

Elevar si oppleving av KRLE

Ein kvalitativ studie av eit utval ungdomsskuleelevar sine erfaringar med faget
og deira oppleving av fagets relevans i kvardagslivet

Lina-Viktoria Hovden Standal

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgåve Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag
45 ECTS, våren 2022
Tal på ord: 25 707

Forord

Denne avhandlinga markerer avslutninga på den femårige lektorutdanninga mi ved MF Vitenskaplig Høyskole.

Først og fremst vil eg takke informantane mine. Takk for reflekterte og interessante samtalar. Utan dykk ville ikkje prosessen til denne ferdige avhandlinga vore like spennande. Eg vil også takke lærarane som let meg låne elevane til intervju.

Vidare vil eg takke rettleiar for rettleiing i det ukjende feltet som masteroppgåva var. Takk for lån av litteratur, og råd undervegs.

Eg vil også takke familie, venner og kjærast som har støtta og oppmuntra meg gjennom studieløpet.

Til slutt vil eg også takke klassa mi for ei fin studietid. Livet på MF blir eit sakn.

Samandrag

Temaet for denne studien er opplevinga av verdiane i KRLE-faget frå eit elevperspektiv. Studien sitt føremål har vore å finne ut om elevane opplever faget som relevant for dei i dag i deira kvardagsliv, og korleis dei ser på framtida både i eit personleg og samfunnskontekstuelte perspektiv, utan å fokusere på enkelttimar eller konkrete læringsmetodar.

Det teoretiske grunnlaget mitt bygger på Kåre Fuglseth sine ulike former for møter, og Robert Jacksons fortolkande modell. Med utgangspunkt i kva som kom fram i analysen, har eg undersøkt ulike didaktiske diskusjonar for å setje funna i perspektiv. Hovudsakleg har eg nytta distinksjonane mellom å *lære om* og å *lære av*, men også problemet med verdsreligion-paradigmet, og moglegheitene i kvardagsreligion.

Den metodiske framgangsmåten min har vore semistrukturerte gruppeintervju med fire ulike elevgrupper, to ulike stader i Noreg. I analysen har eg nytta abduktiv metode.

Hovudfunnet i denne studien handlar om at lokale strukturar gjev ulikt utslag i erfaringa av opplevd kulturelt mangfald. Trass i at kvardagsreligionen er forskjellig, opplever elevane, begge stadane i landet, at dei i stor grad lærer *om* religionar og livssyn. Læreplanverket formulerer ideal om respekt og aksept, noko også elevane synest er viktig. Det varierer derimot kor relevant elevane finn teoretisk kunnskap, om dei ikkje får døme på kva måte informasjonen kan nyttast i praksis. Alle informantane ønsker i større grad direkte møter og at faget legg opp til meir utforsking og aktivitet av ulikt slag.

Informantane mine trekk ikkje skarpe skilje mellom kva som er viktige ferdigheiter for individ og samfunn, eller kva som er nyttig for notid og framtid. Verdiane dei trekk fram som viktige kan knytast til dei som er formulerte i læreplanverket, men desse er ikkje nyttige i seg sjølve. Det som er relevant for elevane er øvingane i, og gjennom, direkte møter som dei treng både i kvardagslivet no, og i framtida.

Forkortingar

EU	Den europeiske union
KRLE	Kristendom, religion, livssyn og etikk
KURLE	Kartleggings- og utviklingsprosjekt i RLE
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
LK20	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
NSD	Norsk senter for forskingsdata
REDCo	Religion in Education
RLE	Religion, livssyn og etikk

Innholdsliste

1	Innleiing.....	9
1.1	Problemstilling	9
1.2	Strukturen i oppgåva	10
1.3	Bakgrunn for val av tema	11
1.3.1	Læreplanverket	12
1.3.2	Opplæringslova	12
1.3.3	Overordna del	12
1.3.4	Læreplanen i KRLE.....	13
2	Teori.....	14
2.1	Tidlegare forskning	15
2.1.1	Norske elevar i REDCo-prosjektet.....	15
2.1.1.1	Nokre funn i REDCo.....	16
2.1.2	KURLE-studien.....	18
2.2	Teoretiske perspektiv	20
2.2.1	Kvardagsreligion og verdsreligion-paradigmet.....	20
2.2.2	Lære om og lære av	22
2.2.3	Indirektisering	23
2.2.4	Jacksons fortolkande modell	26
3	Metode.....	28
3.1	Kvalitativ metode	29
3.1.1	Gruppeintervju.....	29
3.1.2	Semistrukturerte fokusgruppeintervju	30
3.2	Utval	33
3.3	Førebuing og gjennomføring av datainnsamling.....	34

3.3.1	Lydopptak.....	36
3.4	Transkribering og analysemepprosess.....	36
3.4.1	Transkribering	36
3.4.2	Analysemetode	38
3.4.3	Kodingsprosess.....	39
3.5	Forskingsetiske refleksjonar	41
3.5.1	Formalitetar	41
3.5.2	Anonymitet og konfidensialitet	42
3.5.3	Maktforhold og gruppedynamikk.....	44
3.5.4	Sjølvreleksjon.....	45
3.6	Forskingsarbeidet sine moglegheiter og begrensing	46
4	Funn.....	47
4.1	Funn 1: Den erfarte læreplanen	47
4.1.1	Innhaldet i faget.....	49
4.2	Funn 2: KRLE er viktig for å forstå samfunnet og seg sjølv	51
4.2.1	Forstå samfunnet	51
4.2.2	Sjølvtutvikling	51
4.3	Funn 3: Ulik oppleving av grad av mangfald i kvardagen	52
4.4	Funn 4: KRLE er viktig for å bli rusta for framtida	54
4.4.1	Media-makt	54
4.4.2	Førebygging av terror og ekstremisme.....	55
4.4.3	Nytta av KRLE i nær framtid	56
5	Drøfting.....	57
5.1	Lokale forhold og elevane si livsverd	58
5.1.1	Opplevinga av religiøst mangfald i kvardagen.....	59
5.2	Relevansen av KRLE som fag.....	60
5.3	Refleksjon i fellesskap.....	61

5.4	Individet og samfunnet	63
5.5	Den formelle og erfarte læreplanen	64
5.5.1	Å lære rett kunnskap om	65
5.6	Å lære av	67
5.6.1	Å lære av ekskursjon	68
5.6.2	Å lære av andre for å utvikle sjølvet	68
6	Oppsummerende konklusjon	70
6.1	Studiens avgrensing og videre forskning	72
7	Litteratur	72
8	Vedlegg	77
	Vedlegg 1: Godkjenning NSD	77
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv (bm)	79
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv (nn).....	83
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	87

1 Innleiing

Til hausten (2022) vil den nye fagfornyinga, LK20, som gradvis har blitt innført dei siste åra, vere gjeldande for alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det finst mykje dokumentasjon på kva politikarar og lærarar meiner om KRLE-faget, men eg er interessert i kva elevperspektivet er. Eg ser også ein nytteverdi i å vite kva eit utval elevar meiner om faget eg etter fem år på MF har mest kompetanse i. Uavhengig av om ein skal undervise i klasserom eller ta politiske avgjerder på vegne av andre, meiner eg det er viktig å lytte til dei faktiske erfaringane, i dette tilfellet elevane sit med. Difor synest eg det både har vore veldig spennande og interessant å fordjupe meg i dette prosjektet. Eg håpar at denne avhandlinga også kan opplyse andre om nokre av perspektiva elevar i klasserommet kan sitte med og kva erfaringane dei har påverkar opplevinga av relevans. I ein stadig meir mangfaldig skule har ikkje dette blitt mindre viktig.

1.1 Problemstilling

I denne avhandlinga vil eg undersøke følgjande:

Korleis opplever eit utval 10.klassingar KRLE-faget, og på kva måtar opplever dei at faget er relevant for dei i deira liv i dag og i framtida?

Læreplanen er klar på sine mål og visjonar for elevane, men eg vil undersøke kva elevperspektivet er på faget. Måten eg vil gjere det på er å vise nokre av funna eg gjorde gjennom kvalitative fokusgruppeintervju med eit utval 10.klassingar og drøfte desse funna opp mot teori.

I prosessen har eg strukturert problemstillinga til å behandle tre forskingsspørsmål. Dei same spørsmåla var utgangspunkt for intervjuguiden eg utarbeida (sjå vedlegg 4), samt utgangspunktet for analysen eg gjorde i etterkant av intervjuet. Forskingsspørsmåla ser du nedanfor.

1. Korleis opplever elevane faget KRLE?
2. Opplever elevane at dei opparbeider seg evner og ferdigheiter i faget som er relevante for dei i dag i dagens samfunn?
3. Opplever elevane at dei opparbeider seg evner og ferdigheiter i faget som er relevante for seg sjølve og i eit framtidig samfunn?

Eg tok forskingsspørsmåla med inn i intervjuguiden gjennom spørsmåla for å enklare kartleggje elevane sine subjektive erfaringar med KRLE som fag gjennom åra dei har gått i grunnskulen. Formuleringa med evner og ferdigheiter er etter inspirasjon i frå læreplanen. Ved å spørje dei kva dei meiner er relevant for samfunnet i dag og i framtida håpte eg å finne ut kva dei finn relevant å lære i faget som dei kjem til å ha nytte av i sitt eige liv, men også kva dei meiner er viktige verdiar og ferdigheiter i samfunnet elles.

1.2 Struktura i oppgåva

For å gje deg som lesar oversikt over avhandlinga vil eg her presentere oppbygginga av oppgåva.

Først vil eg skrive litt bakgrunnen for studien, og inkludere motivasjonen for å skrive om temaet eg har valt. Sidan eg har valt å skrive om korleis elevar opplever verdiane i eit fag som relevante, er det hensiktsmessig å skrive litt om dei formelle retningslinjene som skildrar faget sine sentrale verdiar og relevans. Ein viktig bakgrunn for studien er kva både opplæringslova og læreplanen i KRLE formidlar av formelle føringar, sjølv om eg ikkje skal gjere ei samanliknande analyse av desse.

I kapittel to vil eg skrive om det teoretiske grunnlaget mitt og kva teoretiske rammeverk eg har valt. Her vil eg innleie kapitlet med å skrive om tidlegare forskning, ettersom ein del av dette dannar grunnlaget for vidare teoretiske omgrep. Studiar som blei viktige i dette prosjektet er KURLE-prosjektet som er gjennomført i Noreg med Kåre Fuglseth i spissen (2014c), og dei norske resultatane i dei europeiske undersøkingane REDCo I og II (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015). Studiens teoretiske grunnlag er vidare ulike religionsdidaktiske metodar og perspektiv, som på ulikt vis diskuterer måtar å gjennomføre undervisning i KRLE-faget.

Ved å drøfte didaktikarar og undervisningsforskarar sine perspektiv på undervisningsmetodar, syner eg ulike vinklingar ein kan ha til formidling av læreplanverket sine intensjonar og verdiar, på eit høgare, og meir abstrakt nivå enn lærarane til informantane sine faktiske undervisningsmetodar. Dette er ein viktig del av det teoretiske grunnlaget mitt, slik eg kunne drøfte elevane sine svar med deira oppleving i faget i analysen.

I kapittel tre vil eg skrive om dei metodiske vala mine, syne den metodiske framgangsmåten min for innsamlinga og handteringa av det innsamla datamaterialet mitt. Eg har valt ein

empirisk inngang i denne studien, og gjort ei abduktiv analyse av materialet eg samla inn. Materialinnsamlingsmetoden eg har brukt er kvalitative intervju, gjennom semistrukturerte gruppeintervju.

I kapittel fire vil eg presentere nokre av funna eg fann i analysen, og syne korleis eg har tolka desse på eit empirinært nivå. I kapittel 5 vil eg ta nokre av desse funna vidare, og drøfte desse i lys av det teoretiske grunnlaget mitt. Til slutt vil eg, i kapittel 6, summere opp dei viktigaste funna mine, og reflektere over studiens vidare aktualitet.

Eg håper at denne vesle studien kan vere relevant for vidare forskning, og i det minste syne korleis eit lite utval elevar opplever KRLE faget.

1.3 Bakgrunn for val av tema

I denne avhandlinga vil eg drøfte om eit utval 10.klassingar opplever faget KRLE som relevant for deira liv i dag og i framtida, og på kva måte dei ser på faget som nyttig eller unyttig. I utgangspunktet hadde eg tenkt å undersøke om elevane opplevde faget KRLE i samsvar med intensjonane frå politisk hald. Svara eg derimot fekk i intervju synest eg var spennande å dykke djupare inn i, og eg ville undersøkje det erfarte elevperspektivet nærare.

Sidan eg skal undersøkje opplevingar og erfaringar som elevar har i eit fag i den norske skulen, er det både naturleg og uunngåeleg å ha med dei formelle retningslinjene som både elevar og andre må forhalde seg til i form av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020) og overordna del og opplæringslova med tilhøyrande føremålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å syne kva dei formelle føringane elevane i prosjektet mitt har å forhalde seg til, er det relevant å syne kva innhaldet i overordna del, læreplanen i KRLE (LK20) og opplæringslova (1998) med tilhøyrande føremålsparagraf er. Dette gjer eg for å syne intensjonane den norske staten har for elevane i Noreg, noko som også er grunnlaget for referanseramma som mine eigne informantar byggjer på og viser til.

Dei formelle rammene er med på å forme elevane si livsverd på skulen og i skulekvardagen, anten dei er bevisste på det eller ikkje. Saman dannar dei grunnlaget som både studien min tek utgangspunkt i, men som også informantane mine referer og reflekterer rundt.

Verdigrunnlaget, som står skildra i overordna del, dannar grunnmuren i skulen si verksemd (Kunnskapsdepartementet , 2017). Føremålsparagrafen uttrykker verdiar som i følge Kunnskapsdepartementet (2017) skal samle Noreg som samfunn. Sidan den norske skulen er grunna på demokratiske verdiar, er det eit mål å gjere elevane til kritisk tenkjande demokratiske og sjølvstendige medborgarar. Dette er verdiar og ynskjer vi både finn i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) og i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet , 2017).

1.3.1 Læreplanverket

Læreplanverket er samleomgrepet for læreplanane, overordna del og opplæringslova (Kunnskapsdepartementet , 2017). Dei ulike delane heng tett saman, og dannar til saman grunnlaget i opplæringa , og synleggjer skulens målsetting og oppgåve (Stray, 2011, s. 75). Læreplanverket har status som forskrift, og må lesast i samband med opplæringslova (1998) og andre gjeldande lovverk som er relevante (Kunnskapsdepartementet , 2017).

1.3.2 Opplæringslova

Opplæringslova (1998) skildrar eleven sine rettar og plikter i opplæring og skulegang i Noreg, i tillegg til å formilde skulen sine plikter ovanfor eleven. Opplæringslova dannar grunnlaget for læreplanane og syner intensjonane for opplæringa frå statleg hald.

KRLE er eit obligatorisk fag i norsk grunntdanning. KRLE skil seg frå andre fag ved at faget har sine egne paragrafar i opplæringslova om undervisning (§ 2-4) , i tillegg til ein eigen paragraf om fritaksrett (§2-3a), som også er kalla foreldreretten. Sistnemnde handlar om at foreldre, eller eleven sjølv, kan be om fritak frå opplegg som oppfattast som religion- og livssynsaktivitetar (Utdanningsdirektoratet, 2016). Eleven må vere over 15 år for å kunne be om fritak sjølv. Opplæringslova (1998) legg føringar for at kristendom og andre verdsreligionar og livssyn skal presenterast på ein kritisk, objektiv og pluralistisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.3.3 Overordna del

Overordna del er delen av læreplanverket som handlar om verdigrunnlaget og prinsippa som den norske skulen skal forhalda seg til i grunnopplæringa og i den vidaregåande skulen (Kunnskapsdepartementet , 2017).

Føremålsparagrafen, som skildrar føremålet med opplæringa i alle fag, er utdjupa i overordna del. I tillegg finn vi kva overordna prinsipp som skal gjelde i den norske grunnopplæringa og i vidaregåande opplæring (Kunnskapsdepartementet , 2017). Desse skal gje retning for opplæringa i faga. I kapittel 1 i overordna del finn vi opplæringa sitt verdigrunnlag. Kapittel to fortel om prinsipp for læring, danning og utvikling. I det tredje og siste kapittelet finn vi prinsipp for skulens praksis.

Overordna del presiserer at sosial læring er ein stor del av elevane si personlege utvikling, og dette kan ikkje isolerast frå fagleg læring (Kunnskapsdepartementet , 2017). Å kunne setje seg inn i andre sine tankemønster, kjensler og erfaring er viktig for å utvikle empati blant elevane. Dialog og lytting står sentralt for å takle motstand. Elevane skal også utvikle god dømekraft for å ta vare på og respektere sitt eige og andre sitt personvern.

Overordna del skildrar såleis grunnsynet som skal gjelde heile grunnopplæringa, inkludert danne grunnlaget med skule-heim-samarbeid. Opplæringslova sin føremålsparagraf blir revidert i takt med samfunnsutviklinga, og endra ved behov (Hovdenak & Stray, 2015).

Den mest omtalte revideringa for KRLE-faget sin del, var i 2008 (Lippe & Undheim, 2017). Revideringa hende i etterkant av då Noreg blei dømt for Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg for brot på artikkel 2 i protokoll nr 1 i 2007. Hovudproblemet var tyngda kristendom hadde i den nasjonale læreplanen (Alberts, 2010). Strukturen på faget har også vore kritisert tidlegare, og faget har vore revidert både før og etter denne domen (Fuglseth K. , 2014a, s. 11). Fritaksretten (§2-3a) kom i etterkant av domen (Lippe M. , 2017, s. 93). I 2015 blei namnet på faget endra til KRLE, og det blei vedtatt at faget skal bestå av ca. 50% kristendom. Kompetansemåla i faget hadde likevel ikkje vore endra sidan 2005 (Andreassen, 2017, s. 35), før den nye læreplanen i KRLE blei introdusert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.3.4 Læreplanen i KRLE

Alle fag har kvar sine læreplanar, og er tilpassa ulike alderstrinn (Kunnskapsdepartementet , 2017). Læreplanane skildrar innhalda i og måla for faga. Innhaldet i planane dannar vidare grunnlaget for undervisninga. Dei er nasjonalt gjeldande, og er utgangspunktet for erfaringane som elevane sit med. Difor er det relevant å ha med dei delane som er relevante for avhandlinga mi her.

Læreplanen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2020) viser at faget er eit kunnskapsfag og eit haldningsdannande fag, og ei av oppgåvene er å få kunnskap om ulike religionar og livssyn, og såleis få ein breiare kunnskap om samfunnet. På denne måten kan ein betre forstå val og ståstadar til menneske som ein ikkje naudsynt er samde med.

Innleiande i læreplanen for KRLE, under *Fagets relevans og sentrale verdier*, står det at faget er eit sentralt fag for å forstå seg sjølv, andre og verda rundt seg. Elevane skal utvikle evne til å leve i og med mangfald i samfunns og arbeidslivet gjennom kunnskap om andre religionar. Vidare skal KRLE gje øving i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevane si dømekraft i kvardagen og i møte med samfunnsutfordringar (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I LK20 står det at elevane skal lære om religionar på ein kunnskapsfull og mangfaldig måte, samt med respekt og aksept for alle medmenneske, sjølv om ein kanskje er usamd med andre litt livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Norsk religionsundervising skal framleis vere ikkje-forkynnande, og skal bli gjennomført på ein mest mogleg objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2015).

2 Teori

Målet med dette kapittelet er å syne kva teoretiske innfallsvinklar eg vil bruke til å kartlegge det empiriske materialet mitt. Trine Anker (2020) skil mellom ulike nivå av teoriar. Desse er det vitkapsorienterte nivået, overgripande teoriar og empirinære teoriar. Nedanfor vil eg innleie teori-kapitelet ved å først syne empirinær forskning som er gjort på feltet tidlegare. Både Von der Lippe, Skeie, Jozsa (2015) og Kåre Fuglseth (2014c) har undersøkt korleis elevar opplever religion og religionsundervisninga i skulen, og funna deira er interessante å ha som bakgrunn for drøftinga om mine egne funn i denne avhandlinga.

Dei teoretiske innfallsvinklarna eg har valt å bruke fann eg i etterkant av datainnsamlinga og meiningstettinga eg gjorde i analysen. I utgreiinga om teori, som kjem etter tidlegare forskning nedanfor, kjem eg til å gjere greie for verdsreligionsparadigmet og levd kvardagsreligion, religionsdidaktiske diskusjonar om å *lære av* kontra å *lære om*. Her vil eg gjere greie for Fuglseth (2014c) sin kritikk på å *lære om* med indirektisering som yste konsekvens, og Jackson sitt alternativ orienterande undervising gjennom hans fortolkande modell.

2.1 Tidlegare forskning

Interessa for elevar si oppleving av religionar og livssyn er ikkje eit nytt forskingsfelt. Tove Nicolaisen og Sissel Østberg har skrivne om kva rolle religion spelar i liva til barn med bakgrunn i hinduisme og islam (2018), og Audun Toft har skrivne om muslimske elevar si oppleving av undervisning om islam (2017). Fellesnemnaren for begge desse er at elevane ikkje kjenner seg att i undervisinga, og lærer ein annan religion «utanfrå». Undervisinga om religion og livssyn på skulen korresponderer ikkje med livsverda som elevane orienterer seg i.

I denne delen av avhandlinga vil eg presentere eit par empiriske studiar som handlar om elevar si oppleving av religions- og livssyns-relaterte spørsmål. Eg vil starte breitt og syne den omfattande europeiske REDCo-undersøkinga og deretter snevre inn og syne ei likande undersøking som har blitt gjennomført i Noreg (Fuglseth K. , 2014c)

2.1.1 Norske elevar i REDCo-prosjektet

Robert Jackson skreiv i 2014 boka *Signposts - Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* på vegne av Europarådet (Jackson, 2014). Boka kjem med råd og oppfordringar til EU sine medlemsland, om korleis religions- og livssynsundervisning kan og bør gjennomførast (Lippe & Undheim, 2017). *Signposts* er ikkje meint som eit direktiv, men som leiande forslag og retningslinjer (Jackson, 2014). Jackson skriv innleiingsvis at kunnskap om religion er viktig del av samfunnskunnskapen. Dette vart det auka fokus på spesielt etter 9/11 2001. Før dette var ikkje religionsundervisning inkludert som ein del av interkulturelle studiar i den grad det er no (Jackson, 2014, s. 14). *Signposts* (2014) er basert på internasjonal forskning, der blant anna resultata frå REDCo-undersøkingane spela ei stor rolle (Lippe & Undheim, 2017, s. 14).

REDCo står for *Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming European Countries* og er eit transnasjonalt europeisk prosjekt som er gjennomført på vegne av Europarådet (Lippe & Undheim, 2017). Artikkelen *Youth as pilots of the future- A comparative Study of Norwegian students' Views and Experiences with Religion in Education* (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 23) samanliknar dei norske resultata frå undersøkingane REDCo I (2008) og REDCo II (2012). Målet med studien har vore å undersøke rolla religion har i utdanningsløpet med tanke på elevane sitt perspektiv på religion og handtering av religiøse forskjellar innfor sine egne landegrenser. Hovudspørsmålet til EU-

prosjektet har vore om religion i utdanningsløpet bidreg til dialog eller meir konflikt i dei åtte ulike landa som har deltatt (Noreg, Russland, Estland, Tyskland, England, Nederland, Frankrike og Spania). Vidare kartleggjer REDCo kva rolle religion spelar i grunnutdanninga, og korleis elevar opplever religion i kvardagen (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 23). Bakgrunnen for den empiriske studien er knytt til spørsmål på overnasjonale nivå som spør korleis eit mangfaldig Europa, med så mange ulike menneske med ulik bakgrunn og religiøs eller ikkje-religiøs tilnærming, kan leve fredeleg saman. Metoden gjekk ut på å spørje ungdommar i Europa mellom 14 og 16 år kva de synest om religionsundervisinga i skulen. Dei kvantitative analysane inneheld mykje data på korleis ei stor mengde elevar både i Noreg og andre stader i Europa opplever religionsfaget på skulen og kjensla av relevans faget gir dei i kvardagslivet. Undersøkingane har også handla om samspelet i klasserommet, og på religionslærarrolla (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015).

2.1.1.1 Nokre funn i REDCo

I 2008 svarte 44% av elevane at dei var ikkje-religiøse, noko som gjorde norske elevar til nokre av dei mest sekulære elevane i Europa. I 2012 vart det lagt til eit «eg veit ikkje»- alternativ, noko som ikkje var i 2008 versjonen av undersøkinga. I 2012 svarte 15% av dei spurde elevane «eg veit ikkje», på spørsmålet om dei er religiøse (tabell 2, s 24) . Det er ei auke i oppgitt religiøsitet blant elevane i 2012, sjølv om Von der Lippe (mfl., 2015) viser at det er eit lågt tal som synest religion er viktig. Det er likevel ei auke der, ettersom det var færre i 2008 enn i 2012 som svarte at dei var samde i at religion var viktig for dei. Ein av grunnane til at det er forskjell i tala, kan i følgje forfattarane vere auka del etnisk og (ikkje-) religiøs bakgrunn hjå elevane (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 24). Talet på ikkje-religiøse har gått ned, medan dei som reknar seg for å vere religiøse har auka. Forfattarane viser til data om innvandring kan vere ein faktor. Det som derimot er viktigare enn religiøsitet for dei norske informantane i REDCo-undersøkinga, er viktigheita av toleranse og respekt for klassekameratar, og at det er viktig for dei med eit godt klassemiljø.

Dei mest relevante tala frå REDCo I og II i denne avhandlinga er kor einige elevane er i ulike påstandar som handlar om elevane sine erfaringar av religion på skulen (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 26) Både i 2008 og i 2012 svarar majoriteten av elevane at dei er einige i at dei «får kunnskap om ulike religionar», «lærer å ha respekt for andre, trass religion» og at dei «har moglegheit til å diskutere religion frå ulike perspektiv». Ein tredjedel seier dei finn religiøse

tema spennande, medan ein tredjedel er likegyldige. Artikkelen skriv vidare at ein minoritet i begge undersøkingane er *veldig einige* at religion hjelper dei med å lære om seg sjølve. Dette talet var jamt lågt i begge undersøkingane, medan den største svarprosenten var kring midten av skalaen (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015).

Påstandane som elevane i undersøkingane derimot er usamde i, er spørsmåla om at læring om religion fører til meir konflikt i klasserommet, mobbing av andre, og at dei ikkje tør å vere opne om eigen religiøsitet. Tala frå REDCo I (2012) syner at her er elevane meir usamde i påstandane då enn i 2008. Vidare viser artikkelen (2015, tabell 4) kva elevane meiner dei bør lære på skulen (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 27). Dette var også eit spørsmål eg stilte mine informantar under intervjuet. Svara mine informantar kom med, kjem eg tilbake til.

Majoriteten av elevane svarte i REDCo-undersøkingane at dei var samde i at elevar burde «få objektiv kunnskap om dei ulike religionane» og at dei burde «lære å snakke om religiøse tema». Vidare trakk dei fram at det var «viktig å lære om viktigheita av religion for å handtere problem i samfunnet» både i 2008 og i 2012. Dei var derimot ikkje like samde i påstanden om at «elevane burde bli leia mot religiøs overttyding». Både i 2012 og i 2008 er elevane einige i at «KRLE bør bli undervist til heile klasser, uavhengig av kva religiøs bakgrunn elevane har», og er usamde i påstanden om at «religion ikkje har noko på skulen å gjere». I tillegg er dei fleste usamde i påstanden om at «den nødvendige kunnskapen om religion er dekkja av andre skulefag, og at (K)RLE er unødvendig».

REDCo -undersøkingane viser vidare til at elevane i Noreg er usamde i at «RLE undervisning bør undervisast i ulike grupper, avhengig av kva religion ein høyrer til». Dette er ulikt frå andre praksisar andre land i Europa gjer, som til dømes Tyskland (Alberts, 2010), og artikkelen (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015) kommenterer at elevane sannsynlegvis svarer utifrå kva praksis dei er kjende med.

I Noreg har vi ei integrerande form for religionsundervisning (Ferrari, 2014). Alle norske elevar får den same undervisninga om ulike religionar og livssyn, så sant dei ikkje ber om fritak frå enkelte aktivitetar som opplevast som religion- eller livssynsutøvande (Utdanningsdirektoratet, 2016). Wanda Alberts (2010) skriv om korleis ulike måtar «inkluderande religionsundervisning» kan kome til uttrykk i forskjellige land i Europa. I *The Academic Study of Religious and Integrative Religious Education in Europe* (2010) skildrar ho forskjellen

mellom «integrative» og «seperative» religionsundervisning, og at Noreg er eit av fleire land som har undervisning med heile klasser, uavhengig av religiøs tilhøyrse. Elevar blir med andre ord ikkje delt i grupper innanfor dei religionane dei høyrer til, for å få undervisning i «sin» religion. I staden får dei undervisning om mange ulike religionar og ikkje-religiøse livssyn, i samla klasser, og ikkje i avgrensa grupper (Toft & Broberg, 2018, s. 227) (Alberts, 2010, s. 276). Denne forma for inkluderande religionsundervisning er viktig for Europarådet, som fordrar EU sine medlemsland til å følgje døme som Noreg, nettopp grunna viktigheita av kunnskap om ulike religionar og ikkje-religiøse livssynssamfunn i multikulturelle og multi-religiøse samfunn (Jackson, 2014) (Toft & Broberg, 2018, s. 227).

Målet med inkluderande religionsundervisning er at elevane skal ha ei felles referanseramme, trass ulike bakgrunnar. Dermed kan dei lære om ulike perspektiv og måtar å leve på. Dette er viktig for at dei kan ta sjølvstendige val, og lære å respektere andre, trass i kva verdssyn dei måtte ha (Alberts, 2010, s. 278). Alberts skriv vidare om at i Sverige er det nettopp dette som er viktig for at ungdommane skal forme sitt eige verdssyn, uavhengig av om det er religiøst eller ikkje. «Skulen skal (...) hjelpe elevane til å ta vel-informerte val, og bli ansvarlege individ, som respekterer eigne og andre sine rettar som medborgarar i eit pluralistisk demokrati» (Alberts, 2010, s. 278). I følgje Alberts er det derimot vanskeleg å finne ein måte som passar for alle land, ettersom ulike moment og verdiar blir prioritert ulikt, utifrå den nasjonale konteksten.

2.1.2 KURLE-studien

Trass mange revideringar i faget, har det vore lite forskning på det *faktiske* og *erfarte* religionsfaget (Fuglseth K. , 2014a, s. 12). Kåre Fuglseth leia KURLE-studien (kartleggings- og utviklingsprosjekt i RLE), eit forskingsprosjekt som i 2014 resulterte i boka *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (2014c, s. 3). Målet med studien var å undersøkje korleis RLE-faget faktisk har blitt implementert i skulen (Straum O. K., 2014a, s. 25), og fokuserte på mellomtrinnet. Studien er viktig ettersom Fuglseth (mfl., 2014c) påpeikar at dette er eit felt det finst lite forskingsbasert kunnskap på, og at det ikkje har vore ei strukturert og systematisk undersøking for å finne ut om dei ulike revideringane faget har gått i gjennom faktisk har fungert (2014c, s. 3).

Sjølv om utvalet i prosjektet mitt er i ei anna aldersgruppe, syner KURLE-studien relevant forskning som er gjort av opplevingar av KRLE faget til elevar i distrikts-Noreg. KURLE-studien er difor eit viktig grunnlag i arbeidet mitt om elevar si oppleving av KRLE faget mellom anna på Sunnmøre. I følgje Fuglseth er det viktig å bidra med denne typen undersøkjande forskning slik at skulen kan bli driven på ein demokratisk, realistisk og forskningsetisk måte (2014a, s. 12)

Som ein del av KURLE-prosjektet undersøkte forskarane korleis elevane forstod faget, og kva som påverka motivasjonen deira. Dette er interessante funn for meg, ettersom det handlar om korleis elevane opplever eit obligatorisk fag som dei skal ha kompetanse i, og kva faktorar som er med å påverke interessa for faget. Hypotesen forskarane gjekk ut med i KURLE var at faget var utsett for ei saldering (Fuglseth K. , 2014b, s. 64). Denne hypotesa gjekk ut på at elevane vart utsette for ei bevisst og ubevisst nedprioritering av faget, noko som gjekk utover motivasjonen deira (Straum O. K., 2014b, s. 43).

Med tanke på timetal og ressursbruk blei ikkje RLE-faget tydeleg nedprioritert, men derimot blir faget didaktisk saldert av lærarane sine fagmetodiske val og strategiar, der interesse og engasjement blir prioritert til fordel for kunnskap og kompetanse i faget (Straum O. K., 2014b, s. 61). Resultatet av dette er ei bevisst og ubevisst nedprioritering av faget som får ein underordna status i forhold til andre fag som er «viktigare». Kva fag som blir prioriterte er faga det blir utført målingar og presentert resultat av, til dømes engelsk, norsk og matematikk gjennom nasjonale prøver, som kan samliknast med andre skular og land på overnasjonale nivå (Hovdenak & Stray, 2015). Salderinga kan sjåast på bakgrunn kva haldningar lærarane hadde til faget, og igjen smitta over på elevane og påverka motivasjonen deira for faget, og gjer dei kraftig demotiverte for skulekvardagen, dersom lærarane er negativt innstilt. Fuglseth trekk likskap til den same prosessen som det verkar som nynorsk vert utsett for (Fuglseth K. , 2014b, s. 64). Lærarens haldningar til faget og bruk på planlegging og etterarbeid av timane har mykje å seie for korleis faget opplevast for elevane, og om det er noko som elevane opplever som «verdt å prioritere».

Den klåre tendensen KURLE-studien derimot fann var at den *erfarte* læreplanen stemmer godt overeins med det den skriftlege og formelle læreplanen ønskjer, med saklege, nøytrale og objektive orienteringar (Fuglseth, K. , 2014b, s 78). Det dei også fann ut er at denne «nøytrale»

perspektivpluralsimen har skapt «ekstremt varsame lærarar som held ein høg distanse til lærestoffet til elevane» (Fuglseth K. , 2014b, s. 78). Konsekvensane av dette vil eg kome tilbake til i drøftinga.

Sjølv om tendensane ikkje var like absolutte som Fuglseth (mfl., 2014) var bekymra for, såg forskarane likevel klare tendensar til det Fuglseth kallar indirektisering (2014b, s. 78). Dette fenomenet vil eg kome tilbake til under *teoretiske perspektiv*, i neste delkapittel nedanfor (2.2.3), og syne korleis omgrepet kan knytast til kritikk på å *lære om* på ein distansert måte i KRLE-faget.

2.2 Teoretiske perspektiv

2.2.1 Kvardagsreligion og verdsreligion-paradigmet

Religion er eit teoretisk omgrep, og har ikkje éin definisjon (Andreassen B. , 2016, s. 51). Eg skal ikkje gå for djupt i ulike religionsdefinisjonar her, men påpeike at det er ulike oppfatningar. Ein kan ha ein essensialistisk forståing i fenomenologisk forstand, der ein legg vekt på essens ein kan finne på tvers av retningar, historie og kultur. Denne *sui generis*- tenkinga, som ein isolert ståstad, er mest utbreidd blant religions-historikarar og didaktikarar (Andreassen B. , 2016, s. 55). Andre definisjonar kan vere prega av ein meir konstruktivistisk og sosial forståing av religion, der det epistemologiske eller empiriske spelar ei større rolle enn det essensialistiske. Mellom desse ytterpunktta finst andre ståstader og modereringar. Ei meir utbreitt og moderne tolking enn den essensialistiske forklaringa, er å forstå religion som noko «som finnast i seg sjølv», som også vektlegg menneske sine praksisar og ytringar. Religion blir i denne tolkinga både eit menneskeleg, sosialt og kulturelt fenomen (Andreassen B. , 2016, s. 55).

I læreplanen for KRLE har kristendomsundervisning ein særskild plass (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ca 50% av undervisninga skal handle om kristendom-kunnskap, og dei resterande 50% skal omfatte andre religionar og livssyn. I LK06 var desse spesifisert som jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og humanistisk livssyn (Kunnskapsdepartementet , 2015), og det er dei fire første av desse som tradisjonelt blir klassifisert som verdsreligionane (Jacobsen, 2016). I dei nye kompetansemåla for KRLE i LK20 er desse spesifiserte inndelingane bytta ut med «andre religionar» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Innleiingsvis under *Fagets relevans og sentrale verdier*, og opplæringslova (1998) blir framleis verdsreligion-omgrepet nytta. Ei fare med prioritering av verdsreligionane er ifølgje

Trine Anker at nye religiøse trendar, religiøs hybriditet og enkeltmennesket sin kvardagspraksis blir underkommunisert i religion og livssynsfaga (2017, s. 25).

Verdsreligion er i utgangspunktet eit vestleg omgrep som er brukt for å klassifisere religion utifrå ein vestleg orientert kontekst. Vanlegvis er det talet på tilhengjarar og geografisk utbreiing som kjenneteiknar verdsreligionane, men geopolitisk tyding har også mykje å seie (Andreassen B. , 2016, s. 91). Sistnemnde er grunnen til at jødedommen er rekna for å vere ein del av verdsreligionane, trass beskjeden utbreiing i tal på tilhengjarar samanlikna med misjonerande religionar. Omgrepet verdsreligion er problematisk av fleire grunnar. For det første er ikkje naudsynt dei kvantitativt største religionane på verdsbasis som er inkludert, sjølv om alle religionane som var spesifisert i LK06 hadde fleire mange millionar tilhengjarar, og hadde eit geografisk spenn over fleire land. Dersom ein vidare tenkjer at dei fem største religionane er dei viktigaste, og undervist etter tydelege kategoriar som enkelt kan samanliknast, står ein i fare for å gløyme andre og mindre kjende religionar, her meint som religionar som ikkje like enkelt kan forklarast med kategoriar som er sett på førehand (Anker, 2017, s. 29). Ein står då i fare for ei lite representativ framstilling av både kva religion er, og sender eit signal om kven som blir rekna som viktigare enn andre (Andreassen B. , 2016, s. 91). For det andre er det ein tendens når «verdsreligionar» blir framstilt, så blir ofte religionen framstilt som i bestemt form eintal. Fordelen med at LK20 no formulerer seg annleis er at læraren står i ein friare posisjon til å velje kva religionar det skal undervisast om. Samtidig får den enkelte læraren eit større ansvar for kva kunnskap elevane får, og ikkje konkrete religionar dei skal innom i undervisinga. Ved å minne seg sjølv og elevane på at det finst fleire retningar også innanfor dei ulike overordna fellesnemnarane på religionane, og på tvers av kulturar skapar det ei større bevisstheit over mangfaldet som finst (Andreassen B. , 2016, s. 92). For det tredje argumenterer Andreassen til slutt at «verdsreligion» om ein essensialistisk tankegang som er ei for enkel forklaring til alle faktorane som utgjer og pregar religionar og livssyn i ein moderne kontekst.

Ein kontrast til verdsreligion-paradigmet er å trekke den menneskelege erfaring inn i religionsdefinisjonen. Det er ei kulturell dreining som ser på religion som eit sosialt fenomen i større grad enn fenomenologisk tilnærming gjer. Eit stadig meir populært omgrep er såkalla «lived religion», eller levd kvardagsreligion. Namnet er ei norsk oversetting av Linda Woodhead (Kleive, 2020). Omgrepet har blitt utforska og vidareført av ulike

religions sosiologar, og har dermed ulike tolkingar, men dei som er mest kjende for omgrepet, og rekna som pionerane for det er Nancy Ammerman (2007) og Meridith McGuire (Kleive, 2020, s. 290). Sidan det er mange liknande nemningar om det same fenomenet, vel eg her i denne avhandlinga å referere til «lived religion» og «lived everyday religion» som «kvardagsreligion». Ammerman (2007) brukar omgrepet i ein vid forstand. Som namnet seier handlar omgrepet om korleis religion blir utøvd og praktisert til dagleg, av ulike menneske på ulike måtar. Det handlar om religion på eit individ-nivå, og ikkje på eit strukturelt, overordna nivå der nokon har fått ei makt til å seie kva som er korrekt og ikkje gjennom mange generasjonar (Anker, 2017, s. 29). Kvardagsreligion opnar også moglegheiter for den truande til å tru som vedkomande vil, utan å vere knytt til rett tru og tradisjonar. Ein kan tru som ein vil, og skape sin eigen religiøsitet (Ammerman, 2007).

2.2.2 Lære om og lære av

Også dei didaktiske omgrepa å «lære om» og å «lære av» har ulik tyding og mange definisjonar. Eg vil i denne delen av kapitelet syne nokre ulike perspektiv på desse tilnærmingane ulike religionsdidaktikarar har. Nemningane å *lære om* (*learning about*) og *lære av* (*learning from*) blei først introdusert i 1975 av Michael Grimmit og Garth Read (Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Å lære om handla for Grimmit at elevane lærer om ulike trussystem og praksisar. Å lære av handlar derimot om kva elevane lærer om seg sjølve i møte med denne kunnskapen.

Religionsdidaktikken legg ofte vekt på at elevane skal lære om religion, og ikkje av (Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Von der Lippe (2017) skriv at problemet er at nemninga *lære av* religion tradisjonelt har vore knytt til å bli lært opp i religion(en). Noko som i dag er trusopplærar si oppgåve, og ikkje skulen.

Bengt Ove Andreassen (2017) skriv at å *lære om* religionar og livssyn botnar i religionsvitskapen sitt ønske om å vere nøytral i tilnærminga si, ved at religionar og livssyn blir behandla likt og samanlikna med kvarandre frå eit nøytralt utgangspunkt (Andreassen, 2017, s. 57). Ei slik «nøytral» og samanliknande tilnærming gjev eit «utanfrå»-perspektiv til dei ulike religionane. Dette er eit nødvendig perspektiv dersom undervisninga skal vere pluralistisk, kritisk og objektiv i følgje Andreassen (2018), men tilnærminga blir også kritisert for å mangle «innanfrå»-perspektivet. For dei elevane som høyrer til ei religiøs gruppe kan det opplevast relativiserande å alltid møte ei undervisning som er konsekvent prega av eit «utanfrå»-

perspektiv med fagomgrep og ei distansert tilnærming til religion. Dei som derimot er tilhengjarar av ei samanliknande utanfrå-perspektiv-undervisning (lære om) meiner at innanfrå-perspektivet (lære av) vektleggjer individuelle truserfaringar og religiøse opplevingar, noko som kan føre til ei oppleving av favorisering av enkelte religionar eller retningar over andre. Dette er ikkje noko ein inkluderande og mangfaldig skule vil, og i følge Andreassen er det viktigare med eit analytisk blikk på alle religionar (Andreassen, 2017, s. 58). Det er heller ikkje skulen si oppgåve å peike på om elevar si indre oppleving av meining er «sann».

I følge Kåre Fuglseth handlar *Å lære om* at elevane høyrer og snakkar *om* religionar og livssyn, praksisar, læresetningar og religiøse tilhengjarar sine førestillingar, men utan at dei møter dette direkte (2014b, s. 79). Motsatsen er *å lære av*, som kan vere å besøkje ulike trussamfunn på ekskursjon, få besøk, ha filosofiske samtalar, samt bruke forteljingar og dramaturgi på ein aktiv måte som inkluderer elevane på ein direkte måte (2014b, ss. 79-80). Fuglseth syner her med døma at *å lære av* ikkje naudsynt har noko med forkynning av religionar å gjere. Religiøse opplevingar og overtyding treng ikkje, og skal ikkje, ha noko med mangfaldig og pluralistisk undervisning å gjere. *Å lære om* og *av* handlar for Fuglseth (2014b) om at elevane møter religionar og livssyn direkte eller indirekte måtar gjennom undervisning.

2.2.3 Indirektisering

Kåre Fuglseth skildrar indirektisering som ei distansert haldning til lærestoffet som skal undervisast om i religionsfaget (Fuglseth K. , 2014b, s. 63). Dette handlar om at læraren har ein distanse til innhaldet i faget som gjer at det opplevast som fjernt for elevane.

Indirektisering er i følge Fuglseth ein uventa konsekvens av ein både ønska og villa orientering og perspektivpluralisme frå politisk hald, som vi framleis ser i overordna del (Kunnskapsdepartementet , 2017) og læreplanen for faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er også sjølvsgde moment i ein fleirkulturell fellesskule, og er plasserte der grunna gode intensjonar. Problemet, er i følge Fuglseth, at undervisninga blir for orienterande. Elevane lærer om, men på ein distansert og indirekte måte (Fuglseth K. , 2014b, s. 79). Til ei viss grad er orienteringsidealet positivt i ein fellesskule i eit fleirkulturelt samfunn (Fuglseth K. , 2014b, s. 79), men det er negativt for mangfaldsperspektivet og lærelysta til elevane når det kun skjer gjennom indirekte møte.

Ei total indirektisering er distanserte og bevisst reduserte presentasjonar med manglande utfordring ovanfor elevane, der læraren tek ei distansert og uforpliktande tilnærming (Fuglseth K. , 2014b, s. 78). Trass eit ønska mangfald og pluralisme-perspektiv, har det skjedd ei uventa indirektisering i skulen. Trøysta er at forskarane ikkje fann indirektisering «i si reinaste form» verken i prosjektet eller i den norske skulen generelt (Fuglseth K. , 2014b, s. 79). Haldningane som er komne saman med perspektivpluralismen er, i følgje Fuglseth, starten på slutten av sentrale dannelsingsprosessane som har vore ein del av skulen (2014b, s. 63).

Dei distanserte metodane som elevane møter i religionsfaget, deler Fuglseth inn i tre moglege indirekte møte (Fuglseth K. , 2014b, s. 79). Fuglseth skriv at alt vi menneske opplever kan skildrast som møte. Fenomenologen brukar «møte» i ein vid forstand og eg vel difor å skildre desse «møta» som opplevingar, sidan det er nærare terminologien eg bruker i denne avhandlinga. Fuglseth brukar møte som både kjensler og tankar vi menneske kan møte, så vel som menneskjer og objekt. Grunnleggjande og teoretisk handlar indirektisering om at læraren organiserer undervisninga på ein slik måte at elevane aldri får direkte opplevingar med standpunkt, handlingsmønster eller haldningar, uavhengig av om det gjeld religiøse eller sekulære livssyn (Fuglseth K. , 2014b, s. 79). I drøftinga kjem eg til å bruke «møter» der eg referer direkte til Fuglseth sine nemningar for direkte og indirekte undervisning, slik eg ikkje blandar opplevingane som informantane mine skildra, til tolkingar teoretikarar har av undervisningsmetodar.

Dei tre møta eller opplevingane handlar om det Fuglseth kategoriserer som *teoretiske*, *praktiske* og *akseotiske* møter. Dersom element frå alle desse slår inn har vi, i følgje Fuglseth, ei total didaktisk indirektisering (2014b, s 79). Under vil eg presentere kva ulike utslag indirektisering kan få i undervisning, sjølv om ikkje alle treng å slå inn for at indirektisering skjer i ulik grad. Eg har inkludert Fuglseth sine møter i denne avhandlinga for å syne kva ulike utslag indirektisering kan ha i ei distansert og orienteringsstyrt undervisning for elevane.

Den teoretiske indirektiseringa handlar om at elevane aldri får testa teoriar og andre førestillingar. Motsatsen til dette er opplevingar som høver best i møte med nokon som faktisk meiner noko, men kan også overførast til undersøkjande samtalar, som til dømes filosofiske samtalar. I filosofiske samtalar skal ein søkje etter ei sanning, men ved eit indirektisert møte vil

ein i denne forma for filosofisk samtale aldri finne sanninga for «seg sjølv», berre kva sanninga er «for nokon andre» (Fuglseth K. , 2014b).

Den praktiske indirektiseringa handlar om at eleven aldri eller sjeldan får oppleve religiøse ritual eller andre aktivitetar, men berre får referansar til hendingar eller ukjende menneske utan å vere eit direkte vitne. Ein får aldri sjølv delta på tradisjonelle religiøse praksisar, hendingar eller ritual. Ein les heller ikkje i dei opphavelige heilage skriftene, men les *om* dei i lærebøker (Fuglseth K. , 2014b, s. 79). Dermed får elevane aldri handlande og praktiske direkte opplevingar.

Den aksiotiske indirektiseringa handlar om det som dreier seg om verdiar, kjensler og dømekraft. Sidan vi alltid kan vurdere meiningar av både teoriar og praksisar, er dette den forma som kan bli mest neglisjert i ei sakleg undervising, skriv Fuglseth (2014b, s. 80). Når ein lærar «indirektifiserer» på denne måten, kjem hen gjerne med eit eige standpunkt, men dette standpunktet blir aldri utfordrande for elevane. Læraren har i eit slikt system slutta å ta sjansar. Korkje implisitt eller eksplisitt blir elevane utfordra til å meine noko, eller ha forpliktande svar. Problemet med dette er at elevane aldri får øving i å diskutere eller grunngje haldningar, anna enn å argumentere med udiskutable verdiar som toleranse og likeverd (Fuglseth K. , 2014b).

Gjennom KURLE-studien ser forskarane at nokre av dei mest dominerande funna er at lærarane er ekstremt varsame i religionsundervisninga, og at dei er redde for å forkynne (Fuglseth K. , 2014b, s. 76). Denne tendensen resulterer i at elevane ikkje møter religion direkte, men alltid indirekte via omvegar til stoffet. Dei lærer altså i stor grad *om* religionar og livssyn gjennom ein distansert og indirekte tilnæringsmåte. Det er likevel ikkje rart at denne tendensen eksisterer, ettersom denne måten å handtere dei ulike kunnskapane på ein «objektiv, pluralistisk og kritisk måte» er eit ideal som er presisert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fuglseth påpeikar vidare korleis tolkingar av aksiotisk undervisning ikkje er eintydig, og at gjennomføringa heller ikkje er enkel å få til (2014b, s. 81).

Sidan KRLE framleis skal vere ikkje-forkynnande, og mest mogleg nøytral og pluralistisk (Kunnskapsdepartementet, 2020), har det for mange vore enklast å ta ei distansert tilnærming til religionsfaget. Indirektisering er Fuglseth (2014b) sin kritikk på orienterande undervisning, og er i yste konsekvens resultatet av ei saldering av KRLE faget. Denne kritikken er knytt til

undervisningsformer som gjev elevane ei distansert undervisning, som kan koplast til å *lære om*.

Å *lære av*, på den andre sida, handlar om korleis elevar kan lære gjennom direkte møte. Dette handlar ikkje nødvendigvis om forkynning som undervisningsmetode, og er ikkje naudsynt ein motsetnad. I drøftinga vil eg kome tilbake til kombinasjonen av desse formene for undervisning. Å *lære av religion(ane)* har tradisjonelt vore dei religiøse institusjonane sitt ansvar. Å lære om handlar om å ha eit overordna kunnskapsnivå, på eit formelt og orienterande plan. Personleg oppleving av ein eller fleire religionar som kan påverke tankesett, haldningar og handlingar kan bli assosiert med å lære av, noko enkelte er redde for skal skje i for stor grad.

2.2.4 Jacksons fortolkande modell

Robert Jackson (2009) presenterer ein fortolkande tilnæringsmetode som eit religionsdidaktisk verktøy (Andreassen B. , 2016, s. 86). Metoden har også vore sentral i REDCo-prosjektet (Jackson R. , 2009). Metoden han skildrar handlar om ei *fortolkande og reflekterande* modell med fokus på *representasjon* av ulike stemmer. Målet med tolkingsmodellen har vore å gje plass til religiøst og kulturelt mangfald i klasserommet, og eit verktøy til å lettare forstå og studere stemmene ein inkluderer i undervisninga (Jackson R. , 2004). Den fortolkande modellen gjer at ein har moglegheit til å sjå det større biletet i ein kontekst, utan at ein treng å vite «alt», eller føle at ein må det, før ein går i gong (Jackson R. , 2009, s. 3). Eg vil no presentere korleis han skildrar den første og mest teoretiske delen av modellen, som handlar om representasjon.

Representasjon handlar om korleis religion blir presentert i ulike forum, som til dømes media, eller i utdanningssystemet, og på kva måtar ein (re)presenterer dei ulike religiøse retningane. Jackson er kritisk til å gjere religion til ein snever størrelse, eller til eit fenomen ein kan krysse av i boksar. Han ønsker å utvide snevre oppfatningar på kva religion er, til å fokusere på kva det *kan* vere. Gjennom tre nivå deler han representasjon av religion i *tradisjon, individ og gruppenivå* (Jackson R. , 2009, s. 2).

Tradisjonsnivået er første nivået, og breiaste i form av at religiøse tradisjonar kan bli sett på som eit vidt omgrep. Til dømes kan kristen tradisjon ha mange ulike moment kring seg, og det seier seg sjølv at éin person ikkje kan famne rundt omgrepet på ein fullstendig måte åleine. Ved å nytte dette nivået kan ein i undervisningssamanheng her reflektere kring kor mange ulike

representasjonar ein finn innanfor ein eller fleire religiøse retningar. Det spelar inga rolle kva oppfatning ein har av religiøse tradisjonar på førehand, eller kva som er «rett» å ta med. Elevar og lærarar kan ha ulike oppfatningar av kva som inngår i ulike religiøse tradisjonar, og det er heilt greitt. Poenget med representativ fortolkande metode som tilnærming er å ha eit representativt blikk, både innanfor dei ulike religiøse retningane, men også i mellom dei. Ved å reflektere over representasjon på denne måten kan ein til ei viss grad fatte omfanget av ulike religiøse tradisjonar og kor ulike dei kan vere. I staden for å låse seg til fastlagde oppfatningar kan ein utvide kunnskapen sin. Ein kan då utfordre forståinga av termen tradisjon i seg sjølv, og utvikle denne. Ein diskusjon og analyse av kjernemoment passar best til dette nivået, og kan gje ei hjelp til å danne eit provisorisk rammeverk til forståing som kan bli moderert når ein lærer meir og utviklar kunnskapen (Jackson R. , 2009, s. 2). Som konkret døme trekk Jackson fram verdsreligionar som omgrep. Samleomgrepet kan fungere mellombels, men dersom det blir brukt som ein «fasit» blir forenkla førestillingar om religionar reproduisert til ein mindre størrelse enn det eigentleg er, ettersom ein må få dei ulike verdssyna til å passe saman i eit samanliknande skjema.

Gruppenivået kan både vere konfesjonelt eller sekterisk, ei blanding av desse eller andre grupper, som til dømes etniske grupper. Ved å sjå på religion på ulike gruppenivå, kan ein lære korleis ulike religiøse grupper og fungerer på ulike nivå og måtar (Jackson R. , 2009). Å undervise om religion og livssyn på gruppenivå er essensielt med tanke på mangfaldsperspektivet og å utvide oppfatningar om at religion er éin ting eller størrelse, når det finst mange ulike retningar, grupper og tilhøyrslar også innanfor den konfesjonelle religionen eller livssynet.

Det *individuelle* nivåa tek ein høgde for at kvart individ er unikt. Ved å undervise på dette nivået kan ein syne personlegdomar og bryte ned fordommar og stereotypiar. Dette nivået er spesielt viktig med tanke på at mange elevar føler at dei representerer religionen på gruppe- og tradisjonsnivå, både i klasserommet, men også i livet elles. Ved å utforske religion med individnivået i fokus opnar ein opp for meir mangfald og ulike levemåtar innanfor den same religionen, også innanfor ulike gruppe-tilhøyrslar med ulike tradisjonar. Dette gjer også at elevane som opplever seg sjølv om religiøse får si eiga stemme, i staden for å vere stemma til «andre» dei ikkje føler dei står inne for det same med (Jackson R. , 2009). Til dømes dersom dei ufrivillig blir trekt fram som eksempel i undervisning som representantar for ulike

religionar. Med eit stadig større mangfald i samfunnet er det mange religionar, livssyn og kulturar som set sitt preg på samfunnet og ulike delar av det. Ein viktig del av å ta dette mangfaldet på alvor er å hugse på den personlege dimensjonen ein kan finne i ulike religionar, men også i samfunnet elles. Utviklinga av det personlege er viktig for å bevare mangfaldet, og at elevar får oppleve individuelle møte med seg sjølv og andre.

Dei tre nivå danner utgangspunktet for ein modell som både gjev rom for refleksjon over eigen og andre sin ståstad, gjennom representasjon av ulike stemmer, tolking og refleksivet i prosessen. Eg har no skrive om dei ulike nivåa og korleis Jackson foreslår at dei kan nyttast, og i drøftinga vil eg syne korleis eg har tatt denne fortolkande tilnæringsmetoden frå religionsdidaktikken i bruk i min eigen studie, både i analyseprosessen og i drøftinga.

3 Metode

Etter eg hadde gjennomført to intervju i hovudstaden blei eg nysgjerrig på om elevar ein annan stad i landet opplevde å ha dei same perspektiva på spørsmåla eg stilte, og gav likande grunnar til oppleving av relevans i KRLE-faget. Funna frå analysen kjem eg tilbake til i kapittel 4. På grunn av kontaktane mine på nordvest-landet var det naturleg for meg å finne informantar på Sunnmøre.

I dette kapitelet vil eg gjere greie for kva metodiske val og vurderingar eg har gjort i forskingsprosessen. Eg skildrar dette for å gje deg som lesar innsyn i forskinga mi, og såleis danne eit grunnlag for å sjølv vurdere studien si truverd og gyldigheit (Thagaard, 2018).

Eg vil først gjere greie for kva datainnsamlingsmetode eg har brukt, og kva som er typiske trekk for kvalitativ metode og intervju. Deretter vil eg presentere utvalet mitt og korleis eg plukka ut desse. Vidare vil eg syne korleis eg har førebudd, samla inn og handtert det innsamla datamaterialet, og korleis eg har koda innhaldet for å finne funna mine. Desse funna vil bli presentert i neste kapittel. Alle metodar har ulike moglegheiter og avgrensingar, og ved å syne kva val eg har gjort undervegs vonar eg å syne lesaren ein transparent forskingsprosess. Eg kjem også til å reflektere over mi eiga rolle som forskar, og kva val eg har gjort undervegs som har påverka prosessen. Til slutt vil eg reflektere over avgrensingar og kvalitetar studien min har.

3.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning er hovudmålet for forskaren å sjå på ulike fenomen frå eit emisk innsideperspektiv, som referer til kulturell røynd slik den blir skildra og erfart av medlemmer i eit bestemt samfunn (Krumsvik, 2019, s. 28). Det som skil kvalitativ metode frå kvantitativ er framgangsmåten ein gjer datainnsamlinga på, og kva type data ein sit att med. Kvalitativ metode er ei gunstig form for innsamling av datamateriale dersom ein skal undersøkje fenomen som ikkje kan målast i tal, mengde eller størrelse over store geografiske område eller store populasjonar med avstand til feltet (Krumsvik, 2019, s. 29). Sidan eg har eit mindre utval og går djupare i å forstå kva dei meiner og erfarer høver det godt med kvalitativ metode i dette prosjektet.

I denne oppgåva har eg brukt kvalitativ metode gjennom semistrukturerte gruppeintervju med fire grupper 10.klassingar, to ulike stader i Noreg, for å kartlegge deira tankar kring faget KRLE i den norske skulen. Eg ønskte å undersøkje om dei opplever faget som relevant for dei i dag og i framtida, ut frå deira eige perspektiv. Å velje eit kvalitativ design opnar for meir fleksible svar og større fridom til å uttrykkje seg, enn det kvantitative metodar gjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 258).

Sidan målet med oppgåva var å finne ut korleis eit utval elevar opplever KRLE-faget, landa eg tidleg på å velje kvalitative intervju som metode, sidan eg her ville få høyre informantane sine tankar kring spørsmåla eg hadde. For å få fram flest moglege svar i ein kontekst som kunne vere naturleg for elevane gjennomførte eg semi-strukturerte gruppeintervju. På denne måten kunne eg samle inn mange ulike svar frå ulike informantar samstundes, og ville sannsynlegvis vere mindre tidkrevjande enn det individuelle intervju ofte er (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Postholm og Jacobsen (2011) skildrar vidare semistrukturerte intervju som meir induktive og opne, enn det strukturerte intervju ofte er.

3.1.1 Gruppeintervju

Gleiss og Sæther (2021, s. 79) skil mellom intervju ein gjennomfører individuelt eller med informantar i grupper. Gjennom gruppeintervju kan ein få innsikt i kva ei gruppe, og ikkje berre enkeltindivid meiner om ulike tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Innanfor desse to hovudskilja finn vi også andre meir spesifikke kategoriar, som er opne eller ustrukturerte, strukturerte og semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju er den mest vanlege

intervjumetoden, og er ei viktig kjelde til innhenting av data i mange kvalitative forskingsformer (Krumsvik, 2019, s. 69).

Å velje gruppeintervju som kvalitativ metode fører også med seg nokre utfordringar. Før det første kan det vere enkelte informantar som pratar mykje, medan andre knapt kan seie noko i det heile. Ein konsekvens av dette er at ikkje alle sine meiningar kjem fram eller at nokre meiningar blir dominerande. Stillheit kan også vere ei utfordring, men dersom ein som intervjuar klarer å «stå i stilla», så kan det kome interessante svar likevel. Stundom treng informantane litt ekstra tenketid, og at det ikkje varer like lenge som intervjuaren kan føle at det gjer. Gruppedynamikken kan også avgjere kva svar og tankar som blir sagt høgt. Det er ikkje sikkert at alle tørr å seie meininga si, dersom dei ikkje kjenner seg trygge i gruppesituasjonen, eller på intervjuaren. På den andre sida kan gruppedynamikken gjere slik at fleire tørr å seie meininga si, nettopp fordi dei høyrer at andre meiner det same som dei, eller likande ståstader. Eventuelt kan informanten bli provosert nok av dei andre, slik at ei motstridande meining kjem fram. I fokusgruppeintervju kan informantane spele på kvarandre, og hjelpe kvarandre med å reflektere undervegs.

Gruppedynamikken kan gjere det lettare å svare på vanskelege spørsmål, og men den gjev også moderatoren mindre kontroll, spesielt dersom deltakarane er ivrige (Kvale & Brinkmann, 2015). Ei fare for intervjuforma er at enkelte informantar kan bli redde for å seie kva dei eigentleg meiner, til dømes dersom meininga er motsett frå det som opplevast som ein felles konsensus i gruppa, eller at det som blir sagt potensielt kan utløyse krangling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). Transkripsjonane kan også bli noko uregelmessige, noko Kvale og Brinkmann skriv om (2015, s. 180), men som eg også erfarte. Ein fordel er likevel at gruppeintervjua kan få fram ulike meiningar og synspunkt som informantane kanskje ikkje hadde kome på åleine i individuelle intervju.

3.1.2 Semistrukturerte fokusgruppeintervju

Fordelen med semistrukturerte gruppeintervju er at ein kan få fram fleire svar med fleire nyansar enn ein ville fått i til dømes eit spørjeskjema, og det er mindre tidkrevjande enn individuelle intervju. I tillegg kan ein få andre svar i eit gruppeintervju enn i individuelle gjennomførte intervju. Ei utfordring med semistrukturerte intervju er likevel nettopp det at dei ikkje følger ein fastlagd mal (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 179) skildrar fokusgruppeintervju som ein ikkje-styrande intervjustil, der ein moderator leier ei gruppe på 6-10 personar. Det viktige er å få fram ulike synspunkt på eit gitt tema. Det er vidare ikkje eit mål at gruppa skal vere samde i det som andre seier, og ein kan kome med motstridane synspunkt på dei ulike emna som blir tatt opp. Moderatoren si rolle er å prøve å skape ei atmosfære som gjer det trygt for informantane å opne seg om dei ulike tema, og seie kva dei meiner, men som tek ei tilbaketrekt rolle.

I følge Gleiss og Sæther er det liten forskjell mellom gruppeintervju og fokusgrupper, men spesifiserer forskjellen utifrå i kva grad forskaren deltek i samtalen og grad av førehandsstrukturering (2021, s. 80). Som intervjuar ønskte eg ein samtale mellom informantane over ulike tema, men var ikkje heilt tilbaketrekt, ettersom eg også fungerte som ein ordstyrar og spurde spørsmål for å sjekke om eg hadde forstått informantane riktig, eller om dei kunne kome med døme til det som blei sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). For at gjennomføringa skulle bli best mogleg, både med tanke på elevane si oppleving av hendinga og kvaliteten på materialet eg skulle samle inn, var dette ein avgjerande faktor.

Sjølv om intervjumetoden eg har brukt kan passe inn i dei ulike definisjonane eg har presentert til no, kjem eg hovudsakleg til å kalle intervjumetoden semistrukturerte gruppeintervju, sidan det også var det eg inviterte informantane mine til gjennom informasjonsskriva.

Det semistrukturerte intervjuet gav meg moglegheit til å ha fridom i samtalen med informantane, og samstundes ein viss struktur med overordna tema vi skulle innom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dermed sikra eg også i stor grad at dei ulike gruppene snakka om stort sett det same, men likevel bevarte ein viss spontanitet. Eg ønska å bruke denne metoden for å bruke gruppedynamikken elevane er vande til frå klasserommet, og at dei kunne bruke kvarandre til å reflektere over moglege svar i det eg håpa var ein trygg kontekst.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) skildrar det semistrukturerte kvalitative forskingsintervjuet som semistrukturerte *livsverdsintervju*. Med dette meiner dei at intervjuet som ein metode blir brukt for å skildre intervjupersonane sine eigne perspektiv på kvardagen sin. Intervjuforma ligg opp mot ein daglegdags samtale, men er ikkje utan struktur. Målet er eit profesjonelt intervju, utan at spørsmåla blir som eit spørjeskjema. Metoden opnar for spørsmål som måtte passe i den gitte situasjonen. Det er intervjupersonane som skildrar dei ulike fenomena, og som definerer si eiga røynd. Intervjuguiden bestemmer dei ulike tema, og kan innehalde forslag til spørsmål

som kan bli stilt. Teksta eg som intervjuar har i etterkant av transkripsjonen, er utgangspunktet for meiningsanalyen.

Elevane si livsverd er ikkje berre i klasserommet, sjølv om denne arenaen er viktig i KRLE. Dei er også på fotballtrening, med venner, på mobilen og andre skjermar, med familien og andre mm. Livsverda handlar om kvar dei møter verda i dagleglivet, slik dei oppfattar den uavhengig av forklaring frå andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Eg laga difor ein intervjuguide som tok føre seg eit breitt spekter av ulike tema og spørsmål for å danne eit bilete av kvardagen deira, og dermed deira livsverd.

I intervjuar har eg stilt ein del meiningsspørsmål, nettopp for å vite kva elevane meiner om ulike saker. I tillegg til å registrere kva informantane sa, noterte eg undervegs kva dei sa «mellom linjene» ved hjelp av kroppsspråk, tonefall, gruppedynamikk, og kva dei seier i samanheng med ulike tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Eg spurde også oppfølgingsspørsmål og sende det implisitte tilbake til avsendaren, for å få bekrefte eller avkrefta det som nettopp var sagt slik eg oppfatta det. Eg ønskte at informantane kunne skildre livsverda si så nøyaktig som mogleg til meg som intervjuar om korleis dei opplever faget, og det dei skal lære i det.

Sidan eg intervjuar elevane, og var opptatt av korleis dei oppfattar dei ulike tema eg spurde om, gjekk eg inn med ein bevisst naivitet. Brinkmann og Kvale (2015, s. 48) skildrar bevisst naivitet som noko intervjuar gjer for å vere open for nye og uventa tolkingar for informanten si side. I følge forfatarane står dette i kontrast til å ta utgangspunkt til fastlagde kategoriar og fortolkingsystem som allereie finst (2015, s. 354). For meg var det gunstig å ta i bruk denne metoden som intervjuar, då eg ikkje tok for gitt kva elevane meinte eller kva ulike perspektiv dei hadde. Det er også ein måte å forsøke å vere så fordomsfri som ein kan vere. Dette gjorde eg for å vere open for kva som helst elevane måtte kome med, og kunne forsette å spørje og be om presiseringar. Eg kunne også bruke konfronterande metode der det passa seg, for at informantane kunne bekrefte eller avkrefta påstandane eg spurde eller utfordra dei med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355).

3.2 Utval

Før eg kunne gjennomføre intervju måtte eg finne ut korleis eg ville vinkle oppgåva tematisk, og kven eg ville intervju, for deretter å velje metode. Deretter søkte eg til Norsk senter for forskingsdata (NSD, sjå vedlegg 1) og rekrutterte informantar då søknaden var godkjend.

Eg starta først med å kontakte ein tidlegare praksislærer, og det var gledeleg for meg at vedkomande ville la meg besøke og rekruttere elevar frå klassa til eit intervju. Læraren spurde ein kollega, på mine vegne, om ei anna klasse også kunne tenkje seg å vere med på prosjektet. Under klassebesøka melde det seg ca 10 tilfeldige frå kvar klasse, og eg kom attende veka etterpå for å gjennomføre intervju. I utgangspunktet hadde eg tenkt å ikkje ha fleire intervju enn desse, men etter intervju var gjennomførte var eg nysgjerrig på om tendensane var annleis ein annan stad. Eg ønskte meg eit breiare datamateriale, og kontakta ein skule på Sunnmøre. Eg synest det verka spennande å finne ein skule ein annan geografisk stad i landet.

Informantane mine bestod av fire grupper frivillige elevar frå kvar si klasse, på to forskjellige skular. To av gruppene var tilfeldig plukka ut i Oslo etter melding av interesse, og to av gruppene var spurde av læraren sin på Sunnmøre. Gruppene varierte frå fire til ni elevar, utan bevisst samansetning eller blanding av jenter og gutar. Intervjutida var sett til 45 min, men gjennomføringa varierte frå 20 minutt til 50 minutt pr gruppe til saman.

Ønsket mitt for informantane til prosjektet mitt var eit hensiktsmessig utval (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 66-67). Eg ønskte at utvalet skulle vere tilfeldig, men sidan eg ikkje visste kor mange som kom til å melde seg, var det desto viktigare at dei hadde lyst til å snakke med meg i grupper, og fortelje meg kva dei tenkte om dei ulike tema eg presenterte. Dermed landa eg på å prioritere eit hensiktsmessig utval til prosjektet mitt, der elevane fekk melde seg frivillig, eller vart spurde av læraren sin. Hensiktsmessig utval meiner Postholm og Jacobsen er like vanleg som representativt utval (2011, s. 67). Det hadde ikkje vore gunstig for prosjektet mitt om utvalet var likt representativt mellom gutar og jenter dersom dei ikkje ville fortelje meg om erfaringane sine med faget. Eg ønskte meg også variasjonsbreidde i utvalet, men på kva måte dei opplever faget var vanskeleg for meg å vite på førehand utan å ha gjennomført ein pilotstudie. Det viktigaste for prosjektet mitt var ikkje om dei likte faget, eller følte seg gode i det, men at dei ville fortelje meg kva deira erfaringar og tankar kring KRLE var. Dette skreiv eg også eksplisitt i informasjonsskrivet (sjå vedlegg 2 og 3), og gjentok for dei før intervju og

i rekrutteringsprosessen. Dei viktigaste rekrutteringskriteria mine var difor at det var frivillig frå elevane si side, og at dei hadde lyst. Eg visste heller ikkje på førehand om gruppedynamikken mellom dei kom til å fungere.

3.3 Førebuing og gjennomføring av datainnsamling

Eg vil no presentere dei viktigaste elementa i førebuinga og gjennomføringa av datainnsamlinga. Det overordna temaet mitt for intervjuet var elevane si oppleving av KRLE, men eg hadde mange ulike undertema i eit breitt spekter av spørsmål i intervjuguiden. Under desse kategoriane hadde eg forslag til spørsmål eg kunne stille, men som ikkje var låst til ein spesiell måte å spørje dei på. Spørsmåla i intervjuguiden hadde eg på førehand sortert tematisk, men rekkjefølga på spørsmåla og tema varierte mellom dei ulike gruppene.

Fordelen med å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt er at ein då kan opprette ein meir personleg relasjon mellom aktørane enn ein kan elles (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68), til dømes dersom intervjuet vart gjennomført digitalt. Eg håpte også at samtalen ville flyte naturleg og spontant dersom eg var til stades fysisk. Dette opna også for at eg kunne observere korleis dei svarte på spørsmåla, og dynamikken dei hadde seg i mellom både med tanke på kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tonefall og replikkar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Eg valde også å gjennomføre intervjuet i skule-tida, og fekk bruke den oppsette tida i faget. Dermed møtte eg elevane på deira arena, noko eg håpte skulle gje dei tryggleik i sitt vande miljø, og at det ikkje medførte konsekvensar ved at eg til dømes brukte tid av andre fag, friminutt eller fritid (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). Dette var gunstig, då det ikkje blei skapt ei ulempe for informantane å vere med på prosjektet.

I kvalitative intervju blir ingen svar like (Kvale & Brinkmann, 2015), og både gruppedynamikken og individualiteten til dei ulike informantane gjorde at intervjuet blei unike. Eg merka også forskjell i opplevinga av korleis dei store gruppene var i forhold til dei små. Det som fungerte i dei store gruppene, og som var naudsynt med tanke på struktur, blei unaturleg i dei mindre gruppene. I dei små gruppene blei det difor ein meir naturleg prat utan handsopprekking og venting på tur.

Eg valde å ikkje blande klassene for at det skulle vere ein setting som var så lik det dei var vande med som mogleg. Dette gjorde eg for å ikkje sette dei i ei gruppe der dei ikkje var trygge på kvarandre. Sidan gruppene var plukka utifrå klasser, kjende dei til kvarandre, og eg håpte

dei var trygge på kvarandre, slik at dei opplevde situasjonen som komfortabel. Fallgruvene her er at dei kunne svart annleis dersom dei fekk spørsmåla åleine, i eigne djupneintervju. Dette gjorde eg derimot ikkje, ettersom det også hadde vore fallgruver med denne metoden, i tillegg til prosessen hadde tatt lengre tid, som nemnt tidlegare. Det hadde også tatt lengre tid å gjennomføre, og transkribere og analysere alle intervjua. Eit alternativ kunne ha vore å gjennomført ei kvantitativ undersøking først, for deretter å hatt nokre gruppeintervju.

Kavle og Brinkmann (2015, s. 175) trekk fram at det er viktig å stille spørsmål som er alderstilpassa. Sidan eg ikkje skulle intervjuer vaksne, bruke eg ein del tid på førehand til å førebu intervjuguiden og alternative måtar å stille spørsmåla på, og tenkje over korleis eg stod fram ovanfor elevane. I intervju med barn kan ein del barrierar oppstå mellom intervjuar og informant, men intervjuet kan bli meir overkomeleg dersom det skjer i barnet sine naturlege omgjevnader (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette fungerte også godt med ungdommane, og eg tenkte at det både var ein lågare terskel for å vere med, og at dei ville svare lettare dersom eg møtte dei på deira arena. Alderstilpassa spørsmål er også grunnen til at eg stundom stilte opne spørsmål og spurde om utdjuping.

Eg gjennomførte intervjua med utgangspunkt i intervjuguiden (sjå vedlegg 4). For å hjelpe informantane med å hugse tidlegare erfaringar, spurde eg etter spesifikke og aktuelle minne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66), som til dømes eit tema dei hugsa dei likte godt. Ved å gje konkrete leietrådar forstod dei kvar eg ville, utan å stille leiande spørsmål. I tillegg stilte eg oppfølgingsspørsmål for å klarne opp i noko som vart sagt, eller for at dei skulle utdjupe kva dei meinte, eller kome med konkrete døme (Postholm & Jacobsen, 2011, ss. 122-123). Eg gjorde også fortetting og fortolkingar undervegs, og spurde oppatt for å forsikre meg om eg hadde forstått riktig. Dermed kunne informantane respondere direkte, og rette på meg der det var naudsynt. Dette gjer også at materialet mitt både har transparens og truverd, ettersom eg ikkje har gjort eigne gjettingar undervegs utover tolking i analysen. Dette gjorde også at eg var ein aktiv moderator som var med i samtalen. Ved å også leie samtalen inn att på tema, dersom den sklei ut, var også med på å gjere situasjonen trygg og komfortabel for elevane som deltok.

Under intervjuet noterte eg stikkord og namn på elevane på eit eige ark for kvar gruppe. Sjølv om eg forsøkte å halde dette til eit minimum under intervjuet, var det svært nyttig i etterkant då eg skulle transkribere, for det var lettare å hugse nyansar og kommentarar som hadde kome

undervegs. Dette var både for å notere, og for å ha kontroll på namna undervegs, og kvar dei var plassert i rommet. Sidan det var gruppeintervju med ulik størrelse, var det avgjerande å ha ei viss form for kontroll undervegs slik at prosessen i etterkant blei ryddigast mogleg. Desse arka er sidan blitt destruert.

3.3.1 Lydopptak

Det er viktig på førehand av intervju å setje seg godt inn i korleis ein skal bruke eventuelle hjelpeutstyr (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Informantane samtykka på førehand at det var greitt at intervjuet vart tatt opp på lydopptakar. Dette gjorde prosessen med innsamling av data enkel og ryddig. Sidan eg ville ha fult fokus på samtalen i gruppeintervjua, nytta eg ein lydopptakar med god kvalitet, som kunne få med seg alle detaljar i form av variasjon i tonefall, stemmeleie og nyansar i språket. Vidare kunne eg ha fullt fokus på å vere til stades i samtalen, og notere ned stikkord, stille spontane oppfølgingsspørsmål, samt legge merke til kroppsspråket til informantane og signal dei sende til kvarandre. På den måten kunne eg legge merke til hendingar under intervjuet, og ta med meg inntrykk som eg kunne bruke i tolkingsarbeidet i ettertid.

Etter at intervjua var gjennomførte, transkriberte eg all lyd til tekst, samt notat eg gjorde undervegs, og tankar eg hadde i etterkant. Lydopptaka og transkripsjonane blei lagra på ein passordbeskytta, kryptert disk, og skal bli sletta når prosjektet er avslutta.

3.4 Transkribering og analyseprosess

Ovanfor har eg gjort greie for planlegging og gjennomføring av intervjua. Nedanfor vil eg no syne korleis eg har transkribert og analysert materialet mitt.

3.4.1 Transkribering

Etter intervjua noterte eg først ned spontane tankar og tolkingar eg hadde fått undervegs og i etterkant av intervjua. Dette gjorde eg for å hugse mest mogleg og best mogleg, ettersom minna kan svikte oss meir til lengre tid som går. Deretter transkriberte eg lydopptaka kvar for seg. Når intervjua går frå munnleg til skriftleg form blir dei enklare å analysere, og det blir lettare å få oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206) Eg transkriberte alt eg hadde av materiale, og gjennomførte transkriberinga så snart eg hadde moglegheit. Då eg hadde gjennomført

transkriberinga kunne eg samanlikne heilskapsinntrykket eg hadde hatt i etterkant av intervjuet med heilskapen i det innsamla materialet.

Måten eg transkriberte på var å overføre lydfilene frå opptakaren til DSS Player, og nytta fotpedal medan eg transkriberte lydfilene til skriftleg tekst i Word. Informantane fekk ei tilfeldig talkode i eit eige dokument som eg har oppbevart fråskild frå andre data. Sidan har dei fått nye, fiktive namn. Stadnamn utanom Oslo og Sunnmøre har også fått eigne, oppdikta koder, og er behandla på same måten.

I den opphavlege transkripsjonen er alt som er sagt skriva ned. Dette inkluderer ord som «eh» og «mmm», pausar, latter, stemning og uventaendingar. Dette gjorde eg for å få så lik tekst som dei munnlege lydopptaka som mogleg. Dermed kunne eg lese gjennom materialet mitt fleire gongar utan å vere avhengig av å høyre gjennom lydopptaka, og kunne tolke innhaldet på nye måtar. Pausar og overgangar i den transkriberte teksta blei markert med talkode for start på nytt spørsmål og ved ny kommentar.

I første omgang fann eg det nyttig transkribere alt eg sjølv sa, ettersom eg i dei ulike situasjonane formulerte spørsmåla litt forskjellig, med tanke på kva som hadde blitt snakka om før, eller korleis overgangen til det neste spørsmålet var. I transkripsjonsrunde to blei det dermed lettare å kun fokusere på informantane sine svar. Det var også lettare å sjå når dei ulike svara kom, ettersom eg hadde høyrte gjennom intervjuet ein gong først, og notert ned mine eigne formuleringar av spørsmåla.

I utdraga eg har tatt med nedanfor, i kapittel 4, *Funn*, er talkodane fjerna, og pausar eller irrelevant info er erstatta med (...). Eg har også endra sitata i form, ved å ta vekk overflødige munnlege talemåtar, men eg har forsøkt å ikkje endre meiningsinnhaldet. Utdraga som er med i denne avhandlingen er også i fortetta utgåve, slik at dei ulike kommentarane ikkje skal bli kjende att, og alle sitat er endra til standardisert nynorsk. Dette har eg gjort både for at det skal vere meir flyt i teksta for deg som lesar, men også for å bevare anonymiteten til informantane. Ved å endre alle utdrag til nynorsk skal det vere vanskelegare å kjenne att særlege dialektord eller talemåtar. Der informantane har gjenteke seg sjølv, har eg endra setningane, for at teksta ikkje skal verke fordummande. Gjentakningar er tatt med der det er hensiktsmessig for innhaldet. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg (sjå vedlegg 4).

3.4.2 Analysemetode

I dette prosjektet har eg som mål å forstå kva faktorar som gjer faget relevant for elevane. Eg legg vekt på elevane sine meiningar, og målet mitt har vore å forstå elevane si oppleving av KRLE fagets relevans gjennom det dei har svart i dei kvalitative intervjua. Eg har hatt ei hermeneutisk tilnærming, men ikkje gjort ei konsekvent fenomenologisk analyse. I staden har eg utført ei tematisk innhaldsanalyse med innslag av fenomenologiske og hermeneutiske metodar for å tolke materialet mitt.

Posisjonar i humanvitenskapen som er opptatt av å forstå den menneskelege verda, er interessert i å leggje vekt på meining anten i form av fenomen eller menneskelege handlingar (Anker, 2020, s. 47).

Fenomenologi har utgangspunkt i ei hermeneutisk forståing av røynda, og forstår fenomena på grunnlag av perspektiva til personane som er involvert (Kvale & Brinkmann, 2015). I fenomenologisk tilnærming tenkjer ein på intervjuet som eit forskingsverktøy, der informanten skildrar sine opplevingar av eit tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). Ein kan også sjå intervjuet som ein sosial praksis, og innhaldet ei diskursiv utgreiing, men i fenomenologisk tilnærming har ein som mål å skildre kva menneskjer har opplevd, på ein så presis måte som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). I hermeneutisk fenomenologi ser ein på felles erfaringar som gjev ulike individ meining. I den fortolkande tilnærminga er ikkje meininga direkte observerbar, men noko som ein kan knyte til eksisterande meiningssamanhengar. Hermeneutikken fokuserer på menneskjer og deira handlingar (Anker, 2020, s. 50). For å kunne forstå menneskelege handlingar er konteksten og tolkinga av denne viktig.

I analysen min har eg inkludert mi tolking og forståing av kva informantane seier, i større grad enn det forskaren i fenomenologisk tilnærming gjer, sjølv om den subjektive opplevinga også er viktig i fenomenologi (Anker, 2020, s. 51). Vidare har eg knytt mi forforståing og forståing til teori, og vidare tolka meiningane informantane fortalde meg. Desse meiningane er knytt til fenomen dei opplever i kvardagen og tankar om framtida som ikkje kan observerast direkte. Difor det ikkje ei utprega form for fenomenologisk analyse, men ei fortolkande tilnærming gjennom innhaldsanalyse og bruk av abduktiv metode (Anker, 2020, s. 51).

I kvalitativ analyse er det vanleg å blande induktiv og deduktiv metode (Anker, 2020, s. 79). Dette kallast abduktiv analyse, og er det eg har gjort. I abduktiv metode går ein fram og tilbake mellom det teoretiske og empiriske materialet fleire gongar, og gjennomfører på den måten ei analyse både ovanfrå og nedanfrå. Kodane blir identifisert og konstruert både gjennom det teoretiske rammeverket, men også ved hjelp av forskingsspørsmåla og det empiriske materialet. Anker (2020, s 51) referer til den hermeneutiske sirkel, som gjev eit godt bilete på runddans den tilnæringsmåten gjer, og tolkar verda som. Eg har analysert det empiriske materialet mitt flittig på denne måten, og har gått fram og tilbake mellom teori og analyse for å forstå livsverda informantane mine operer i.

3.4.3 Kodingsprosess

Tolkinga av materialet skjedde i fleire omgangar. Første gongen las eg gjennom informantane sine svar. Deretter gjennomførte eg ei tematisk analyse av informantane og til slutt ei teoretisk analyse av materialet (Krumsvik, 2019, s. 174).

Den teoretiske analysen gjekk ut på å kategorisere materialet i fleire omgangar ved hjelp av omgrepsstyrt koding og seinare *meningstetning* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227), som også er kalla meningskoding og meningskategorisering (Krumsvik, 2019, s. 176).

Eg har ikkje nytta eit digitalt kodingsprogram, men kategorisert materialet mitt for hand i fleire omgangar. Ved å gå gjennom dei transkriberte intervju for hand kunne eg etter transkripsjonen gjere ei meningskonsentrering for å kategorisere det transkriberte materialet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Eg skreiv stikkord til dei ulike tekstdelane, og fekk dermed lettare tak på kva informantane hadde svart på, og korleis. For å få best mogleg oversikt måtte eg i løpet av prosessen lage større kategoriar enn eg først antok. Eit grep som gjorde det enkelt for meg å få oversikt over materialet var å markere dei ulike delane med forskjellige fargar. Ved å markere dei ulike svara blei det enklare å sile ut informasjon som ikkje var relevant for oppgåva mi. Etter fargekodinga kunne eg enklare kategorisere dei ulike spørsmåla inn i ulike tema, og skreiv stikkord og korte setningar til kva innhaldet i dei ulike intervjusvara var. Dette gjorde eg i fleire omgangar. Etterkvart kunne eg legge til moglege teoretiske omgrep og kjelder eg kunne bruke som teori til å støtte materialet mitt seinare.

Ved hjelp av forskingsspørsmåla danna eg kategoriar som handla om kva elevane fann relevant for samtida og framtida, og kva som var viktige verdiar både for seg sjølve som individ og som

del av eit felles samfunn. Ved å eliminere alt som var irrelevant (alt som handla om lærarens konkrete undervisningsmetodar og elevane sine personlege ståstader), blei det lettare å få oversikt over kva dei synest var viktig med faget, og kva dei opplevde som relevante ferdigheiter for dei i dag og i framtida. Deretter såg eg etter teoretiske perspektiv eg kunne kople til desse.

Hovudspørsmålet mitt var kva tankar elevane har kring KRLE-faget. I intervjuet hadde eg formulert dette spørsmålet både som «kvifor er KRLE viktig å ha i skulen», «kvifor er KRLE viktig for samfunnet/ i dag» og «kvifor er KRLE viktig i eit framtidig samfunn». Desse spørsmåla er store, og difor vart desse spørsmåla overordna tema, med fleire, spesifikke spørsmål under desse overskriftene. For å konkretisere spørsmåla spurde eg først generelt om dei synest KRLE er eit viktig fag, og kvifor eller kvifor ikkje. Deretter spurde eg kva ferdigheiter er det lurt å lære seg, og kvifor, og kva ferdigheiter dei trur trengst i verda når dei blir vaksne. Føler dei at faget gjer dei rusta for framtida, og kva skulle dei ønske dei lærte meir om, dersom dei kunne bestemme sjølve.

Dei tre forskingsspørsmåla eg tok utgangspunkt i danna også dei overordna kodane for vidare analyse. I tillegg delte eg svara frå informantane inn i kategoriane «for eleven», «for samfunnet» og «for framtida». Problemet med kategoriane var at svara elevane gav ofte overlappa kvarandre. Underkategoriar blei vidare skapt av tolking av korleis informantane såg på seg sjølv som del av samfunnet. Sidan det ikkje enkelt eller spesielt heldig å plassere kvalitative svar i definerte «boksar», gjekk eg i staden over til å bruke Jacksons tredelte nivå for religionsdidaktikk for å tolke elevane sine svar på gruppe-, individ- og tradisjonsnivå. Dette gjekk bra sidan eg hadde samla inn eit breitt materiale av informantane sine opplevingar av kvardagen sin, og ikkje berre om verdiane i KRLE faget. Eg spurde dei blant anna om media-vaner, språkbruk, fritid, å skildre lokale forhold for meg, om dei opplever religion i kvardagen utanom skulen, og om dei har lært noko i faget dei har hatt nytte av i sitt eige liv, eller trur dei kan ha nytte av seinare. I tillegg spurde eg om dei hadde nokre spesielle ønsker for faget, dersom dei kunne velje sjølve. Analysen min blir dermed danna ut ifrå kva elevane finn relevant for sine eigne liv i dag og i framtida, og om det gjeld på eit individ eller samfunnsnivå, i dag eller i framtida.

3.5 Forskingsetiske refleksjonar

I dette delkapitelet skal eg syne nokre forskningsetiske refleksjonar knytt til rolla mi som forskar, og val eg har tatt undervegs i prosjektet. Eg forsøker å syne resultata så objektivt som mogleg, men forskning er aldri nøytral. Forskinga mi er mi subjektive tolking av korleis utvalet mitt opplever KRLE-undervising. Eg skal ikkje tolke mi eiga meining inn i materialet, men kva resultatet av funna blir er likevel mi forståing av elevane sine svar.

I kvalitativ forskingsmetode blir det stilt strenge krav til forskaren si uavhengigheit til forskninga som skal bli utført, og kvaliteten på kunnskapen som blir lagt fram. Funna mine har eg forsøkt å syne så nøyaktig og representativt som mogleg. Som forskar har eg ansvar for å gjennomføre eit moralsk og ansvarleg forskingsarbeid.

3.5.1 Formalitetar

Norsk senter for forskingsdata (NSD) har saman med utdanningsinstitusjonane ansvar for handtering av personvernopplysningane blir behandla på ein forsvarleg måte (Anker, 2020, s. 104). Alle mine informantar var over 15 år, og dermed kunne dei samtykke sjølve til å vere med i prosjektet, ettersom eg ikkje spurde etter sensitive personopplysningar (2020, s. 106). Vidare skreiv dei under på informert samtykke, og fekk med seg informasjonsskrivet heim (vedlegg: 2 og 3). I tillegg gjekk vi gjennom informasjonen minst ein gong til i forkant av intervjuet. Dette gjorde eg for å forsikre meg om at dei hadde forstått kva dei hadde samtykka til. Eg påpeika også at intervjuet var konfidensielle, og at dei kunne trekke seg når dei ville utan å forklare nokon grunn. Eg understrekte at eg skulle anonymisere elevane, og at læraren ikkje fekk vite kva enkeltelevane hadde sagt.

Informasjonsskriva (vedlegg 2 og 3) var både på bokmål og nynorsk, for å ligge nærmast elevane sitt daglege språk, og skriftmålet dei les mest til dagleg. Dette gjorde eg for at det skulle vere så enkelt for elevane som mogleg å melde seg frivillig til prosjektet mitt, og at informasjonen skulle vere enkel for dei å forstå. Kommunen eg valde på Sunnmøre har nynorsk som kommunikasjonsspråk, medan i Oslo er det nøytralt (Språklova, 2021, §4; Språkvedtaksforskrifta, 2019). Etter 8.trinn kan elevane velje hovudmål sjølv, og dei to siste åra i grunnskulen skal dei lære å lese og skrive begge målføra (Opplæringslova, 1998, §2-5). Eg kunne dermed ha valt å ha all informasjonen på det eine eller det andre målføret, men eg valde som allereie nemnt å gje dei informasjon på hovudmålet sitt.

Delar av informasjonen i informasjonsskrivet blei endra for å passe til dei ulike klassene. Dette gjaldt som nemnt målform, men også når eg såg føre meg å gjennomføre intervju, sidan dette ikkje var på same tid. I Oslo var intervju i starten av desember 2021. På Sunnmøre vart dei gjennomførte i starten av januar 2022. Dette var mest av praktiske og innlysande årsaker som rekruttering, juleferien og faktumet at eg ville gjennomføre intervju med meg fysisk til stades, og ikkje digitalt. Andre faktorar som ikkje var like innlysande, men avgjerande, var lokale utbrot med covid-19, noko som gjorde at det var vanskeleg å føreseie smittesituasjonen og om det ville vere mogleg å gjennomføre intervju fysisk i det heile. I tillegg tok eg hensyn til tentamenar og andre moment i timeplanane til elevane.

Elevane fekk ikkje lese intervjuguiden eller vite spørsmåla på førehand. Dei visste dermed lite om tema utanom det som stod i informasjonsskrivet, munnleg info, og det lærarane evt hadde fortalt om meg på førehand. Dette var bevisst, då eg ønskte å unngå «innøvde» svar, og ønskte meg spontane refleksjonar kring tema eg stilte spørsmål om.

Informantane kunne nå meg på e-post dersom dei hadde behov for det. For intervju i Oslo spurde eg ikkje rektor først, slik som eg opphavleg skreiv i informasjonsskrivet, sidan eg hadde kontaktinfo til ein av lærarane gjennom tidlegare praksisopphald. På skulen på Sunnmøre sende eg først e-post til rektor og assisterande rektor, for å kome i kontakt med KRLE-lærarane. I Oslo visste eg kven dei relevante lærarane var. Meir om dette under *Sjølvreleksjon* (del 3.5.4)

3.5.2 Anonymitet og konfidensialitet

Som forskar er eg ansvarleg for informantane mine sin anonymitet og integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Sensitive opplysningar, som nemnt over, kan til dømes vere religion. Kva religiøs overtyding elevane måtte ha eller ikkje er såleis irrelevant for meg i dette prosjektet. Eg kunne heller ikkje bevisst innhente informasjon om tredjepersonar, så alt om lærarens undervisningspraksis som kom fram i intervju, direkte eller indirekte, har eg kuttat ut. I tillegg er ikkje informasjon om familierelasjonar eller sosiale relasjonar relevant, og heller ikkje ønskeleg å utlevere, med tanke på anonymiteten til deltakarane. Etersom eg er opptatt av korleis faget KRLE opplevast, er elevane si erfaring ein viktig del av forskinga, og deira oppleving av timane relevante. Spørsmåla mine i intervjuguiden var derimot ikkje låst til enkelttimar eller skuleår, men deira oppleving, slik dei hugsar, gjennom heile utdanningsløpet

sitt. Informantane kunne ha ulike lærarar i tankane, og opplegg dei hugsar godt, men kven dette er eller korleis dei utforma undervisinga er ikkje relevant i denne oppgåva.

For å bevare anonymiteten til både elevar og lærar har eg valt å omtale Sunnmøre som ein fellesnemnar, utan å snevre meir inn på spesifikke områder. Der det blir nemnt konkrete stadar har eg koda stadane med fiktive namn. Nemninga Sunnmøre er stor, men det er også difor eg har valt å gjere nettopp dette. Dersom eg hadde danna karakteristikkar på mindre område, kunne anonymiteten til informantane eller andre nøkkelpersonar stått i fare. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 173) er dette spesielt viktig å ta hensyn til på tettstader der det er ein tendens til at «alle kjenner alle». Dei lokale forskjellane på Sunnmøre er store, og ein kunne difor enkelt ha kjent seg att, dersom ein er kjend i området. I Oslo laga eg ei like stor fellesnemning. Eg kjem ikkje til å spesifisere kvar skulen eg har henta informantar frå er, ettersom det også i Oslo er lett å gjette seg til kva som kjenneteiknar dei ulike bydelane. Trass i at Oslo er ein større by i norsk samanheng, og det er lettare å «gøyme seg i mengda», er det også lokale forskjellar mellom bydelane. Nemninga «Oslo» er difor eit bevisst val av same grunn som nemninga «Sunnmøre». Eg har også vore nøyen i transkripsjonsprosessen. Av dei utdraga som er tatt med i denne avhandlinga har eg skrive om utdraga utan å endre meiningsinnhaldet, og oversett alt til standardisert nynorsk. Dette har eg gjort for at særeigne talemåtar og dialekt-ord ikkje skal kunne førast tilbake til informanten. Eg har også gjeve informantane som er med i utdraga fiktive namn, og bytta kjønn på enkelte, slik at det skal vere vanskeleg å spore meiningsinnhaldet i tekstutdraga tilbake til informantane.

Sidan intervju blei gjennomførte i grupper hadde eg ingen garanti for kva elevane snakka om i etterkant med kvarandre, men eg oppfordra dei til å ikkje fortelje kva som var blitt sagt i gruppa, til andre som ikkje var ein del av prosjektet. Dette sa eg av hensyn til dei sjølve, av ønske om det skulle opplevast trygt å vere med. Innan avhandlinga er ferdig og sensurert er elevane ferdige på grunnskulen, og verken karakterar eller omdøme til elevane kan få konsekvensar dersom opplysningar skulle lekke. Det vil dermed ikkje ha nokon formelle konsekvensar for deltakarane som valde å ta del i prosjektet dersom nokon skulle kjenne att noko som er sagt eller problematisere nokre av tema som er blitt snakka om, og synspunkt elevane hadde på dei ulike sakane.

3.5.3 Maktforhold og gruppedynamikk

Ein fare med kvalitative intervju, uansett kva form det er, er asymmetrisk maktforhold mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Maktforholdet er til stades uansett, men den kan gje utslag på ulikt vis mellom ulike menneske. Forskingsintervjuet er ikkje ein fri, open dialog mellom likestilte partar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Intervjuaren har kompetanse på forskingsfeltet, og bestemmer når intervjuet skal starte, slutte, og kva det skal innehalde av spørsmål. Det er berre intervjuaren som skal spørje, og intervjuet er på den måten ein instrumentell einvegsdialog. Ofte står forskaren i ein sterkare maktposisjon enn intervjuobjektet, men informantane mine kunne også ha valt å unngå å gje meg informasjon, trekt seg, eller gjeve meg uriktige opplysingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Dersom informantane hadde reagert negativt på rolla mi som intervjuar, dersom dei følte seg truga eller utrygge, kunne dei kompensert med å utøve maktkontroll på nemnte måtar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52)

Som intervjuar er eg ein ukjend «outsider» som kjem inn i gruppa utanfrå. Rolla mi er dermed annleis enn elevane kanskje er vande til, ettersom eg i denne situasjonen ikkje var lærar eller student, og spurde spørsmål som dei kanskje ikkje snakkar om så mykje til vanleg. Eg er også eldre enn dei. I tillegg vil ein intervjuar i utgangspunktet ha ei viss makt over den eller dei som blir intervjuet. Den som blir intervjuet kan respondere på denne maktbalansen ved å velje å ikkje svare, eller svare uærlig. I tillegg kan det vere lettare å melde seg ut eller trekkje seg unna i eit gruppeintervju, dersom ein ikkje kjenner at ein vil svare, eller opplever at andre alliere har svart nok på spørsmålet.

Det kan vere uvant for elevane at ein vaksen/ ukjend kjem og skal høyre kva dei tenkjer om eit tema, og ikkje minst eit skulefag, utan at det ikkje skal ha nokon som helst konsekvens for dei. Dei kan vere redde for at læraren får vite kva dei har svart, og at det vil ha negativ innverking for dei i faget. I tillegg er dei 10.klassingar og skal ha avsluttande vurdering, og kanskje var dette noko dei var bekymra for.

Ei anna utfordring med intervju og anna forskning, er dersom deltakarane svarer det dei trur er dei svara forskaren vil ha. Dette kan arte seg spørsmål som blir oppfatta som konvensjonelt eller politisk har eit «rett», eller «forventa» svar. Eit sentralt spørsmål i studien min var om elevane opplevde KRLE som eit viktig fag. Fordi faget er eit obligatorisk fag dei har på skulen,

kan det for elevane oppattast som det rette svaret er «ja». Det kan også vere dei bevisst eller ubevisst hugsar at lærarar har spurt «Kvifor det viktig med KRLE?» og likande før, og at dei ikkje vil svare «feil» til meg som intervjuar. Sjølv om dette ikkje var det første spørsmålet eg stilte var det tydeleg ein viktig del av intervjuet og studien. Heldigvis var spørsmål av denne typen innleiande spørsmål til temaet, og elevane reflekterte meir rundt andre spørsmål etterkvart.

3.5.4 Sjølvrefleksjon

Kven eg er som intervjuar kan også påverke informantane mine og kva dei svarar meg både i positiv og negativ grad. I tillegg kan det som er kjent for meg som forskar skape mindre distanse til dei som skal bli intervjuar. Vidare pregar det også forskingsarbeidet mitt, ettersom kvalitativ forskning ikkje er objektiv, men eit resultat av forskarens erfaring og personlege kvalitetar og ferdigheiter.

For å påverke svara til informantane så lite som mogleg, var eg opptatt av at dei fekk tid til å tenkje seg om, og forsikra dei om at det er normalt å ta tenkjepauser i intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66). I tillegg til det eg allereie har skrive om maktrelasjonar, vil eg skive rolla mi som forskar og andre val eg har tatt. Ein skal ikkje blottleggje livshistoria si, men å dele noko personleg som har relevans for intervjuet kan vise seg å vere nyttig (Anker, *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*, 2020, s. 111).

Ei av portvaktene eg nytta i samband med rekrutteringa er ein tidlegare praksislærer. To av klassene hadde eg vore innom på ulike tidspunkt gjennom praksis tidlegare, men berre nokre få kunne minnast å ha sett meg før. Sidan det var lenge sidan eg hadde vore innom, og eg var klar over utfordringane ved å ha kjennskap til informantane kunne føre med seg, fekk eg grønt lys av rettleiar til å gjennomføre som planlagt. Dersom ein skal gjere forskning i ein kjent kontekst, kan det vere utfordrande å gjere det kjente ukjent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Dette var eg derimot bevisst på i alle intervjuar og i prosessen i etterkant. Det at eg hadde vore innom for fleire månadar sidan blei ikkje oppfatta som eit problem for verken meg eller informantane mine.

Som sunnmøring har eg sjølv reist til hovudstaden for å studere, men var den gongen ikkje klar over kultursjokket som kom til å møte meg. I ettertid har eg skjønt at fleire innflyttarar har opplevd det same som meg, utan at ein naudsynt snakkar om det med andre. Sidan eg erfarer

at dette er eit fenomen som mange kjenner seg att i, var eg difor nysgjerrig på førehand av dette prosjektet om elevane tenkjer over det kulturelle mangfaldet i kvardagen sin, og kva rolle KRLE spelar i det, og om faget har noko å seie for deira kvardagsliv. I utgangspunktet hadde eg ikkje tenkt å fortelje informantane om bakgrunnen min, men for informantane på Sunnmøre vart eg automatisk ein delvis «insider» sjølv om eg no bur ein annan stad. For ungdommane i Oslo var eg allereie ein «outsider» på fleire vis. I tillegg til å kome «utanfrå» som student for å intervju dei til avhandlingsprosjektet mitt, hørde dei at eg var ein tilflyttar. Å fortelje dei at eg var det, hadde ikkje endra denne fordommen verken for sunnmøringane eller Oslo-borgarane, men ved å dele eit knippe av erfaringane mine med å kome til ny by, skjønte informantane likevel kvar eg ville med spørsmålet som gjekk på mangfald og lokalmiljø, noko som gjorde at eg fekk informative og reflekterte svar som skildra kvardagen deira. At eg også hadde delt av mine erfaringar skapte ei openheit og ei trygghet ved at dei også visste litt om meg.

3.6 Forskingsarbeidet sine moglegheiter og begrensing

Resultata frå forskingsprosjektet mitt kan ikkje overførast direkte til anna forskning, ettersom eg kan ikkje generalisere noko på generelt grunnlag, ettersom prosjektet er lite og utvalet avgrensa. Opplysingane eg har samla inn kan ikkje brukast vidare, men eg håpar at resultata er interessante, og at nokon vil fortsette å forske på temaet.

Eg kunne ha gjennomført pilotintervju på førehand, for deretter å spissa intervju meir konkret inn mot ulike tema, og på den måten fått eit djupare resultat å undersøkje. Eg kunne også utført personlege intervju før eller i etterkant av gruppeintervju.

Eg kunne samla inn samtykke frå foreldra til informantane for å spørje dei om meit sensitive oppløysningar. Då kunne eg til dømes spurt dei om religion eller personlege ståstader om ulike tema, og sett tydelegare samanhengar mellom religiøs tilhøyrse og korleis dei opplever KRLE timane. Eg kunne også undersøkt korleis dei som står utanfor «verdsreligionane» opplever KRLE timane, og om deira religionar og eller livssyn blir representerte, og korleis dei hadde opplevd dette. Dette gjorde eg derimot ikkje, av fleire grunnar. Dersom eg skulle ha samla inn sensitive personopplysningar måtte eg som nemnt ha rekna med ekstra tid til innsamling av underskrifter frå foreldre, eller intervju eldre elevar. I tillegg vart eg rådført til å vinkle problemstillinga annleis, ettersom det både kunne vere vanskelegare å finne informantar som

ville melde seg, og prosessen for NSD-godkjenninga kunne vore lengre ettersom det hadde vore fleire hensyn å ta stilling til.

I dette kapittelet har eg gjort greie for intervju som kvalitativ metode, og korleis prosessen for planlegging, gjennomføring og etterarbeid har gått føre seg i prosjektet mitt. I tillegg har drøfta ulike etiske perspektiv og forskaren sine roller. Eg vil no presentere nokre av funna eg fann etter gjennomføringa av analysen.

4 Funn

Alle intervjua eg gjennomførte var ulike på kvar sine måtar. Eg vil no vise til nokre av dei viktigaste funna som kom fram gjennom analysen. Dei overordna spørsmåla eg tok utgangspunkt i ser du nedanfor:

1. Korleis opplever elevane faget KRLE?
2. Opplever elevane at dei opparbeider seg evner og ferdigheiter i faget som er relevante for dei i dag i dagens samfunn?
3. Opplever elevane at dei opparbeider seg evner og ferdigheiter i faget som er relevante for seg sjølve og i eit framtidig samfunn?

Eg vil no presentere nokre av dei viktigaste funna som kom fram gjennom analysen. Eg kjem til å tolke på eit empirinært nivå, og utdjupe seinare i drøftinga, der eg også diskuterer funna opp mot teori.

4.1 Funn 1: Den erfarte læreplanen

Det første som slo meg allereie undervegs i intervjua, var at elevane spontant svarte i retning av samsvar med det som læreplanen i KRLE har som intensjon at elevane skal lære.

På det første forskningsspørsmålet spurde eg om dei opplever KRLE som eit viktig fag i skulen, og evt. kvifor. Elevane trekk her fram ferdigheiter og evner som aksept for alle menneske, toleranse for dei som har eit anna livssyn enn deg sjølv og respekt uavhengig av kven du er og kva du meiner. Dette er element som også læreplanen både eksplisitt og implisitt formidlar at elevane bør og skal kunne. Dermed er det nær samanheng mellom den erfarte og formelle læreplanen, noko som også KURLE-studien fann (Fuglseth, 2014a). Nedanfor vil eg syne nokre korte døme frå intervjua, på spørsmålet om kvifor KRLE er eit viktig fag å ha i skulen.

Ari (intervju 1): Dersom ein lærer om andre kulturar og religionar, så er det lettare å akseptere dei.

Mia (intervju 1), legg til: Viss ein kjenner til det grunnleggjande, er det lettare å kjenne att usanne og ekstreme ytringar.

I intervju 2, var det fleire som refererte tilbake til det Abraham seier nedanfor:

Abraham (intervju 2): At ein lærer å respektere og tolerere andre menneskje, det tenkjer eg er viktig.

Amanda, i intervju 3, seier:

Amanda: Det er ganske viktig å lære om religionane og slikt, men det er også ganske viktig å lære om korleis ein skal vere mot andre menneske. Kva som er rett og gale og sånt. Viss ein tenkjer over kva ein gjer og korleis andre kan føle seg i forhold til desse gjerningane, så hadde verda vore mykje betre. Og så er det viktig å hugse på sine egne følelsar, oppi alt. Det er også viktig.

Cecilie: Det er ganske viktig å vite at menneske er forskjellige. Du må på ein måte berre respektere det da. Du kan vere kven du vil, og det er heilt greitt.

I eit av intervjuva var ikkje alle samde om at KRLE er eit viktig fag, og om vi treng faget i skulen. Informantane som derimot som meinte at vi *ikkje* treng KRLE-undervisning, la vekt på at «ein kan berre søkje opp, så finn du svaret på det du lurar på». Dette vakte stor diskusjon om «fake news» på nettet, vidare spreing av feilinformasjon og ekkokammer. Dei var samde om at dei ønskjer å ha fokus på det dei har bruk for å kunne i kvardagen, men var usamde i kva dette var.

Mange av svara elles speglar læreplanen og overordna del, men elevane kjem med egne refleksjonar og eksempel frå deira eigen erfarte kvardag, noko som gjev forkinga ein djupare og nærare dimensjon enn ein klarer å gjere gjennom ei teoretisk analyse. Ord som går att i svara er «toleranse», «respekt» og «aksept» både for andre menneske og deira livssyn. Det er nærliggande å tenkje at elevane har høyrte føremåla med faget mange gongar i klasserommet og i andre-skulesettingar, og dermed er det forholdsvis lett for dei å svare spontant på spørsmålet «*Kvifor er det viktig med KRLE?*».

Det som derimot er meir spennande, er kva dei svarer «mellom linjene» på dei andre spørsmåla, som implisitt er knytt til dei nemnde verdiane. Dei reflekterer vidare på kvifor faget er relevant for dei, og til og med potensielt *direkte* relevant for dei, sjølv om det ikkje naudsynt betyr at det er sjølve undervisinga og strukturen på denne som avgjer kjensla av relevans for dei i dag. Desse vil eg vise nedanfor:

4.1.1 Innhaldet i faget

Elevane synest jamt over at det er mykje repetisjon i faget, men har ulike meininga om det er positivt eller negativt. Dei to gruppene på Sunnmøre opplever at det var mykje fokus på kristendom i undervisinga, og dei resterande to gruppene svarte at dei lærte mest om dei største religionane. Alle saknar eit større mangfald, som dei veit finst, og som dei ønskjer å lære meir om.

I læreplanen for KRLE i LK20, under *Fagets relevans og sentrale verdiar* står det at elevane skal bli godt kjende med både kristendom, jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, sikhisme, nyreligiøsitet og livssynshumanisme. Dei skal kunne kjenne breidda av religiøse og ikkje-religiøse livssyn, og kring halvparten av faget skal bli brukt på kristendomskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det kan dermed stemme at elevane opplever at det er mest undervising i dei såkalla verdsreligionane, og ca. halvparten med kristendom i KRLE undervisinga. Dette er ikkje nytt, men elevane opplever faget som eit fag med overvekt av kristendomsundervising, og eit fag med mykje repetisjon. Ei av gruppene fann det nyttig å repetere kunnskapen, som ei oppfrisking, medan andre synest det var keisamt, og lite utfordrande. Dette gjekk også ut over motivasjonen til faget. Såleis hadde gruppene, og informantane innanfor same gruppe ulikt syn på kor mykje repetisjon som var bra, og kva som var for mykje. Nyansane, som dei også veit finst, saknar dei i undervisinga, men dei synest å ha tillit til at skulen lærer dei det som er «tradisjonelt riktig», og at det er bra at alle elevar får den same basis-kunnskapen.

På spørsmålet mitt om kva dei skulle ønske dei lærte om, der dei også kunne sjå vekk frå gjeldande læreplan, kom informantane med ulike forslag.

Fleire svarte at dei synest det er kjekt å arbeide tverrfagleg med større prosjekt over lengre periodar. Her kjem LK20 med mange moglegheiter, og nokre av dei hadde allereie testa ut

denne måten å arbeide på, både i KRLE og i andre fag. Nokre svarte at dei skulle ønske faget blei gjennomført på ein meir praktisk måte, med mindre stillesitting, og med meir praktiske prosjekt. Nokre ønskte at representantar frå ulike trussamfunn kunne kome på besøk i klassene og fortelje om korleis religiøst liv blei utøvd. Nokre trakk også fram ønsket om å lære om mindre kjende trussamfunn som står utanfor dei aksepterte grensene for kva som blir rekna som religion, men sidan temaet dei ønskte ikkje stod spesifisert i læreplanen hadde dei ikkje fått lære om dette livssynet.

I eit av intervju på Sunnmøre kom der fram, etter ei tenkjepause, at «det hadde vore kjekt å snakke med nokon som er truande i ein annan religion enn kristendom». Eleven kom med eksempel på til dømes nokon som praktiserte islam, og at dei kunne få sjå og oppleve kva ein truande muslim *gjer*, både på ein vanleg dag, men også ved høgtider. Eleven la også til: «Kanskje prøvd det også.. berre sånn for å sjå i praksis korleis det er».

Eleven trekkjer fram her at det å lære *av* og ikkje berre lære *om* ein religion som undervisningsmetode, hadde vore å føretrekkje. Elevane ønskjer å sjå religionen i praksis, og ikkje berre «høyre og skrive» om ulike religionar og livssyn, som ein annan elev sa.

Funn 1 i analysen, kan likne tradisjonsnivået som Jackson (2009) skriv om, og referer til i ein religionskontekst. Her vil eg i staden nytte tradisjonstilnærminga som ein skule-tradisjon, der elevane på gruppe og individnivå, må forhalda seg til eksisterande tradisjonar gjennom formelle retningslinjer i faga. Livsverda dei forhold seg til når dei er på skulen er også prega av reglar og dogmer som sett utanfrå kan opplevast kunstig, men som for deltakarane er ei sjølvfølgje, meir eller mindre. I ein vid forstand er slike formelle retningslinjer også «tradisjonar» ein finn i EU sine direktiv og ønskjer for religionsundervisning i dei ulike medlemslanda. Elevane trekkjer sjølv fram kva dei ser på som viktige verdiar og ferdigheiter, men som eg allereie har vist går dei også vidare og meir individuelt i refleksjonane sine enn det «læresetningane» i faget har fortalt dei. Her opplever spesielt elevane i Oslo ein kontrast mellom kva som blir fokusert på og lært *om* på skulen, kontra kva dei kan diskutere med vennar etter skuletid. Verdsreligion møter kvardagsreligion, og det er ikkje alltid dei opplever brua mellom desse.

4.2 Funn 2: KRLE er viktig for å forstå samfunnet og seg sjølv

4.2.1 Forstå samfunnet

Alle gruppene meinte at det er viktig å lære om ulike religionar og livssyn på skulen, gjennom KRLE-undervisinga, for å forstå samfunnet og verda rundt seg. Argumenta for kvifor KRLE er eit viktig fag på skulen handlar blant anna om å forstå verda rundt seg i dag. Fleire trekte også fram det å forstå samfunnet rundt seg hjelp dei til å sjå sitt eige liv i eit nytt perspektiv.

Dei fleste informantane trakk fram at det er viktig å lære om ulike religionar og livssyn, for å forstå andre i samfunnet. Fleire av informantane trekkjer fram dette som viktig, fordi kunnskap om ulike livssyn og levemåtar fører til mindre misforståing og feiloppfatningar. Ved å unngå det kan ein unngå konflikt og usemje, noko som er viktig for leve i fred og harmoni med alle, tross i ulike meiningar, både no og i framtida.

Informantane mine trekkjer fram mange av dei same grunnane som elevane i REDCo-undersøkingane vart spurde om. Majoritane i både 2008 og 2012-undersøkingane er einige i at det er «viktig å forstå andre for å leve i fred med dei», «for å forstå historia», «å forstå aktuelle hendingar», «å utvikle sitt eige perspektiv» og «utvikle moralske verdiar» og «lære om sin eigen religion» (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 27). På det opne spørsmålet mitt om «kvifor KRLE er viktig å ha på skulen, dersom det er viktig» nemnde informantane mine desse, eller delar av desse momenta som er ramsa opp over, uoppfordra utan eksempel frå meg på førehand.

Fleire informantar i intervju 1 og 2 foreslo å slå saman KRLE med eit anna fag, til dømes samfunnsfag. I eit samfunnsperspektiv er dette interessant, for det seier noko om individet si oppfatning av fagets relevans for samtida og framtida, og kva ein føler ein får ut av faget.

4.2.2 Sjølvutvikling

Andre informantar trekte fram det å endre faget til å gjere det til eit meir «sjølvutviklingsfag». Argumentet bak dette er at KRLE-faget «ikkje gjer nok» for dei med tanke på å utvikle seg sjølve. Elevane som legg fram dette ønsker å ha moglegheita til å både prøve ut, og erfare andre sine religiøse skikkar, og få «hjelp til å finne sin eigen veg». Dette er eit interessant funn ettersom det er i strid med kva læreplanen ønskjer å oppnå med objektivitet og «nøytral» tilnærming. Elevane skal *lære om* i størst mogleg grad, men ikkje *av*. Ein informant trakk fram

at ein ikkje lærer på skulen korleis ein skal finne «vegen» sjølv, sjølv om ein lærer om ulike religionar og livssyn.

Dette «sjølvutviklings»-ønsket handlar ikkje berre om å finne sin religion eller sitt livssyn. Informantane i intervju 1 ønsker også meir øving i moralske dilemma, og øving i å utvikle seg sjølve i eit etisk perspektiv «vil vere positivt for alt elles». Det handlar om å finne «sin eigen ståstad i ulike saker» og «personleg utvikling».

4.3 Funn 3: Ulik oppleving av grad av mangfald i kvardagen

Nokre av elevane snakkar med vennane sine om religion på fritida, medan andre ikkje gjer dette i det heile. Dette syner at KRLE-undervisinga har ei viktig rolle med å gje rom for eksistensielle samtalar, og at det er stor forskjell på opplevd mangfald i kvardagen mellom dei to stadane.

Spørsmålet om *kva ein merkar av religion i kvardagen og om ein snakkar med vennar om det*, syner den tydelegaste forskjellen mellom opplevd mangfald og religiøsitet i kvardagen mellom dei to geografiske stadane Oslo og Sunnmøre. Ein elev i intervju 1, i Oslo, trekkjer fram at vedkomande kan snakke med medelevar om religiøse tema andre stader enn i klasserommet, til dømes om dei slår følge heim frå skulen. Informanten seier vidare at «Eg lærer meir av Ari enn eg gjer på skulen». Her heng fleire seg på og er einige.

Også i intervju nr 2, kunne ein informant fortelje at religiøse diskusjonar kunne dukke opp andre stader enn i klasserommet, som til dømes på fotballbana.

Josef: (...) Det hendt at vi speler fotball, og så byrjar nokon med religiøse diskusjonar. Det kan jo bli litt heitt nokre gongar, da, fordi det er alltid ei side som trur veldig på det ein pratar om, og den andre kan vere litt skeptisk, og så blir det sånn dårlig stemning. Men ofte så løyser ein det. Men det har skjedd at det har blitt store religiøse diskusjonar.

Eg spør om Josef har lyst til å fortelje om dette, eller om han vil utdjupe kva han nettopp sa.

Josef: Eh, nei altså. Det er jo det det høyrer ut som. Ein stiller spørsmål til ein religion og så prøver ein å forklare og så er det «Kvifor? Kvifor det, kvifor det, da?», og då kan det vere at den eine blir provosert. Men som oftast går det jo fint da. Ein har jo dei diskusjonane for å prøve å lære meir om det. For du møter på det kvar dag, liksom. Og då er det jo lurt å verkeleg setje seg inn i det.

Vidare fortel informantane om opplevinga av levd eller opplevd religiøsitet i kvardagen i kontrast til den religiøsiteten dei møter i klasserommet:

Josef: (...) Sånn som islam, for eksempel, så lærer vi kanskje ein litt annan type islam på skulen, enn det mine venner fortel meg. Som dei som har lest koranen, for eksempel. Det finst jo ulike versjonar av islam, og på skulen så går vi ikkje så djupt i det. Vi får berre vite at dei ulike retningane finst. Med sjia og sunni, og sånt.

Thomas: Vi lærer på ein måte tolkingar, då. Så vi kan få innblikk i korleis ulike muslimar tenkjer, og korleis islam er på skulen. Eg føler det blir forskjellige tolkingar, men vi lærer på ein måte litt av kva grunntrekka er da, og korleis det er vanleg å tenkje.

Informantar i Oslo-gruppene kunne finne det naturleg å snakke om religiøsitet med vennane sine i kvardagen, medan begge gruppene på Sunnmøre fann dette både usannsynleg og unaturleg. Den eine gruppa påpeika at dersom ein kjenner kvarandre godt så kan ein snakke om alt mogleg, men at det stort sett er i KRLE-timane at det å prate om religiøse tema er mest sannsynleg.

Ein av grunnane til dette kan vere dei strukturelle forskjellane i lokalsamfunna. På grunn av desse forskjellane blir også opplevinga av religiøsitet og kulturelt mangfald forskjellig.

På Sunnmøre opplever informantane at samfunnet er nokså homogent. For dei handlar KRLE mykje om å forstå verda ved å høyre kva religionar og retningar som finst innan ulike livssyn, og kva særtrekka ved desse er, men utan at dei ser eller opplever dette i kvardagen. På ein måte blir religiøst liv som ikkje er «den vanlege» religiøsiteten, som her er kristendom (Kleive, 2020), noko abstrakt ein skal prøve å få tak på.

I Oslo legg elevane merke til religiøse bygg og menneske dagleg, og kan ramse opp fleire religiøse bygg dei går forbi. Dei møter religion «overalt». Religion og religiøse menneske med sine praksisar er ein del av kvardagen, og som ungdommane må forhalde seg til.

Informantane opplever at KRLE-timane er ein viktig arena for å kunne snakke om og diskutere religion, og for enkelte er det også den einaste staden dei føler dei kan gjere det. Studien som Von der Lippe (et.al, 2015) viser til, indikerer også at skulen er ein av dei viktigaste kjeldene elevane har til informasjon som gjeld religion, uavhengig av elevane sin bakgrunn (s. 28).

Informantane mine i Oslo fortalde at dei lære mykje om religiøse tema frå vennane sine, og at dei kunne lære ei anna vinkling enn dei gjorde på skule. I 2012 svarte også elevane i REDCo at vennane og internett var viktigare kjelder enn elevane som svarte i 2008 (2015, s. 28). Dette syner ein trend der vennar og internett har blitt viktigare frå 2008 til 2012. Med utviklinga som har vore etter 2012 er det ingen grunn til å tru at dette har blitt ein mindre viktig faktor. Elevane som i REDCo-resultata informerte om at religion var viktig for dei, brukte også internett i større grad for å finne informasjon om religiøsitet enn informantar som ikkje synest religion var viktig for dei personleg (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 28).

4.4 Funn 4: KRLE er viktig for å bli rusta for framtida

Det tredje forskingsspørsmålet mitt handlar om KRLE er viktig i eit framtidig samfunn. I dette funnet fokuserer eg på korleis elevane ordla seg, då dei fortalde om tema som handla direkte eller indirekte om framtida. Også her snakka dei både ut ifrå eit individ-perspektiv og på gruppenivå, men her i ein meir global kontekst enn i det førre temaet. I større grad enn dei andre spørsmåla, svarte informantane med ei viss pessimisme. Det var ei overvekt av konsekvensane av kva skjer dersom vi ikkje har KRLE, og ei viss frykt og usikkerheit for framtida. Elevane kom fleire gongar med døme på kva konsekvensen av manglande eller mangelfull undervising i KRLE kunne føre til.

I spørsmåla som retta seg mot framtida svarte gruppene hovudsakeleg tre ulike emne. Eit av dei dreia seg om teknologi og etiske dilemma som kan vere knytt til dette. Det andre var terrorførebygging og inkludering. Og det tredje var moment som opplyser om kva som kan kome til å vere viktig for eleven som individ og medborgar i ein global samanheng, i nær og fjern framtid.

4.4.1 Media-makt

I alle intervju blei teknologi og medie-makt trekt inn. Her blei fleire sider problematisert av informantane, og både faren med ekstremisme, og viktigheita av å førebygge dette gjennom kunnskap i skulen vart reflektert rundt.

Då vi snakka om sosiale media og vanane til informantane der, snakkar dei om «vi» som oppfører oss, og «dei andre» som har misforstått, ikkje fått med seg rett info, og som dermed spreier desinformasjon og «fake news» på nettet og i kommentarfelt. Dei fortel også med den

overhengande «fare» for framtida, dersom desse stemmene får lov å halde på, og spreie feilinformasjon og frykt. Dei meiner KRLE trengst i møte med ekstreme tankesett og haldningar. Vidare reflekterer dei over respekt og aksept for medmenneske i praksis. Dei gjev ikkje inntrykk av at dei er redde for framtida, og det er tydeleg at sosiale medier ein naturleg del av kvardagen til ungdommane. Sistnemnde er ikkje overraskande, og heller ikkje at dei mest populære applikasjonane er Facebooks plattform Instagram, kinesiske TikTok og norske Snapchat.

Informantane tenkjer ikkje over om det dei ser har ankring i religion eller religiøse praksisar. Dei «berre skrollar», og seier dei ikkje tenkjer så mykje over informasjonen, anna enn at dei observerer den. Ei av gruppene trakk fram at det kan dukke opp ein video i ny og ne, som kan handle om noko relatert til religion. Dette kan til dømes handle om ein matrett som er tradisjonell i ein kultur, men den religiøse budskapet, dersom den er der, er ikkje alltid tydeleg. Andre gongar kan det dukke opp religiøse vitsar på TikTok, eller i form av «memes», som til dømes kan handle om stereotypiar av religiøse typar. Alle elevgruppene er derimot opptatt av å påpeike at mykje handlar om algoritmar, og kva det ein har sett på før avgjer kva som kan dukke opp. Ingen opplyser om at dei har fått opp noko særleg av ekstreme utspel, men dei veit at det finst. Unntaket er når personar dei følger deler noko som har med politikk å gjere. Det kan arte seg som innlegg i nyhendeoppdateringa, eller som «instagram-stories». Der kan det i følge informantane dukke opp til dømes såkalla «stories» om Israel-Palestina konflikta. Vidare reflekterer informantane over nettvett, og om kva ein kan treffe på nettet, som kan gje ubehagelege opplevingar. Dei viser til kommentarfelt som er prega av kunnskapsløyse og polariserte meiningar, eller videoar. Dei løftar heller fram nettvett, kritisk tenking og digital folkeskikk som viktige ferdigheiter å meistre, og synest det er viktig å lære om dette på skulen. I følgje læreplanen skal dei også ha grunnleggjande ferdigheiter om dette (Kunnskapsdepartementet, 2020).

4.4.2 Førebygging av terror og ekstremisme

Vidare trekk dei fram kva som er dei mest ekstreme og skremmande konsekvensane, dersom ein ikkje lærer å respektere alle ulike grupper i samfunnet. Terroraksjonar og ekstremistiske handlingar blei trekt fram i alle intervju-gruppene, og noko dei frykta kunne skje. Informantane hadde også valdshendingane som skjedde i Kongsberg oktober 2021 friskt i minne, i tillegg til å ha hatt om tema som er i tilknytning til 22. juli (2011) på skulen. Elevane forstår at dei som

utfører gjennomtenkte eller tilfeldige aksjonar som rammar tilfeldige eller grupper, er menneske som ofte står på utsida av samfunnet og som har misforstått viktige fakta. Elevane synest difor at det er ekstra viktig at KRLE undervisinga syner eit breidt spekter av livsførsel og tenkjemåtar, slik at ein kan lære om kva som er rett kunnskap i trygge rom, og ikkje spreie vidare desinformasjon ein finn via mørke ekkokammer ein fin i ulike forum på nettet. Dette skapar ei motvekt til den andre infoen dei kan støyte på, og elevane set pris på tryggheita dei kjenner når dei veit kva som er riktig.

Nokre informant-grupper trakk fram terrorhandlingar som har skjedd i Noreg siste åra, og meiner at KRLE i skulen er ein førebyggings-faktor. Med KRLE-undervisning unngår ein misforståingar og lærer om andre livssyn og måtar å leve på, og å vise respekt for desse levemåtane, seier dei.

4.4.3 Nytt av KRLE i nær framtid

Ei av gruppene skilde seg ut som den einaste som reflekterte rundt ei nær framtidig kontekst. Dette handla om livet etter vidaregåande, og kvifor kunnskap om ulike kulturar er viktig til dømes dersom ein skal ut å reise, og refleksjon over homogenitet-tendensen i lokalsamfunnet. Før utdraget under hadde samtalen dreia seg om korleis elevane opplevde ulike stader i lokalsamfunnet. Amanda referer til lokalsamfunnet som «ei boble» ein kan kome ut av når ein reiser til meir urbane strøk:

Amanda: Det er litt gøy, da. Å plutselig kome ut av «bobla» og tenkje «Åj, her var det *heilt* annleis», og det er berre nokre mil vekk.

Dei andre: Mmm

Då eg spør dei kva dei tenkjer om det, svarer Cecilie:

Cecilie: Eg synest det er bra at vi har samhald som bygd, men det er litt dumt at vi ikkje kjem oss «ut der» og skjønner korleis det til dømes er i Oslo eller Bergen, da. Det er sikkert mange som kjem til å studere der (...). Eller i «Fjell», da.

Amanda: Ja, det er mange som kjem til å få sjokk.

Som vi ser i utdraget over er det ei av gruppene på Sunnmøre, som trekk fram at mange sannsynlegvis kjem til å reise vekk for å studere, ettersom det er vanleg der. I hovudstaden var ikkje dette eit perspektiv som blei trekt fram i det heile. I Oslo har ein dei fleste studiemoglegheiter i nærheita, medan ein på Sunnmøre finn ikkje ein alle studiemoglegheitene i den same kommunen. Ofte må ein då pendle eller flytte på hybel allereie på vidaregåande. For 10.klassingane eg intervjuar på Sunnmøre hadde dei difor dette høgt i bevisstheita, ettersom dei snart skulle bestemme seg for kva dei skulle søkje då eg intervjuar dei. På eit vis har dei ein «gjere seg klar for verda»-mentalitet som eg ikkje oppfatta at ungdommane i Oslo gav det same inntrykket av. For dei er verda på mange måtar allereie til stades, både gjennom det daglege mangfaldet dei legg merke til, som til dømes arkitektur og menneske dei møter i kvardagen. Ungdommane på Sunnmøre tenker dei kjem til å trenge kunnskapen om religionar og livssyn seinare, dersom dei skal studere ein annan stad, reise eller generelt berre i livet.

Nokre elevar trakk fram at dersom ein skulle ut å reise til eit land med ein framand kultur, så er det viktig å ha litt basiskunnskap i botnen. Dette var hovudsakleg for å vere førebudd for sin eigen del (det er flautt å ta feil, og innsjå det), men også for å syne respekt til menneskja i landet ein reiser til, og at ein ikkje provoserer eller støytar nokon med å «ikkje tenkje», som ein elev sa. Hen refererte då til å ta feil i ein tenkt sosial setting, der feilen kunne vore unngått med grunnleggjande basiskunnskap.

5 Drøfting

I dette kapitelet skal eg drøfte nokre av funna mine i lys av det teoretiske rammeverket mitt og problemstillinga:

Korleis opplever eit utval 10.klassingar KRLE-faget, og på kva måtar opplever dei at faget er relevant for dei i deira liv i dag og i framtida?

Føremålet med studien er å sjå korleis eit utval 10.klassingar opplever KRLE-faget som relevant for dei i dag og i eit framtidig samfunn. Ved å tolke deira subjektive opplevingar av relevansen av faget både i dag og i ein framtidig kontekst, vil eg undersøkje på kva måtar dei ser på faget som relevant for deira liv. Eg har valt meg ut dei elementa frå funn-kapitelet som best reflekterer analysen eg har gjort for å finne ut korleis elevane opplever relevans i dag og i framtida.

I problemstillinga spør eg korleis eit utval elevar *opplever* eit fag. I andre del av problemstillinga spør eg korleis faget *opplevast som relevant* for elevane. Å kategorisere subjektiv oppleving, og opplevinga av relevans er ikkje enkelt å måle, og heller ikkje ein jobb ein skal undervurdere. Eg har difor nytta forskingsspørsmåla mine aktivt både i planlegging og gjennomføring av datainnsamlinga, samt i analyseringa av dette i etterkant. Vidare er kva som opplevast som relevant, og på kva måte det er relevant, er avhengig av kontekst og korleis individet si subjektive oppleving av at noko er meningsfullt. Dette er også grunnen til at eg har gjennomført kvalitative gruppeintervju med informantane mine. For å danne meg eit reflektert bilete av korleis dei opplever livsverda si, var det naudsynt at dei fortalte meg om korleis kvardagslivet deira er. Dette gjaldt både kva dei opplever i lokalsamfunnet sitt, og korleis dei erfarer desse opplevingane.

Kategoriane eg laga i samband med analysen og forskingsspørsmåla, som skilde framtidsperspektivet og det notidige, synt seg å ha liten forskjell for informantane. Kodingsprosessen her vart difor også utfordrande ettersom det ikkje alltid var klare skilje når elevane fortalde om verdiar som var viktige i ein klar framtidskontekst, og når det var snakk om notidig-kontekst. Mest skuldast dette at dei ønskte stort sett dei same høva som i dag, i framtida. Det same gjaldt på eit samfunn- og individ-nivå. Dermed blir det uriktig å lage slike skilje her i drøftinga også. I staden har eg erstatta analysekategoriane med Jacksons fortolkande modell (2009) som tilnærming til drøfting av funna mine som eg fann i analysen. For å enklare tolke kva informantane opplever som nyttig i KRLE- faget, har eg her slått saman dei framtidige og notidige perspektiva eg synt i *Funn* (kapittel 4). Perspektiva som handlar om framtid og samfunn kan koplast til representasjons-nivået Jackson (2009) skildrar gjennom gruppe- og tradisjonsnivået. Elevane sine individuelle tankar og perspektiv passar naturlegvis i individ-nivået.

5.1 Lokale forhold og elevane si livsverd

For å kome nærare i å finne svar på kva måte elevane opplever KRLE faget som relevant, såg eg først på kva faktorar som skilde informantgruppene mest frå kvarandre.

Noko av det eg fann mest interessant i datamaterialet mitt, var at der informant-gruppene på den same skulen svarte nokså likt på ein del tema, svarte gruppene på den andre kanten av landet annleis på det same temaet. Ein stor del av elevane si livsverd er skulen, men den største

forskjellen i oppleving i kvardagen kjem av oppvekstmiljø, og strukturar ein finn i samfunnet lokalt. Noko som kom fram i analysen, er at dei lokale strukturane i samfunnet spelar inn på korleis elevane opplever synlegheita av religiøst liv og kulturelt mangfald i kvardagen. Ein faktor som spelar inn på opplevinga av mangfald i kvardagen er dei lokale forskjellane mellom dei geografiske stadane. Eg vil presisere at dette ikkje er ein master som underbyggjer generaliserande påstandar mellom by og land. Likevel er det strukturelle forskjellar i lokalmiljøet som gjer at den lokale livsverda blir forskjellig frå ein tettstad til ein storby, og dette er med på korleis opplevinga av relevans er for individet i dag og i framtida.

For å forstå meir av dette har eg, i samband med skildringane informantane gav meg og det eg har av kunnskap om dei ulike stadane, samanfatta korleis lokale samfunnstrukturelle forskjellar pregar svara, og gjer dei ulike.

5.1.1 Opplevinga av religiøst mangfald i kvardagen

I analysen min kjem det fram at det er stor forskjell i opplevd religiøsitet i kvardagen. Her er det ein tydeleg forskjell mellom Sunnmøre og Oslo, som har sine naturlege forklaringar. Det er likevel interessant å samanlikne korleis opplevingane til elevane i kvardagen er med på å avgjere kva dei oppfattar kva som er relevant for dei i faget. Særprega som er å finne er med på å definere livsverda til elevane. I intervju skildra elevane historier frå kvardagen, og dei fortalde om særtrekk ved lokalmiljøa sine.

I følge Fuglseth (2014) er det stor forskjell rundt i distrikts-Noreg og dei meir sentrale byane, og spesielt Oslo. Det er samfunnsstrukturelle forskjellar i korleis ein opplever religiøst mangfald, og fleire har påpeika kva religiøsitet tyder i norsk kontekst (Fuglseth K. , 2014a, s. 14). I materialet mitt kom det fram at religiøsitet og kulturelt mangfald er både meir synleg i Oslo, og det er også vanlegare at elevane har diskusjonar som handlar om noko rundt religion også utanfor klasserommet.

I følge Fuglseth (2014a, s. 14) har folkekyrkjereligiøsiteten på nordvestlandet og i Midt-Noreg hatt mindre tilbakegang enn andre stader i landet. Dermed er det ikkje så overraskande at informantane på Sunnmøre fortel at dei opplever kristendommen mest av dei ulike religionane i lokalmiljøet og i kvardagen, samanlikna med elevane i Oslo. På Sunnmøre kan ein peike på enkelte kyrkjer, og nemne nokre livssyn dei veit om, men dei snakkar ikkje om religiøse tema med vennane sine. Elevane på Sunnmøre trekk fram at dei derimot kan snakke om ulike tema

som handlar om religion i KRLE undervisninga, noko som syner viktigheita av KRLE og lærarens rolle i dette. Religion opplevast som synleg i Oslo, fleire stader og fleire gongar for dag, og dette er noko også informantane både på Sunnmøre og i Oslo påpeikar om hovudstaden, der ein ser både meir av dei tradisjonelle verdsreligionane, men også kvardagsreligion.

Religion er i følgje Gilhus og Mikaelsson (2012) overalt, men i kva grad det er i elevane si bevisstheit er forskjellig. Kor synleg noko er påverkar vidare kor bevisst ein er på religiøst og kulturelt mangfald (Repstad, 2020). Elevane i Oslo er vande til å møte religiøst mangfald kvar dag på ulike arenaer. På skulen eg intervjuar på Sunnmøre tenkte ikkje elevane mykje over religion anna enn i KRLE timane. Dei snakka heller ikkje om religion med vennane sine. Det er ikkje eit naturleg tema, men påpeikar at dersom ein kjenner kvarandre kan ein snakke om alt mogleg. For enkelte er dette derimot meir naturleg enn andre, men til samanlikning med svara eg fekk av informantane i Oslo, var dette ein stor forskjell. I REDCo- resultat kom det fram at det ikkje er vanleg at elevar snakkar om religiøse tema utanom timane (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015).

5.2 Relevansen av KRLE som fag

I REDCo- undersøkingane var elevane både i 2012 og 2008 usamde i påstanden om at den naudsynte kunnskapen dei får om religion blir dekkja av andre fag. Dette er interessant ettersom informantane mine i Oslo foreslo at KRLE burde bli slått saman med samfunnsfag, og at eit eige KRLE-fag er unødig. Informantane mine på Sunnmøre påpeika derimot viktigheita om å kunne mest mogleg om andre religionar, og forskjellige religionar, og at dei ikkje føler faget gjev dei tilstrekkeleg kunnskap. Informantane på Sunnmøre opplever lokalmiljøet som homogent, og dei fryktar at dei ikkje er rusta nok for framtida. Sunnmøringane er i større grad meir einige med kvarandre enn informantane i Oslo, om at KRLE er eit viktig fag som elevar generelt treng. Mange av informantane i studien min var derimot samde om at dei opplever KRLE som eit repeterande fag, med lite variasjon, uavhengig av geografisk plassering.

Ei forklaring på at begge Oslo-gruppene argumenterte for å slå saman KRLE med eit anna fag, til dømes samfunnsfag, kan vere at det er eit betydeleg større mangfald i både bybiletet og i klasserommet, og kanskje er ein del av forklaringa til dette ønsket at dei ser samanhengen mellom religion og samfunnslivet generelt. Religion og religiøse menneske med sine praksisar er ein del av kvardagen deira, og som ungdommane må forhalde seg til. På den eine sida er

«nytta» av KRLE-faget kanskje meir handfast, for dei ser kva dei treng faget til. Men på den andre sida opplever elevane i Oslo at faget på mange måtar er repeterande frå år til år. På Sunnmøre uttrykte elevane viktigheita av KRLE nærmast motsett. Dei opplever lokalsamfunnet som homogent, og vil lære meir om mangfaldet som finst. Dei ønsker også å lære om det på ein meir direkte måte enn dei ofte gjer, men fleire av informantane set pris på delar av repetisjonen. Sunnmøringane argumenterer indirekte at faget er nødvendig, ettersom ferdigheitene dei treng å lære ikkje blir dekkja av andre fag.

I Oslo uttrykte elevane at dei ønskjer å lære om ei større breidde for å lære om det dei treng å vite for livet. Der opplever dei eit større mangfald kvar dag, og opplever seg som ein del av ein større global kontekst. På Sunnmøre er dei meir bevisste på at dei skal «ut i verda». I Oslo er allereie «verda» komen til dei. Kanskje er dette også ein av grunnane til at elevane i Oslo foreslo å slå saman KRLE med samfunnsfag. Dei ser at religion er ein del av mange sitt liv, og er såleis også tett innfløkt i samfunnet. På den andre sida kan vi snu om argumentet, for på Sunnmøre opplever elevane at dei ikkje har tilstrekkeleg kunnskap om verda, og alle variasjonar av religionar og livssyn som fyller henne. I det minste har dei færreste av mine informantar på Sunnmøre opplevd det gjennom direkte møte i like stor grad som elevane i Oslo har.

Skulen er for mange den viktigaste staden der elevane opplever religiøst mangfald, i følgje Von der Lippe (mfl., 2015). Dette gjeld også for fleire av informantane mine. I Oslo opplever ein mangfald kvar dag, overalt, men på Sunnmøre kan det vere meir homogent. Difor er det veldig viktig at skulen er organisert som den er, og at ein kan oppleve mangfaldet i klasserommet og på skulen både i form av felles inkluderande undervisning og i form av breidde i det som det undervisast om.

5.3 Refleksjon i fellesskap

Norsk religionsundervisning er, som vi har sett i teoridelen, det Alberts(2010) kategoriserer som inkluderande, i form av at klassene blir undervist utan å bli delte etter religiøs tilhøyrsl. Informantane mine synest det er viktig med religion på skulen, og klasserommet er ein viktig arena der dei kan prøve ut ulike tankar i trygge rom, og ha dialog med kvarandre om ulike tema.

I teori-delen såg vi at elevane vil at religions-undervisninga skal skje i heile klasser. Norske elevar er vande til dette, så resultatet på det er ikkje særleg overraskande. Både mine

informantar og elevane i REDCo-undersøkingane finn religiøst mangfald positivt, både på og etter skulen, i fritida (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015, s. 28).

Ved å ha inkluderande religionsundervisning (Alberts, 2010) opnar ein for moglegheiter av å lære om og av kvarandre på måtar ein ikkje har like gode moglegheiter til med undervisning i klart avgrensa og definerte grupper. Elevane skal ikkje bli gjort til representantar for religion, men dersom dei ønskjer å dele av erfaring og opplevingar sjølve, kan det vere ei fin moglegheit for andre å høyre om kulturelle og religiøse tradisjonar, som kanskje går utanfor både læreboka og «verdsreligionane».

Informantane mine synest at KRLE timane er viktige for å diskutere ulike tema, og lære å forhalde seg til ulike meiningar, samt prøve ut sine egne tankar og haldningar i trygge rom. Dei er vidare samde med REDCo-resultata om at religionsundervisning bidreg til mindre konflikt og mobbing. Ved å lytte til andre utvidar dei også sitt eige perspektiv, og dei har høve til å reflektere, også dersom dei ikkje deltek direkte i samtalen som går føre seg i plenum. KRLE-timane er ein viktig arena der elevane har moglegheit til å stille dei vanskelege spørsmåla dei måtte ha om ulike saker, enten det er om kvifor religiøse praksisar er som dei er, eller om etiske spørsmål dei grundar på, eller kva argumenta for eller i mot ulike ståstar er, og korleis ein bør møte desse. Sjølve diskusjonen i klasserommet, og at det er plass til denne dialogen, er viktig i elevane si utvikling av demokratiske ferdigheiter. Religion utgjer ein stor del av samfunnet, og påverkar sider ved det som ikkje alltid er like lett å få auge på. Å forstå ulike sider på ulike saker som menneske har ulike synspunkt på, og lære å handtere usemje på er viktig for demokratisk medborgarskap. Objektiv kunnskap om ulike religionar og livssyn er noko både mine og REDCo-resultata syner er viktig, men informantane mine påpeiker at også andre forhold er avgjerande.

Klasserommet er ein viktig arena for å både lære ein felles kunnskap om, men også å lære av kvarandre. Elevane finn det nyttig å høyre andre elvar sine tankar og opplevingar, og det er også ein måte for dei å øve seg i å formulere seg om ulike tema. Der lærer dei om og av ved å lytte til kvarandre og øve seg i munnlege diksjonar. Dette trakk fleire av informantane mine fram som noko av det viktigaste å bruke timane på: At ein har tid til å bruke timane på å reflektere og diskutere saman. Dette kan såleis bli sett på som eit argument for å behalde KRLE

som eit eige fag, og ikkje slå det saman med andre fag, ettersom ein må ha nok tid til å også prate og reflektere over ulike tema. I eit lite fag med få timar er ikkje dette alltid like enkelt.

Informantane mine opplever også at dei får ei større forståing for vennar sitt livssyn og klassekameratar sine tradisjonar gjennom KRLE-undervisninga. Dei trur også at å opparbeide kunnskap om ulike religionar er med på å påverke haldningar ein har til ulike menneske av ulike religiøs tilhøyrslø i ei meir positiv retning enn ein hadde hatt utan KRLE. Dette syner også viktigheita og kjensla av relevans elevane opplever i KRLE. Faget er nyttig både for individet for seg sjølv, men også viktig i ein kollektiv samfunnskontekst for å unngå usemje og konflikt. Ved å ha respekt for andre sine liv og tradisjonar, aksept for ein annan livsstil og verdssyn, har ein moglegheit til å sjå verda frå fleire perspektiv enn sitt eige. Det er viktig for informantane å lære om ulike religionar og livssyn for å ikkje bidra til auka polarisering og konflikt i samfunnet som er grunna feilinformasjon. Å ha objektiv kunnskap om religionar og livssyn, og øving i å handtere usemje er viktige element i KRLE-faget og i undervisning for å bli rusta for samfunnet ein skal bli ein større del av. Elevane mine er vidare, på same måten som dei norske elevane i REDCo, samde i å vere usamde med undersøkinga sin påstand om forkynning på skulen.

Måten elevane svarer på gjer at eg opplever at dei har mykje tillit til skulen, og dei har stor tru på at lærarane deira gjev dei rett kunnskap, kontra usann kunnskap dei kan ramle over andre stader, eller at nokon andre kan lære dei feil kunnskap. Dei fleste av informantane opplever KRLE-undervisninga som viktig, ettersom dei både lærer om ulike livs- og verdssyn, men også om moral, etikk og ulike tenkjemåtar. At klasserommet er ein viktig stad for å undersøkje ulike tema dei lurar på er alle einige i, og dei understrekar at det er viktig at undervisninga legg vekt på dialog mellom undervisar og elevane, og elevane seg i mellom.

5.4 Individet og samfunnet

Eg spurde også alle informantane om kva ferdigheiter og evner elevane trur dei som individ får nytte av i dagens samfunn og i eit framtidig samfunn. Sidan dei ikkje er har tatt det fulle steget ut i «vaksenlivet» enno kunne dette spørsmålet verke diffust på enkelte. Det som kjem til å bli viktig i framtida, er også i stor grad viktig i dag. Dei gav heller ikkje svar som berre gjaldt dei sjølve, som individ, men kva samfunnet og framtida treng av dei som gruppe i ein felles kontekst.

Informantane kom med døme på ulike situasjonar dei kunne få bruk for ulike evner og ferdigheiter. Desse har eg kategorisert etter individ-perspektiv, gruppe-perspektiv og i eit verds-perspektiv. Desse perspektiva minner om Jackson (2009) sine ulike nivå i den delen om representasjon i den fortolkande modellen hans. I staden for religionsundervisning, har eg her nytta modellen som ein tilnæringsmåte for å forstå elevane sine perspektiv på ein betre måte. Eg har dermed trekt fortolkingsmodellen vidare til korleis relevansen, som elevane opplever, kjem til uttrykk i ein samfunnskontekst.

5.5 Den formelle og erfarte læreplanen

Noko eg fann interessant var at dei overordna verdiane og ferdigheitene som elevane trakk fram som viktige i faget, og relevante for dei i livet er på mange måtar like dei som kjem til uttrykk i læreplanverket.

Funna mine tyder på at det er samsvar mellom den erfarte læreplanen, som elevane opplever at dei møter gjennom timane, og den formelle læreplanen ,som er den lærarar og andre som har ansvar for opplæring, forsøker å formidle. Dette synest eg er interessant av fleire grunnar. Den første grunnen er at dette liknar på dei same tendensane som Fuglseth (2014c) både fann i KURLE, og som generelle tendensar i Noreg, som eg allereie har påpeika i teori. Dette kan tyde på at læreplanen, og overordna del med sine verdiar og føremål, fungerer som intendert.

Elevane trekk fram at viktige evner og ferdigheiter i KRLE er, som sett i Funn 1, er å ha respekt og aksept for kvarandre. For å gjere dette er det viktig å forstå kvarandre, og då treng ein «rett kunnskap». Korrekt lærdom treng dei kvar dag, blant anna fordi dei er utsette for ei enorm påverking frå alle kantar. Her tenker eg spesielt på sosiale media, som ikkje har hatt like stor påverknadskraft tidlegare. Elevane ønskjer tryggheta som det å vite gjev, og dei har tillit til at skulen gjev dei denne kunnskapen, sjølv om dei veit at den ikkje dekkjer alle områder (sjå kapittel 3: *Funn 3*, del 4.3).

At Staten styrer innhaldet i skulen, og at alle elevar følgjer den same læreplanen kan vere ein av grunnane til denne tilliten. Av konkrete grunnar som kjem fram i materialet mitt er at dei har meir tru på at skulen lærer dei rett, enn til dømes enkeltpersonar. Eg tolkar dette som at dei har tillit til det demokratiske systemet også skulen er ein del av, og krava Staten stiller til den norske skulen og lærarane som skal formidle kunnskap. Sett i perspektiv av Jackson sin fortolkande

modell kan vi plassere skulen i tradisjonsnivået, som på eit strukturelt nivå er ein samfunnstradisjon og noko som elevane må forhalde seg til anten dei vil eller ikkje.

Elevane erfarer at det som står i den formelle læreplanen i KRLE har relevans for dei, ettersom ferdigheitene og evnene dei skal tileigne seg i faget har ein nytteverdi for dei i samtidig og framtidig kontekst.

5.5.1 Å lære rett kunnskap om

Elevane hadde ulike refleksjonar på spørsmåla som handla om KRLE i eit framtidsperspektiv og for samfunnet. Eit perspektiv som alle gruppene trakk fram er konsekvensane det har for samfunnet og sivil liv dersom ein *ikkje* har undervisning i KRLE.

Dei som meinte at KRLE er viktig for samfunnet, trakk fram kva som kunne vere konsekvensane dersom KRLE ikkje blei undervist om på skule. Den største frykta var framtidige terroraksjonar (sjå kapittel 4: *Funn 4*, del 4.4). Dei uttrykkje ei frykt for at terror kan skje igjen, og at det er ei overhengande fare som må førebyggjast gjennom skulen. Å ha «rett kunnskap» er noko informantane trekkjer fram fleire gongar, og dei har tiltru til at skulen underviser det som er riktig. Ved å vere bevisste på utanforskap tek dei ansvar både for seg sjølve og andre medmenneske på ein reflektert måte. Dei ser med dette relevansen av KRLE i eige liv både i dag og i eit framtidig samfunn, bant anna gjennom korleis vi kan førebyggje ekstremisme og terror.

I læreplanverket som eg synte til innleiingsvis, formidlar også viktigheita av å kommunisere, og ha toleranse og respekt for at menneske kan tenkje annleis enn seg sjølve. Det er også viktig å ha «rett kunnskap» for å rette på opplysingar som er feil, seier elevane.

Elevane opplever at «rett kunnskap» er relevant ettersom dei ser kva konsekvensar kunnskapsløyse fører til i verda både på individ, gruppe og samfunnsnivå, både i eit notidig og i eit framtidig perspektiv. Dette skildrar dei mellom anna gjennom saker dei ser på nyheitene og opplever gjennom sosiale media. Dei fryktar at terror kan ramme igjen, og meiner rett kunnskap kan førebyggje dette ved å opplyse nøytral, objektiv og kritisk kunnskap. I tillegg kan ein vere obs på at venner og klassekameratar ikkje hamnar utanfor. Utanforskap er noko som informantane ser alvorleg på, og kjem med fleire døme på terroristar og ekstremistar som har hamna utanfor fellesskapet og ikkje blitt plukka opp, og som deretter har forvilla seg inn i

forvrengde tankemønster. Dei er også opptatt av kjeldekritikk, for å ikkje bli utsette for radikalisering sjølve. Dette er viktig for å lære å handtere usemje og feilinformasjon i samfunnet ved å lære å snakke om religiøse tema. Dei er i tillegg opptatt av kjeldekritikk og «digital folkeskikk». Det som dei trekkjer fram her er ein del av grunnleggjande ferdigheiter, som står presisert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Dette er også viktig i møte med konspirasjonsteoriar og «fake news». Informantane mine ynskjer rett kunnskap om ulike saker, og dei har tillit til at skulen gjev dei denne objektive og nyanserte kunnskapen om ulike perspektiv. I tillegg meiner informantane mine at det er viktig å vere kjeldekritiske, og dei vil lære meir om korleis dei kan bli endå betre på dette og unngå det som er «feil info om» for å ikkje «lære feil av» til dømes konspiratoriske forkynningar på nettet. I ytterste konsekvens kan polarisering og framandgjerding føre til ekstremisme og terror, og at destruktive haldningar får breie seg.

Dette er viktig både for dei individuelt, for å ikkje bli lurt, men også kollektivt som gruppe, og at desinformasjon er farleg for demokratiske samfunn. Dermed synest elevane at det er viktig å lære rett kunnskap om ulike religionar og livssyn, både i eit notidig og i eit framtidig perspektiv.

Dei individuelle argumenta går på ferdigheiter det er lurt å ha med seg i eit mangfaldig og demokratisk samfunn, og eg kan difor ikkje isolere desse eksempla utan å trekkje dei inn i ein vidare kontekst. Dei samfunnsmessige argumenta for at faget blir eksemplifisert både som framtidige og notidige moglege situasjonar, og strekk seg vidare ut enn å berre ha «kunnskap om».

Elevane i REDCo er i 2012 meir usamde i påstanden om at å lære om ulike religionar fører til meir konflikt og mobbing enn i 2008 (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015). Dette er ei positiv utvikling. Informantane mine meiner også at kunnskap om ulike religionar og livssyn vil føre til meir forståing og mindre konflikt, ettersom ein forstår meir av verdsbiletet og røynda til dei med eit anna livssyn, og kvifor dei tenkjer slik. KRLE er dermed viktig for å lære om dette, og til å lære å handtere usemje på ein grei måte.

Elevane er vande med ei inkluderande form for religionsundervising, og tek dette som ei sjølvfølgje. Dermed er det også unaturleg å tenkje at kunnskap om ulike religionar og livssyn skal føre til meir konflikt og mobbing, sidan kunnskap om religionar minskar fordommar.

5.6 Å lære av

Dei overordna verdiane som kom fram i Funn 1 (del 4.1), er «kunnskapar om» som også er skildra i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dersom Fuglseth (2014b) har rett i at den generelle tendensen i Noreg er prega av ei berøringsangst og den jamne undervisninga er indirekte og teoretisk i stor grad, er den då tilfredsstillande nok?

Verdiane som elevane trekk fram gjennom intervju er både i tråd med Europarådet sine visjonar (Jackson R. , 2014) og Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet , 2017). Det er derimot ikkje motstridane at elevane også får oppleve fleire direkte møter, noko som kan utvikle dei til reflekterte og demokratiske samfunnsborgarar i eit fleirkulturelt og mangfaldig samfunn (Jackson R. , 2004). Dersom elevane skal finne faget interessant og relevant treng dei fleire direkte møter. Dette uttrykte informantgruppene begge stadane at dei sakna. Fleire direkte møter hadde gjort faget meir interessant i form av at opplevinga av relevans kunne konkretiserast. Dette gjaldt både i form av å *lære av* nokon, i det minste å observere praktiske handlingar, og praktiske øvingar som elevane kan gjennomføre som læringsaktivitet. Informantane mine opplever ikkje at KRLE faget dekker nok breidde. Dei synest faget i seg sjølv er viktig, men saknar meir øving i møte med moralske og etiske dilemma. I Oslo er det lettare å oppsøke mangfaldet dersom ein ønskjer det, og for enkelte av informantane verkar det også lettare å spørje vener dersom det er noko ein lurar på. Dei lærer også mykje av kvarandre (sjå kapittel 4: *Funn 3*, del 4.3). Ved å lære av, på ein direkte måte, kan elevane oppleve ein annan religiøsitet med venner enn dei gjer i klasserommet.

Verdsreligion-paradigmet er vidare problematisk, fordi omgrepet kan bli statisk og gje eit lite representativt bilete av røynda. Både verda, og elevane si livsverd er langt meir kompleks enn det verdsreligion-paradigmet og tradisjonsnivået tradisjonelt har lagt opp til.

Den nye læreplanen kjem difor med nye moglegheiter for variasjon og representasjon. Undervisning *om* religion, på tradisjonsnivå, er ofte lite representativt på individ og gruppenivå, og såleis lite livsnært. Dei treng fleire praktiske og direkte møter, slik som Fuglseth (2014b) skildrar. I indirekte «lære om»-undervisning blir ofte individ- og gruppe- nivået gløymt. Dette skjer fordi ein prøver å generalisere på tradisjonsnivå, og få store nok boksar til å kunne samanlikne religionar og livssyn med kvarandre. Dei opplever at dei lærer ein snever religionsforståing, med ei overvekt i kristendomskunnskap.

5.6.1 Å lære av ekskursjon

Ekskursjonar er ein metode som Andreassen trekk fram som ein god måte å lære om og av religion på (Andreassen B. , 2016). I storbyar som Oslo er det praktisk enklare å reise på ekskursjon, men dette er ikkje like enkelt andre stader, og blei trekt fram som eit ønske frå informantane på Sunnmøre å lære om ulike religionar og retningar *gjennom* meir praktisk retta undervisning og direkte møter. Eit alternativ kunne vore å få besøk, men også dette kan av ulike praktiske grunnar vere enklare i hovudstaden, ettersom reiseveg ofte er kortare og tilgjengelege ressursar er lettare å fa tak i. Dei lokale ressursane og moglegheitene er også med å påverke korleis religionsundervisninga blir.

Elevane opplever at dei ønskjer å lære meir *av*, i den forstand at dei vil oppleve fleire møte med religion direkte. Ekskursjonar gjev moglegheiter til å lære om religionar på ein annan måte enn ein klarer i klasserommet. Elevane får då moglegheita til å *lære om* religionen «innanifrå», og høyre om ulike perspektiv «utanifrå» *av* nokon som praktiserer religionen til dagleg. Dette er noko informantane på Sunnmøre saknar, og som informantane i Oslo har opplevd meir av. På Sunnmøre er det til dømes ikkje like enkelt å reise på ekskursjonar til ein moske, då store avstandar skapar praktiske utfordringar. Moglegheitene for eit skule-besøk hadde kanskje vore større, og dette var noko ei av informant-gruppene uttala at dei ønska. Her er behovet størst for representasjon i form av direkte møter mellom menneske, for å oppleve korleis det *eigentleg* er. Å sjå korleis religiøse ritual blir utførte i praksis, kan ha større tyding for elevane heller enn å berre pugge teoretiske forskjellar mellom dei ulike religionane.

Å få besøk kunne dermed vore eit alternativ til ekskursjon i denne konteksten. Jackson sin fortolkande modell vektleggjer viktigheita av representasjon på ulike nivå. Å besøke eit gudshus eller kultstad kan syne elevane ulike perspektiv både på eit tradisjons-nivå, gruppe- og individ-nivå, men dette kan også opplevast gjennom fysiske og praktiske møter i klasserommet frå eit «innside»-perspektiv gjennom besøk.

5.6.2 Å lære av andre for å utvikle sjølv

Informantane generelt var også bevisste på rolla dei har i ein større samfunnskontekst og verdien av denne. Tanken på seg sjølv om ei brikke i ein global fellesskap verkar derimot som noko framtidig, men likevel er dei bevisste på dette. Men gruppene på Sunnmøre syntte dette litt større grad enn det utvalet i Oslo gav meg inntrykk av.

Av kva ferdigheiter som er nyttig å lære i faget trekk informantane fram etikk, i tillegg til rett kunnskap om religionar og livssyn. Dei ynskjer å få øving i moralske dilemma, og utvikle si eiga dømekraft i møte med ulike problem og haldningar. Her kan ein både lære om og av i undervisninga, og dei ynskjer eit større fokus på sjølvutvikling.

Skulen skal utdanne sjølvstendig tenkjande og kritiske individ (Kunnskapsdepartementet , 2017). Dei verdimesige møta bli i følgje Fuglseth (2014b, s. 79) ofte neglisjert. Individnivået, som Jackson skriv om, kan overførast til dette perspektivet. Ved representasjon, og refleksjon over dette, kan ein både kjenne seg att i mangfaldet, men også syne det fram. Ved å gje elevane døme på korleis ein kan leve ut kvardagsreligion, og ikkje berre fokusere på verdsreligion på eit tradisjonsnivå (Jackson, 2009) og i form at teoretiske og indirekte møter.

På individ-nivå trekk elevane fram sjølvutvikling som ein viktig del av faget, og noko dei skulle ønske faget fokuserte meir på. Dette handlar om utvikling av *sjølv*, som på den eine sida ytrar eit ønske om å lære meir *av* religion, for å finne sin eigen veg, religiøst eller ikkje, men også i form av ferdigheiter som trengst for livsmeistring og som ein del av det medborgarlege fellesskapet. Elevane er både sjølvstendige individ, del av ulike grupper og må forhalde seg til ulike tradisjonar. Det blir spanande å sjå om ein nyttar det nye tverrfaglege temaet livsmeistring, til dette ønsket i KRLE. Funna som er kopla til sjølvutvikling kan vidareførast til individnivået i Jackson sin fortolkande modell. Desse kan også koplast til gruppe og samfunnsnivå, som eg tolkar elevane også koplast til eit globalt «verdsnivå». Jackson ville kanskje kalla dette tradisjonsnivå, men eg tolkar det i ei meir dynamisk retning, og vel å kalle det dette. Tradisjonsnivået kan bli sett i samheng med eit globalt verdsperspektiv. «Tradisjonen», vil i dette tilfellet vere kva tankar som har brei konsensus i den demokratiske verda og kven som bestemmer det. Det individuelle perspektivet handlar om direkte relevans for eleven i dag, men kan også koplast til ein samfunnskontekst ettersom dei personlege dugleikane er med på å prege og forme samfunnet som heilheit, dersom det er ferdigheiter ein lærer på skulen. Tradisjons- og gruppenivået handlar om kva samfunnsnytte opplevinga av relevans for elevane har i eit vidare perspektiv.

6 Oppsummerande konklusjon

Avslutningsvis vil eg i dette siste kapitelet summere opp funna mine og svare på *Korleis opplever eit utval 10.klassingar KRLE-faget, og på kva måtar opplever dei at faget er relevant for dei i deira liv i dag og i framtida?* I det siste delkapittelet nedanfor (del 6.1) vil eg reflektere over studiens avgrensing og vidare moglegheiter for framtidig forskning.

Som vi har sett i denne studien er kva som opplevast som relevant for elevane, er kva dei opplever som nyttig i både ein framtidig, men også i ein notidig samfunnskontekst. Difor er det ikkje eintydige eller klare skilje mellom desse. Det er mange ulike grunnar til at elevane finn faget relevant, både i dag og i framtida. Dei trekk både inn personlege erfaringar med faget, og korleis dei opplever religion kvardagen. Dei reflekterer over framtida, og fortel om viktige ferdigheiter ein som individ må ha i eit mangfaldig samfunn.

Elevane skal etterkvart bli fullverdige samfunnsborgarar, og dei ynskjer å lære og opparbeide seg moral og verdiar som dei treng i møte med samfunnet, og som dei også ynskjer at samfunnet skal møte dei med.

Difor er fleire av elevane opptatt av «rett kunnskap», som kan hjelpe dei med å nå dette målet. Objektiv, kritisk og pluralistisk kunnskap er idealiserte verdiar som kjem tydeleg til uttrykk i læreplanverket, og er noko som elevane også vil lære om. Dermed ser vi ein tendens som også Fuglseth (mfl.) i KURLE (2014) såg, nemleg at det er ein nær samheng mellom den formelle og erfarte læreplanen på dette punktet. Elevane opplever likevel ikkje at skulen lærer dei tilstrekkeleg om ulike retningar som dei veit finst, utanfor dei tradisjonelle verdsreligionane.

Det motsette av «rett kunnskap» er falsk kunnskap, noko som kan kome til uttrykk gjennom «fake news» og anna tilfeldig informasjon elevane kan ramle over, av enkeltpersonar eller grupper som ikkje truverd og tillit i same grad som skulen har gjennom sitt samfunnsmandat. I eit religionsperspektiv er det viktig å lære om dei store linjene som Jackson (2009) skildrar i tradisjonsnivået, som kan kallast verdsreligion, men også lære om variasjonane som finst på gruppe og individnivå gjennom levd kvardagsreligion. Ved å vite kva som er dei tradisjonelle skilja mellom religionane, og dei viktigaste momenta, kan dei avsløre skadeleg innhald som fører til mindre samhald, og meir frykt og uriktig kunnskap. Å ha rett *kunnskap om* er såleis ein førebyggingsfaktor, og noko av det elevane trakk fram som det viktigaste momentet i fagets relevans på tvers av dei ulike informant-gruppene.

Direkte møter i undervisninga, oppleve «innanfrå»-perspektiv og å lære av er også viktige element for at undervisninga skal opplevast som relevant for elevane i dag og i framtida. Elevane treng å prøve seg i ulike etiske dilemma, for å verkeleggjere verdiane om respekt, medmenneskelegdom, og toleranse. Utan praktisk øving på og utanfor skulen, og utan å oppleve konkrete døme, blir desse verdiane abstrakte fenomen. Dette er også viktig for å synleggjere andre former for religion enn verdsreligionane.

For å ha plass til alle dei ulike elementa som KRLE faget både skal, men også kan romme, er det viktig å ikkje minske timetalet til faget. KRLE er eit viktig fag i eit samfunnsperspektiv, nettopp på grunn av kunnskapen om lærdomen som mange millionar menneske trur på i ein dagleg kontekst. Ein av grunnane er den demokratiske verdien av dette, men også den direkte verdien som elevane sjølv påpeikar: At andre sine religionar og tankesett kan påverke elevane konkret gjennom til dømes reiser eller andre møter. Kulturkunnskap er viktig for å respektere andre menneskjer i ein ny kontekst, og under ligg også ønsket om å bli respektert av andre tilbake, trass ulike meiningar og tankar. Dette er viktig ikkje berre i framtida, men også viktig i notidig kontekst, i ein mangfaldig skule som elevane forhold seg til kvar dag.

Elevane i Oslo opplever ein meir fleirkulturelt mangfald enn det elevane på Sunnmøre opplever at dei gjer. Det som er direkte relevant for elevane er det dei møter i kvardagen sin. Kor synleg religionsmangfald er i kvardagen er med på å avgjere kor naturleg samtale kring religion er.

Kvardagsreligion og den lokale konteksten er difor viktig å også ta inn i klasserommet, og også forhold som ikkje er lokale, men representative for andre lokale og nasjonale tendensar, som også kan løftast opp til eit overnasjonalt og globalt nivå.

Mine egne funn kan til ei viss, avgrensa, grad bli sett på som ei vidareføring av tendensane som kom fram i REDCo, men også syne ulikskapane, og kanskje også fleire nyansar enn det som kom fram i dei kvantitative undersøkingane (Lippe, Skeie, & Jozsa, 2015). Poenga som Fuglseth framhevar i KURLE, har også vore med på å setje lys på tendensar i min eigen studie.

Avslutningsvis vil eg presisere viktigheita å lære både om og av, og at det er mogleg å gjere begge deler, utan å måtte velje ein av dei, og utan at det blir forkynnande. Det er både mogleg og naudsynt for å skape engasjerande undervisning, noko som gjer at elevane opplever KRLE som eit relevant fag for dei i sine kvardagsliv i dag og i framtida.

6.1 Studiens avgrensing og vidare forskning

Dette er ein liten studie med eit avgrensa utval. Eg kan difor ikkje seie noko om korleis elevar i Noreg på eit generelt grunnlag opplever KRLE-undervisinga som relevant for deira liv. Eg håper likevel at funna har vore interessante, og kanskje kan bidra til vidare forskning på feltet. I utarbeiding av nye og reviderte læreplanar er det viktig å ha elevane i fokus. Difor er det viktig å ta det dei seier om deira opplevingar og erfaringar på alvor.

For å ta utgangspunkt i eit meir representativt utval kan ein i framtidige studiar gå meir systematisk til verks i utplukking av informantar. Dette kan til dømes gjerast ved hjelp av pilotintervju. Dette er også ei avgrensing i min eigen studie. For å undersøkje korleis KRLE blir oppfatta av ulike religiøse grupper, minoritetar eller ikkje-religiøse kunne ein ha strukturert intervju til dette, men då krevst det særigne samtykke, spesielt om det er ungdommar eller barn som er målgruppa for undersøking. For meg var det interessant å undersøkje korleis elevar utan ei slik definering opplever KRLE i fellesskulen.

I ein seinare studie kunne ein sett på om haldningane til gutar og jenter er forskjellige, til dømes korleis dei opplever at det er naturleg å prate om religion utanfor KRLE-timane. Eg har ikkje tatt hensyn til kjønn i denne studien.

Faktorane som skapar forskjell i mangfaldet i dei lokale kontekstane er svært snevre. Røynda er meir kompleks enn ein klarer å syne i ein liten studie, og kva variablar ein vel å ta med er med på å påverke resultatet.

7 Litteratur

Alberts, W. (2010). The Academic Study of Religious and Integrative Religious Education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), s. 275-290.

Ammerman, N. T. (2007). *Everyday Religion. Observing Modern Religious Lives*. New York: Oxford University Press.

Andreassen, B. (2017). Kapittel 3: Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag. I M. von der Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35-53). Oslo: Universitetsforlaget.

- Andreassen, B. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). Kapittel 2: På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ferrari, S. (2014). Teaching in the European Union: A Legal Overview. I A. B. Seligman (red), *Religious Education and The Challenge of Pluralism* (s. 25-44). New York: Oxford University Press.
- Fuglseth, K. (2014a). Kapittel 1: Det erfarte RLE-faget. I K. Fuglseth, *RLE i klemme* (s. 11-23). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2014b). Kapittel 4: Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget. I K. Fuglseth, *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 63-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2014c). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion*. Oslo: Pax.
- Gleiss, M. S., & Sæther, S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2009). *Studying Religion: The Interpretive Approach in Brief*. (s.1-8.)

- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jacobsen, K. A. (2016). *Verdensreligioner i Norge*. (Utg.3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleive, H. V. (2020). Kapittel 12: Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse, & K. Hatlebrekke, *Tru på Vestlandet. Tradisjonar i endring* (s. 289-309). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Henta frå <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/104>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del– verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, august 1). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta frå Læreplanverket KRLE(RLE01-03): <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/k106/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Utg. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lippe, M. von der., (2017). Kapittel 6: Fritak for hvem og for hva? I M. v. Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lippe, M. von der., Skeie, G., & Jozsa, D. (2015). Youth as pilots of the future- A comparative Study of Norwegian students' Views and Experiences with Religion in Education. *Religious Education Journal of Australia, Volume 31(02)*, s. 23-29.

- Lippe, M. von der., & Undheim, S. (2017). Kapittel 1: Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, T., & Østberg, S. (2018). Kapittel 5: Religion og livssyn som del av barn og unges livsverden. Erfaringer blant barn med bakgrunn i islam og hinduisme. I E. Schjetne, & T. Skrefsrud, *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 74-95). Oslo: Gyldendal.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkvedtaksforskrifta (2019). *Forskrift om språkvedtak i kommunar og fylkeskommunar* (LOV-2019-12-20-2114). Lovdata. Henta frå <https://lovdata.no/forskrift/2019-12-20-2114>
- Straum, O. K. (2014a). Kapittel 2: KURLE-Survey. I K. Fuglseth, *RLE i klemme* (s. 25-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Straum, O. K. (2014b). Kapittel 3: RLE - Et salderingsfag?. I K. Fuglseth, *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 43-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Toft, A. (2017). Kapittel 1: Islam i klasserommet. I I. M. Høeg, *Religion og ungdom* (s. 33-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Toft, A. & Broberg, M. (2018). *Chapter 13 Perspectives: Mediated Religious Education*.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 21. januar). *Fritak fra opplæring*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fritak/fritak-fra-opplaringsplikten/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

22.05.2022, 12:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Kva er erfaringane til nokre elevar av faget KRLE, og opplever dei at ...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

799743

Prosjekttittel

Kva er erfaringane til nokre elevar av faget KRLE, og opplever dei at er faget relevant for deira liv?

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
10.11.2021	Standard

Kommentar

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 meldeskjemat med vedlegg den 10.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613c8ce9-40b8-47e9-ae82-4ddcfab9ffad>

1/2

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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv (bm)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Elevers opplevelse av KRLE ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre elevens opplevelse av faget KRLE, og om du (eleven) opplever faget som relevant for ditt liv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er at det inngår i masteravhandlingen jeg skriver i år. Jeg ønsker å undersøke om opplevelsen av faget KRLE tilsvarer forventningene og formålene med faget.

Jeg håper du vil være med på prosjektet mitt og svare på enkle spørsmål om hvordan du opplever faget. Du trenger ikke nødvendigvis *like* faget for å være med, men gjerne ha en mening om det. Du trenger heller ikke være «best» i faget. Jeg ønsker meg et representativt utvalg, og å høre din mening. Målet med undersøkelsen jeg skal gjennomføre, er at jeg senere vil sammenligne noen elevstemmer med intensjonene og idealene faget har (i læreplaner og høyere politisk hold), og om de stemmer / ikke stemmer overens med hverandre. Derfor er det viktig for meg å høre ulike elevstemmer som kommer med ulike synspunkter om faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF Vitenskapelig Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får invitasjon til å bli med på prosjektet fordi du går i 10.klasse på en skole i Norge. Jeg har fått lov å spørre deg og din klasse gjennom læreren din. Lærerne kjenner klassene sine best, og jeg har fått hjelp til å spørre om det er interesse i din klasse om å være med på prosjektet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil du delta i et gruppeintervju med 4-10 elever fra klassen din. Gruppeintervjuet vil foregå som en dialog eller samtale, der jeg spør et spørsmål og dere

får tid til å tenke og svare. Dere har lov til å komme med ulike synspunkt, supplere hverandre og komme med innspill.

Spørsmålene i intervjuet kommer til å dreie seg om hva du liker/ikke liker i eller med faget, hvorfor du finner/ikke finner faget relevant for livet ditt nå eller i fremtiden, hva du har lært i faget, og hva du gjerne ville lært mer om. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, så jeg lettere kan transkribere intervjuet i etterkant. Gi beskjed til meg om du ikke ønsker at det skal bli tatt opp lyd. Alle personvernopplysninger kommer til å bli anonymisert. Mer om dette under *Ditt personvern*.

Etter jeg har samlet inn datamaterialet vil jeg analysere det jeg har fått vite og sammenligne intervjuet med teori på feltet og gjeldene læreplaner. Intervjuet kommer ikke til å ta mer tid enn oppsatt tid på timeplanen i faget på en dag/uke. Jeg ser for meg at vi bruker rundt 45 minutter. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuet mellom slutten av november og starten av desember i en KRLE time.

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.

Det vil ikke være noen negative konsekvenser for deg å være med. Læreren din får ikke tilgang til hva du eller noen andre har svart i intervjuene. Det kommer heller ikke til å påvirke ditt forhold til skolen eller læreren om du vil eller ikke vil være med. Hva du svarer kommer ikke til å påvirke karakteren din i faget på noen måte.

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.

- Ved MF Vitenskapelig Høyskole vil hovedsakelig jeg og min veileder ha tilgang til opplysningene. I tillegg kan biveileder og prosjektgruppe (6 medstudenter) få innblikk, men jeg vil da gjøre en anonymisering først.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dette gjør jeg for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine.
- Øvrig datamateriale vil bli lagret på en forskningsserver eller ekstern harddisk.
- I den publiserte masteravhandlingen min skal jeg anonymisere deg så du ikke blir gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen mai 2022. Ved prosjektslutt slettes og destrueres alle data, lydopptak og personopplysninger.

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 Vitenskapelig 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 Vitenskapelig Høyskole ved *Navn masterstudent* (*e-post masterstudent*)
- eller min veileder *Navn veileder* (tlf. *veileder*/ *e-post veileder*)
- Vår personvernkontakt: Berit Widerøe Hillestad (personvern@mf.no)

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Navn masterstudent (masterstudent)

Navn veileder (Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elvers erfaringer av KRLE», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju sammen med medelever.
- samtykker til at intervjuet blir spilt inn på lydopptak.
-

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

(Signert av prosjektdeltaker, klasse, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv (nn)

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Elevar si oppleving av KRLE”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å høyre kva elevane si oppleving av KRLE-faget, og om du (eleven) opplever faget som relevant for ditt liv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil ha å seie for deg.

Formålet

Formålet med prosjektet er at det inngår i masteravhandlinga som eg skriv i år. Eg ønsker å undersøke om opplevinga ungdomskule-elevar har av faget KRLE svarar til forventningane og formåla med faget som ein finn i læreplanen.

Eg håpar du vil vere med på prosjektet mitt og svare på nokre enkle spørsmål om korleis du opplever faget. Du treng ikkje nødvendigvis *like* faget for å vere med, men gjerne ha ei meining om det. Du treng heller ikkje vere «*best*» i faget. Eg ønsker meg et representativt utval, og å høre di meining. Målet med undersøkinga eg skal gjennomføre, er at eg seinare vil samanlikne nokre elevstemmer med intensjonane og ideala faget har (i læreplaner og høgare politisk hold), og om desse stemmer / ikkje stemmer overeins med kvarandre. Difor er det viktig for meg å høyre ulike elevstemmer som kjem med ulike synspunkt om faget.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

MF Vitenskapelig Høyskole er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får invitasjon til å bli med på prosjektet fordi du går i 10.klasse på ein skule i Noreg. Eg har fått lov å spørje deg og klassa di gjennom læraren din. Lærarane kjenner klassene sine best, og eg har fått hjelp til å spørje om det er interesse i klassa di om å vere med på prosjektet mitt.

Kva har det å seie for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, vil du delta i et gruppeintervju med 4-10 elever frå klassa di. Gruppeintervjuet vil gå føre seg som en dialog eller samtale, der eg spør eit spørsmål og de får tid til å tenke og svare. De har lov til å komme med ulike synspunkt, supplere kvarandre og komme med innspel.

Spørsmåla i intervjuet kjem til å dreie seg om kva du likar/ikkje likar i eller med faget, kvifor du finn/ikkje finn faget relevant for livet ditt no eller i framtida, kva du har lært i faget, og kva du gjerne ville lært meir om. Eg kjem til å ta lydopptak under intervjuet, så eg lettare kan transkribere intervjuet i etterkant. Gi beskjed til meg om du ikkje ønsker at det skal bli tatt opp lyd. Alle personvernopplysningar kjem til å bli anonymisert. Meir om dette under *Ditt personvern*.

Etter at eg har samla inn datamaterialet vil eg analysere det eg har fått vite og samanlikne intervjuet med teori på feltet og gjeldande læreplanar. Intervjuet kjem ikkje til å ta meir tid enn oppsett tid på timeplanen i faget på ein dag/veke. Eg ser føre meg at vi brukar rundt 45 minutt. Eg planlegg å gjennomføre intervjuet på skulen din i starten av 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Det vil heller ikkje være nokon negative konsekvensar for deg å være med. Læraren din får ikkje tilgang til kva du eller nokon andre har svart i intervjuet. Det kjem heller ikkje til å påverke ditt forhold til skulen eller læraren din om du vil, eller ikkje vil være med. Kva du svarar kjem heller ikkje til å påverke karakteren din i faget på nokon måte.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved MF Vitenskapelig Høyskole vil hovudsakleg eg og min rettleiar ha tilgang til opplysningane. I tillegg kan med-rettleiar og ei prosjektgruppe (6 medstudentar) få innblikk, men eg vil då gjere ei anonymisering først.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ei kode som lagrast på ei eiga namneliste som er avskilt frå øvre data. Dette gjer eg for å sikre at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysningane dine.
- Øvre data vil bli lagra på en forskingsserver eller ekstern harddisk.
- I den publiserte masteravhandlinga mi skal eg anonymisere deg så du ikkje blir kjend att.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane anonymiserast når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er innan mai 2022. Ved prosjektslutt slettast og destruerast alle data, lydopptak og personopplysningar.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå MF Vitenskapelig Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte rettane dine, ta kontakt med:

- MF Vitenskapelig Høyskole ved *namn masterstudent* (*e-post-masterstudent*) eller min rettleiar *namn rettleiar* (*tlf. rettleiar/ e-post rettleiar*)
- Vår personvernkontakt: Berit Widerøe Hillestad (personvern@mf.no)

Dersom du har spørsmål knytta til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennleg helsing

Namn masterstudent (masterstudent)

Namn rettleiar (rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Elevar si oppleving av KRLE», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju saman med medelever.
- samtykker til at intervjuet blir spelt inn på lydopptak.

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato, skule og klasse)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide 10.klassingar

Elevane si oppleving av KRLE

Kva tenker de om KRLE?

Briefing og info

Starte opptakar:

- **Fortelje om prosjektet**
 - o Elevane si oppleving av KRLE. Kva tankar har dei kring spørsmåla eg stiller.
 - o Eg har lyst å høyre kva dokke tenker, og her er det ikkje eit fasitsvar!
 - o Berre sei ifrå viss det er noko som er uklart, noko dokke ikkje skjønner.
- **meininga med intervjuet:**
 - o for å sleppe å ta notat undervegs. Fokuserer fullt og heilt på dere.
 - o semi-strukturert. Det betyr at eg har nokre spørsmål, men at vi ikkje er heilt låst til dei, dersom det dukkar opp noko vi har lyst å snakke meir om.
 - o NB: viktig å snakke ein og ein.
 - o Sei ifrå om eg seier noko «rart» dokke/ dere
- **informantane (elevane) sine rettar**, dei kan trekke seg når som helst. Dei skal bli anonymisere i oppgåva, men sidan det er gruppeintervju, så må gruppa passe på å ikkje dele det som har blitt snakka om her med andre. Dersom nokon no kjenner at dei ikkje vil bli med/ svare i gruppesetting, så kan dei få gå ut, og så kan vi snakkast etterpå?
- **Dei kan supplere til slutt dersom dei vil legge til noko/kjem på noko/ har gløymt noko.**

Viss nødvendig samtalestartar:

Korleis har de det? Har de hatt nokre spennande fag i dag? (*viss aktuelt*)

Vil de fortelje meg litt om skulen, og korleis det er å vere elev her?

- Korleis vil de skildre klassa dykkar?
- Har de det fint i timane/klasse/friminutta?

Oppstart:

Namn og ein ting dokke likar med desember/ gleder dokke til

Om KRLE- undervisning:

Kva brukar dokke å gjere i KRLE timane?

Er KRLE timane annleis enn andre timar?

- Korleis, då?

Er det noko tema i faget som er vanskelegare enn andre tema?

Kva tema er mest gøy å lære om?

Kvifor?

Korleis lærer de om det?

Om KRLE som fag – ønsker om undervisning

- Kva skulle de likt/ønske de lærte meir om?
- Korleis kunne timane vore betre?

Fritid og verden

Møter dokke religion i kvardagen elles?

-korleis

-kva

Ser dokke spor av religion, eller tydeleg religion i kvardagen rundt dokke?

- Arkitektur: kyrkjer, moské, tempel, livsynsshus, yogamatter?
- Mote: smykke, klede,

Kva gjer dokke på fritida når dokke ikkje er på skule?

-SoMe på mobil?

Fotball?

Andre aktivitetar?

Mobil: Kva sosiale plattformer er dokke på? *tiktok, snapchat, instagram, discord* -andre
(kva?)

- Dokke treng ikkje fortelle mykje om kva dokke ser der, men har dokke tenkt «åj, dette visste eg ikkje» eller «kan dette vere sant?» Gjerne knytta til kultur eller religiøsitet på desse plattformene.
- Kva får dokke opp i feeden?

Har nokon lyst å fortelle/ komme med eksempel?

Konspirasjonsteori? «Lær-å- videoar», humor-klipp, natur, memes,

Følger dokke med på nyheitene?

Eller anna TV eller streaming?

Har dokke sett noko om religion der i det siste, eller noko som kan koblast til religion, eller til KRLE undervisninga?

- *Brudd på menneskettigheiter i Qatar (VM)*
- *Taliban i Afghanistan (innføring av strengare lover, og brot på menneskerettigheter, og internasjonale konvensjonar (Statskupp))*
- *Kvinnesyn i gaming? (mange blir utsett for hets)*
- *Konspirasjonsteoriar (Covid, Eurabia?)*
- *Rasisme og diskriminering (Både i Norge og i verda)*

Seriar eller film med religion?

Ser dokke religion i TV-seriar/streaming?

- Førstegangstjenesten
- Kongen av Gulset
- Farmen
- Lik meg
- Klassen? (*banning og ord*)
- Skam?? (*for gammalt?*)
- Dune?(*for ny?*)

Gaming, religion her?

-religion, spriritualitet, om guder og mytologi

SPRÅK

Bruker dere eller hører dere religiøse eller gruppebaserte* ord i kvardagen/ friminutt?

Er det skjellsord eller slag? kva ord?

Eks

-jøde, kristen, homo, slut, hore, -walla, inshalla, mashalla. Hellig, holy,

Kva konsekvensar tenker de at dette kan ha, da?

Kvifor viktig?

1. Kvifor er det viktig å ha KRLE i skulen, tenker dokke? Er det viktig? kvifor ikkje?

- *forholde seg til andre menneske med ulike kulturar, bakgrunn og religionar?
Ulike oppfatningar om verden og samfunnet. Kvifor ein tenkjer forskjellig. Kva er religion, og kva er noko anna (spiritualitet, konspirasjon, livssyn).*
- *Etikk, menneskerettar, filosofi,*
- *Korleis ordlegge seg, og prate (språk er viktig! kva ein seier og korleis)*
- *Minske fordommar!*

2. Føler dokke at KRLE undervisinga hjelper dokke til å navigere i kvardagen?

- **Korleis?** *(det kan f.eks vere som i SoMe, forstå nyheiter, løyse dilemma, i undervising, kva som er rett å gjere i ein situasjon, forstå valg andre gjer, toleranse og respekt)*
- **med å sortere tankar og følelsar** *?(sjølvutvikling, vere et godt medmenneske, finne seg sjølv, forstå andre)*
- **Bidreg KRLE undervisning til å hjelpe mot trakassering og skjellsord?**
- *Kanskje fordi man forstår settingen ordet kjem fra??*

3. Har de eksempel på noko dokke har lært som de har hatt nytte av i kvardagen?

- **Kva?**
- **Korleis?**

4. Har de lært noko der de tenkte at «Dette kommer eg til å ha bruk for *når eg er voksen*»?

- **Kva?**
- **Korleis?**

5. Dei følgande spørsmåla er ganske like dei over, men her tenker eg at dokke skal tenke litt meir på samfunnsnivå (*utanfor akkurat deg i ditt liv, og meir deg, vennane dine og familien din og samfunnet for øvrig*).

- a) Kva er nyttig(e ferdigheiter) å lære i KRLE for å leve godt i dagens samfunn? (*sjå lista over*)
- b) Kva er nyttig å lære i KRLE for å leve i eit framtidig samfunn?

Med tanke på globalisering, klima, teknologi, politikk?

Viss vanskelig:

- c) Med tanke på andre fag/ på skulen da? *Kva tenker dei?*

6.

- a) Korleis kan ein lære om desse ferdigheitene, da? (kva gjer dei til dømes i timane?)
- b) Kan ein lære om dei på ein anna måte enn de det gjer no? (forslag)

Forslag:

- *Øve på diskusjon og dialog i undervisning*
- *Kunnskap om ulike religionar og livssyn*
- *Forstå nyheiter, dei lange historiske linjene*

Heilt til slutt:

Kva synest de om KRLE? (viss ikkje allereie svart på)

- Likar de det?
- Kvifor/kvifor ikkje?

Avslutning:

Korleis synest de intervjuet gjekk?

- Var det spørsmål de synest var vanskelege å svare på?
- Er det noko vi har snakka om som de synest vi burde snakke meir om?
- Er det noko vi ikkje har snakka om som de har lyst å fortelle om?
- Er det noko anna de kjem på som eg burde ha spurt om?