



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Anerkjennelse og inkludering i det mangfoldige klasserommet

En kvalitativ studie av KRLE/RE lærernes oppfatninger om hvordan elevene kan anerkjennes og inkluderes i klasserommet.

Mirije Latifi

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055, Masteroppgave i Lektorprogrammet i KRLE/religion og etikk og
samfunnsfag (45 ECTS), Vår 2023

Antall ord: 24 030



Sammendrag

I denne masteravhandlingen besvares følgende problemstilling: *Hvordan kan KRLE/RE-faget tilpasses slik at elevene anerkjennes og inkluderes i klasserommet?* For å besvare problemstillingen har det blitt gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere. Tre av lærerne jobber på grunnskolen, og en jobber på videregående skole. Felles for alle lærerne er at de er utdannet KRLE/RE lærere, og underviser i faget i Osloskolen. Lærernes erfaringer, holdninger og synspunkter knyttet til hvordan elevene kan anerkjennes og inkluderes i klasserommet, har blitt analysert og drøftet på bakgrunn av relevant forskning og teori.

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling tar utgangspunkt i inkluderingsprinsippet i den norske skolen, ettersom at den norske skolen blir mer mangfoldig. Deweys læringsteori og Honneths anerkjennelsesteori, “less is better” perspektivet til Smith, samt forskning fra Sætra, Stray og von der Lippe kan gi økt forståelse for hvordan man kan tilpasse KRLE/RE undervisningen slik man anerkjenner og inkluderer alle elever i klasserommet.

Hovedfunnene i denne masteravhandlingen viser at lærerne mener at anerkjennelse og inkludering kan oppnås ved dialog og tilrettelagte pedagogiske aktiviteter og metoder i klasserommet. Lærerne mener også at de har et demokratisk og samfunnsoppdrag som går ut på å videreføre demokratiske verdier og prinsipper til elevene. Dette kan igjen føre til inkludering og anerkjennelse i både klasserommet og samfunnet. Det fremkommer i studien at lærerne forholder seg ulikt til kontroversielle og sensitive temaer som tas opp i KRLE/RE-faget. Tre av lærerne informerer at de legger til rette for at elevene kan diskutere kontroversielle og sensitive temaer i klasserommet. Informantene mener at ved tilrettelegging for slike diskusjoner kan elevene utvikle kritisk tenkning, og reflektere over sine perspektiver og oppfatninger. Den ene informantene velger å ikke tilrettelegge for dette i frykt for motstand fra elevene. Felles for alle informantene i denne studien er at de mener at KRLE/RE-faget er identitetsdannende og som kan føre til at elevene reflekterer over essensielle spørsmål, og endre mening om ulike perspektiver og oppfatninger.

Forord

Det å skrive denne masteravhandlingen har vært både lærerikt, spennende og utfordrende. Jeg hadde ikke klart det uten veiledning av min veileder og uten støtte fra venner og familie.

Jeg vil først og fremst takke min veileder som alltid har vært tilgjengelig for god veiledning og gode tilbakemeldinger. Tusen hjertelig takk til mine informanter og deres bidrag. Denne masteravhandlingen hadde ikke blitt til uten dere!

En stor takk til mine medstudenter, nærmeste venner og familie for all støtte og motivasjon under denne perioden. Gleder meg til å tilbringe mer tid med dere!

Mai, 2023

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1. Innledning | 4 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 4 |
| 1.2 Problemstilling | 5 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging | 6 |
| 1.4 Tidligere forskning | 6 |
| 2. Begrepsavklaring og teori | 9 |
| 2. Begreper | 9 |
| 2.1.1 Anerkjennelse | 9 |
| 2.1.2 Tilpasset opplæring | 10 |
| 2.1.3 Inkludering og deltagelse | 10 |
| 2.1.4 Solidaritet | 11 |
| 2.2 Axel Honneths' anerkjennelsesteori | 11 |
| 2.2.1 Privatsfæren (kjærlighet) som en anerkjennelsesform | 12 |
| 2.2.2 Rettferdighet som en anerkjennelsesform | 14 |
| 2.2.3 Solidaritet som en anerkjennelsesform | 15 |
| 2.3 John Dewey | 16 |
| 2.3.1 Den pedagogiske prosessen | 17 |
| 2.3.2 Pragmatisk pedagogikk | 18 |
| 2.3.3 Progressiv pedagogikk | 19 |
| 2.3.4 Demokrati som deltagelse | 19 |
| 2.3.5 Learning by doing | 20 |
| 2.3.6 Forskningens relevans | 21 |
| 2.4 Forholdet mellom Honneth og Dewey | 21 |
| 3. Metode | 22 |
| 3.1 Valg av forskningsmetode | 22 |
| 3.2 Valg av informanter | 23 |
| 3.3 Forberedelse og gjennomføring av studien | 24 |
| 3.4 Transkribering | 26 |
| 3.5 Analyseprosessen | 27 |
| 3.6 Etiske vurderinger | 28 |
| 3.7 Studiens styrker og begrensinger | 29 |
| 3.7.1 Reliabilitet | 29 |
| 3.7.2 Validitet | 30 |
| 3.7.3 Mulige feilkilder | 31 |
| 4. Analyse | 32 |
| 4.1 "KRLE/RE er et undre fag" | 33 |
| 4.2 Identitetsbyggende | 35 |
| 4.3 Sensitive og kontroversielle temaer | 37 |
| 4.4 Splittelse i klasserommet? | 40 |
| 4.5 Samhold og anerkjennelse | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 4.6 Strekker ikke til | 46 |
| 5. Drøfting | 49 |
| 6.1 På hvilken måte kan KRLE/RE-faget bidra til identitetsutvikling og anerkjennelse? | 50 |
| 6.2 Lærerens rolle i utformingen av toleranse og respekt i klasserommet | 55 |
| 6.3 Hvordan skiller KRLE/RE seg fra andre fag? | 59 |
| 6. Hovedfunn | 63 |
| 6.1 Studiens relevans og videre forskning | 65 |
| 7. Litteraturliste | 65 |
| 8. Vedlegg | 69 |
| 8.1 Vedlegg 1: Samtykke skjema | 69 |
| 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide | 72 |
| 8.3 Vedlegg 3: Kvittering fra NSD..... | 75 |

1. Innledning

Tema for denne studien er å undersøke hvordan lærere kan tilpasse opplæringen i KRLE/RE faget undervisningen, slik at elevene kan føle seg anerkjent og inkludert i klasserommet. Studiens formål har vært å finne ut av hvordan anerkjennelse og inkludering blant elevene i klasserommet, kan føre til solidaritet i samfunnet, og forsterke medborgerskap i demokratiet. Dette er gjort gjennom kvalitativt intervju av fire religions og etikk lærere i Osloskolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Formålet i studien er å undersøke hvordan lærerens tilpassede opplæring i KRLE/RE faget, kan føre til anerkjennelse og inkludering for elevene både i klasserommet og demokratiet. I innledningskapittelet til KRLE/RE *Læreplanen* fra 2022 legges det vekt på at religions- og etikkfaget skal gi elevene økt kunnskap om ulike livssyn, religioner og etikk, og bidra til økt forståelse av kulturell identitet og mangfold. Dette innebærer at elevene skal kunne ta stilling, samt identifisere ulike etiske og religiøse dilemmaer som kan oppstå når elevene håndterer utfordringer i samtiden. Elevene skal gjennom denne ervervede kunnskapen få forståelse av det mangfoldige og kulturelle rike samfunnet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

Elevene skal gjennom KRLE/RE opplæringen få kunnskap om demokratiet som styreform og om de ulike demokratiske verdier. Deltakelse i samfunnet krever respekt og grunnleggende demokratiske verdier, som kjennetegnes som gjensidig respekt og toleranse, trosfrihet, ytringsfrihet og frie valg. I klasserommet må demokratiske verdier synliggjøres gjennom aktiv deltakelse av elevene. Elevene kan delta aktiv i undervisningen ved at læreren legger til rette for ulike pedagogiske og didaktiske aktiviteter og metoder. På denne måten kan elevene tilegne seg kunnskap om demokratiske verdier og holdninger som ikke tar stilling til diskriminering og fordommer i samfunnet, men som tar stilling til respekt blant mangfoldet og løsning av konflikter på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). I KRLE/RE undervisningen innebærer det at lærere tilpasser opplæringen slik at elevene føler seg anerkjent og inkludert i klasserommet, og deretter i samfunnet. Denne inkluderingsprosessen starter tidlig i utdanningsløpet, og foregår gjennom elevens subjektive opplevelse av å delta i klasserommet (Martinsen, 2021). Ifølge Haug (2010) er inkludering et fenomen som forstås i henhold til prosess og kontekst, der eleven befinner seg i klasserommet.

Tilrettelegging av undervisning er viktig i alle fag, for at elevene skal kunne utvikle sitt fulle læringspotensial. Grunnen til at jeg valgte å skrive en masteravhandling som tar for seg tilpasset undervisning i KRLE/RE-faget er fordi faget har mye å si om hvordan individet sosialiserer seg i storsamfunnet. Gjennom KRLE/RE-faget skal elevene utvikle kunnskap om sosial samhörighet, som er viktig i demokratiet vi lever i. Ved å tilpasse faget slik at man anerkjenner og inkluderer alle elever, kan man også fremme sosial samhörighet i klasserommet og samfunnet. I tillegg gir faget mulighet for utforskning av de ulike religionene og livssyn, gjennom dialog i klasserommet. Denne type dialog mellom elevene kan gi forståelse og respekt, mellom de ulike religiøse og kulturelle gruppene som finnes i et samfunn.

Gjennom KRLE/RE-faget skal elevene også tilegne seg kunnskap om demokratiske verdier og ulike kulturelle perspektiver. Tilegning av kunnskap innen disse viktige temaene kan bidra til at elevene blir et engasjert individ i demokratiet, som anerkjenner og inkluderer både seg selv og det mangfoldige samfunnet de lever i. Gjennom økt kunnskap innen ulike viktige temaer kan også faget være til forebygging av konflikter og diskriminering i samfunnet. Faget gir rom for at læreren ved å tilpasse undervisningen kan anerkjenne og inkludere alle elever. Inkludering og anerkjennelse kan bidra til å forebygge konflikter og diskriminering, i og med at alle kan føle seg anerkjent og inkludert, samtidig som de inkluderer og anerkjenner andre. Dette kan føre til at man får et sterkere samfunnsperspektiv, der elevene kan bidra til å bygge et samfunn med rom for alle.

1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å få en forståelse av hvordan tilpasset opplæring i KRLE faget kan føre til anerkjennelse og inkludering blant elevene i og utenfor klasserommet.

Problemstillingen for prosjektet er: «*Hvordan kan KRLE/RE-faget tilpasses slik at elevene anerkjennes og inkluderes i klasserommet?*» For å belyse denne problemstillingen er følgende forskningsspørsmål formulert;

1. På hvilken måte kan KRLE/RE-faget bidra til identitetsutvikling og anerkjennelse?
2. Hvilken rolle har læreren i utformingen av toleranse og respekt i klasserommet?
3. Hvordan skiller KRLE/RE-faget seg fra andre fag?

I forskningsspørsmålene er tilpasset opplæring et overordnet begrep, etterfulgt av begrepene inkludering og anerkjennelse, som inngår under det overordnede begrepet. Denne studien har

ikke som formål å finne ut hvordan inkludering og anerkjennelse, i og utenfor klasserommet skal iverksettes i undervisningen. Oppgaven har derimot som formål å få et nærmere innblikk i lærerens opplevelser og erfaringer med egen praksis og vurdering.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel to i denne masteravhandlingen tar for begrepsavklaringer av sentrale begreper i denne avhandlingen. I dette kapitlet skal det i tillegg redegjøres for Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori og John Deweys læringsteori (2009, [1902], [1916], [1938]). I kapittel tre vil prosjektets teoretiske rammeverk redegjøres. I dette kapitlet redegjøres det altså for utvalg, forskningsprosedyre, analysen som er gjort og etiske hensyn som er tatt høyde for i denne studien. I kapittel 4 vil analyse funnene presenteres, som følge av forskningsspørsmålene og informantenes uttalelser. Etterfulgt av kapittel fem, som tar for seg funnene i lys av teori, der forskningsspørsmålene er sentrale. Avslutningsvis vil hovedfunnene av studien presenteres. Studiens relevans og videre forskning vil også bli diskutert avslutningsvis.

1.4 Tidligere forskning

I dette delkapittel skal jeg gjøre rede for fire ulike tidligere forskinger som min studie bygger på. I og med at forskningsformålet mitt er å belyse: “Hvordan kan læreren tilpasse undervisningen for å anerkjenne og inkludere elevene i klasserommet?” har jeg valgt å rette fokuset mot hvordan lærerens bevisste pedagogiske og didaktiske valg kan fremme et inkluderende læringsmiljø.

Avslutningsvis vil jeg kort reflektere rundt relevansen til de tidligere funnene jeg har valgt å presentere i denne undersøkelsen.

Stray og Sætra (2016a) har forsket på lærerens rolle i dialoger om konservative politiske og religiøse spørsmål. Forskerne hevder at læreren har en viktig rolle i tilretteleggelsen av konstruktive samtaler. Gjennom dialog, hvor læreren påtar seg ulike roller som; forbilde, motivator, advokat, fasilitør og moderator, utvides elevenes evne til å tenke kritisk og forstå ulike perspektiver. Dialogen mellom elevene og læreren skal være preget av pedagogisk klokskap. Kloke og pedagogiske vurderinger forutsetter nærhet og bevissthet til de ulike pedagogiske situasjonene. Til tross for at det ikke er et enkelt svar på hvordan læreren kan sikre en god dialog, blir det lagt vekt på at læreren ved aktiv bruk av sine forskjellige roller kan danne et demokratisk og inkluderende læringsmiljø. Det er viktig at elevene føler at de kan ytre seg,

og være åpne for å endre deres synspunkter om ulike temaer. Gjennom pedagogisk klokskap skal den profesjonelle læreren sørge for at i det demokratiske klasserommet skal det være etiske samtalekvaliteter og en dialogisk etikk.

Stray og Sætra (2016a) viser med andre ord hvordan læreren kan skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer anerkjennelse ved bruk av bevisste pedagogiske beslutninger og demokratiske preget samtaler. I klasserommet kommer læreren i møte med ulike utfordrende undervisningstemaer som kan være vanskelig å forholde seg til. I KRLE/RE-undervisningen dukker det stadig opp sensitive og kontroversielle temaer. I sin forskning har Diana Hess (2005) kommet frem til at en lærer kan forholde seg til utfordrende temaer på fire forskjellige måter.

Hess (2005) legger vekt på at åpne diskusjoner om kontroversielle politiske spørsmål er nødvendig i klasserommet. Hun påpeker at slike dialoger påvirker elevens politiske deltakelse både i klasserommet og i samfunnet. Ved å gi elevene et innblikk i sensitive og kontroversielle temaer kan deres politiske interesse øke, i tillegg til at elevens kommunikasjonsevner og evnen til å tenke kritisk utvides. Hess har utviklet fire tilnærminger og roller læreren kan innta når konservative politiske spørsmål forekommer i undervisningen. Lærerens ulike verdier og oppfatninger kan komme til uttrykk i form av lærerens holdning, og signalisere hva somfattes som “politisk korrekt” eller ikke. Læreren bør dermed være bevisst hva slags signaler hun eller han sender i klasserommet. Av den grunn skal læreren være nøye med hva slags politiske perspektiver og synspunkter som blir presentert for elevene.

I min studie er Hess (2005) sin forskning relevant, fordi den påpeker lærerens vesentlige rolle i klasserommet. Religions og etikk-faget er et fag som kan oppfattes som personlig, og at personlige oppfatninger og meninger kan uttrykkes i undervisningen. Av den grunn er det ekstra viktig at læreren er varsom på sin rolle. Faget er et danningsfag og tilrettelegger for at elevene skal utvide sin kritiske tenkning, men samtidig skal læreren være oppmerksom på hvordan hun eller han velger å legge opp undervisningstimen, og hva slags perspektiver man åpner opp for i undervisningen.

Spørsmålet om hvordan læreren kan legge til rette for kontroversielle og sensitive temaer i klasserommet kan være utfordrende. I sin studie gjennomførte von der Lippe (2009) en analyse av videoklipp fra religions og etikk-undervisningstimer i norske skoler. Studiens formål var å forske på klasseromsinteraksjon i religions og etikk-undervisningen. Lippe var opptatt av å

finne ut hvordan elevene diskuterte rundt ulike temaer og problemstillinger i faget. Forskeren var i tillegg opptatt av å finne ut hvordan læreren ved hjelp av tilpasset undervisning forsøkte å inkludere alle elevene i diskusjonen. Lippe kom frem til at islam som tema ble nevnt i timene, uansett hva tema i undervisningen handlet om. Det hadde ikke noe å si hva slags bakgrunn elevene hadde, negative ytringer til islam ble uttrykt i klasserommet. I etterkant av intervjuene ga elevene tydelig uttrykk for at medienes fremstillinger av muslimene var lite representativt, og at elevene ønsket at andre fremstillinger av islam skulle bli synliggjort. Forskningsfunnene til von der Lippe (2009) er relevante for besvarelsen av avhandlingens problemstilling, ved at studien gir et innblikk i hvordan undervisningen kan tilpasses for å danne en anerkjennende og inkluderende læringskultur i religions og etikk-undervisningen. Samtidig kan forskningen bidra til økt forståelse for hvilken rolle læreren skal innhente i møte med konservative og sensitive temaer.

En annen utfordring som kan oppstå i religions og etikkundervisning er spørsmålet om undervisningsinnholdet. I KRLE/RE undervisningsplanleggingen kan læreren befinne seg i et didaktisk dilemma om hva som skal vektlegges i undervisningen. Ifølge Smith (1999) er “less is better” i religionsundervisningen. Han påpeker at det er mer lønnsomt for elevene å få dybdelæring, fremfor å gå gjennom “alt” i undervisningen. Å prioritere og tilrettelegge for dybdelæring stimulerer elevenes refleksjonsevne og utvider deres kunnskap (Smith, 1999). Smith vektlegger at læreren skal sikre en god fremstilling av religionene. I min studie innebærer en god fremstilling av de ulike religionene og livssynene en form for anerkjennelse av elevene. Ved å reflektere og gjennomtenkte didaktiske og pedagogiske valg kan læreren tilrettelegge for en inkluderende og solidarisk læringskultur, som kan anerkjenne elevens religiøse og/eller kulturelle bakgrunn.

Samlet sett kan Sætra og Stray, Hess, von der Lippe og Smith gi nærmere innsikt i hvordan læreren kan tilpasse religions og etikkundervisningen for å anerkjenne og inkludere elevene i et klasserom. Stray og Sætras (2016) sin studie vektlegger at dialog bidrar til et inkluderende læringsmiljø. Hess tydeliggjør lærerens rolle i diskusjonen om konservative temaer i klasserommet. Mens Smith (1999) og Lippe (2009) kan gi økt forståelse for hvordan KRLE/RE-faget kan legges opp for å sikre en lærerikt og inkluderende undervisning.

2. Begrepsavklaring og teori

I denne masteravhandlingen har jeg valgt å benytte teorier som vektlegger elevenes følelser, og læringsprosesser av anerkjennelse og tilhørighet i klasserommet. Av den grunn har jeg valgt å rette fokus mot Axel Honneths anerkjennelsesteori (2008) og John Deweys ri (2009, [1902], [1916], [1938]) læringsteori.

Dette kapitlet starter med en introduksjon av fire relevante begreper som blir brukt aktivt i analyse- og drøftingskapitlet. Deretter skal jeg redegjøre for Axel Honneths anerkjennelsesteori og John Deweys læringsteori, og koble teoriene sammen på slutten av kapitlet. I drøftingskapitlet, vil Honneths og Deweys teorier benyttes for å sette analysen inn i et teoretisk rammeverk.

2. Begreper

2.1. 1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som kan forstås fra ulike perspektiver og har dermed ulike definisjoner. I denne oppgaven vil begrepet anerkjennelse forstås fra et didaktisk og pedagogisk perspektiv. Det vil si at anerkjennelse blir forstått som et vesentlig element i utformingen av elevenes tilhørighet og trivsel på skolen.

Anerkjennelsesbegrepet i denne avhandlingen legger vekt på at anerkjennelse er et dannende og essensielt menneskelig behov, som forutsetter synliggjøring av individet som en autonom person. Denne forståelsen bygger på at: 1) Når et individ er i møte med andre, oppstår det en rekke reaksjonsmønstre som kan påvirke både individet og gruppen som helhet. 2) Anerkjennelse krever samstemming mellom individene. 3) Anerkjennelse er vesentlig for individets selvforståelse, og individets oppretting av sosiale forhold (Honneth, 2008, s. 54).

I forbindelse med elevenes utvikling utgjør anerkjennelse en avgjørende faktor i elevenes utvikling av selvfølelse, selvrespekt, sosiale - og faglige ferdigheter. Dersom eleven føler anerkjennelse i klasserommet vil dette øke elevenes opplevelse av å bli verdsatt for den det er, å bli sett og inkludert både av læreren og andre medelever. Studien vil anvende denne forståelsen i henhold til religions og etikkfagets medvirkning i denne anerkjennelsesprosessen.

2.1.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et velkjent politisk virkemiddel som stadig dukker opp når norske skoler skal reformeres, og innrettes mot endret betingelser. Begrepet blir brukt av politikere når ulike mål som inkludering, økt sosialt læringsutbytte og sosial utjevning skal oppnås (Jenssen og Lillejordet, 2009, s. 1). Tilpasset opplæring har et individ - og systemperspektiv. Ut fra et individperspektiv skal tilpasset opplæring legge vekt på at undervisning tar høyde for elevens ulike behov og forutsetninger, slik at den enkelte eleven lærer best. Et systemperspektiv forutsetter at tilpasset opplæring skal styrke skolens sosiale fellesskap. Det vil si at skolen skal være inkluderende for alle elevene (Overland, 2015). I sin hverdagslige arbeidsdag står læreren overfor en utfordrende rolle, hvor undervisningen skal møte alle elevenes forutsetninger og behov. Dette er en krevende oppgave, og oppgaven blir enda krevende når begrepet får endret innhold med skiftende regjering som gir begrepet forskjellige betydninger (Jenssen og Lillejordet, 2009, s. 1).

I denne studien skal jeg legge vekt på tilpasset opplæring som en ressurs for å inkludere og anerkjenne elevene på tvers av kulturelle og religiøse ulikheter. I og med at religion oppfattes som noe veldig nært og personlig, er det viktig at dette aspektet av elevenes identitet anerkjennes og verdsettes ved hjelp av ulike undervisningsmetoder og aktiviteter. Læreren kan ved hjelp av ulike ressurser utvikle en inkluderende og kultur for åpen klasse hvor ulike religiøse og kulturelle ulikheter møtes og verdsettes.

2.1.3 Inkludering og deltagelse

Haug (2010, sitert i Martinsen, 2021) hevder at det er nødvendig å nyansere inkluderingsbegrepet slik at ulike inkluderingskriterier som demokratisering, læringsutbytte, deltagelse og fellesskap kommer til syne. Ut ifra et pedagogisk perspektiv innebærer deltagelse (Haug, 2010, sitert i Martinsen, 2021) at eleven har rett til å ta en naturlig plass i klasserommet sitt sosiale liv. I tillegg skal elevene få faglig utbytte av de ulike læringsaktivitetene, og bidra i fellesskapets utvikling i klasserommet. Martinsen (2021) hevder at deltagelse i klasserommet kan dekke en rekke dimensjoner som kan knyttes til demokratisk, faglig og sosiale deltagelse, og derav inkludering. Enkelt forklart kan deltagelse forstås som intersubjektivt fundert, som kan viderekobles mellom personene i læringsfellesskapet ved hjelp av kommunikasjon. Inkludering kan knyttes til deltagelse. I pedagogisk sammenheng betyr det å sette søkelys på elevens evne til å delta i klassens læringsfellesskap.

2.1.4 Solidaritet

Solidaritet er et medium for fordeling av kollektive goder (Haugen, 1999, s. 7), og kan forstås som et todelt prinsipp. For det første baseres solidaritet på kulturell og sosial likhet, den såkalte mekaniske solidariteten. Mekanisk solidaritet innebærer gjensidig og kollektiv støtte mellom mennesker som har felles mål og hensikt. En slik form for solidaritet kan være deling av ressurser og samarbeid. Den andre formen understøttes av individets egne interesser, og dens ønsker om like rettigheter, selvrealisering og frihet (Dahl, 1999, s. 7).

I denne studien vil det legges vekt på at religions og etikkfaget kan gi elevene økt forståelse av mangfoldet i samfunnet, og derav øke den kollektive solidariteten i samfunnet. Det vil si at elevene i møte med det "ukjente" og "fremmede", både lærer og danner forståelse og respekt for andres religiøse og kulturelle verdier og virkelighetsoppfatninger.

2.2 Axel Honneths' anerkjennelsesteori

Den tyske filosofen og professoren Axel Honneth, tidligere elev av sosiologen og filosofen Jürgen Habermas bygger sin anerkjennelses forståelse på Hegels begrepsforståelse. Honneth anerkjennelsesteori bærer tydelig preg av sin tidligere professor, samt andre velkjente teoretikers forståelse av fenomenet, blant annet Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Georg Herbert Mead og David Winnicott (Follesø, 2010, s. 76; Huttunen & Heikkinen, 2004, s. 165).

I sin bok; *Kamp om anerkjennelse* (2008) presenterer Honneth sin anerkjennelsesteori. Til tross for at Honneths forståelse av begrepet bygger på Hegels forståelse av anerkjennelse, er det tydelig at filosofene tenker ulikt. For Hegel innebærer begrepet anerkjennelse en kamp mellom subjekter, og handler om å føle på å være "forsonet med andre" (Honneth, 2008, s. 101). For Honneth handler begrepet anerkjennelse om å anerkjenne individets ferdigheter og evner som allerede eksisterer innad individet. Anerkjennelse kan oppnås gjennom tre sfærer, *privatsfæren* (kjærlighet), *den rettslige sfæren*, og *den solidariske sfæren*, hevder han. Interaksjonssfærene kan forstås som ulike former av samme sosialiseringsmønster (Honneth, 2008, s. 117).

Honneths anerkjennelsesteori er flerdimensjonal, hvilket betyr at anerkjennelse omfatter både tilstedeværelse og erkjennelse. Det omfatter altså både handling og tanke (Honneth, 2008, s. 103; Follesø, 2010, s. 76). Ifølge Honneth er anerkjennelse essensielt for utviklingen av

individets selvverd, individualisering og selvstendighet. Gjennom andres anerkjennelse oppdager og erfarer individet sine unike og særegne egenskaper, som er avgjørende for en positiv selvoppfatning (Honneth, 2008, s. 101; Huttunen & Heikkinen, 2004, s. 165). Honneths forståelse av anerkjennelse bygger på erkjennelsen av at mennesker har forventning om å bli anerkjent for å danne og forbedre mellommenneskelige relasjoner. I tillegg er anerkjennelse viktig for individets identitetsforming og utvikling (Lysaker, 2011, s. 107). Ifølge Honneth (Follessø, 2010, s. 77) er gjensidig anerkjennelse i kjærlighet-, rettslige- og solidariske sfæren, avgjørende for individets evne til å leve et godt liv og deres utvikling av individets personlige autonomi.

Honneths “sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur” (Honneth, 2008, s. 139) kan forklares følgende;

| | | | |
|------------------------|---|---------------------------------|--------------------------------|
| Anerkjennelsesform | Emosjonell hengivenhet | Kognitiv respekt | Sosial verdsetting |
| Personlighetsdimensjon | Behov- og affektnatur | Moralsk tilregnelighet | Ferdigheter og egenskaper |
| Anerkjennelsesformer | Primærrelasjoner (kjærlighet, vennskap) | Rettsforhold (rettigheter) | Verdifelleskapet (solidaritet) |
| Utviklingspotensial | | Generalisering, materialisering | Individualisering, egalisering |

2.2.1 Privatsfæren (kjærlighet) som en anerkjennelsesform

Kjærligheten, også kjent som privatsfæren, utgjør den første formen for anerkjennelse i Honneths teori om anerkjennelse. Honneth hevder at kjærligheten er en psykososial betingelse for individets utvikling av selvforståelse og kroppslig integritet. Denne formen for anerkjennelse referer til individets private og intime sfære som inkluderer “psykologiske” og “biologiske” omsorgspersonene, som familiemedlemmer, venner og romantiske/seksuelle partnere (Lysaker, 2011, s. 109).

Kjærligheten, som ofte blir omtalt som omsorg, og vektlegger viktigheten av individets behov for kjærlighet og omsorg. Dette behovet er felles for alle og er universelt (Lysaker, 2011, s. 109). I tillegg innebærer anerkjennelse subjektets frigjøring mot uavhengighet, som baserer seg på følelsesmessig tillit. Honneth legger vekt på at kjærlighetsrelasjonen mellom

individene må være en gjensidig prosess av emosjonell tilknytning og frigjøring. Det vil si at individet må ha tillit til at det intime forholdet de har med andre vil fortsette å vise kjærighet og hengivenhet, selv etter at subjektet har oppnådd fornyet selvstendighet. Dersom individet ikke føler seg sikker og trygg på at deres elskede vil fortsette å vise dem kjærighet og hengivenhet etter deres egen uavhengighet, vil denne selvstendighet ikke anerkjennes (Honneth, 2008, s. 116).

Anerkjennelsesteorien understreker at sympati og anerkjennelse er avgjørende for relasjonene i privatsfæren og for individets følelsesmessige tilknytninger til andre. Forventningen om sympati er uavhengig av relasjonstypen. Relasjonene i denne sfæren bidrar til å både bygge og forsterke subjektets selvrelasjon, som grunnleggende selvtillit og selvrespekt. Denne emosjonelle tryggheten oppstår som et resultat av erfaring og ytring av individuelle følelser og behov (Honneth, 2008, s. 116). Empirisk samfunnsforskning bekrefter betydningen av kjærighet til individets positive selvutvikling, selvforståelse og relasjon til andre individer (Lysaker, 2011, s. 109). Gjennom sunne relasjoner med andre individer vil individet kunne håndtere ulike situasjoner på en tilpasset og avslappet måte. Slike relasjoner kan forstås som vellykket, fordi individet har da kunnet utvikle evnen til å være selvstendig (Honneth, 2008, s. 113).

Ifølge Jacobsen (2013, s. 7) kan kjærigheten som en form for anerkjennelse knyttes til spørsmål om læring og utdanning, til tross for at dette ikke er en vanlig forbindelse og ikke alltid gjenspeiles i praksis. Han påpeker at det er; "typisk med offentlige og anonyme institusjoner som sluser flest mulig igjennom så fort som mulig". Han argumenterer for at utdanning ikke bare handler om karakterer, kunnskapskumuleringer og læreplaner, men at autentiske møter mellom lærere og elever er avgjørende. Dette gjelder spesielt på småbarns trinnet, hvor elevene muligens for første gang skal etablere en betydningsfull og vedvarende relasjon utenfor sin intimsfære. Sympati og omsorg fra voksne er avgjørende for at barnet skal lære og trives. Jacobsen hevder at følelsesmessig anerkjennelse i form av støtte og omsorg er viktig, spesielt når det gjelder elever som oppfattes som utsatte eller svake elever. Han understreker at privatsfæren ikke er begrenset til familien, eller nære venner og/eller romantiske/seksuelle forhold, men er essensielt for også en betydningsfull lærer- og elevrelasjon.

I en pedagogisk og didaktisk sammenheng innebærer anerkjennelse i den private sfæren at elevene utvikler en god selvfølelse og tillit til andre medelever og lærere. Elevens evne til å samhandle med andre vil stimuleres, samtidig som deres selvstendighet strykes. Dersom denne formen for anerkjennelse blir svekket, kan dette ha negativ innvirkning på eleven. Eleven kan falle utenfor fellesskapet og trekke seg tilbake. Anerkjennelse i form av kjærlighet, er som nevnt, knyttet til intime og primære relasjoner som er basert på sterke, betydningsfulle og gjensidige følelser mellom individer (Honneth, 2008, s. 104). I denne studien er privatsfæren presentert som relasjonen mellom lærer-elev, samt elevens forhold til andre individer.

2.2.2 Rettferdighet som en anerkjennelsesform

Innenfor anerkjennelse innebærer den rettslige sfæren at alle medborgerne skal respekteres og verdsettes på samme måte. Ifølge Honneth bygger anerkjennelse på forståelsen av at det er en gjensidig relasjon gjennom individets tilskrevet rettslig status. Dette innebærer at individet er i stand til å fatte seg selv som rettighetsinnehaveren, etter at vedkommende har anerkjent sine normative forpliktelser overfor andre individer (Honneth, 2008, s. 117-118).

Anerkjennelse blir forstått som et intersubjektivt grunnlag for det sosiale livet. Det vil si at alle har krav på de samme rettighetene, fordi de deltar “det institusjonelle orden på lik linje med alle andre” (Honneth, 2008, s. 142). Den rettslige anerkjennelsen er knyttet til de kulturelle, sosiale, økonomiske og politiske (sivile) rettigheter, som trosfrihet, ytringsfrihet, og rett til sosiale velferdsytelser. I tillegg har individet rett til å bli anerkjent som likeverdig og autonom person. Honneth påpeker at rettslig anerkjennelse fører til en økt opplevelse av tilhørighet i samfunnet. Individet vil som et resultat av dette, føle seg inkludert og akseptert på lik linje med andre medborgere (Honneth, 2008, s. 116-117).

Den rettslige sfæren og selvrespekt er to fenomener som overlapper hverandre (Honneth, 2008, s. 59). Krenkelser i den rettslige sfæren kommer i form av ekskludering eller tap av individets rettigheter. Honneth hevder at dersom individet blir utsatt for ekskludering eller tap av individets rettigheter, vil dette påvirke deres selvoppfatning og selvrespekt. Individet vil dermed oppleve “at den enkelte ikke får innfridd sin intersubjektive forventning om å bli anerkjent som et subjekt”. Individet vil også i møte med andre oppleve at status som interaksjonspartnere svekkes (Honneth, 2008, s. 142).

I min forskning er rettslig anerkjennelse relevant i forhold til elevenes rettigheter i det norske skolesystemet. Elever har både plikter og rettigheter i samfunnet. I KRLE/RE-faget kan dette komme til syne i form av elevenes ytringsfrihet og religionsfrihet. I det mangfoldige klasserommet innebærer den rettferdighetspraksisen at elevene på tvers av religiøse og etniske bakgrunn anerkjennes og verdsettes i klasserommet.

2.2.3 Solidaritet som en anerkjennelsesform

Den tredje formen for anerkjennelse i Honneths teori er solidaritet. Begrepet er pluralistisk, men bygger på forståelsen av “sosial verdsetting” og “anseelse”. Solidaritet forutsetter at sosiale forhold “er preget av symmetrisk verdsetting mellom individualiserte subjekter” (Honneth, 2008, s. 138). Symmetrisk verdsetting innebærer at individene oppfatter hverandre “gjensidige”. Dette perspektivet legger vekt på at alle individene har egenskaper og ferdigheter som kan benyttes, og er verdifulle for fellespraksisen i samfunnet. Slike relasjoner oppfattes som “solidariske”, fordi det fører til affektiv deltagelse for individet (Honneth, 2008, s. 138).

Solidaritet kan knyttes til begrepene “selvverdsetting”, “selvrespekt” og “selvtillit”.

Begrepene viser til individets praktiske relasjon til seg selv. Den sosiale respekten individet opptjener ved hjelp av prestasjoner, kan relateres positivt til både individet og andre samfunnsmedlemmer (Honneth, 2008, s. 138). Gjensidig anerkjennelse av den enkeltes arbeid fører til økt motivasjon, og skaper dermed en sterk følelse av solidaritet, som i tillegg tjener samfunnet. Sett fra dette perspektivet kan anerkjennelses kampen oppfattes som todelt. På den ene siden kan den fattes som en lagånd hvor deltakerne ønsker å gjøre sitt beste. På den andre siden kan den forstås som en positiv sirkel av interne interaksjonsformer, som er lønnsomt og hensiktsmessig for både samfunnet og den enkelte (Honneth, 2008, s. 137; Huttunen & Heikkinen, 2004, s. 167).

Blant individene som jobber mot et fellesmål, kan det dannes en forventning om et verdifelleskap. Ut fra denne forståelsen, blir prestasjon, sosial anseelse og ære et ideal, som bedømmes ut ifra den enkeltes bidrag til å implementere et gitt mål. Ære kan uttrykkes i form av sosial anseelse og status, som kan oppnås i møte med kollektive forventninger. Ferdighetene og egenskapene som anses som betydningsfulle, nyanseres dermed ut fra oppfatning av hva som er fordelaktig i verdifelleskapet (Honneth, 2008, s. 135).

Jacobsen (2013, s. 8) hevder at solidaritet i form av sosial verdsetting er aktuelt i undervisningssammenheng og læringsinteraksjon. Læreren kan gi anerkjennelse i form av ros og bekreftelse av elevenes ferdigheter og prestasjoner. Elevenes aktive innsats, og lærerens evalueringstilbakemelding og respons, utgjør en form for anerkjennelsesdidaktikk, hevder Jacobsen. Denne formen for didaktikk kan anses som en “anerkjennesspiral”. Dette innebærer at lærerens tilbakemeldinger og oppmuntringer utgjør en vesentlig rolle i elevenes presiseringer og oppfatning av kunnskapstilegnelsen. Ut fra dette perspektivet vil elever som presterer dårligere, føle mangel på anerkjennelse. Dersom elevene ikke anerkjenner hverandre, vil dette svekke læringsmiljøet for alle elevene. Som et resultat av et svekket læringsmiljø vil elevene og læreren oppleve svekket selvtillit, understreker Jacobsen (2013, s. 8-9).

I min forskning kan denne forståelsen være relevant i form av at elevene trenger bekreftelse og ros for å utvikle en positiv selvfølelse. Dersom man har egenskaper og ferdigheter som blir verdsatt og etterspurt i fellesskapet, vil dette føre til en økt følelse av “ære” og motivasjon til å delta i læringsprosessen. Elevene som ikke har slike egenskaper og ferdigheter, vil imidlertid oppleve en selvoppfatning som er krenket og svekket.

Religion- og etikkundervisning kan fremme solidaritet og empati, ved å øke elevens kunnskap om ulike religiøse, kulturelle og etiske perspektiver. Faget kan danne en skolekultur som bærer preg av gjensidig solidaritet og anerkjennelse på tvers av religiøse og kulturelle forskjeller i klasserommet og i skolen. Faget legger vekt på verdier som likeverd, respekt og inkludering skal fremmes. Disse verdiene skal skape et inkluderende og trygt læringsmiljø hvor alle blir anerkjent, hørt og sett (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5-8; Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 6-7).

2.3 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en intellektuell amerikansk filosof som har hatt et betydningsfullt bidrag innen ulike fagområder som; pedagogikk, psykologi, politisk filosofi, metafysikk, estetikk og etikk (Sætra, 2021, s. 331). Ifølge Dewey var menneskelige tanker et “redskap” for handling, problemløsning og forventning. Han så bort fra ideen om at tankenes funksjon var å speile, representere eller beskrive en uforanderlig virkelighet. Fokuset var heller å teste ideens brukbarhet gjennom erfaring. Han mente at målet med vekst var rett og slett å vokse. For å kunne snakke om vekst, hevdet han at fokuset måtte rettes mot den som

vokser. Av den grunn plasserte Dewey individet i sentrum (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 64). Herunder skal jeg redegjøre for Deweys “læring som praksis” forståelse, for å få en dypere forståelse av hans pedagogiske ståsted.

2.3.1 Den pedagogiske prosessen

Den pedagogiske prosessen består ifølge Dewey av en interaksjon mellom eleven og læreplanen. Danningsfaktorene i den pedagogiske prosessen innebærer at et individ går fra å være et uutviklet, umodent vesen til å bli et erfarent og modent menneske gjennom ulike sosiale verdier, meninger og mål (Dewey, 2009a, s. 23). Dewey omtaler utdanning som “rekonstruksjon eller omorganisering av erfaring som er et tilskudd til erfaringens betydning, og som øker evnen til å finne retningen for senere erfaring” (Dewey, 2009c, s. 48). Han legger vekt på elevenes interesser og meninger preger læring på skolen, og er dermed opptatt av at erfaring er en del av individets læringsprosess.

Pedagogisk erfaring kan ifølge Dewey (2009b) forstås som en tosidig pedagogikk. På den ene siden innebærer den pedagogiske erfaringen, en økt forståelse av konteksten og sammensetningen av aktivitetene individet tar del i (Dewey, 2009b, s. 68). En handling som fører til opplæring, gjør at individet blir klar over forbindelser som tidligere har ikke vært merkelige. Disse forbindelsene tar nå del i individets intellektuelle innhold. Den andre delen av den pedagogiske erfaringen forutsetter at individet får økt kompetanse i selvkontroll og styring (Dewey, 2009c, s. 49). Dersom en pedagogisk erfaring skal være ekte, vil det være vesentlig for at individet kan skille en tilfeldig- og rutinehandling fra hverandre. En tilfeldig handling går ut på at en velger å ikke bry seg, og “glir” i den forstand, at man ikke forbinder egne handlinger med konsekvensene av dette (Dewey, 2009c, s. 49). Rutine handling, kan sies til å være en automatisk handling som kan øke individets evne til å utføre bestemte ting. Men det skal nevnes at denne behandlingsmåten kan være begrensende. I og med at omgivelsene forandrer seg, er det nødvendig at handlingsmåten samsvarer med omgivelsene som å opprettholde likevektig forbindelse med og mellom ting (Dewey, 2009b, s. 50).

Tenkning og erfaring er en forbindelse mellom individets handling og handlingskonsekvensene. Dewey (2009b, s. 65-66) legger vekt på at den aktive handlingsfasen skal ikke skilles fra subjektets passive gjennom opplevelsfasen. Han hevder at tenkning er det som forbinder handlingen og konsekvensene av det. Når individet forsøker å bestemme handlingsutfallet om en handling som skal utføres eller som har blitt utført, blir

tenkningen stimulert. Tenkning innebærer ifølge Dewey (2009b, s. 66: en utfordrings betydning, en observasjon av omstendighetene, dannelse, og til slutt en rasjonell utarbeidelse av mulige løsninger og selve utprøvingen av alternative handlinger.

2.3.2 Pragmatisk pedagogikk

Deweys pragmatisme legger vekt på forståelsen av praksis (Gimmler, 2008, s. 50). Denne tilnærmingen bygger på pragmatismen, en filosofisk retning som hadde sitt opphav i USA rundt 1870. Ordet “pragma” betyr praksis eller handling, og denne filosofiske tilnærmingen legger vekt på mennesket som et handlende individ. Fra et pragmatisk perspektiv er det naturlig å påstå at ideer og kunnskap forstås i lys av praktisk funksjonalitet. Det vil si at handling knyttes opp mot tanken om at handlingskonsekvensene avgjør om en praksis er akseptabel eller ikke. Når Dewey snakket om kunnskap brukte han begrepet “bekreftende antakelser”. Han påstod at “sannheten” og individets erfaring om hva som “funker” var nært forbundet (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 61-62). Denne forståelsen innebærer at ved hjelp av en ide-testing, erfarer individet handlingskonsekvensene, og innser hvorvidt en idé er brukbar, eller muligens må revideres eller forkastes. Kunnskap forstås med andre ord som et utforskningsverktøy og praksis som må testes, og at kunnskapens verdi blir vurdert ved hjelp av praksis.

Dewey hevdet at “alt som kan kalles skolefag, enten det gjelder aritmetikk, (...) eller en av naturvitenskapene, må utledes fra materiale som i utgangspunktet faller innenfor rammene for vanlig livserfaring” (Dewey, 2009b, s. 67). Den pragmatisk tilnærmingen forutsetter, som sitatet over tilsier, at læringen skal knyttes nært til elevens livserfaring. Ifølge denne oppfatningen innebærer en god og verdifull læringsprosess at eleven er aktiv og deltakende i undervisningen. På denne måten kan eleven utforske og erfare verden på en anvendt måte. Det vil si at elevene er deltakende i læringsprosessen. De er deltakende ved at de får muligheten til å prøve seg frem, samt eksperimentere og utforske konkrete fremgangsmåter. Dewey hevder at ved testingen av opplevelsesvarigheten og opplevelsesrommet blir erfaringsverden og omgivelsene tettere og større (Dewey, 1938, s. 68). Læreren skal dermed være oppmerksom på at elevene skal ledes på “nye områder som tilhører de erfaringene de allerede har hatt, og bruke denne kunnskapen som sitt kriterium for utvelgelse og tilretteleggelse av de forholdene som påvirker deres nåværende erfaringer” (Dewey, 2009b, s. 70).

I en læringskontekst forutsetter dette at elevene får muligheten til å prøve ut den kunnskapen elevene tilegner på skolen. Det vil si at elevene er deltakende i læringsprosessen, ved at de får muligheten til å prøve seg frem, samt eksperimentere og utforske konkrete fremgangsmåter. Av den grunn holder det ikke bare med tilbakemeldinger og vurderinger fra læreren. Det er erfaringen fra handlingskonsekvensene som er avgjørende i kunnskapstilegnelsen (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 63).

2.3.3 Progressiv pedagogikk

Progressiv pedagogikk bygger på pragmatismen, og legger vekt på at det kreves organisering basert på individets ideer om erfaring. Det vil si at man har fokus på elevens interesser, meninger og behov for å danne en læringsarena hvor eleven kan ved hjelp av aktiv utforskning og samarbeid tilegne seg kunnskap (Dewey, 1998, s.18-19). En pragmatisk tilnærming legger vekt på at elevens forutsetninger og interesser skal ivaretas. En slik pedagogikk retter fokuset mot at barnet er et menneske, og ikke hvem barnet skal bli som voksen. Læringen og oppdragelsen opererer dermed ut fra en forståelse hvor barnet selv tilegner ferdigheter, holdninger og kunnskap (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 67). Læreren, medelever, samt læreplanen er viktige ressurser i elevenes læringsaktiviteter. Faginnholdet er viktig i selve problemløsningen, mens læreren er veilederen, og den som tilrettelegger for slike utfordringer i klasserommet. Dewey hevder at å løse problemer i fellesskap er nødvendig og viktig for individets demokratiske dannelse (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 68).

Ifølge Dewey er det to hovedkriterier, som må oppfylles, for at en tilnærming skal kunne kalles for progressiv pedagogikk. For det første skal eleven være aktiv i læringsprosessen. Dewey påstod at skolens fokus var rettet mot "resultater". Som et resultat av dette ble det langt færre aktiviteter som kunne ha fremmet elevens læring, da det er nødvendig med førstehåndserfaringer. Det andre aspektet tar for seg den sosiale politiske sfæren. Dette forutsetter at elevene får kunnskap om, og blir en del samfunnets kultur, og sosialisert mot et overordnet politisk formål (Hein, 2012, s. 37-38). Dewey ønsket at skolen skulle forenes i større grad med samfunnet, og ikke fremstå som en isolert institusjon (Hein, 2012, s. 39).

2.3.4 Demokrati som deltakelse

Dewey var i tillegg opptatt av utdanningens kulturelle og sosiale aspekter. Han oppfattet demokrati som et levesett og individer som sosiale vesener. Å gi elevene informasjon som de

kan bruke i senere tid holdt ikke, hevdet han. Undervisningen skulle være betydningsfull for elevene i nåværende tid. Denne forståelsen kommer tydelig fram i hans læringsteori. Det faktum at noe fremstår som sant, betyr ikke at det er verdt og viktig å huske. Ifølge Dewey er kunnskapens relevans nært knyttet til eleven og selve læringskonteksten (Egelandsdal og Ness, 2020, 65).

Dewey var fullstendig klar over det faktum at alle kulturer har ulike verdier og kunnskap som man ønsker å føre videre. Et eksempel på dette er de ulike demokratiske verdiene. Men han hevdet at denne videreføringen var mer enn bare et oppgavearbeid, formidling eller testing. Han la vekt på at det var nødvendig å inkludere elevene i demokratiske aktiviteter. Eksempler på slike aktiviteter er å tilrettelegge for aktiviteter hvor elevene samarbeider sammen for å løse ulike problemstillinger. En slik tilnærming forutsetter at elevene behandles som individer som kan påvirke og ta ansvar for egne og fellesskapets stilling. Eller, som Egelandsdal og Ness (2020, s.66) belyser; "Å lære om demokrati innebærer å leve demokratisk".

2.3.5 Learning by doing

Deweys pedagogiske tilnærminger kan sies å oppsummeres med hans velkjente ordtak "Learning by doing" (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 67). Uttrykket er selvsagt, og innebærer at en lærer ved å handle aktivt. Det å tilrettelegge for ulike aktiviteter i undervisningen. I tillegg til å utsette elevene for nye opplevelser som å dra på besøk til for eksempel hellige steder, er betydningsfullt for deres kognitive stimulering og læring.

En reflektert handling, har ifølge Dewey, fem stadier:

1. En utfordring dukker opp, og individet er bevisst på det.
2. Individet reflekterer rundt problemet, og blir bevisst på det vesentlige.
3. Individet tenker gjennom alternative løsninger.
4. Individet ved hjelp av eksperimentering og resonnering kommer til mulige hypoteser.
5. Individet utprøver og observerer og ender opp til en godkjent eller avvist hypotese.

I utgangspunkt til denne forståelsen bør undervisningen planlegges i henhold til 1) en autentisk erfarings situasjon, 2) en situasjon som medfører til en utfordring som elevene syntes er interessant og derav engasjeres, 3) elevene må reflektere og trekke viktige opplysninger som muliggjør å undersøke problemstillingen på formålstjenlig måte, 4) mulige løsninger som elevene har kommet til, diskuteres, og 5) elevene skal få anledning til å teste hypotesene.

2.3.6 Forskningens relevans

Pragmatiske og progressiv pedagogikk er to tilnærminger som er beslektet og har fokus på at elevene lærer når deres interesser og meninger blir ivaretatt, samt når eleven er deltakende og aktiv læringsprosess (Dewey, 2009b, s. 65). I denne studien er Deweys pragmatisk og progressiv tilnærming relevant i besvarelsen av problemstillingen, i den forstand at teoriene kan bidra til inkludering og anerkjennelse i klasserommet. Både de pragmatiske og progressive tilnærmingene kan være til hjelp for KRLE/RE-læreren under undervisningsplanleggingen. Teorien kan øke lærerens bevissthet rundt læringsmetoder som kan benyttes i timen for å fremme elevenes interesser, samt for å danne en inkluderende læringskultur. Ved å la elevene utforske i større grad på egen hånd i religions og etikkfaget kan det bidra til at elevene tar mer ansvar i sin egen læring, og utvider sin refleksjonsevne og kritisk tenkning. Elevene kan i tillegg ved å være aktive læringsdeltakere kunne anvende deres empiriske kunnskap til mer praktisk bruk av læring. Religions og etikkfaget er i utgangspunktet et danningsfag. Innføring av aktiviteter i KRLE/RE undervisningen, kan øke elevens læring, og elevene kan i større grad anvende det de har lært på skolen, til deres hverdagslige liv. Samtidig kan Deweys forståelse av demokrati bidra til inkludering i klasserommet.

2.4 Forholdet mellom Honneth og Dewey

Både Alex Honneth (1949-) og John Dewey (1859-1952) er to velkjente og innflytelsesrike filosofer innen pedagogiske forskningsfelt. Honneth var kjent forsker innen sosialfilosofien, mens Dewey var velkjent forsker innen det psykologiske-pedagogiske forskningsfeltet. Felles for begge filosofene er hvordan deres forståelse om anerkjennelse og læring, kan brukes til å anerkjenne og inkludere elevene i klasserommet. Det er viktig å påpeke at læreren her har en stor og viktig rolle. Deweys forståelse av læring tar utgangspunkt i en erfaringsbasert og aktiv tilnærming. Hans forståelse av læring er at læring går ut på å utvikle sin identitet i samhandling med andre og gjennom erfaring. Ifølge Dewey er ikke læring bare å tilegne seg kunnskap. Honneth undersekter at anerkjennelse er viktig i denne identitetsutvikling som Dewey legger vekt på, samt for individets selvoppfatning. Individets selvoppfatning og individets identitetsutvikling skjer i samhandling med andre og ved erfaring. Sett fra Deweys læringsteori og Honneths anerkjennelsesteori, samt denne studiens problemstilling kan anerkjennelse være en motivasjonsfaktor i elevens læring og selvtillit, samt i elevens egne oppfatninger om deres plass som individ i storsamfunnet.

3. Metode

Målet med denne masteravhandlingen er å utvide min forståelse og kunnskap om hvordan lærerens tilpassede opplæring i KRLE/RE faget, kan føre til anerkjennelse og inkludering for elevene både i klasserommet og demokratiet. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt, og drøfte de etiske hensynene som er tatt høyde for i denne masteravhandlingen.

3.1 Valg av forskningsmetode

En fenomenologisk tilnærming er svært utbredt innen kvalitativ forskning. Tilnærmingen er godt egnet når forskeren er ute etter å forstå sosiale hendelser ut fra individets perspektiver og opplevelser. I dette tilfellet er det å forstå KRLE/RE-lærernes sosiale virkelighet. I denne oppgaven søker jeg forståelse for lærerens egne opplevelser og oppfatninger i KRLE/RE-faget, og fanger informantenes erfaringer og opplevelser. Forskningsformålet og problemstillingen avgjør hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å ta i bruk i en forskning. Valget om å forholde seg til en kvalitativ forskningsmetode ble foretatt med hensyn til hvilke fordeler og ulemper forskningstilnærmingen kan by på. En kvalitativ tilnærming har i hovedfokus å fange dybden, samt få en forståelse av et fenomen ved hjelp av intervju, observasjon og/eller tekstanalyse (Dalen, 2011, s. 14). I slike studier kan ulempen være at antallet informanter er mer begrenset enn i kvantitative studier. Fordelen er at man kan komme informantene nær. I dette tilfellet ved hjelp av semistrukturerte intervju, også kalt for dybdeintervju. I et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd utarbeidet en intervjuguide, men trenger ikke å følge intervjuguiden til punkt og prikke under intervjuet.

Det vil si at intervjuene vil variere, og dette kan prege svarene til informantene. Spørsmålene, og rekkefølgen av dem, avhenger av den gitte situasjonen og informanten (Dalen, 2011, s. 35). Et intervju muliggjør å observere informantens kroppsholdning, stille oppfølgende spørsmål og be informanten utdype svarene, og/eller eventuelt avklare noe av det som blir sagt eller oppstår under intervjuet. Dette er en fin anledning til å fange informantens erfaringer, opplevelser og ståsted.

Ifølge Lincoln og Guba (1985, s. 269, sitert i Cohen, mfl. 2018, s. 509) er semistrukturert intervju lurt å benytte når forskeren har oversikt over den kunnskapen han eller hun besitter om det fenomenet som skal undersøkes, og har en tydelig og vel-utarbeidet plan om hva forskeren ønsker å bevise ved hjelp av intervjuguiden.

3.2 Valg av informanter

I denne studien ble det foretatt et strategisk valg av informanter. DE ble utvalgt basert på forhåndsbestemte kriterier. Med tanke på oppgavens hovedmål og problemstilling falt det naturlig, og mest hensiktsmessig, å intervjuere KRLE/RE-lærere for å belyse dette fenomenet. Lærerne og andre skoleansatte har et oppdrag som er fastsatt i offentlige dokumenter. Videre skal det nevnes at KRLE/RE-faget er et danningsfag som skal ruste og stimulere elevens evne til å reflektere, respektere og forsterke deres toleranse og solidaritet. Av den grunn var hovedkriteriene som lå til grunn i rekrutteringen av informantene, at informantene skulle være utdannet KRLE/RE-lærere. Videre ønsket jeg å belyse hvordan de ulike lærerne på de ulike trinnene reflekterte rundt intervju spørsmålene, for å få bredere og mer varierte forskningsdata. Forskningsdataen ble sammenlignet, tolket og analysert senere i prosessen. Innenfor kvalitativ intervju forskning er valg av informanter et grunnleggende tema. Spørsmål som hvor skal jeg finne informanter, hvem skal jeg intervju, hvor mange skal jeg velge, og ikke minst etter hvilke kriterier skal informantene velges ut, reises opp i forskningen. Intervjumaterialet skal gi tilstrekkelig grunnlag for både tolkning og analyse av data (Dalen, 2011, s. 45).

Rekrutteringen av informanten begynte ved at jeg tok kontakt med KRLE/RE-lærere, eller bekjente som hadde bekjentskap til KRLE/RE-lærere. Jeg kom i kontakt med to barneskolelærer, en som jobber på småskoletrinnet, og en på mellomtrinnet. Senere tok jeg kontakt med en ungdomsskolelærer, og en videregående skole lærer. Informantene fikk tid til å tenke seg om, noe som var ekstra viktig for de informantene jeg hadde bekjentskap til. Et bekjentskap kan føre til at informantene føler press til å delta, og det ønsker man å unngå i en studie.

Totalt intervjuet jeg fire KRLE/RE-lærere fra fire forskjellige skoler og klassetrinn. Informantene var tre kvinner og en mann, herunder vil informantene omtales som L1, L2, L3 og L4. L1 er lærer på småbarns trinnet, videre underviser L2 på mellomtrinnet, L3 på ungdomsskolen, og til slutt L4, som er lærer på videregående skole. Informantene har varierende arbeidserfaring, men har til felles at de alle jobber på Oslo skoler og underviser i KRLE/RE-faget. Informantene arbeider, og har arbeidet i ulike geografiske områder i Oslo, altså både på østkanten og vestkanten. I og med at informantene jobber med ulike aldersgrupper gir dette grunnlag for et mangfoldig elevgrunnlag med varierende faglig kompetanse, nysgjerrighet og motivasjon.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av studien

I dette prosjektet benyttet jeg et semistrukturert intervju. I slike metodiske tilnærminger er samtalen mellom informanten og intervjuet fokusert mot et mer snevert, og bestemt tema som forskeren forsker på. I dette tilfellet var det KRLE/RE-faget og overordnet begreper som *tilpasset opplæring, medborgerskap, og inkludering*. I intervjuundersøkelser er informantens utsagn datamaterialet som skal forstås og fortolkes. Av den grunn er det viktig å stille spørsmål som er nært knyttet til forskningsformålet og problemstillingen som skal belyses (Dalen, 2011, s. 26). Man skiller gjerne mellom mer strukturerte og åpne intervjuer.

For at intervjuet skal være vellykket, må forskeren ha en klar plan om hva slags spørsmål som skal stilles og hva målet med intervjuet er. Spørsmålene skal dekke de vesentlige områdene forskningen skal belyse, og å utarbeide gode spørsmål preger dermed forskningskvaliteten (Dalen, 2011, s. 27). Å utarbeide en intervjuguide er dermed et viktig steg i forskningsprosessen. Av den grunn var alle spørsmålene som ble stilt, og temaene som ble nevnt i selve intervjuet relevante og knyttet til problemstillingen (Anker, 2020, s. 25-27). Samtalen med informantene begynte med at jeg presenterte prosjektet før jeg begynte å stille intervju spørsmålene. Jeg ønsket å legge en oversiktlig føring for selve intervjuet. I første del av intervjuet ble oppvarmings-spørsmålene, også kalt for introduksjonsspørsmål, stilt. Disse spørsmålene har som formål å skape en mer avslappet og behagelig stemning. Spørsmålene handlet blant annet om informantens arbeidserfaring og deres arbeidsplass.

Spørsmålene som ble stilt i den andre fasen av intervjuet var mer åpne og utforskende. Disse spørsmålene var preget av spørreord som; “hvordan”, “hvorfor”, “hva”, og “hvor” (Dalen, 2011, s. 27). Informantene fikk god tid til å tenke, utdype seg, og/eller endre meninger. Å opparbeide tillit er vesentlig for at informantene skal føle seg komfortable til å fortelle om egne opplevelser. Måten spørsmålene blir formulert og stilles på, preger svarene til informantene. Noen av spørsmålene var formulert mer konkret og direkte, mens andre var mer åpne og krevde at informanten reflekterte litt selv. Grunnen til at jeg valgte å formulere noen av spørsmålene slik, var rett og slett fordi jeg ønsket å få et innblikk i informantens opplevelser og synspunkter rundt det gitte temaet. Dette gjaldt særlig på de spørsmålene som tok for seg begreper og fenomener som; dannelsesfag, tilpasset opplæring, og inkludering. Jeg ønsket å tilrettelegge for en åpen situasjon, fordi målet var å få spontane og levende svar (Dalen, 2011, s. 35-36). Å veksle mellom forhåndsformulerte spørsmål og uformelle oppfølgings spørsmål er med å skape og opprettholde en flytende samtale.

Intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen eller hjemme hos informantene. I utgangspunktet var en samtale over Zoom et alternativ, men ikke ønskelig. Gjennom erfaring har jeg opplevd at en fysisk dialog byr på mer fruktbare svar enn en Zoom-samtale, skriftlig besvarelse eller lignende. Kroppsspråk er indikator og data som forskeren kan gå glipp av i slike tilfeller, og dermed svekke intervjuet. Et fysisk intervju var i dette tilfellet det beste alternativet. Det var tydelig at litt småprat før, og litt snacks og drikke under intervjuet, hadde en positiv påvirkningskraft. Den positive påvirkningskraften bidro til at både informanten og jeg var bedre rustet når selve intervjuet begynte, og derav førte til økt tillit og bedre stemning. For å vise min takknemlighet til informantens bidrag og deltakelse til intervjuet, kjøpte jeg noe å drikke, litt sjokolade og kjeks.

Før intervjuene ble igangsatt, testet jeg ut “diktafon” lydopptak-appen for å forsikre at jeg hadde forstått hvordan appen brukes, og hvordan datamaterialet kunne lagres på en sikker måte. I tillegg satte jeg meg ned for å samle mine personlige forforståelser. Jeg foretok også et prøveintervju for å teste ut intervjumalen, og for å kjenne på følelsen av å være intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Under dette prøveintervjuet gjorde jeg småjusteringer for å sikre at jeg stilte åpne og relevante spørsmål. Ved starten av intervjuet forsikret jeg at informantene hadde fått med seg informasjonen som stod på samtykkeskjemaet, og at retningslinjene hadde blitt forstått. Jeg var ekstra nøye med å klargjøre for informantene at de kunne trekke seg når som helst, enten det var under eller etter intervjuet, samt at jeg hadde taushetsplikt og hva denne plikten innebar (Cohen, ml, 2018, s. 517-518). Informantene ble informert på forhånd at intervjuet ville vare mellom 35-45 minutter, og dette var en tidsramme vi forholdt oss til.

Under intervjuet var hovedfokuset å lytte aktivt til informantene og være åpen. Anker (2020 s. 37) omtaler intervju som en “utveksling av synspunkter”, hvor intervjueren spør informantene om dere oppfatninger og meninger. Forskerens personlige synspunkter og oppfatninger skal holdes utenfor. Det er med andre ord ikke en hverdagslig dialog. Informantene fikk alltid snakket ferdig, før jeg uttalte meg, som regel for å følge videre intervjuet, eller for å få hente og synliggjøre flere nyanser. Når uklarheter oppstod, rettet jeg opp dette ved hjelp av oppfølgings spørsmål. Slike uklarheter oppstod når informantene ble spurt om å gjøre rede for sin forståelse av tilpasset opplæringsbegrepet. Intervjuene ble avsluttet med åpne spørsmål og reflekterte svar, før jeg spurte om det var noe annet de ville legge til.

Etter intervjuene endte jeg opp med å ha en samtale med informantene, for å avslutte intervjuene på en hyggelig måte. Informantene var tydelige på at jeg kunne kontakte dem, dersom det skulle trengs, enten dette gjaldt svarene deres, eller om noe tekniske problemer skulle oppstå med data. De var opptatt av at svarene deres skulle være nyttige og brukbare for undersøkelsen. Vi avsluttet samtalen med en oppsummering av intervjuet og med et farvel. Etter intervjuet satt jeg igjen med et inntrykk av at informantene likte undersøkelsen og var fornøyde.

3.4 Transkribering

Etter intervjuene begynte organiseringen og arbeidet av datamaterialet som hadde blitt samlet inn. Intervjuene ble tatt på lydopptak, og dermed måtte dette transkriberes og bli om til tekst. Grunnen til at jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuet var rett og slett fordi jeg ønsket å avvenne min fulle oppmerksomhet mot informantene. Jeg ønsket ikke å forstyrre informantene mens de pratet ved å taste på tastatur, og bekymre meg for om jeg fikk notert ned alt som ble sagt. Lydopptak gir forskeren en unik mulighet til å bli kjent med datamateriale, og er et viktig steg i forskningsprosessen, fordi informantens verbale uttalelser utgjør hovedtyngden av forskningsmaterialet (Dalen, 2011, s. 85). Tonefall og kroppsspråk kan være viktige indikatorer for forsterkende effekt.

Å reflektere over hva man ønsker å oppnå med intervjuene, og hvordan man skal jobbe etter datainnsamlingen i analyseprosessen, er viktig før intervjuene utføres. Ifølge Cohen (mfl., 2018, s. 512) har alle avgjørelsene som blir tatt i hvert stadium, har en påvirkningskraft i prosessen før eller senere. Av den grunn var alle avgjørelsene som ble tatt i denne prosessen bevisste. Cohen (mfl., 2018, s. 525) understreker at dette steget kan forstås som en tale- til skriftspråkprosess. I tillegg til intervjuutskriftene er notater om ytre forhold, som opplysninger om informantens bosted, alder, samt nonverbale atferd, og notater av egne iakttagelser være viktig. Det er en haug med avgjørelser som må foretas av forskeren, og det finnes ikke entydig svar på hva som ligger til grunn for en konsis måte å transkribere. Man må derfor minne seg selv og spørre "hva er det som er egentlig viktig for min studie?" (Cohen, mfl., 2018, s. 512).

Fra starten av, var jeg bestemt på at intervjuene skulle transkriberes rett etter intervjuet slik at jeg hadde mest mulig data. Jeg ønsket å notere mest mulig, både energien i rommet, hvordan informanten uttalte seg, kroppsspråk, om informantene var nølende, bestemte, selvsikre om

informanten var forsiktig og lignende. Hovedmålet var å løfte stemmene til informantene på en tydelig og korrekt måte i analysen. Formuleringer som kunne fattes som uformell eller mindre viktig, ble satt til siden, og ble av den grunn ikke presentert i analysen. I og med at jeg ønsket å få deltakeres utsagn mest mulig korrekt, kommer det en del preposisjoner. Muntlig språk skiller seg ut fra det skriftlige, og ofte er det slik at når en uttaler seg, kan det ofte forekomme et ord, eller en formulering som gjentar seg. Som nevnt blir ikke alt av det som ble transkribert presentert i analysen, dette er et valg som er foretatt ettersom jeg mente at informantenes budskap og oppfatninger ikke ville endres.

3.5 Analyseprosessen

Datainnholdet har vært ledende for fokuset i analyseprosessen. Den første fasen i analysen gikk ut på å konstruere datamaterialet, samt mine personlige inntrykk og tanker om intervjumaterialet. Under intervjuene og transkriberingsprosessen ble det foretatt tankenotater om mulige drøftings materialer som kunne knyttes opp til teoriene til Honneth og Dewey, og dataen kunne sammenlignes med andre informantenes utsagn (Anker, 2020, s. 67). Ifølge Anker (2020, s. 67) er slik tankenotat et betydningsfullt verktøy for hukommelsen, særlig da i arbeidet med koding av datamaterialet. Når prosessen med koding begynte hadde jeg allerede indirekte koder som “KRLE/RE som et undre fag”, “kontroversielle og sensitive temaer”, og “samhold”.

I denne forskning benyttet jeg det Anker (2020, s. 79) kaller for en teori og empiri drevet koding, også kalt for en abduksjon tilnærming. Kodingen tok utgangspunkt i forskningsfunnene, men jeg hadde på forhånd notert stikkord fra teoriene som ble oppfattet som nyttige og ønsket å koble til kodekategoriseringen. Koding kan forstås som en prosess hvor forskningsmaterialet systematiseres, og kategoriseres i særegne innretninger som kan gi relevant informasjon om temaene som forskes på (Cohen, mfl., 2018, s. 524-526). Jeg opplevde at koding gjorde analyseringsprosessen mer lettvent og effektiv, i og med at dataen er allerede delt opp i relevante og spesifikke deler. Kategorisering av data ble kodet ut fra frie kategorier, dette gjorde jeg for å sørge for at jeg ikke overså betydningsfulle data. For å gjøre det mer oversiktlig for meg selv, brukte jeg forskjellige fargekoder for de ulike kategoriene i tekstmaterialet. Etter denne fargekodingen, ble fagene endret til koder som; “KRLE/RE er et undre fag”, "Identitetsbyggende", "Sensitive og kontroversielle temaer", “Splittelse i klasserommet?”, “Samhold og anerkjennelse”, og “Faget strekker ikke til”. Jeg valgte disse

kodene for å fange helheten av forskningsmaterialet, og for å gi en oppsummerende og fullkommen fremstilling av informantenes erfaringer og oppfatninger.

Den siste fasen var det mest tidkrevende arbeidet i analyseprosessen. Denne prosessen var den mest utfordrende, fordi analysen måtte skrives ut, og måtte sammenføres med forskningsspørsmålene og avhandlingens problemstilling. Anker (2020, s. 83) forteller en av de mest vanlige feilene forskeren gjør er å gjenfortelle. I første omgang var dette en fallgrube jeg falt i. Men ved hjelp av veiledernes tilbakemeldinger følte jeg at jeg klarte å finne en balansegang i skrivingen av analysen.

Å skille analyse- og drøftingskapittelet, er etter min oppfatning med å gi en mer oversiktlig og ryddig fremstilling av informantenes oppfatninger og perspektiver. Av den grunn valgte jeg å presentere forskningsdataen i et kapittel, før jeg videre drøftet funnene i lys av tidligere forskning og teorier. Hovedfokuset har gjennom hele prosessen vært å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dermed har både forskningsfunnene, teoriene og tidligere forskning vært viktige faktorer i drøftingen (Anker, 202, s. 59).

3.6 Etiske vurderinger

I forkant av intervjuene måtte formelle krav som å søke om godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD) være oppfylt. Etter godkjenning av NSD, måtte denne studien oppfylle en rekke forskningsetiske retningslinjer for å være en autentisk og representativ forskning. I en forskning er forskeren forpliktet til å ivareta informantens personvern og menneskeverd etter personopplysningsloven (NESH, 2016). Etiske hensyn som samtykke, anonymitet og personvern er i denne studien fulgt etter de forskningsetiske retningslinjer som er utviklet av NESH (2016). All informasjon som er innhentet inn i denne studien er anonymisert, og gjort konfidensielt. Det skal være frivillig for at informantene skal delta i studien, samt trekke seg fra forskningen hvis de ønsker. Dette gjelder både før, under og etter datainnsamlingen (NESH, 2016).

Etter prosjekt godkjenning fra NSD, begynte prosessen med å kontakte informantene via e-post. I disse e-postene presenterte jeg meg selv og prosjektet kort. Et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som forklarte nærmere studiens formål, forskningstema, og informantenes rettigheter ble lagt til som to separate vedlegg. Etter at informantene takket ja til å delta i forskningen, satte informanten og jeg et tidspunkt hvor vi kunne møtes for å sette i gang med intervjuet. Før intervjuene ga deltakerne samtykke til å delta på intervjuene, og underskrev

fysisk under informasjonsskrivet (se vedlegg 2). Intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen og hjemmet til informantene, for å kvalitetssikre lærernes oppfatninger og erfaringer ble det tatt lydopptak av intervjuene. Disse lydopptakene ble oppbevart og behandlet konfidensielt. Som nevnt er informantene anonymisert gjennom id-koder.

I bearbeidningen av analysefunnene var et av hovedmålene å være oppmerksom på å behandle informantenes utsagn med respekt. Forskningsfunnene som presenteres i analysen er lærerens personlige erfaringer og oppfatninger, av den grunn er det ekstra viktig å være varsom i slike tilnærminger. Ettersom man som forsker har en annen posisjon i intervjuet, og man får innsikt i deltakerens tankegang og deres erfaringer, samt oppfatninger, er det ekstra viktig at informantene ikke utsettes for negative konsekvenser (Cohen, mfl., 2018, s. 129-130). Med tanke på opprettholdelsen av deltakernes anonymitet og andre personopplysninger, ble kun informantenes kjønn og arbeidserfaring delt, mens andre opplysninger ble ikke oppgitt i forskningen for å sikre deltakernes anonymitet (Anker, 2020, s. 106-107).

3.7 Studiens styrker og begrensinger

3.7.1 Reliabilitet

I forhold til denne avhandlingen har jeg, som nevnt, valgt å benytte et kvalitativt intervju som forskningsinstrument. Av den grunn vil det være vanskelig å konkludere og forsikre at undersøkelsen har høy og sikker reliabilitet. Å konkludere med at en studie har høy reliabilitet er det nødvendig at forskningsfunnene forblir de samme dersom undersøkelsen gjennomføres på nytt. Hvis undersøkelsen hadde forsket på det gitte fenomenet, ved hjelp av en kvantitativ metode, ville reliabiliteten muligens vært større, fordi utvalget er større (Cohen, mfl., 2018, s. 248).

Reliabilitet går ut på hvorvidt forskningsmaterialet er pålitelig. Innen kvantitativ forskningsmetode testes studiens reliabilitet ved å gjennomføre den samme undersøkelsen, for å se om man lander på samme svar. Dersom resultater ikke samsvarer, kan dette hevde å ha svekket studiens reliabilitet (Cohen, mfl., 2018, s. 247-248). I kvalitativ forskning vil reliabiliteten i motsetning til kvantitative studier, bedømmes ut fra forskerens beskrivelser av det metodiske arbeidet, forskeren har foretatt. En grundig, samt åpent innblikk i dette arbeidet vil enten styrke eller svekke reliabiliteten. En transparent gjennomgang av det metodiske arbeidet vil med andre ord forsterke leseren tillit til datamaterialet (Anker, 2020, s. 108).

Informanten og forskeren har en gjensidig påvirkningskraft under forskningsprosessen. Dette innebærer at svarene kan ha muligens vært annerledes dersom forskeren hadde vært en annen, til tross for bruk av samme intervjuguide. For å forsøke å sikre en høy reliabilitet, har jeg utarbeidet og gjennomtenkt intervju spørsmålene nøye. Jeg ønsket å minimere sannsynligheten til å stille informantene både ledende og lukket spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Under intervjuene med informantene var jeg opptatt av at informantene skulle svare ærlig. Jeg ønsket å unngå å skape en stemning hvor informantene følte press til å svare på spørsmålene på en riktig måte. Videre ville jeg også unngå at informantene svarte på spørsmål, fordi de trodde at jeg som forsker, ville høre et gitt svar.

Ved å belyse leseren for hvordan forskningen har blitt opparbeidet og gjennomført kan det styrke forskningens reliabilitet. Det som kan svekke studiens reliabilitet er det faktum at det er kun jeg som har intervjuet informantene, samt analyserte funnene som fremkommer i denne studien. Studienes reliabilitet kunne muligens forsterkes dersom det var flere forskere involvert i forskningsprosessen. Men med tanke på avhandlingens rammeverk, samt tidsbegrensningen, var dette et alternativ i denne undersøkelsen. (Cohen, mfl., 2018, s. 269).

3.7.2 Validitet

Ytre validitet

Denne studien hadde kun fire informanter, noe som innebærer at det er en begrensning i studien. Få informanter vanskeliggjør det å overføre tilsvarende fenomener og generalisere en studie. Dersom det skulle være mulig å generalisere en undersøkelse, er det vesentlig å reflektere rundt representasjon av utvalget (Cohen, mfl., 2018, s. 45). I en kvantitativ forskning er dette viktig å tenke over, i en kvalitativ undersøkelse ønsker man heller å rette fokuset om hvilke forskningsfelt som kan benytte og anvende forskningsfunnene (Cohen, mfl., 2018, s. 255). En forskningsundersøkelse bør ha et utvalg som representerer hele befolkningen. På den måten har alle lik muligheter for å bli utvalgt i en bestemt studie (Cohen, et al., 2018, s. 218). I og med at denne studien hadde kun informanter fra Oslo skolen er dette også en begrensning i studien. Få informanter og et begrenset utvalg som ikke representerer hele befolkningen kan svekke studiens validitet. På en annen side er informantene i studien også styrke, da de underviser i KRLE/RE-faget i ulike trinn. Det var et mangfoldig utvalg av informanter i studien, som hadde ulike bakgrunn i religion og livssyn, som kan gi et bredere perspektiv i studien.

Indre validitet

Validitet handler om studien faktisk forsker på det som er formålet. I denne masteravhandlingen innebærer dette hvorvidt problemstilling og forskningsspørsmålene gjenspeiler resultatene som forekommer i analyse- og drøftingskapitlet (Cohen, mfl., 2018, s. 256). I vurderingen av validiteten, er det vanlig å kaste lys over innsamlingsmetoden og utvalget av informantene som ble benyttet for å innhente forskningsmaterialet. De metodiske valgene som ble foretatt ble tidligere i kapitlet begrunnet, og de nevnte begrunnelse blir følgelig ikke gjentatt. Det skal dog nevnes at empirien som har blitt innhentet, og de andre metodiske valgene som har blitt foretatt i forskningen, har blitt tatt i henhold til problemstillingens formål.

3.7.3 Mulige feilkilder

Det er viktig at forskeren er klar over mulige feilkilder som kan forekomme i studien og påvirke forskningsresultatene. Knyttet til min studie kan gjennomføringen og innholdet i intervjuet være mulige feilkilder som kan ha oppstått under forskningsprosessen og påvirket funnene. Det faktum at jeg ikke har tidligere erfaring med å intervju andre, kan ha påvirket hvordan jeg forberedte meg til intervjuene. Samt måten jeg formulerte oppfølgingsspørsmålene under intervjuene, til tross for at jeg hele tiden forsøkte å minimere dette skulle være en mulig feilkilde i studien.

Jeg hadde bekjentskap til alle informantene mine. Dette kan påvirke studien både i positiv og negativ retning. I og med at jeg hadde bekjentskap kunne for eksempel relasjonen mellom informantene og meg, eller andre konkrete hendelser som tidligere har funnet sted påvirket forskningen. Kjennskap til informantene kan også ha hatt en positiv side i min studie. Jeg som forsker, var mer avslappet i intervjuene, på grunn av bekjentskapet. Samt var min oppfatning under intervjuene at informantene var også avslappet. Dette var ganske tydelig gjennom kroppsspråk, tonefall og selve dialogen mellom meg og informantene. Det skal også bemerkes at bekjentskap i intervjuer kan føle til press til å delta, til tross for at informantene ikke ga uttrykk for dette (Cohen, mfl., 2018, s. 644).

I transkriberingsprosessen er det også rom for mulige feilkilder. Datamaterialet kan svekkes ved at den muntlige talen blir feilregistrert, eller at nonverbale indikatorer ikke blir registrert. I denne studien ble lydopptakene tatt i bruk for å sikre mest mulige nøyaktige beskrivelser av

det informantene uttalte seg om. Men det skal bemerkes at tonefall, samt kroppsspråk ble ikke inkludert i datainnsamlingsprosessen.

4. Analyse

Analysekapittelet er delt i seks underkapitler, og tar utgangspunkt i datamateriale som er samlet inn i studien. Datamaterialet som er samlet gjennom intervjuer av fire lærere, som

underviser i KRLE/RE på grunnskolen og videregående skole, vil analyseres. Målet med analysen er å gi et oversiktlig og helhetlig utgangspunkt innen de omtalte temaene i intervjuene. Datamaterialet vil konkretiseres og belyses gjennom KRLE/RE-lærernes uttalelser. For å sikre informantenes anonymitet, og for å få en transparent analyse, har lærerne fått kodenavnene L1, L2, L3 og L4. Herunder skal jeg presentere informantene for å få en bedre forståelse av deres oppfatninger og utsagn.

L1 er en kvinnelig lærer som har jobbet på barneskolen i 5 år. Hun har vært lærer for 1.-, 3.- 6.- trinns elever, og nå jobber hun som kontaktlærer i 1. trinn. Informanten underviser i forskjellige fag. Hun underviser både i matte, norsk, kunst og håndverk, og KRLE. L1 er utdannet KRLE-lærer, og har jobbet i flerkulturelle skoler, og uttrykker at hun både trives og syntes at det er gøy og spennende med en mangfoldig elevgruppe.

L2 er en nyutdannet KRLE- og samfunnsfaglærer, og har jobbet som lærer i 1,5 år. Informanten er kontaktlærer i 7. trinn, og underviser i KRLE, samfunnsfag, norsk, matte, engelsk og gym. Hun forteller at klassen er en homogen klasse hvor de aller fleste elever har samme religiøse bakgrunn.

L3 har undervisningskompetanse og erfaring siden 2001, og har jobbet på sin nåværende arbeidsplass siden 2008. Han er kontaktlærer på ungdomstrinnet, og har en utdanning med bakgrunn som KRLE-lærer, og underviser i både KRLE, samfunnsfag, musikk, kroppsøving, norsk, samt fysak. Skolen L3 jobber i, er kjent for sin flerkulturelle historie, og han forteller at han stortrives i dette mangfoldet.

L4 har lang erfaring som lektor på videregående opplæring. Totalt har hun 16 års erfaring på skolen, og har tilbragt 8 år på sin nåværende arbeidsplass. Informanten er utdannet RE-lærer, og har gjennom hele arbeidsårene undervist i RE og norsk, og nå i senere tid i psykologi. L4 har jobbet som lektor både på vestkanten og østkanten i Osloskolen, og sitter dermed med mye erfaring og ser klare forskjeller mellom elevgruppene i øst og vest.

4.1 “KRLE/RE er et undre fag”

Ifølge den nye Læreplanen LK 20 skal elevene ved hjelp av KRLE/RE-faget utvide deres refleksjonsevne, samt kunne ta selvstendige valg knyttet til ulike utfordringer, og bli gode demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9). Faget legger stor vekt på at elevene skal kunne utforske, reflektere, identifisere, drøfte og sammenligne. Informantene

forteller at faget i utgangspunktet skal utvide elevenes toleranse og aksept overfor hverandre. Dette er et mål som kan oppnås ved åpen dialog og refleksjon hvor elevene utfordres og veiledes. I intervjuene kommer det frem at KRLE/RE-lærerne legger vekt på at elevene skal respektere alle, uavhengig av religion eller livssyn. Informantene opplyser at dette målet kan oppnås ved at elevene tilegner seg kunnskap om de ulike religionene, samt utvider sin evne til å tenke kritisk. Lærerne i undersøkelsen forteller at de jobber aktivt med at elevene skal lære å lytte og tenke selvstendig.

Informantene legger vekt på at KRLE/RE-faget skiller seg ut fra andre fag fordi faget har en mellommenneskelig funksjon som ikke er like vektlagt i de andre fagene. L3 understreker at faget har et “fellesskapende didaktisk” preg, og nevner at han oppfatter “KRLE som nesten selve dannelsesfaget” på skolen. Han legger vekt på at faget handler om å kunne møte andre medmennesker med forståelse og respekt, og ha kunnskap om ulike måter å tenke, tro, og forholde seg til livet på. Han sier at han opplever at elevene kommer inn i timen og “slår på empatibryteren”, og er klare for timen, de vet at faget krever forståelse og respekt overfor det som kan oppfattes som annerledes og fremmed.

L2 og L1 legger vekt på at faget skal hjelpe elevene danne et større verdensbilde hvor elevene danner forståelse for at verden består av ulike individer med ulike etniske og religiøse bakgrunn. L1 forteller videre at denne forståelsen og aksepten vil ha en positiv kraft i samfunnet, fordi faget veileder og utvider elevenes kunnskap om ulike livssyn og religion, samt tar opp etiske dilemmaer som hjelper unge mennesker å reflektere og ta selvstendige valg rundt etiske valg.

L4 forstår faget som todelt, fra et individ- og fellesskapsplan. Fra et individ perspektiv skal faget bidra til at elevene blir selvstendige og klarere i hvor man står i livet, “litt sånn verdimesig, og hvilke ting man vil velge og prioritere i livet, og basert på hva, og bli selvstendig i de valgene man tar”. Videre forteller hun at fra et fellesskapsperspektiv er hun opptatt av å skape toleranse på skolen innad for hverandre. Hun legger vekt på at elevene skal bli kjent med hverandre, tørre å stå på sitt, samt bli flinkere til å argumentere, og stille gode etiske og vitenskapelige spørsmål. L4 informerer at hun er opptatt av skolen skal være en god arena for elevene å teste og utforske kontroversielle og sensitive temaer. L4 forteller at ved å reflektere rundt kontroversielle og sensitive temaer, hjelper det elevene å forstå at man kan like og omgås med hverandre til tross for at man er forskjellig og har ulike verdier.

4.2 Identitetsbyggende

I undersøkelsen kommer det fram at lærerne oppfatter faget som identitetsbyggende og legger vekt på at elevene skal kunne tenke selvstendig og ta gode etiske valg. L1 legger vekt på at elevene, til tross for deres ulike religiøse bakgrunn, skal lære om og av hverandre, og ikke minst respekterer hverandre. L2 er opptatt av at faget skal gi elevene nye perspektiver og utvide deres kognitive evner til å tenke for selv og ha et åpent syn. Informantene hevder at dette er ekstra viktig når flertallet i klassen tilhører samme religion, og ofte har en oppfatning av at det de hører hjemme er sannheten. På ungdomsskolen og VGs, legger L3 vekt på at faget skal gi elevene kompetanse i å møte andre. Faget skal bidra til at elevene føler seg representert både på skolen og i storsamfunnet. Elevene skal få opplæring i å forstå andre synspunkter. Det hevdes at disse målene kan oppnås ved at en møter andres virkelighetsoppfatning med kunnskap, forståelse og respekt. På VGs, legger L4 vekt på at elevene skal gjennom RE-undervisningen forstå seg selv bedre, og dette gjøres ved at elevene forstår sine verdier og sitt tankesett. L4 forteller videre at dette er med på å lære elevene å stille gode spørsmål og lytte på hva andre sier. Ifølge lærerne vil dette både bygge en trygg følelse av hvem elevene er som individer og som deltakere i storsamfunnet.

Lærerne forteller at å forstå andre henger veldig mye med å forstå seg selv, og hva man står for, og ikke minst hva slags verdier man har, og hvilke retninger man ønsker å gå videre i livet. Faget har en identitetsbyggende funksjon, fordi faget skal som nevnt gi elevene kunnskap og ulike religioner og livssyn, samt utvikle elevenes ferdigheter til å tenke kritisk og selvstendig. Å kunne møte andre med det perspektivet at dette kan jeg noe om, og klare å ta dette inn, og forstå hvordan dette individet tenker, og muligens hvorfor dette individet tenker slikt. KRLE/RE-faget tar opp temaer som handler om identitet. Religion, livssyn, seksuell orientering ol. og handler om "Hvem er jeg?", "Hva mener jeg?", "Hva står jeg for?", forteller L3 og L4. L2 uttrykker at faget har en dannelsings-dimensjon som andre fag ikke tilbyr og elevene, hun forteller at; «(Elevene) skulle faktisk ha hatt KRLE på første, andre og tredje videregående, jeg tenker at det er et veldig viktig fag, fordi vi er et multikulturelt samfunn, det er veldig mange forskjellige mennesker som bor i et samfunn, og vi må lære å akseptere alle sammen.».

Informantene er enig i at KRLE/RE-faget er, som nevnt tidligere, et mellommenneskelig fag som tar for seg temaer som bygger på forståelse av andres virkelighetsoppfatning, verdier, og diverse. Dannelsingsmessig, har faget ifølge L3 en vesentlig dimensjon, han forteller at i faget

møter man i større grad eksistensielle utfordringer. Elevene blir utfordret på det man tar for gitt er sant. Han informerer at det ikke handler om hvorvidt du er enig eller uenig i en viss ting, men det handler om helheten. Man blir utfordret på grunnlaget sitt, og det er nok utfordrende i seg selv, men i tillegg skal elevene ta et annet perspektiv og bygge videre på dette.

L3 forteller at det er mange aktiviteter som kan benyttes i KRLE/RE-faget som lærer elevene å lytte til hverandre. Han nevner det de kaller den “filosofiske samtalen”, som er at en elev får ordet, mens resten må bygge videre på dette resonnementet, men før de får ordet må alle elevene sitte stille og tenke i et par sekunder. Andre eksempler er å dra på ekskursjon og være i møte med andre personer som har andre virkelighetsoppfatninger og tror på noe av det samme, eller noe helt ulikt. Enten det er det ene eller det andre, vil dette hjelpe elevene med å forstå at det finnes flere perspektiver der ute, og at det er ikke kun en eller to måter å være religiøs på. Å dra på besøk til religiøse steder, som moskeer og kirker vil også være til god hjelp å anerkjenne elevene, at elevene sitter med en følelse at de blir anerkjent og sett på en annen måte, forteller L2. Dette er til særlig hjelp for elever som er i et mer homogent miljø, hvor eleven, og elevens krets har samme religiøs bakgrunn. Det gis uttrykk for i undersøkelsen at lærerne sitter med oppfatningen at mye av det elevene tar med på skolen, særlig stereotypier og fordommer, kommer hjemmefra. Å få flere perspektiver for å utfordre dette tankesettet er ifølge informantene både nødvendig for eleven og samfunnet.

L4 er opptatt av å utfordre elevene. Hun sier at elevene hele tiden blir presentert for nye perspektiver, og at hun er opptatt av å klargjøre for elevene hva slags rettigheter de har, for eksempel, at ifølge Norges lover, har et barn i en alder av 12 år rett til å bestemme selv om sin religiøse bakgrunn, og skal ikke tvinges til å følge en gitt religion. Hun nevner at slike opplysninger er “er greit å vite”. Hun legger til at det er lurt å utfordre elevenes personlige bobler, og temaer som ekteskap innen sin egen etnisk gruppe er temaer hun ofte utfordrer elevene på.

L3 understreker at man som lærere driver med opplæring, og derfor er det viktig å være bevisst på hvilke metoder man tar i bruk i timen. Han understreker at et av hovedmålene med opplæringen er å skape sosialt fellesskap i klasserommet. L3 mener at hvis man jobber med opplæringen på en bevisst og strukturert måte, vil den heller ikke bli kunstig. Elevene vil danne forståelse og respekt for uenighetsfellesskapet. Han forteller videre om viktigheten av å

informere elevene hvorfor de skal lære om de gitte temaene, fremfor å fremme den tankegangen at “ja, fordi vi skal være glade i hverandre”. Som nevnt tidligere er arbeidsplassen til L3 preget av en mangfoldig elevgruppe der elevene har ulike etniske religiøse bakgrunner. I intervjuet snakker han om viktigheten om å ikke ta religiøst mangfold for gitt. Han uttrykker at det er viktig å være som og unngå å sette elevene i kategorier ut fra deres religiøse- eller etniske bakgrunn. L3 forteller at en åpen dialog er viktig, å høre på hva elevene har å si er nødvendig for å fremme ulike perspektiver og bli kvitt stereotyper og fordommer. Han legger vekt på at dette er særlig viktig for minoriteten som kan møte på flere utfordringer enn majoriteten. Minoritets elevene kan møte på motstand, hvor de kan sitte igjen med en følelse av “at de andre er imot meg”, på grunn av sin religiøse og etniske bakgrunn. Han mener at KRLE/RE-faget gjør noe med den sosiale inkluderingen og anerkjennelsen. Han forteller videre at anerkjennelsen foregår på flere nivåer ifølge L3. Som elev begynner anerkjennelses-prosessen ved at læreren på en respektabel måte representerer og anerkjenner ditt livssyn. Det er viktig at elevene ikke opplever at læreren er ute etter å ta noen, og dette kan gjøres ved at læreren er bevisst på hva slags perspektiver det blir åpnet for i timen.

Et av funnene er at lærerne er opptatte av at klasserommet skal romme alle elevene. L4 uttrykker at hun i nyere tid har opplevd at elevene har blitt mer åpne om deres personlige utfordringer og dilemmaer i timen. Hun forteller at i timen har hun vært i møte med elever som reflekter rundt dilemmaet om å bytte kjønn og elever som «har kommet ut av skapet». L4 er opptatt av alle får en stemme i klasserommet.

I intervjuene kommer det frem at KRLE/RE-faget er et fag som kan skape diskusjon og uro i timen. Informantene begrunner denne atferden med at elevene oppfatter religion og/eller livssyn som noe personlig, og dermed kan det oppstå en situasjon hvor deres personlige religiøse oppfatninger kommer til syne. Informantene understreker at denne type atferd fremkommer når elevene blir utfordret, og av den grunn kan forsvare sin egen religion eller livssyn. Dette skjer særlig når temaer relatert til seksualitet, kvinnesyn, fordommer, samt ulike etiske dilemmaer som sorteringssamfunn, aktiv dødshjelp, abort og lignende tas opp i undervisningen.

4.3 Sensitive og kontroversielle temaer

Et av funnene i studien var at måten KRLE/RE-lærere forholder seg til konservative og sensitive temaer varierer. Det er enighet blant informantene at å undervise i religions- og

etikkfaget er ikke en lett jobb, og til tider kan utfordringer oppstå, særlig når kontroversielle og sensitive temaer tas opp i timen. Til tross for at det kan være utfordrende å ta opp slike temaer, uthever informantene viktigheten av å ta opp slike temaer i timen. De legger vekt på at måten disse temaene presenteres skal baseres på bevisste valg, og at elevene skal føle at læreren har kunnskap og respekt for deres livssyn. Men dette er ikke en lett jobb.

L1 forteller at hun til tider unngår å ta opp utfordrende temaer i klassen i frykt for at det skal oppstå uønsket omstendigheter i klasserommet. Hun forteller at hun til tider befinner seg i dilemmaer, i frykt for å få klage av foreldrene eller ledelsen for å ha tatt opp temaer i klassen som kan skape uro. L1 informerer om at det har oppstått situasjoner i klassen hvor upassende og krenkende meninger og utsagn har blitt uttrykt i timen. Som resultat av dette forteller hun at måtte informere sosiallæreren og skrive dette ned, i og med at det elevens utsagn var såpass krenkende og upassende.

Et annet funn er at seksuell orientering kan skape høy temperatur. Da er det viktig å være oppmerksom, forteller informantene. Det er tydelig at for noen er dette veldig fremmed, sier L3, han forteller at visse temaer kan være vanskelig for ungdommene å ta stilling til.

Eksempler på slike temaer er sorteringssamfunn, abort, dødsstraff, befruktning av egg, aktiv dødshjelp, og seksuell legning. Han legger til at det er begrenset hvor mye de kan gå inn i slike temaer, med tanke på elevens alder og kompetanse, men at det er allikevel viktig at de utforsker tematikken sammen. Til tross for at de andre lærerne informerer at homofili kan skape litt trøkk i timen, informerer L3, at han opplever at elevene oppfatter dette som litt utdatert problematikk, og dermed ikke reagerer noe særlig på dette. Han forteller at dette kan skyldes det faktum at skolekulturen er preget av en inkluderende og mangfoldig elevgruppe, hvor ulike personer møtes og omgås med hverandre, til tross for deres ulikheter.

Både L1 og L3 sier at et av temaene som kan skape uro i timen er tegningene av profeten Mohammed. L3 er opptatt av at elevene føler seg respektert i timen og at de gjenkjenner sin religion eller livssyn i timen på en respektabel måte. Han understreker at religion kan oppfattes som veldig personlig og dermed er det viktig at man tydeliggjør at religion kan forstås fra to perspektiver, et innenfra- og et utenfra perspektiv. L3 informerer at i timen kan det være konservative muslimske gutter som reagerer mest. Han forteller at følelsen av å bli akseptert og bli forstått for den man er, er utrolig viktig. I timene er dermed et av målene å ruste elevene til å forstå hvordan man kan takle kritikk og hvordan nyansere dette. Å kunne

“avsløre” om noen har “en agenda, når noen vil oppnå noe ved å kritisere”, og skille dette fra “en ekte framstilling”.

De ser opp til meg, de respekterer meg, og lytter på meg. Jeg ser at det jeg videreformidler til dem når det gjelder sånne diskusjoner, at de faktisk lytter og tar det inn. De sitter ikke med den veggen, som når det hadde vært en annen lærer sitter der. Så da sitter jeg med et annet ansvar, og tenker at jeg ikke kan gjøre en feil, at jeg videreformidler noe feil.

L2 forteller at i klassen hennes har hatefulle ytringer mot jøder og homofile vært et problem. Hun forteller at disse situasjonene håndterer hun ved å bruke seg selv som eksempel og forteller elevene personlige fortellinger om sitt vennskap med andre jøder og homofile. I intervjuet fortalte L2 at hun brukte religionen mot elevene for å gi dem et annet perspektiv, blant annet ved å si “at du som muslim skal respektere alle andre, vi må ikke blande mellom Israel og det å være jøde. Man tror på samme Gud, se på likhetstrekkene mellom oss, kristendommen og jødedommen. Vi tror på samme Gud, vi tror på samme profeter, vi alle har en bok.” Ifølge L2 kan man komme en lang vei med en dialog og endre på mye av tankegangen til elevene. Hun legger vekt på at elevene skal få lov til å ha sine egne meninger, og at til tider kan man som lærer merke at man blir litt opprørt eller hissig når slike uttalelser kommer i timen. Videre forteller hun at det er viktig å minne seg selv på oppdraget sitt, og det er å gi med kunnskap om de ulike religionene og livssyn, utvikle deres tankesett, og gi elevene “nye perspektiver som de kan ta med når de går ut i samfunnet”. Det skal nevnes at informanten informerte om at alle elevene, utenom en var muslimer. L2 forteller at andre lærere som ikke har samme religiøs bakgrunn bruker henne som eksempel i undervisningen; “(...) de andre lærerne på temaet, som er etnisk norske, pleier å bruke meg som eksempel. “L2 mener det, og hun er muslim som dere også”, ja. Da lytter elevene og tenker; ‘ja, dette er en norsk person som prøver å endre tankegangen min, fordi de har en agenda. ’ L1 deler dette synet, og mener at hennes etniske bakgrunn, kan være et hinder i undervisningen, at elevene ikke klarer helt å relatere til henne.

I motsetning til L2 og L1 hevder L4 at det faktisk at hun ikke er tydelig religiøs gjør det lettere for henne å undervise i faget. Hun mener at religion er noe personlig, og dersom hun brukte hijab, ville dette vært muligens mer utfordrende for henne. L4 hevder at RE/KRLE er et tøft fag å undervise i, nemlig fordi man “trækker inn på andres område”. Hun informerer at hun selv er humanist, og hennes interesse for de store spørsmålene gjør henne i stand til å undervise. L4 innrømmer at “Det er jo litt sånn som jeg har tenkt, hadde det ikke vært for at

jeg såpass trygg i islam, så hadde jeg syntes at det hadde vært vanskelig med flere av de klassene jeg har hatt her”. Hun forteller at en god utdanning er til god hjelp når sensitive og kontroversielle temaer tas opp:

(...) jeg tenker, å være godt utdannet, og være flink til å sjekke opp ting, og lese gode kilder og alt det der er veldig viktig når du skal tråkke inn på andres område. Å mene noe og lære dem noe de selv mener de kan veldig godt, og respektere at de kan en del, men at det ikke er nødvendigvis den eneste versjonen, ikke sant, eller sånt.

Lærerne er enig i at elevene skal ha rett til å mene hva de vil, men at de samtidig gjøre elevene oppmerksomme på at det finnes regler og lover som regulerer hva som kan uttrykkes og handle ut ifra, til tross for ytringsfrihet. L4 uttrykker at rollen som lærer er begrenset, men det er viktig å utfordre elevenes tankesett;

(...) jeg prøver å være stille, mer sånn undrende og stille spørsmål, og prøver å spørre om “hvorfør mener du det?” “kan det være noe grunn til at du er alene om å mene det?” Altså å stille litt mer på den stilen, og komme litt frem til det selv. Men av og til så sier jeg veldig tydelig om, “uansett hva du mener så må du stille deg bak dette”.

KRLE/RE-faget er ifølge informantene et fag som en kan undre og reflektere rundt, uten å komme til et fasitsvar. Lærerne uttrykker at dette gir rom for at elevene kan diskutere, argumentere og gjøre noe annerledes sammenlignet med andre fag. Man kan åpne for ulike perspektiver og temaer som trener elevene til å leve sammen med hverandre, respektere andre uten å dele samme livsforståelse. KRLE/RE-lærerne hevder at dette forsterker solidariteten og toleransen både på skolen og i samfunnet. Men før slike temaer tas opp, gir informantene uttrykk for at et godt klassemiljø er vesentlig når sensitive og kontroversielle tas opp i timen.

Når utfordrende temaer tas opp i timen, kan det være lurt å invitere folk på besøk, eller besøke museer og hellige bygninger for å belyse elevene. L1 forteller at hun har invitert folk utenfra når utfordrende temaer tas opp i timen. Som for eksempel da SIAN-demonstrasjonen begynte. L1 merket at elevene var litt urolige og forvirret, og da kom politiet på besøk og holdt et lite foredrag og svarte på spørsmål. Sammen med elevene tok de opp forskjellige perspektiver, og så på saken fra ulike ståsteder.

4.4 Splittelse i klasserommet?

Å ta opp sensitive og kontroversielle temaer i klasserommet kan til tider skape dårlig stemning, særlig når majoriteten i klassen tilhører samme religion. L4 nevner det være

utfordrende å fremme et syn, når de fleste elevene tilhører en religion eller livssyn, og elevene går sammen. Da føler hun at hun må bli "djevelens advokat" for å fremme minoriteten. Hun informerer elevene at "dere er i flertall, og det betyr at dere må høre ekstra nøye på minoriteten og respektere de ekstra".

I undersøkelsen kommer det frem at alle lærerne opplever en form for spenning når elevene blir litt for revet med i undervisningen. På barnetrinnet forteller L1 og L2 at det kan komme reaksjoner, men at reaksjonene er mer rettet mot "oi, hun/han turte å si det". Når det skjer retter lærerne fokuset mot å prøve å vise elevene at de forstår det de sier, men at de ønsker at elevene tar flere perspektiver i betraktning. Samtidig forteller informantene at de informerer elevene at de har rett til å ha egne oppfatninger og meninger, men at disse skal baseres på respekt og toleranse overfor hverandre. På ungdomstrinnet og på VGs gir lærerne inntrykk på at det kan forekomme grupperinger av elever med samme syn.

I studien hevder informantene at det oppstår reaksjoner i timen fordi religion kan oppfattes som veldig nært og personlig, og som en kritikk "mot det som er mitt", at dette kan betraktes som en form for "tros-truende". En annen forklaring er ifølge L4 at elevene kan til tider sitte med en oppfatning at de kan "dette veldig godt", til tross for at dette ikke nødvendigvis er sant. Elevene kan dermed bli ivrige deltakere i en debatt, hvor deres personlige oppfatninger og erfaringer med religion eller livssyn forblir deres primære kilder i debatten. Hun forteller at i hennes undervisning tas det opp kvinnediskriminerende praksiser innen islam som har med religion å gjøre som eksempel. Ved å gjøre dette kan hun oppleve at konservative muslimske elever kan ofte gå i forsvar og si "men kvinner er så høyt verdsatt i islam", også informerer L4 elevene at; "jaja, men de blir jo litt pissa på litt i verden i dag". Hun legger vekt på at man skal respektere at elevene har en del kunnskap om gitte temaer, men at man må være tydelig på at dette perspektivet ikke nødvendigvis er den eneste versjonen. Av den grunn blir dette en fin anledning til å berøre ulike stereotypier om islam i timen. Men hun er tydelig på at å sjekke opp kilder, lese seg opp og være godt faglært når man skal berøre andre område og utfordre. I likhet med de andre informantene forteller L3 at seksualitet og kjønnsorientering kan skape reaksjoner i timen. Her er det et skille mellom de konservative og sekulære elevene. L3 har opplevd at konservative kristne elever kan ha sterke meninger. Han har også opplevd at det dannes grupperinger blant særlig konservative muslimske gutteelever som kan ha sterke meninger, og dermed blir de synlige i klasserommet. L3 legger til at det er ofte andre

konservative muslimske gutter som korrigerer oppførselen til de andre når noe upassende blir sagt, ved å for eksempel si: «kom igjen gutta!».

L4 sier at hennes bakgrunn og erfaring gjør at hun ser stor forskjell på skolen hun jobber på og grupperinger av elevene. Informanten opplyser at hun har tidligere jobbet på skoler hvor religiøse elever har vært i mindretall, og har verdsatt andre verdier. Hun informerer nok en gang at hun ønsker å presentere og fremme mindretallet for å skape balanse. Hun fortsetter og sier følgende; «Da må jeg på en måte ta med vestkantbarna ned på en studietur til Grønland, og i moskeen og se at de kan møte hyggelige folk. Også må jeg ta naturfaglige perspektiver og evolusjonens side her da, og ikke minst rettighetene og kvinnesak».

I undersøkelsen ble det opplyst at en av lærerne har vært borti to elever, som stod i fare for å radikaliseres og at informanten måtte kontakte politiet. Informanten la til at dette ordnet seg til slutt fordi elevene var såpass oppegående og det var mulig å ha dialog med disse elevene rundt dette, men legger vekt på at disse elevene på et eller annet tidspunkt skilte seg betraktning ut fra resten av klassen.

I studien kommer det frem at skillelinjen mellom “oss” og “dem” ofte er basert på et mer konservativt syn på den ene siden, og et mer sekulært syn på den andre. Lærerne erfarer ikke denne skillelinjen som vanskelig eller vondt. De opplever at elevene har klar forståelse av at man kan være uenig og diskutere, men at de i bunn og grunn er klare over at man kan like en person til tross for ulike meninger. Man kan altså prate sammen og ha det hyggelig. L2 og L3 legger særlig vekt på at det å fremme nye perspektiver i undervisningen og veilede elevene er lærerens oppgave. L3 uttaler seg følgende; “Det er kanskje ikke min oppgave å få dem til å endre mening, men det er min oppgave å få dem til å forstå at dette må du la noen andre få velge selv”. Informantene mener at elevene skal få en forståelse for at andre har ulike perspektiver, andre verdier, og dermed vektlegger andre ting, som gjør at alle har andre meninger og tolkninger av religion og livssyn.

L3 forklarer at elevens ivrige deltakelse ikke nødvendigvis er negativt, men at det er viktig å minne elevene om at; “At ja, vi vil avsløre hvor vi står hen, vi vil avsløre hva vi mener er viktig og ikke-viktig, også må vi prøve å være nøytrale, og prøve å være respektfulle, også tar vi ikke alltid helt av. (...) Da er det viktig at vi minner og korrigerer hverandre.”

Et annet funn som kommer til syne i forskningen er at lærerne opplever at deres egne oppfatninger kan til tider bli synlige. L1 og L2 forteller at de har opplevd at de må ta et skritt tilbake, og minne seg selv på å være nøytrale. L3 legger til og forteller at selv om man som lærer ønsker å være nøytral, kan det oppstå situasjoner hvor lærerens personlige verdier kommer til syne, men at dette trenger ikke nødvendigvis være en dårlig ting. Han legger vekt på at han ønsker å ha et genuint forhold til elevene, og sier at han “ikke flagger ikke veldig høyt, men hvis de (elevene) spør så svarer jeg”. Han er opptatt av å minne elevene på at de skal også være kritisk til ham, og påstår at dette bygger tillit, og tydeliggjør for elevene at han selv kan ta feil ta, og at mennesker er aldri ferdig utlærte;

Jeg tenker det å trene, det å være åpen om det, og tenke selv at det kan hende at jeg kan tråkke litt gærent, da vil jeg at du skal korrigere meg, vil at du skal være med. Jeg tenker at hvis det smitter over på elevene, ja, da er det en måte å gjøre det på. (...) Jeg klarer ikke alltid å formulere meg helt presist, noen ganger blir det litt gærent, noen ganger kommer mine verdier litt i veien, og sniker seg i formuleringen.

Denne uttalelsen legger vekt på at læreren ønsker å inkludere elevene i undervisningen og bevisstgjøre elevene på at læreren kan ta feil til tider.

4.5 Samhold og anerkjennelse

Det er mange elever som er stolte av sin religion, og ønsker å fortelle resten av klassen om sin religiøse tilhørighet. L3 og L4 forteller at de har hatt elever som har snakket og presentert sin religion for resten av klassen. Lærerne informerer at dette er en fin måte å inkludere elevene i klasserommet. Elevene får muligheten til å fortelle sin egen mening om hva det innebærer å være religiøs. L3 legger til at han passer på at han tar en prat med elevene når han presenterer et livssyn, slik at han unngår å fremstille religionen på en måte som elevene føler at “dette blir ikke riktig”. Han nevner at dette er særlig viktig når kommentarer på medier og offentlig folk uttaler seg litt “skjevete”. Da mener han at det er ekstra viktig at læreren anerkjenner elevene for hvem de er.

Man blir trent til å tåle ulikheter, og å se at mye er likt til tross for ulikhetene. L3 forteller at de har om humanismen nå, og driver og sammenligner menneskesyn i de ulike livssynene, og forteller at det er utrolig spennende hvordan elevene klarer å se likheter og sammenligne, og forstå at mye av etikken, og måten man skal behandle hverandre på er ganske lik innen de ulike livssynene og religionene. Og bli trygg på følelsen av at andre ønsker meg godt, at dette

gjør noe med samholdet, fordi "angsten for de andre blir mye mindre når du vet at det er hovedprinsipp som vi alle har til felles, som alle er enig i".

L1 og L3 snakker om viktigheten av å ha KRLE/RE på skolen, og trekker inn det franske skolesystemet inn for å belyse hvordan faget kan bidra til samhold og tilhørighet i samfunnet, samt svekke fremmedfrykt og segregering blant befolkningen, og ekstremisme både fra et religiøst og sekulært side. Begge informantene nevner at det faktisk at det franske skolesystemet ikke har religionsundervisning, og dermed manglende kunnskap om ulike religioner og livssyn, kan være en faktor til landets økende fremmedfrykt og segregering i samfunnet. Av den grunn legges det vekt på, at til tross for utfordringer og ulike meninger i klasserommet, er klasserommet en arena hvor læreren kan ta opp temaer i en kontrollert situasjon. Læreren skal være nøytral, legger lærer 1 til, samtidig som ulike forskrifter og Læreplanen setter opp "rammene" i undervisningen, understreker L3 i sitt intervju. Han forteller at elevene står fritt til å mene hva de vil, men at læreren er forpliktet til å fremme den demokratiske tankegangen.

I undersøkelsen legger særlig L1, L2 og L3 vekt på at KRLE/RE-faget kan bidra til samhold og tilhørighet i klasserommet, og i samfunnet. L4 mener at det er nok andre fag som er bedre, for eksempel mer politisk rettet fag, som samfunnsvitenskap og lignende. Men hun understreker at religions- og etikk-faget "har noe eget" knyttet til et mellommenneskelig og personlig perspektiv. Det er en arena hvor ulike syn kan diskuteres fra en innfallsvinkel hvor man ikke nødvendigvis trenger et svar til alt. Hun legger til at faget er godt likt av elevene, fordi "det er lov å være i tvil, og også kanskje i endring".

L3 bruker begrepet "elevenes advokat", og er opptatt av at elevene skal få følelsen av at deres religiøse bakgrunn blir representert på en god og gjenkjennelig måte i klasserommet. Han understreker at faget handler i stor grad "om å forstå andre mennesker, det er kanskje der nøkkelen ligger". Han fortsetter videre og forteller at KRLE/RE handler om;

At man faktisk får kunnskap og innsikt, og ikke minst utvikle evne til å klare og se at andre kan se det på en annen måte, og skjønne litt hvorfor de tenker på en annen måte. At det er ikke fordi du er dum, men fordi du er et logisk tenkende menneske som bare har et annet utgangspunkt. Og det er kanskje det, det, at det er akkurat den biten der som er kjernen som gjør at jeg synes at KRLE er spennende.

L1 og L2 legger i stor vekt at faget skal bidra til at elevene forstår hvordan andre mennesker tenker, og respektere og anerkjenne det faktum at vi er forskjellige mennesker som går i samme klasse, og lever i et mangfoldig samfunn. L3 uttrykker at faget “trener opp elevene i (...) kjempe mot alle de fordommene og stereotypiene som kan på en eller annen måte fange deg litt”. Å ha en åpen dialog med elevene og stille spørsmål som “hva er din bakgrunn?”, “Hva tror du?”, “Hva mener du?” er gode refleksjonsspørsmål for å inkludere elevene i klassen, og gi elevene kompetanse til å møte andre mennesker, samt “være nysgjerrige på andre mennesker”. Videre forteller informanten at å møte andre mennesker handler om å møte “andre menneskers tanker og tankesett”, og deres virkelighetsoppfatning med en forståelse. Ved å ha denne kunnskapen, understreker han at man lett kan gjenkjenne likheter og forskjeller blant de ulike livssyn og religionene, og forstå at vi i bunn og grunn ikke er så forskjellige likevel.

L4 forteller at det er effektivt å ha en samtale i klassen som går inn i alle temaer, både kontroversielle, sensitive, personlige og utfordrende temaer. Hun sier at ved å gjøre dette kan man presentere ulike perspektiver for elevene, slik at alle får en aksept for at det går an å prate om slike temaer, “både de som kanskje føler at de har en hemmelighet de ikke tør å snakke om”. Hun legger til at ved å ta opp slike samtaler i klasserommet, vil også ha en positiv orienteringskraft for “hva som er greit og ikke greit å si”. Gjennom gjentatt eksponering for andres meninger, påstår hun at individets meninger endrer seg, uavhengig om man ønsker det eller ikke.

Alle lærerne mener at en åpen dialog er en døråpner for økt toleranse blant elevene, og medborgerne i samfunnet for øvrig. L1 forteller at faget øker både respekten og kunnskapen blant elevene. Hun sier at hun er opptatt av å se på likhetene mellom religionene og blande dem sammen for å vise at vi er i ett, hun bruker julen som eksempel. Hun forteller at hun passer på å ikke vinkle julen til kristendommen, men at det er en høytid som alle kan feire. Ved å åpne for debatter, “får elevene veldig mye igjen for dette”, ifølge læreren, hun fortsetter ved å dele en personlig historie;

Jeg mener at man, men det tror jeg er litt på grunn av bakgrunnen min. Fordi jeg er oppvokst med mange ulike kulturer, og jeg mener at man har veldig godt for det, fordi da har man mye mer innsikt på ulike måter, sånne ting. At vi har godt av å ha kunnskap om andre kulturer. Også her er skolen litt unntak da, fordi det er så mange ulike kulturer. Men på skoler hvor du bare har norske, så har man veldig godt av å vite om andre. Og det er med å få bort litt fordommer, ja. Få et annet perspektiv på ting.

Hun forteller videre at hun opplever at elevene kommer på skolen og uttrykker at “jeg har sett på dette”, eller “jeg har hørt om dette”. Dette er en fin anledning til å inkludere elevene i timen, og å utforske om det de har sett eller hørt er sant eller ukorrekt. L3 informerer at elevene blir utsatt for mye rart på nettet, og skolen blir dermed en fin arena å rette opp i dette. Elevene kan ifølge L3 sitte igjen med en oppfatning at “alle er imot meg” på grunn av sin religiøse tilhørighet og av det som blir lagt ut på nettet. Han forteller videre at læreren representerer på “en måte det offentlige Norge”, og sitter dermed med et ansvar. At skolen representerer og anerkjenner elevenes livssyn, noe som er så personlig, fører til at elevene føler tilhørighet og ønsker å delta i større grad. Ved å anerkjenne elevene, vil elevene oppfatte seg selv som ressurs både for seg selv, men også for menneskene rundt og samfunnet, legger han til.

L3 hevder at KRLE/RE-faget “gjør noe med det sosiale”. L2 forklarer at faget skal bidra til at alle har kjennskap til “din etiske eller religiøse bakgrunn”, og legger til “at man ikke er bare sikh eller buddhist, men at det ´oja jeg vet noe om den religionen. ´ At man danner mennesker som har interesse, og godtar og aksepterer hverandre og respekterer hverandre.”

4.6 Strekker ikke til

Lærerne har en felles erfaring med at tidsbegrensingen er en utfordring. Undervisningsøktene varierer på de ulike trinnene. På barneskolen og ungdomskolen er det kun mellom 60-90 minutter med KRLE, mens på VGs er det 135 minutter med RE-undervisning. Lærerne sier at det er mange mål som elevene skal gjennom og tiden strekker ikke til. I intervjuene legger lærerne vekt på at kompetansemålene styrer undervisningen, men allikevel er disse målene for optimistiske å oppnå i en såpass begrenset tidsramme.

Et funn i undersøkelsen er at informantene er fornøyde med at kompetansemålene har blitt tonet ned. De mener allikevel at, til tross for denne forandringen, er det ikke samsvar mellom tidsrammen og kompetansemålene, fordi man når ikke alle målene, men at læreren må heller velge og plukke ut det de mener er mest vesentlig. L3 uttaler seg følgende;

Det var helt vanvittig kjøør med kompetansemål i LK6. Det at vi har gått justert litt grann ned så kan man prioritere noe litt mer, og kan velge litt mer, og da syntes jeg at vi får gått mer i dybden på det som er poenget. Det som er poenget er å møte andre mennesker, og være nysgjerrig på andre mennesker, og klare å lytte til det, og høre “vi tenker”, og “hva er det de tror?”, "Hvorfor blir deres valg seende slik ut?"

L2 mener at kompetansemålene fremdeles er for optimistiske:

Målene er for optimistiske, og når de har så store mål i et så lite fag og så få timer. Man går gjennom temaene, men man oppnår ikke så mye, fordi det er store mål. Men når det gjelder de målene så har vi tenkt “okey, da tar vi det tverrfaglig”. Det er sånn man får det til. Hvis man skal oppnå de målene bare gjennom KRLE-en så når man ikke til.

I tillegg kommer det frem at KRLE/RE-faget ikke er et fag som blir prioritert så høyt på skolen, til tross for fagets viktighet både på skolen, men også i samfunnet. Informantene forteller at målene oppfattes som viktige, og de jobber dermed tverrfaglig med kompetansemålene. Informantene gir uttrykk for at KRLE/RE og samfunnsfag ofte overlapper hverandre, i og med at begge fagene handler om mennesker og samfunn. L3 mener at også norskfaget er viktig for å oppnå kompetansemålene. Han forteller at i norsken jobber de mye med retorikk, og “avsløre” hva slags agenda folk har. Elevene jobber med debattinnlegg, appell som er til hjelp når elevene skal jobbe med den reelle empatien, kritisk tenkning og rett og slett å forstå hvorfor folk mener det de mener, og hvorfor ting er sånn som de er. Det å argumentere for seg og sine perspektiver, er en utfordring som lærer elevene noe om seg selv. Historie og samfunnsfag er fag som ifølge informantene, kan kombineres for å nå målene. Fagene kan bidra å gi elevene økt forståelse for konsekvensene av de valgene vi tar, og hva slags innflytelse religion har, og har hatt i verden, samt få økt forståelse for hvorfor verden ser slik som den ser ut i dag.

Både L3 og L4 forteller at hele skolen jobber for å oppnå samme hovedmål, med mål om å danne gode, selvstendige, reflekterte medborgere, og KRLE/RE faget har en viktig rolle i dette arbeidet. I overordnet del, opplæringens verdigrunnlag står det at “Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid” (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s. 3). L2 forteller at hun aktivt jobber for å oppnå *Læreplanens* opplæringens verdigrunnlag og faget kompetanse, og dermed blir det mye sammenligning, utforskning, refleksjon og beskrivelse i timen. Hun sier at hun unngår å ha veldig mye repetisjon i klassen “det er ikke nytt for elevene at elevene har hatt om hinduismen syv ganger i løpet av barneskolen, det er bare en repetisjon, så man gjør gjennom de religionene, men man kan vri om for å passe inn i disse målene.”

L1 benytter anledning til å fortelle om at bøkene de bruker er utdaterte, og dermed kan det være vanskelig å undervise i faget til tider. Hun legger til at hun ofte opplever at faget ikke blir prioritert, særlig på småskoletrinnet. Dette er noe de andre informantene også opplever. En annen utfordring som lærerne på barneskolen løfter frem, er at få ressurser på skolen kan gjøre planleggingen av undervisningen litt utfordrende. De informerer om at de har utdaterte bøker som ikke samsvarer med kompetansemålene. Lærerne informerer at de benytter andre kilder, som tekster fra *Skolenmin*. De forteller at dette er gode ressurser, men savner å ha gode bøker, fordi “man finner ikke alt man trenger”, forteller L2. I tillegg kommer det frem at bøkene er preget av en utdatert narrativ, muligens ikke av et ikke nøytralt perspektiv, men at fagstoff blir presentert fra “noen perspektiv”, og at en religion blir målestokk i bøkene, at det er kristendommen som råder. Ifølge L1 og L2 indikerer dette at faget ikke er prioritert, og dermed blir samarbeidet mellom religionslærere ofte “litt for få og litt for korte”, som L4 sier, og et resultat av dette blir ofte mye repetisjon på barneskolen, ytrer L2. Hun legger til at samarbeidet på tvers av klassetrinn er dårlig;

Når man tar imot elever fra et annet trinn, så vet man ikke hva de har lært om. Og da går man på den onde sirkelen hvor man gang på gang repeterer islam, kristendommen, buddhismen, også går man ikke videre. Så jeg syntes at alle skoler skal ha en årsplan som bør følges, eller skal følge.

Det kommer frem i undersøkelsen at til tross for tidsbegrensningen er det slik at faget muliggjør å hekte elevene på en annen måte sammenlignet med andre fag. Faget åpner opp for muntlige aktiviteter, og at elevene kan lære sammen i grupper. Informantene forteller elevene ofte jobber grupper og diskuterer sammen enten i plenum som en hel klasse, eller i grupper. Dette er en fin måte å inkludere alle elevene i klassen. Alle kan si noe, og i og med at faget ikke har “en riktig” måte å se på ting på, eller et riktig svar, kan alle bidra på sin måte uavhengig av faglig kompetanse. L2 forteller at “det at vi er muntlig med hverandre, er også en tilpasning for elevene” for elevene som trenger det lille ekstra, og danne et trygt fellesskap hvor alle kan bidra. Dette danner en nærmere relasjon mellom eleven og læreren. Åpne refleksjonsspørsmål er oppgaver som blir informantene som gir uttrykk for at de bruker både på barneskolen, men særlig på ungdomsskolen. På denne måten kan man, ifølge L3, kjøpe seg litt tid til å løfte elevene som har behov for ekstra veiledning og støtte. Å sette opp undervisningen på denne måten, vil ikke synliggjøre elevene som har behov for ekstra hjelp. Elevene slipper dermed å sitte med oppfatning at de muligens skiller seg ut fra resten av klassen.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal funnene som er gjort i analysen drøftes. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning og teori som jeg presenterte i kapittel to og tre. Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærerne arbeidet for å tilpasse undervisningene, på en måte

som ga elevene opplevelse av å bli inkludert og anerkjent. “Hvordan kan KRLE/RE undervisningen tilpasses slik at elevene blir anerkjent og inkludert i klasserommet?” til forskningsfunnene.

Analysen viser at lærerne har en felles forståelse av og mening om hvordan KRLE-faget kan tilpasses slik at elevene opplever anerkjennelse og inkludering i klasserommet.

6.1 På hvilken måte kan KRLE/RE-faget bidra til identitetsutvikling og anerkjennelse?

Skolen skal være en meningsbærende, meningsskapende og betydningsfull offentlig arena i et mangfoldig samfunn. I et klasserom sitter elever med ulike kulturelle og religiøse bakgrunn, ulike erfaringer og oppfatninger. Gjennom eksponering av nye perspektiver og ideer skal elevens kritiske tenkning og refleksjonevne stimuleres og utvikles. Som et resultat av dette vil elevene danne en sterkere selvforståelse, noe som påvirker deres identitetsdannelse. Lærerne i undersøkelsen mener da også at KRLE/RE-faget stiller spørsmål som andre fag ikke stiller, noe som kan ha en identitetsbyggende funksjon. Å lære å kjenne seg selv forutsetter at eleven blir utfordret til å reflektere over egne verdier og holdninger. På skolen skal elevene få lære å delta i dialoger, lytte til andres synspunkter, kritisk kunne vurdere andres perspektiver og ytre sine oppfatninger og perspektiver (Stray og Sætra, 2016b, s. 7-8). På denne måten bidrar skolen til at elevene inkluderer og anerkjenner andre, og selv opplever at de blir inkludert og anerkjent.

De tre anerkjennelse formene i Honneths (2008) om teori om anerkjennelse, er relevant for å forstå og analysere det som skjer i klasserommet. Den første anerkjennelsesformen, den private sfæren, kan knyttes til elevenes relasjon til læreren og andre medelever. Den andre formen, anerkjennelse i den rettslige sfæren, kan forstås som elevenes rettigheter i kraft av å være elev. Den tredje formen, anerkjennelse i den sfæren omhandler en anerkjennelse av elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn i klasserommet (Spernes, 2014, s. 180). Jeg bruker disse tre i presentasjonen og drøftingen av analysen.

Felles for lærerne som ble intervjuet er at de mener at KRLE/RE-faget er et viktig danningsfag. KRLE/RE har en mellommenneskelig funksjon på skolen, og i samfunnet for øvrig. Lærernes forståelse av «danningsfag»-begrepet har likhetstrekk, men formuleringene er ulike. Deres begrepsforståelse og tolkning inkluderer ulike aspekter som solidaritet, toleranse,

respekt, nysgjerrighet, kunnskap og refleksjonsevne. KRLE/RE-lærerne forstår begrepet danning som en utviklingsprosess hos elevene, som de knytter til sosialiseringen. De legger vekt på at danning skal utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og ruste elevene til å kunne delta i et fellesskap hvor respekt, toleranse og solidaritet er sentrale verdier. Elevene skal verdsette at de lever i et mangfoldig samfunn, hvor alle er ulike og unike på sin egen måte, og fungere godt i samfunnet med andre hvor alle kan handle og tenke fritt. Ifølge Dewey handler erfaring og utdanning om et samspill av individets omgivelser og medfødte aktiviteter, som gradvis endrer både omgivelsene og aktivitetene. Elevenes fortid og erfaringer blir dermed en ressurs i formingen av fremtiden (Dewey, 2009b, s. 51).

Deweys tilnærming og Honneths teori har forskjellige fokusområder, men tilnærmingen og teorien kan komplementeres på ulike måter. Ved å sammenføre det praktiske med det teoretiske, og i tillegg knytte elevenes engasjement og anerkjennelse, vil elevene oppleve at deres læringsopplevelse er fullkommen. Læreren kan for eksempel benytte Honneths teori for å øke elevenes følelse av verdsetting og anerkjennelse av deres prestasjoner og innsats, samt forstå Deweys læringstilnærming som legger vekt på at aktiv deltakelse og praktisk erfaring er nødvendig for elevenes læringsprosess.

Ifølge opplæringsloven (1998, §1-1) skjer danning når elevene får innsikt i, og kunnskap om blant annet livssyn og religion. Formålet med selve dannelsesprosessen er opplæring i selvstendighet, individets frihet, medmenneskelighet og ansvarlighet. Dette opplæringsgrunnlaget skal ruste elevene til å forstå både seg selv, andre og omverden. Elevene skal få opplæring til å ta gode livsvalg. Samt skal opplæringen gi et godt grunnlag for deltakelse i ulike arenaer innen samfunnsliv, utdanning og arbeidsliv. Dette oppdraget skal danne, ifølge læreplanen hele menneske, og gi alle elevene en mulighet til å videreutvikle sine ferdigheter og evner. Dette skjer gjennom praktiske utfordringer og opplevelser i skolehverdagen og undervisningen.

Honneth (2008) ser på anerkjennelse som et menneskelig behov. Dersom elevene føler at de ikke blir respektert og verdsatt for den de er, vil dette føre til at de ikke føler seg anerkjent, og i noen tilfeller krenket. Religions og etikk-faget er et fag som legger vekt på at elevene skal danne og utvide sin forståelse for ulike kulturelle og religiøse forskjeller i klasserommet.

Faget skal utvide elevenes toleranse, respekt, samt forståelse for andres virkelighetsoppfatninger og verdier. I og med at elevene er bundet av det Honneth kaller for følelsesmessige bindinger, som her kan forstås som profesjonell kjærighet, er det viktig at elevene og læreren anerkjenner hverandre. Denne formen for kjærighet forutsetter at elevene samhandler med hverandre, og har kjennskap til klassekameratenes bakgrunn (Spernes, 2014, s. 191). De følelsesmessige bindingene kan ved hjelp av religions og etikk-faget utvide elevens forståelse av ulike kulturelle og religiøse perspektiver, samt lære å verdsette klassens mangfold. Som et resultat av å utvide elevenes kunnskap, toleranse og respekt vil elevene både føle anerkjennelse og anerkjenne andre. Honneth (2008) legger vekt på at anerkjennelse, selvtillit, og egenverd går hånd i hånd. Ved å føle seg anerkjent vil elevenes egne erfaringer og perspektiver, ha en positiv forsterkningskraft i skolekulturen og i samfunnet. Ifølge Dewey (2009b, s.52) lærer elevene å anerkjenne hverandre ved at de handler aktivt innen omgivelsene, og i nåtid. Elevene vil lære å verdsette det faktum at alle medelevene er forskjellige og har noe unikt å bidra med. L3 forteller at KRLE-faget gjør noe med den sosiale inkluderingen og anerkjennelsen i klasserommet. Han forteller at anerkjennelse foregår på flere nivåer. I følge L3 kan anerkjennelsesprosessen begynne på skolen ved at læreren presenterer elevenes religion eller livssyn på en respektabel måte, hvor eleven både gjenkjenner og identifiserer seg med sin egen religion eller livssyn. De andre informantene legger vekt på at eleven ved hjelp av kunnskap og eksponering for andre perspektiver, vil få økt forståelse for de andres virkelighetsoppfatninger og verdier, og dermed anerkjenne andre medelever i klassen.

I norske skoler blir det stadig viktigere at klasserommet blir benyttet som en arena for å utvikle elevenes evne til å kunne ta andres perspektiver, samt snakke, diskutere og argumentere sammen. Dette skyldes at klasserommet har blitt et mer mangfoldig rom, hvor ulike religioner, kulturer og nasjonaliteter møtes. Skolen får dermed en forsterket rolle som en offentlig og meningsskapende arena for elevenes utvikling av demokratisk og dialogisk kompetanse (Stray og Sætra, 2016a, s. 280). Ifølge lærerne jeg intervjuet forsterkes elevenes emosjonelle og sosiale kompetanse ved at elevene samhandler og lytter til hverandre. Ved lytting og samhandling med hverandre vil elevene kunne argumentere på en respektabel måte, og ta hensyn til de andres oppfatninger til tross for deres ulike perspektiver og meninger om gitte temaer.

Lærerne understreker at religions og etikkfaget er et mellommenneskelig fag, og begrunner dette med at faget har noe eget som andre fag ikke kan by på. De opplever at faget er godt likt av elevene, fordi faget er et undrefag. I tillegg er KRLE/RE-faget et fag som ikke krever fasitsvar til enhver tid. Det er lov å reflektere, være usikker og endre meninger. Faget gir rom for etiske og utfordrende spørsmål hvor elevene blir utfordret på sine verdier og perspektiver gjennom ulike aktiviteter og undervisningsmetoder. Ved slike aktiviteter og undervisningsøkter opplever læreren at det det gis rom for å være forskjellige. Honneth (2008) skriver at anerkjennelse er vesentlig i utformingen av en positiv selvfølelse. I en skolehverdag vil dette bety at elevenes opplevelse av tilhørighet og aksept er nødvendig for en trivelig og lærerik skolegang.

Religion - og etikkfaget skal ifølge Læreplanen bidra til økt kritisk og selvstendig tenkning. Det fremkommer i studien at KRLE/RE faget oppfattes som et fag som binder mennesker sammen ved at elevene får dypere forståelse for ulike religioner, livssyn og kulturer som befinner seg i mangfoldet. Anerkjennelse av elevens religionsfrihet og ytringsfrihet, bidrar til økt forståelse og empati hos elevene, fordi elevene får muligheten til å dele personlige erfaringer og oppfatninger av ulike religioner og livssyn. Ved å oppmuntre og oppfordre elevene til aktiv deltakelse i undervisningen, vil dette kunne forsterke mellommenneskelige relasjoner både i klasserommet og i samfunnet (Stray og Sætra, 2016b, s. 16-17).

I intervjuene forteller lærerne at kunnskap om medelevenes livssyn og religion, vil forsterke samholdet i klasserommet og solidariteten i samfunnet. Å føle tilhørighet og inkludering i klasserommet er viktig for at elevene skal unngå å bli fremmedgjort, samt kategorisert som "de andre". Det er viktig at elevene bevisstgjøres for at det finnes ulike måter å være religiøs på, og vise toleranse og solidaritet overfor andre. Dette kan bidra til å redusere marginalisering og diskriminering i klasserommet og i samfunnet. Klassen vil dermed være preget av et samhold og harmoni. Stray og Sætra (2016b, s. 16) skriver "For å kunne tenke selv først, må man kunne tenke sammen med andre. Dette gir noen føringer for hvilke betingelser som må være tilstede for å utvikle refleksjon og dømmekraft i skolen." Som et resultat av dette kan elevene føle seg som likestilte og likeverdige individer i klassen, som igjen kan bidra til et mer respektfullt og ikke minst solidarisk samfunn.

Et av hovedmålene i religions og etikkfaget er å gi elevene forståelse av samfunnets utvikling og historie, og hvordan religiøse og kulturelle tradisjoner påvirker utformingen av samfunnet

vi lever i (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3-4). Denne formen for kunnskap kan veilede og utvikle elevenes evne til å både forstå og “navigere” i samfunnet. I tillegg vil dette utvikle elevenes dypere forståelse av individets kultur og historie på tvers av kulturelle ulikheter. I og med at faget skal styrke elevenes evne til å reflektere, og tenke selvstendig og kritisk i møte med ulike problemstillinger og temaer. Dette muliggjør å få økt forståelse og innsikt i menneskenes betydning og eksistens. Lærerne sier at de har opplevd at elevene blir “litt for ivrige i invitasjonen” når det blir tilrettelagt for diskusjoner i timen. Til tross for at elevene kan bli litt for ivrige i timen, er det verdt å bemerke at aktiv læring og praktisk erfaring er i nødvendig klasserommet. Ifølge Deweys læringsteori er danning og læring nært beslektet. Det elevene lærer og blir utsatt for, påvirker deres dannelsesprosess som mennesker. Samt påvirker disse erfaringene hvordan eleven tilegner seg kunnskap i fremtidige læringssituasjoner (Danielsen, mfl., 2020, s. 300).

Honneth (2008) legger vekt på at anerkjennelse skal være gjensidig. I praksis kan dette være vanskelig å implementere i klasserommet, fordi det innebærer at alles erfaringer og perspektiver skal respekteres og anerkjennes, til tross for ulike verdier. Læreren kan tilrettelegge for en demokratisk dialog, hvor elevene ytrer sine meninger og erfaringer. Men samtidig har alle elevene rett til å mene og ytre, sine ikke-demokratiske verdier og holdninger på samme måte som alle elevene i klasserommet (Stray og Sætra, 2016a, s. 286). I praksis kan dette føre til at enkelte elever kan føle seg krenket og ekskludert i klassen, på grunn av sine religiøse eller sekulære oppfatninger eller bakgrunn, og at læreren blir møtt av ulike utfordringer i klasserommet.

I undersøkelsen kommer det fram at lærerne legger vekt på at KRLE/RE-faget skal danne medborgere som skal delta aktivt i samfunnet, og føle seg som en del av det samfunnet de lever i. Informantene legger vekt på at faget skal skape samhold, lære av hverandre og forstå hverandre. Ifølge informantene vil dette i sin rekkevidde “danne” gode og aktive medborgere, og forsterke solidaritet og toleranse i samfunnet. Hva det innebærer å være en god og deltakende medborger, kan være mangt. Ifølge Honneth (2008) innebærer solidaritet at en føler seg anerkjent av de andre, og anerkjenner andre i samfunnet. Dewey påpeker at individet er et sosialt vesen, og vektlegger at kommunikasjon og samarbeid er vesentlig for individets og demokratiets vekst. Skolen skal ifølge Dewey, bidra til meningsfull erfaring som stimulerer elevenes interesser og kritiske tenkning. Lærernes oppdrag blir da å oppdra

engasjerte elever som stiller spørsmål og er aktive i læringsprosessen og aktive medborgere i det demokratiske samfunnet (Danielsen, mfl., 2020, s. 289; Hess, 2005, s. 47).

6.2 Lærerenes rolle i utformingen av toleranse og respekt i klasserommet

Den overordnede Læreplanen av LK 20 tar for seg seks grunnleggende verdier. En av dem er identitet og kulturell mangfold, der målet er at elevene skal få kulturell og historisk forankring og innsikt. Skolen skal videre bidra til at alle elevene kan utvikle og ivareta sin identitet i et mangfoldig og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn baserer seg på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. I en skolesammenheng er det lærere gjennom undervisningen som skal ruste elevene til å bli delaktige medborgere i et inkluderende og mangfoldig samfunn.

Læreren har en avgjørende rolle i å skape et godt klassemiljø, inkludert toleranse og respekt blant elevene. I klasserommet er læreren en rollemodell som setter standarden og har et ansvar for å danne et inkluderende klassemiljø. I klasserommet skal det være rom for at ulike perspektiver kommer til syne og inkluderes i undervisningen. Klasserommet skal være en trygg arena hvor elevene føler seg sett, hørt og anerkjent til tross for deres ulikheter. I intervjuene sier informantene at de føler en plikt i å danne elever som har forståelse og respekt for andres livssyn og tro. Videre fremkommer det fra informantene at forståelse og respekt er både nødvendig for en trivelig skolehverdag, og for et solidarisk samfunn.

Lærerne forteller at de jobber aktivt med å oppmuntre elevene til å delta i undervisningen. De sier videre at elevene ofte samarbeider med hverandre i KRLE/RE-timene. Å kunne ytre seg fritt er en rettighet som alle elevene har. Det er visse reguleringer som læreren og elevene må ta hensyn til, men det skal være rom for å kunne uttrykke seg fritt. L1 og L2 forteller at de har opplevd å måtte ta et skritt tilbake i undervisningen, fordi elevens uttalelser har vært i strid med deres egne verdier og oppfatninger. Etersom religionsfaget er et dannelsesfag, med et demokratisk oppdrag, er læreren forpliktet til å innta en åpen og nøytral rolle. Dette innebærer at lærerens personlige livssyn skal prege undervisningen. Læreren skal med andre ord

presentere de ulike religionene og livssynene på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 18).

En utforskning som belyses i undersøkelsen er at læreren ofte syntes at det er vanlig å forholde seg til elevens perspektiver og oppfatninger, særlig når det gjelder jødehat, seksualitet og homofili. I Stray og Sætra (2016a, s. 281) sin forskning forekommer det at læreren kan i visse kontroversielle religiøse og politiske har et «moralsk imperativ», om å veilede elevene i bestemt moralsk eller etisk trening. Ut ifra dette perspektivet innebærer det at undervisningen skal ikke kun legge til rette for et balansert og rettferdig perspektiv, fordi dette kan lede elevene i irrasjonelle retninger og holdninger, som kan føre til ekskludering, fordommer og hatefulle ytringer og oppfatninger. Læreren skal dermed være i denne fortolkningsprosessen, og være elevenes moderator (Stray og Sætra, 2016a, s. 287).

Læreren gir uttrykk for at de forsøker å gjøre sitt beste til å være nøytrale i undervisningen, til tross for at deres verdier kan komme i veien til visse læringssituasjoner. Hess (2005, s. 48) hevder at lærerne i varierende grad kan forholde seg til religiøse og kontroversielle politiske spørsmål på fire forskjellige måter. Den første måten er fornektelse. Det vil si at lærerens holdning i en sak tyder på at saken ikke er kontroversiell. Å favorisere, er den andre måten å forholde seg til religiøse og kontroversielle politiske spørsmål. På denne måten erkjenner og bekrefter læreren at det foreligger uenighet i en sak, men forsvaret et svar som mer korrekt enn andre. Denne tilnærmingen fra læreren sin side, påvirker hvordan eleven tilegner et svar som mer korrekt enn andre. Den tredje måten å forholde seg til disse utfordringene er ved unngåelse, det vil si at læreren er klar over at temaet er politisk kontroversielt, men unngår å undervise om dette. Balanse, er den siste måten læreren kan forholde seg til politiske og kontroversielle spørsmål på. På denne måten oppfatter og arbeider læreren med temaet som oppriktig kontroversielt, og ønsker å harmonisere temaet ved å tilnærme seg de ulike perspektivene på en rettferdig og nøytral måte. For å få en nøytral og rettferdig fremstilling av ulike perspektiver og tilnærminger kan læreren, ta i bruk en flersidig undervisning, hvor ulike perspektiver og holdninger presenteres på en engasjert og berettiget måte (Koritzinsky, referert i Stray og Sætra, 2016b, s.7-8).

Hess (2005) sine fire forskjellige måter å forholde seg til religiøse og kontroversielle politiske spørsmål på, kan i lys av Honneths (2008) anerkjennelsesteori bidra enten til anerkjennelse eller krenkelse blant elevene. Lærerens måte å tilnærme seg ulike temaer og perspektiver på

kan føre til at elevene mister en rettighet de har rett på. Samtidig kan det føre til at elevene utvikler en positiv selvoppfatning og selvutvikling. L3 legger særlig vekt på at minoritets elever skal bli anerkjent og synliggjort i klassen og i samfunnet, fordi minoritets elever har større fare for å bli ekskludert og fremmedgjort i klassen og samfunnet. L2 legger vekt på at hun heller skal bruke undervisningen til å veilede elevene, og gi dem flere perspektiver for å skape en mer inkluderende og rettferdig skolekultur og samfunn.

I sin forskning legger von der Lippe (2009) vekt på at elevene blir påvirket av medias fremstillinger av det religiøse mangfoldet. I lys av von der Lippe sin forskning og det som lærerne forteller i intervjuene, har læreren en viktig rolle når det gjelder hvordan lærere skal møte elevene i undervisningen som blir påvirket av det som står i media. Det er særlig islam som blir fremstilt som en fundamentalistisk og terroristisk religion (von der Lippe, 2009, s. 181). L4 åpner for utfordrende perspektiver i sin undervisning for kvinnelige praksiser i islam. Dette gjør hun bevisst for at elevene skal utfordres og utvide sin selvstendige refleksjon. Klassen til L4 er en gruppe homogent muslimske elever, og dermed legger hun vekt på utfordringer i islam i undervisningen. Det er viktig at lærerne er bevisste på at man åpner opp for de samme perspektivene når man underviser om ulike religioner og livssyn. Hvis ikke, vil dette oppleves som krenkelse mot muslimske elever, hvor de blir satt opp i en posisjon der de føler seg fremmedgjort og muligens er nødt til å forsvare sin religion. Elevene kan oppfatte at deres religionsfrihet blir svekket. For at lærere skal unngå at elever føler seg krenket, kan man ta utgangspunkt i Dewey sin teori, hvor elevene er delaktige i sin læringsprosess, samt der elevene utforsker ulike perspektiver selv, eller med andre medelever.

Ved hjelp av slike aktiviteter blir elevene mer deltakende i sin læring, og det er nødvendig for elevenes læring. Deweys forståelse av individet innebærer at eleven er et sosialt og handlende menneske som ønsker å handle, forstå og løse utfordringer som oppstår i sitt miljø (Danielsen, mfl., 2020, s. 288). Slike aktiviteter kan være alt fra en "filosofisk samtale" som L3 forteller, eller aktiviteter som å finne for og imot argumenter for en gitt case. Dette lærer elevene å kunne sette seg i andres perspektiver til tross for uenigheter. En slik tilnærming er med å eksponere elevene for ulike oppfatninger som er med på å konstruere deres tankegang i varierende grad, og derav skape en mangfoldig og inkluderende kultur i klassen hvor alle opplever anerkjennelse og tilhørighet. Ulike kreative aktiviteter og tilnærminger i undervisningen kan engasjere elevene og bidra til økt lærelyst i klassen. Lærerne sier at de legger opp til diskusjoner, samt andre aktiviteter som gruppearbeid, rollespill og lignende i

undervisningen, og merker at elevene liker dette veldig godt. Elevene får ofte i oppgave, særlig på høyere trin, å sammenligne ulike religioner og livssyn, og det gis uttrykk for at elevene liker dette godt. Det er viktig å velge temaer som elevene interesserer seg for, og dette vil øke deres motivasjon og engasjement. Ved at elevene føler at de blir lyttet til, vil elevene også føle seg mer inkludert og respektert i klassen. Fra Deweys perspektiv blir både faginnholdet, læreren og andre medelever ressurser i elevenes læring. Faginnholdet er læringsmaterialet som benyttes i undervisningen for å løse utfordrende situasjoner. Lærerens rolle blir å tilrettelegge for slike aktiviteter, og veilede. Samtidig vil andre elevers bidrag øke felleskapets kompetanse og kunnskap (Egelandsdal og Ness, 2020, s. 68).

Ifølge Deweys læringsteori (2009 [1902], [1916], [1938]), og Honneths anerkjennelsesteori (2008) utgjør lærerens rolle en viktig faktor i elevenes engasjement og tilhørighet i klasserommet. I KRLE/RE-undervisningen får elevene muligheten til å reflektere over egen utvikling og verdier. Anerkjennelsesteorien understreker at anerkjennelse bidrar til å styrke elevens selvrespekt, identitet og selvoppfatning, og hvordan mangel på anerkjennelse kan medføre til ekskludering og krenkelse både i klasserommet og i samfunnet. Ved å verdsette elevene, og ikke minst anerkjenne elevenes bakgrunn, ferdigheter, samt interesser og ønsker, vil læreren være i stand å skape et inkluderende samhold i klasserommet (Jacobsen, 2013, s. 6-8). Elevene har behov for oppmuntring, anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, samt få muligheten til å uttrykke sine erfaringer og oppfatninger for å utvikle en positiv selvfølelse. Både L3 og L4 understreker at læreren skal være elevens advokat, og sørge for at de blir anerkjent i klasserommet. L4 jobber mot at alle elever skal bli anerkjent og inkludert i klasserommet, men legger ekstra vekt på at minoriteten får en stemme i klasserommet.

Flere undersøkelser viser at det er læreren som snakker mest i undervisningen, og elevene i liten grad får stille spørsmål, svare eller kommentere (Koritzinsky, 2021, s. 227). For å inkludere elevene mer i undervisningen kan elevene i større grad få oppgaver, hvor de selv styrer sin egen læring. Aktiviteter som rollespill, analysere og sammenligne artikler, storyline, eller intervju kan være gode pedagogiske læringsmetoder i KRLE/RE-faget. Det er viktig at læreren er bevisste for hvilke aktiviteter som inkluderes i klasserommet. Men dersom disse undervisningsmetodene er gode kan dette føre til en mer effektiv og betydningsfull læringsprosess, hvor «less is better» (Smith, 1999, s. 12).

6.3 Hvordan skiller KRLE/RE seg fra andre fag?

Informantene forteller at undervisningsøktene er knappe, og at det er for mange kompetansemål, samt få ressurser. Men til tross for det, gir faget rom for mange ulike aktiviteter som gjør faget spennende og morsomt for elevene. Det åpner for ulike undervisnings-tilnærminger, samt muligheter dra på ekskursjon og lignende.

Anerkjennelsesteorien legger vekt på viktigheten av individets anerkjennelsesprosess. Til tross for at informantene mener at KRLE/RE er et viktig fag for elevens dannelsesprosess og for samfunnets mangfold, er det få timer med religion og etikk i skolen. Lærerne sier at de opplever at faget ikke er prioritert på skolen. L4 forteller at fagmøtene er ofte for korte, og ikke prioritert. Dette reiser spørsmålet om hva som skal vektlegges i timen, ettersom kompetansemålene er mange. Lærerne forteller videre at de til tider befinner seg i et faglig dilemma, hvor de må selv velge hva som er viktigst å ta med i timen. Ifølge Jonathan Z. Smith, den amerikanske religionshistorikeren, er «less is better» (Smith, 1999, s. 12). Han hevder at det er tross alt bedre å ta for seg diverse temaer i religionsundervisningen, og reflektere rundt disse tematikkene, istedenfor å forsøke å gjennomgå «alt», uten å stimulere elevenes refleksjonsevne. Dybdelæring innebærer at elevene kan bruke sin kunnskap i forskjellige sammenhenger, i motsetning til overfladisklæring. Lærers valg av undervisningsdesign skal ikke handle om at læreren gjennomgår sitt fagstoff, men det skal snarere handle om at eleven skal videreutvikle sin kunnskap (Andreassen, 2012, s. 97).

I undersøkelsen kommer det i tillegg frem at læreren ofte sitter igjen med få ressurser, og må dermed benytte andre ressurser for å konstruere undervisningen. L2 forteller at hun sammen med kollegaene sine benytter ulike digitale medier som hun opplever til tider ikke strekker til. Både L1 og L2 informerer om at bøkene de har på skolen er utdaterte og gamle. L1 legger vekt på at bøkene de har ofte har en dårlig fremstilling av andre religioner enn kristendommen, og at kristendommen blir dermed målestokk i bøkene. Kjeldsen (2016, sitert i Andreassen, 2016, s. 182) fant i sin forskning at religion-bøkene som ble benyttet i den danske folkeskolen hadde kristendommen som det harmoniserende innenfra perspektivet, mens andre religioner ble omtalt ut fra et utenfra perspektiv. Ettersom det er ulike religiøse grupper i klassen, kan dette være en dårlig fremstilling av enkeltelevers religion. Det kan resultere i at det fremstilles en fortolkning av at deres religion blir fremmedgjort og fremstilt som det «andre». Ut ifra et slikt perspektiv kan elevene danne oppfatning om at kristendommen forblir den religionen som blir anerkjent, og religionene elevene skal lære av,

mens de andre religionene er tilnærminger de skal kunne forholde seg til. Læreren skal være bevisst på bruken av faglige begreper og diskurser. For eksempel vil allegorien hvor en muslimsk imam eller en hinduistisk pandit kalles for en hinduistisk eller muslimsk prest, avsløre at kristendommen er referanserammen i faget, og at dette bygger på et kristent språk og framstilling (Andreassen, 2016, s. 182). En mangel på slik framstilling kan føre til ikke-kristne elever føler seg ekskludert og ikke presentert i klassen og i samfunnet. Ved å presentere elevenes religion og livssyn, kan man øke elevens følelse av at deres personlige, kulturelle og religiøse identitet blir anerkjent og respektert. Nøytrale lærebøker er like viktig i skoler hvor majoriteten tilhører en religiøs gruppe. Elevene vil dermed få et begrenset og ensidig perspektiv og forståelse av de forskjellige religionene og livssynene.

L1 og L2 mener at til tross for at bøkene er utdaterte, legger KRLE/RE-faget til rette for at ulike aktiviteter kan benyttes i undervisningen som vekker elevenes interesse. Informantene forteller at de ofte har muntlige aktiviteter, som ellers er vanskelig å utføre i andre fag. Videre sier de at elevene kan inkluderes i undervisning, og på denne måten fremme læring. Å tilrettelegge for ulike aktiviteter stimulerer elevens kompetanse og ferdigheter til å tenke kreativt og selvstendig. I tillegg blir elevene rustet til å benytte og anvende deres kunnskap og ferdigheter på en relevant og nyttig måte. Gjennom opplevelser og utforskning vil læring oppfattes som mer meningsbærende og hensiktsmessig.

Utfordringen og ulempen med å ha såpass få undervisningstimer om religion og etikk vil være at elevene ikke får muligheten til å utvikle sin evne til å forstå andres virkelighetsoppfatning. Å kunne sette seg i andre perspektiver forutsetter at individet kan noe om ulike religioner og livssyn. Ved å kunne ta stilling til etiske spørsmål, samt forholde seg til mangfoldet kan dette føre til mindre konflikter og marginalisering i samfunnet. Gjennom eksponering for ulike perspektiver vil dette danne et mer respektfullt læringsmiljø. Honneth (2008) legger vekt på at manglende anerkjennelse kan medføre betydelige konsekvenser for individets selvoppfatning og respekt. Kunnskap om de ulike religionene vil gi elevene innsikt i samfunnets flerkulturelle og flerreligiøse mangfold. Religion har ulik og pluralistisk funksjon og betydning for både samfunnet og individet. Religionsfaget kan av den grunn bidra til å øke elevenes forståelse i hvilke uttrykk, og ikke minst hvilken funksjon og betydning religion har, og har hatt i samfunnet (Andreassen, 2012, s. 101).

KRLE/RE-faget gir elevene muligheten til å møte ulike virkelighetsoppfatninger ut ifra mer nyanserte perspektiver. Faget skal utvide elevens kritiske og selvstendige tenkning rundt egne religiøse og kulturelle perspektiver. Elevene bevisstgjøres på at det finnes ulike måter å forholde seg til religion. I religionsdidaktikken brukes begrepet “Religious Literacy”. Begrepet viser til hvordan religionskunnskap gir betydningsfull kunnskap om individets personlige kulturarv, som kulturell innsikt og personlig religiøs tilnærming (Andreassen, 2012, s. 101).

For å få en bedre innsikt i hva en religion går ut på, forteller L2 at det er lurt å dra på ekskursjon. Å dra ekskursjon tilrettelegger for at elevene blir kjent med en gitt religion eller livssyn fra et innenfra perspektiv som ikke kan oppnås i klasserommet. I møte med hellige steder får elevene muligheten til å se, utforske, forstå, samt oppleve hvordan religiøse praksiser praktiseres, forteller L2. Et hellig sted som kirken, moskeen, synagogen og templet byr på en «hands on»-læring som Dewey (2009b) er opptatt av. Læringen blir dermed visuell og gir økt følelse av nysgjerrighet og engasjement, fordi elevene er i en utfordrende rolle.

Ekskursjon er en fin måte å engasjere elevene i undervisningen på, særlig for elever som ikke identifiserer seg med det hellige stedets religion eller livssyn. Ekskursjon vil være en fin måte å møte religion eller livssynet på, fra et innenfra perspektiv. Elevene får muligheten til å «ta del» i den religiøse menigheten, som kan påvirke elevens oppfatning av den religiøse menigheten. Ved å utsette elevene for slike perspektiver, legger L2 vekt på at elevenes kunnskap, respekt og nysgjerrighet om religionen/livssynet utvides og forsterkes. Ekskursjon bidrar med andre ord til en mer relevant, morsom og ikke minst mer betydningsfull læring som kan anvendes i det hverdagslige livet.

For elevene som identifiserer seg med en religion, kan ekskursjon oppfattes som en form for anerkjennelse og inkludering. Ifølge Honneths (2008) oppfatning av anerkjennelse er det vesentlig at individet føler seg verdsatt. Besøk av religiøse bygninger kan øke følelsen av at deres religiøse bakgrunn verdsettes, og forstås av både medelever og læreren. I analysekapitlet ble det nevnt at det var særlig muslimske gutter som reagerte når konservative og sensitive temaer ble tatt opp i klasserommet. L3 fortalte at en av grunnene til dette skyldes det faktum at religion er såpass nært og personlig, og kan oppfattes som en form for trussel for noen av elevene. Å dra på besøk og ha en som kan fortelle om religionen fra et innenfra perspektiv, kan øke følelsen av at religionen blir fremstilt på en pålitelig og rettferdig måte.

I von der Lippes (2009) sin undersøkelse kommer det frem at elevene ønsket å utvide sin forståelse av islam. Elevene var bevisste for at deres oppfatninger, samt mediens framstilling av religionen var ukorrekt, men allikevel forble dette en dominerende diskurs i klasserommet. Det er klart at læreren skal vektlegge at elevens selvstendige og kritiske tenkning skal stimuleres og utvides. Læreren har en rolle som «advokat», og skal passe på at et tema blir belyst fra ulike sider (Stray og Sætra, 2016, s. 290). Å dra på besøk og møte en religion fra et innenfra perspektiv kan svekke individets oppfatning av en religion. I tillegg kan ekskursjonsbesøk være kilde til dybdelæring. Elevene får utvidet kunnskap om religion eller livssyn gjennom et innenfra perspektiv, visualisert tilnærming og aktiv deltakelse. Smiths (1998) tilnærming av «Less is better» i undervisningen innebærer nettopp dette. Ved å forberede elevene før ekskursjonen, samt ha en oppsummerende økt etter ekskursjonsbesøk vil gi elevene muligheten til å undersøke og fordype seg innen et tema i dybden, og få en betydningsfull og læringsrik opplevelse.

Ved å dra på ekskursjon kan eleven både få muligheten til å lære på en mer aktiv og effektiv måte, samt føle en opplevelse av motivasjon, anerkjennelse og selvverdi. Følelsen av å bli anerkjent og inkludert bidrar til en økt sosial og personlig utvikling. I tillegg kan dette styrke elevens opplevelse av at de har en verdig plass i klasserommet og i samfunnet. Elever med ulik religiøs og kulturell bakgrunn opplever å bli fremmedgjort timen. Som et resultat av dette går elevene i forsvar for sin religion i møte med skeptiske individer (Anker, 2014, s. 30). Det er viktig å bemerke at elevene ikke skal fremstå som representanter i undervisningen, dette legger informantene stor vekt på. For elevene kan dette oppfattes som ansvarsfullt og skremmende. L3 mener allikevel at det er lurt å prate med elevene dersom man skal presentere deres religion. Enten det er i klasserommet eller gjennom ekskursjon.

Samtidig er det nødvendig å være bevisst på at det kan forekomme situasjoner eller utsagn i ekskursjonene som kan medføre at enkelte elever kan føle seg truffet, eller muligens krenket av perspektivene som kan bli presentert i de ulike hellige stedene. L4 informerer at hun har elever med religiøs bakgrunn som nå spekulerer rundt om spørsmålet om å bytte kjønn. I studien har det forekommet at seksualitet, homofili og jødehat er temaer som kan vekke uønsket atferd til tider. Av den grunn er det viktig at læreren på forhånd undersøker hvor elevene skal tas med på besøk. Samt tilrettelegge for mulige misforståelser og krenkelser rettes opp i klasserommet før og etter besøket, dersom det forekommer. Ekskursjoner som

tilrettelagt undervisning og pedagogisk metode kan føre til dybdelæring, personlig vekt og sosial inkludering blant elevene, da det er en praktisk tilnærming av læring. Elevene kan delta aktivt i dialoger, utforske og oppleve nye ting, som kan bidra til økt kritisk tenkning.

6. Hovedfunn

I denne studien har tema vært inkludering og anerkjennelse i klasserommet. Målet har vært å finne ut hvordan lærere kan ved hjelp av tilpasset KRLE/RE undervisning bidra til økt anerkjennelse og inkludering blant elevene i klasserommet. Samtidig har målet vært å få et innblikk i lærernes erfaringer og oppfatninger rundt dette temaet. Problemstillingen i

avhandlingen er *“Hvordan kan KRLE/RE tilpasses for å anerkjenne og inkludere elevene i klasserommet?”*

Tre forskningsspørsmål er blitt formulert for å besvare avhandlingens problemstilling.

Følgende presenteres forskningsspørsmålene:

1. På hvilken måte kan KRLE/RE-faget bidra til identitetsutvikling og anerkjennelse?
2. Hvilken rolle har læreren i utformingen av toleranse og respekt i klasserommet?
3. Hvordan skiller KRLE/RE-faget seg fra andre fag?

Deweys læringsteori og Honneths anerkjennelsesteori, samt tidligere forskning og relevant teori er anvendt i studien, i forsøk på å besvare problemstillingen. Det empiriske forskningsmaterialet tar utgangspunkt i fire kvalitative intervjuer med KRLE/RE lærere fra forskjellige klassetrinn i Osloskolen. Det er forsøkt å besvare problemstillingen gjennom diskusjon og analyse av kvalitativt datamateriale sett i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

Funnene viser at det å undervise KRLE/RE-faget kan til tider være utfordrende. Dette påpeker alle informantene i studien. Grunnen til det er at religion og livssyn kan oppfattes som noe veldig personlig blant elevene. I og med at religion og livssyn er noe personlig, kan det ved temaer der kontroversielle og sensitive spørsmål tas opp i klasserommet, oppleves utfordrende for både læreren og eleven å ta stiling til. Dette fordi det kan være tilfeller der elever ved slike temaer kan gå til forsvar for sin personlige religion eller livssyn, da elevene kan oppfatte slike temaer og spørsmål som trussel mot sin egen personlige religion og livssyn.

Lærerne i studien legger vekt på at en pedagogisk og demokratisk dialog kan bidra til inkludering og anerkjenne av elevene i klasserommet. Lærerne er bevisste på deres dannelsesrolle, og påpeker at ved hjelp av ulike pedagogiske metoder og aktiviteter kan elevene få økt forståelse og kunnskap om religionene og livssynene til deres medelever. Denne økte forståelsen og kunnskapen kan bidra til at eleven selv som individ føler seg inkludert og anerkjent i klasserommet, samtidig som eleven anerkjenner og inkluderer de andre medelevene. Det fremkommer også i studien at til tross for tidsbegrensningen av KRLE/RE-faget i skolen, har faget noe særegent som muliggjør å til rette legge for aktiviteter som andre fag ikke tilrettelegger for. Et annet funn er at KRLE/RE-faget er et dannelsesfag,

som betyr at elevene får muligheten til å reflektere samt utforske etiske og religiøse dilemmaer. Denne refleksjonen og utforskningen kan føre til at elevene kan bli selvstendige individer som tenker kritisk, reflektert og utforskende.

6.1 Studiens relevans og videre forskning

Det er lite utvalg av informanter i denne studien, som ikke muliggjør å generalisere funn. I praksis vil dette bety at funnene i denne studien ikke gjenspeiler alle KRLE/RE lærernes oppfatninger og erfaringer om det gitte temaet. Men det skal dog bemerkes at studien allikevel kan være nyttig i hvordan lærere kan inkludere og anerkjenne elevene i klasserommet. Studien kan også være relevant for lærerens møte med elever som har ulike virkelighetsoppfatninger og verdier som skiller seg ut.

For å få en bredere forståelse av studiens funn kan det være relevant å studere nærmere på hvordan lærere fra alle klassetrinn forholder seg til teamet om inkludering og anerkjennelse i klasserommet. Dette for å se om det foreligger forskjeller med tanke på holdninger og oppfatninger innad lærerne. Det ville vært interessant å forske nærmere på om holdninger som kan være ulike eller like blant lærere, har sammenheng med trinn de underviser i, kjønn og den elevgruppen de underviser i. Skal man kunne generalisere en slik forskning, må utvalget av informanter være stort og representativt. I slik forskning kan man ta stilling til om det er mer hensiktsmessig å bruke kvantitativ metode istedenfor kvalitativ.

Det hadde i tillegg vært interessant om utvalget av informanter i studien hadde vært elever, for å få en bedre forståelse av det gitte temaet. Funn fra en studie der elever er informanter kan bidra til verdifull kunnskap om hvordan elevene selv oppfatter at de blir anerkjent og inkludert i klasserommet. Denne verdifulle kunnskapen man kan få gjennom elevene om temaet inkludering og anerkjennelse i klasserommet, kan føre til at lærere som underviser i KRLE/RE-faget kan forbedre og tilpasse undervisningen, på en bedre måte slik at alle elevene kan føle seg anerkjent og inkludert i klasserommet.

7. Litteraturliste

Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. (2. utg.) Universitetsforlaget.

Anker, T. (2014). På tide å si farvel til verdensreligionene?. I M. von der Lippe, S. Undheim (Red.), *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-34). Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2017). *Research Methos in Education*. Routledge.

Dahl, E. (1999). *Solidaritet og velferd*. Fafo.

Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget.

Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J., Sætra E. (2020). Elevenes beste og pedagogiske perspektiver – En analyse. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 284-308). Gyldendal.

Dewey, J. “Barnet og læreplanen” i Erling Lars Dale (red.) Om utdanning – klassiske tekster, Oslo 2009: 23- 40. Oversatt av Bente Christensen, originalt publisert i 1964.

Dewey, J. “Utdannelse som konservativ og progressiv” i Erling Lars Dale (red.) Om utdanning – klassiske tekster, Oslo 2009: 41-53 . Oversatt av Bente Christensen, originalt publisert i 1916.

Dewey, J. “Erfaring og tenkning” i Erling Lars Dale (red.) Om utdanning – klassiske tekster, Oslo 2009: 53-79- . Oversatt av Bente Christensen, originalt publisert i 1916.

Dewey, J. (1998). *Experience and education: The 60th Anniversary edition*. Kappa Delta Pi.

Egelanddal, K., & Ness, I., I. (2020). “Læring som praksis” - John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste - Pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Gyldendal.

Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), s. 199–209.

<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>

Hein, G., E. (2012). *Progressive Museum Practice - John Dewey and democracy*. Left Coast Press, Inc.

Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).

Hagen, R. (1999). Rasjonell solidaritet. *Dansk sociologi*, 10(3), 7-22.

Hess, D. (2005). How do teacher's political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69(1), s. 47-48.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. PAX Forlag.

Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174.

Jacobsen, J. (2013) Axel Honneth: Danning, utdanning og anerkjennelse.

https://www.academia.edu/8391446/Axel_Honneth_Danning_uttanning_og_ankjennelse

Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis.

Koritzinsky, T. (2021). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktikk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overmodnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019a). Læreplan i kristendommen, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsfløtet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsfløtet 2020.

Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics*, (2), 101-122.

Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 185-198

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/> (Lest 10.05.2023)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-2022-06-17-68 fra 01.01.2023)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Stray, J. H., & Sætra, E. (2016a). Dialog og demokratisering–Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 36(4), 279-294

Stray, J. H., Sætra, E. (2016b). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning?. *Utbildning & Demokrati-tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 25(2), 7-24.

Sætra, E. (2021). Utdanning og demokrati - John Deweys pedagogiske filosofi. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (2. utg., s. 331-345).

Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Arfal, Å. Røthing & E. Schejetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser - Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177-199). Cappelen Damm Akademisk.

von der Lippe, M. (2009). *Scenes from a Classroom. Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway*. I I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson & G. Skeie. (Red.), *Dialogue and Conflict on Religion - Studies of Classroom Interaction in European Countries* (s. 174-193). Waxmann.

Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2009). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykke skjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Tilpasset opplæring i KRLE»

Dette skrivet tar for seg informasjon om prosjektmålene, og hva det innebærer å delta i dette prosjektet for deg.

Formål

Jeg, [REDACTED], er en lektorstudent ved MF Vitenskapelig Høyskole med hovedfokus på teologi, religion og samfunnsfag. Gjennom studiet mitt skal jeg gjennomføre et

forskningsprosjekt som tar for seg temaet *tilpasset opplæring i KRLE*. Ifølge læreplanen LK20 er KRLE et danningsfag, og er et fag som skal gi elevene: «kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning» (Utdanningsdirektorat, 2020). For å belyse dette temaet skal jeg intervju religionslærere på forskjellige trinn i norske skoler. Fokusgruppen skal kunne gi et nærmere syn på hva det innebærer å jobbe med tilpasset opplæring i religionsfaget i norske skoler, og hvordan dette iverksettes.

Forskningsprosjektet (masteravhandlingen) er en kvalitativ studie hvor religionslærere skal intervjues individuelt. Hensikten med forskningsprosjektet er, som nevnt å få en bedre innsikt i hvordan religionslærere forstår begrepet *tilpasset opplæring* i KRLE-faget, samt hvordan de jobber med dette fenomenet.

Hvem er ansvarlig for dette prosjektet?

MF Vitenskapelig Høyskole er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet ettersom du er religionslærer, og underviser i KRLE-faget i norsk skole. Av den grunn forblir din arbeidserfaring relevant for min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du gir ditt samtykke for å delta i forskningsprosjektet, vil jeg, ved din tillatelse ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil være individuelt, og vil vare omtrent i 35-45 minutter. Du, som informant, vil selvsagt bli anonymisert, informasjonen som skal belyses i forskningsprosjektet er: din arbeidserfaring og hvilket trinn du jobber på. Intervjuspørsmål og intervjusvar som kan kompromittere din anonymitet vil ikke være tilgjengelig i forskningsprosjektet.

Det er frivillig å delta

I dette prosjektet er det frivillig å delta, og du, som informant kan når som helst trekke seg tilbake. Dette gjelder både, før, under og etter intervjuet/datainnsamlingen. Dersom du ønsker å trekke deg tilbake, behøver du ikke å oppgi en grunn til denne beslutningen. Alle dine personopplysninger vil slettes, og du vil ikke preget av dette forskningsprosjektet.

Ditt personvern

Informasjon som blir oppgitt gjennom intervjuet skal behandles i samsvar med personregelverket og konfidensielt. Gjennom intervjuet skal det stilles kun nødvendig informasjon som skal belyse forskningstematikken. Det er kun informasjon om din arbeidserfaring og trinnet du jobber på som skal tilgjengeliggjøres. Navn, alderen, etnisk bakgrunn, navn på arbeidsplassen o.l. vil anonymiseres, og vil ikke være relevant for forskningsprosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet vil etter planen avsluttes 01.08.2023. Det er kun jeg, som forsker i dette prosjektet som skal ha tilgang til notater og lydopptak av intervjuet og dine personlige opplysninger. Når prosjektet avsluttes, vil notatene, intervjuopptaket, samt andre personopplysninger bli slettet.

Dine rettigheter


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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er misvisende eller feil
- Å få slettet dine personopplysninger
- Å sende klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger


Hvordan kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål knyttet til forskningsprosjektet, eller ønsker å vite mer, og/eller ønsker å benytte anledningen til å vite mer om dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg,

, på:


Telefon: 984 76 847

Du kan i tillegg kontakte min veileder Janicke Heldal på:


Dersom du har spørsmål knyttet til Personvernstjenestens vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenesten på E-post (personverntjenester@sikt.no), eller på telefon:
53 21 15 00

Med vennlig hilsen



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilpasset opplæring i KRLE-faget». Jeg samtykker til:

- Å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet avsluttes, og at forskeren deretter sletter mine personopplysninger.

Underskrift:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Del 1: Arbeidserfaring og din arbeidsrolle

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilke fag underviser du i?
3. Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? I så fall kan du fortelle litt om:
 - Kollegafellesskap
 - Skolemiljøet
 - Elevene

Del 2: Tilpasset opplæring i KRLE

4. Hvordan oppfatter du KRLE faget? Liker du å undervise i faget?

→ Hvis ja: Hva liker du best med faget, og hvorfor liker du det?

→ Hvis nei: Hva liker du ikke med faget? Er det noen utfordringer?

5. Ifølge din oppfatning, hva er KRLE-fagets viktigste hovedmål?

6. Læreplanen legger vekt på at KRLE er et danningsfag. Hva legger du vekt i dette?

7. På hvilken måte mener du at KRLE-faget skiller seg fra andre fag? Er det noen fordeler eller ulemper?

8. På lik linje med andre fag, skal læreren jobbe med TPO i KRLE. Hvordan jobber du, og dine kollegaer med tilpasset religionsundervisning?

9. Ofte kan man falle på fallgraven om at TPO kun dreier seg om spesialundervisning, om elever som har særskilte behov. Men hvis vi forholder oss til TPO som *sosialt inkluderings*-tiltak. Hvordan kan man passe på at alle elevene inkluderes i klasserommet?

10. Kan det oppstå situasjoner i KRLE-undervisningen som ikke oppstår i andre fag? For eksempel noen utfordringer?

11. I religionsfaget kan man havne i en situasjon hvor du som lærer må ta opp vanskelige temaer som kan oppfattes som kontroversielle og sensitive. Både av deg som lærer og elevene. Hvordan løser du dette, og kan du nevne noen eksempler?

12. Dersom det oppstår uenighet i klasserommet når slike temaer tas opp, hvordan løser dere disse debattene?

13. Opplever du en splittelse, eller et bedre samhold blant elevene etter en debatt i timen?

14. Har du opplevd at noen har blitt hengt ut i klassen? I så fall hvordan har de andre elevene reagert?

15. Tror du at religionsfaget kan være med å skape samhold (sosial inkludering) og solidaritet både på skolen, og i samfunnet?

→ Hvis ja: Hvordan?

→ Hvis nei: Hvorfor?

16. KRLE-faget skal ifølge Læreplanen bidra til at elevene skal bli gode og deltakende samfunnsmedborgere. I tillegg skal de få en økt forståelse for demokratiet i landet. Hvordan kan disse målene oppnås?

Del 3: Avslutning

17. Er det noe mer du vil legge til?

8.3 Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring i KRLE-faget](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
406740

Vurderingstype
Standard

Dato
19.01.2023

Prosjektittel
Tilpasset opplæring i KRLE-faget

Behandlingsansvarlig institusjon
MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig
[Redacted]

Student
[Redacted]

Prosjektperiode
01.08.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!