

I møtet med etiske dilemmaer

Hvordan underviser lærere i religion og etikkfaget om etiske dilemmaer?

Christina Rasmussen Høitomt-Oftebro

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, 2023/2024

Antall ord: 24 974



Forord

Endelig.

Endelig kan jeg senke skuldrene og puste lettet ut. Et stykke arbeid er levert og jeg sitter igjen med følelsen om å være lettet og stolt.

Tusen takk til alle som har vært der for meg under denne tiden. Takk til de som har heiet på meg. Takk til de som har trøstet og støttet meg på veien når prosjektet følte umulig å fullføre. Takk til de som har hatt troen på meg siden dag en.

Spesielt takk til de som har hjulpet meg med masteroppgaven.

Takk til veilederne jeg har hatt. At dere har satt av tid og energi for å hjelpe meg med tilbakemeldinger, gi råd og støtte har virkelig vært til god hjelp under prosessen med å skrive master.

Tusen takk til min mor og en av mine søstre. At dere har satt av tid til å lese gjennom masteroppgaven og gitt tilbakemeldinger har vært en stor hjelp.

Endelig er jeg ferdig og nå kan jeg senke skuldrene.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker: hvordan underviser lærere i religion og etikkfaget om etiske dilemmaer? For å kunne finne svar på dette har det blitt tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode i formen intervju hvor fire lærere som underviser i faget religion og etikk, ble intervjuet. Her var fokuset rettet mot deres undervisning om etiske dilemmaer i faget religion og etikk.

I tillegg til intervjuene der man har hentet inn informasjon, ble det tatt i bruk to forskningsspørsmål for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Det første spørsmålet er: hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer? Med hjelp av Kirsti Klettes teori om undervisningens ulike faser eller situasjoner, diskuterer jeg de ulike måtene lærerne legger opp undervisning om etiske dilemmaer. Her virket lærerne å ikke ha en lik struktur for sitt undervisningsopplegg, men heller konstruerte ut fra det de synes passer best i undervisningen.

Det andre forskningsspørsmålet er: hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter? Med dette spørsmålet ble søkelyset rettet mot lærernes valg av undervisningsartefakter og hvordan de påvirker undervisningen, i form av om det ga muligheter eller utfordringer. For å besvare dette ble sosiokulturell læringsteori tatt i bruk for å analysere det lærerne fortalte om de undervisningsartefaktene de tok i bruk, for undervisning om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget. Her viste det seg at lærerne tok i bruk mange forskjellige undervisningsartefakter i sine undervisninger, som blant annet dataspill, lærebok og artikler. Samtidig var det forskjellige erfaringer og meninger rundt hva som ga muligheter eller utfordringer. Dermed tydet det også på at det ikke var avhengig av valget av undervisningsartefakt, men heller hvordan hver lærer valgte å ta de i bruk.

For å svare på oppgavens problemstilling basert på de to forskningsspørsmålene, forteller dette at lærere underviser om etiske dilemmaer på forskjellige måter i faget religion og etikk. Det virker å være ulike meninger fra lærerne som har blitt intervjuet om hva som er regnet som den beste strukturen for undervisningen og hvilke undervisningsartefakter som gir muligheter og

utfordringer i deres undervisninger. Likevel er hensikten til hver lærers undervisning det samme, da alle virket å ha et felles fokus på at elevene skal få mye lærdom ut av undervisningen.

Innholdsfortegnelse

Introduksjon til oppgaven.....	1
1.1 Definisjoner for oppgaven.....	4
1.1.1 Hva er en undervisningsartefakt?	4
1.1.2 Hva er et etiske dilemma?	4
Tidligere forskning	5
Teori	13
1.2 Teori for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?.....	13
1.3 Teori for forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?	15
Metode.....	18
1.4 Godkjenning av prosjektet.....	18
1.5 Intervju	18
1.6 Intervjuguide: utforming og refleksjoner	20
1.7 Rekruttering av lærere	21
1.8 Samlet presentasjon av lærerne	22
1.9 Gjennomføring av intervjuene.....	23
1.10 Transkribering	25
1.11 Analyse.....	25
1.12 Forskningsetiske betraktninger.....	26
1.13 Validitet og reliabilitet.....	27
Undervisning av etiske dilemmaer i faget religion og etikk	28
1.14 Analyse.....	29
1.14.1 Analyse for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?	30

1.14.2	Drøfting for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?	37
1.14.3	Analyse til forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?.....	40
1.14.4	Drøfting av forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?.....	46
	Avslutning og konklusjon	56
	Litteratur	59

Introduksjon til oppgaven

Gjennom både grunnskolen og den videregående skole i den norske utdanningen, er det flere tilfeller der man praktiserer et uenighetsfellesskap i klasserommet. Som en minimumsdefinisjon forklarer Lars Laird Iversen i sin bok *Uenighetsfellesskap* at «et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). For denne definisjonen er det flere grupper som passer, blant disse er det skoleklasser. Skoleklasser går under som et fellesskap hvor hvert individ i dette er plassert der av en årsak, som i dette tilfellet er utdanning. I denne klassen får elevene ved flere anledninger praktisere det å være uenige om forskjellige ting. Å ha en kontinuerlig enighet i fellesskapet er ikke noe man kan garantere, og dermed kan det oppstå tilfeller med uenighet innad i gruppen som aller helst må tolereres og håndteres på best mulig måte når en støter på dette. Å ha en aksept for at man har forskjellige oppfatninger rundt det som er rett og galt, og å kunne respektere at andre ikke alltid er enige med deg selv er en del av dette. For å sette inn det som kan oppfattes som et ideal for et uenighetsfellesskap kan en se på tre punkter som Iversen forklarer videre i sin bok (Iversen, 2014, s. 15).

Idealet består av «en gruppe mennesker som er kastet sammen i et skjebnefellesskap», som en gruppe elever som til sammen danner en klasse (Iversen, 2014, s. 15). Disse danner en klasse basert på alder, juridiske årsaker som rettigheten til å gå på skole og geografisk bosted. I det andre punktet er det et satt krav at denne gruppen av mennesker har en «ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom» (Iversen, 2014, s. 15). Selv om det oppstår uenighet, håndteres dette på en fredeligere måte slik at det eksempelvis ikke utvikler seg til en slåsskamp. Som tredje og siste punkt står denne gruppen «ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling» (Iversen, 2014, s. 15). Gruppen skal i fellesskap jobbe sammen for å komme til en konklusjon alle kan bli enige om. Dette er en avgjørelse man må komme frem til og ikke kan se vekk fra om den er for vanskelig å løse. Dermed må gruppen gjennom en prosess der individene ytrer sine meninger og argumenter for hvordan man kan løse dilemmaet som har oppstått.

Selve uenighetsfellesskapet er ikke avgrenset til skolen eller et klasserom, men kan oppstå innenfor alle grupper i samfunnet. Unntaket for klasserommet og sitt uenighetsfellesskap er at

ikke alle dilemmaer man møter på, kan anses som nødvendige å løse. I for eksempel arbeidet med etiske dilemmaer i faget religion og etikk i den videregående skole, fokuseres det heller på at klassen skal arbeide med å diskutere, ytre egne meninger og argumentere for forskjellige løsninger. I læreplanen tilknyttet religion og etikkfaget står det blant annet skrevet under de grunnleggende ferdighetene enkelte ting som både passer inn under arbeid med etiske dilemmaer og klasserommet som uenighetsfellesskap. Under muntlige ferdigheter skal elevene blant annet mestre «å håndtere meningsbrytninger om religions-, livssyns- og verdispørsmål på en måte som ivaretar den enkeltes integritet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Videre står det under overskriften Å kunne skrive, at elevene skal «kunne bygge opp en helhetlig etisk argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Elevene skal bli vant til å skape og stå for egne meninger, men samtidig akseptere at klassen (eller verden) ikke behøver å ha de samme meningene som de man ytrer og argumenterer for. Dette er det også flere kompetansemål som samlet dekker det de grunnleggende ferdighetene forteller oss om faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s 5).

Spesielt er det å «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» det kompetansemålet som viser det synligste fokuset for arbeid med etiske dilemmaer, samtidig som at man skal kunne håndtere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). I disse scenarioene hvor det arbeides med etiske dilemmaer der disse oppstår, er det heller et fokus på at elever skal kjenne på det å være uenige med hverandre, men samtidig kunne håndtere dette på en fredelig måte. Selv om klasserommet for disse elevene kan oppfattes som et uenighetsfellesskap, fungerer heller klasserommet som en arena for å simulere en uenighet der elevene skal øve seg på å håndtere at man har forskjellige meninger.

Hvordan det arbeides i klasserommet med etiske dilemmaer er det ingen fasit for. Dette baserer seg i hovedsak på hvilke valg læreren tar for sin undervisning. Her står de overfor mange valg både for blant annet hvordan man skal strukturere undervisningen, hvor lang tid man har tilgjengelig og hvilke undervisningsartefakter man ønsker å ta i bruk. Dette er bare noen av de didaktiske valgene man tar i planlegging av en undervisningsøkt.

I tillegg blir dette tatt i betraktning basert på faktorer som hva læreplanen for gjeldende fag forteller at man skal gjøre, hva skolen har tilgjengelig av utstyr og om det er tilpasninger som må gjøres basert på elevene som skal undervises.

Samtidig med både faktorene og valgene som spiller inn for å designe undervisning, må det også regnes inn at uforutsette hendelser kan oppstå både innad og utenfor klasserommet som kan spille en avgjørende faktor for hvordan undervisningen går. På grunn av både valg og faktorer som tar del i å designe timen, og uforutsette hendelser, ender dermed hver time opp forskjellig fra lærer til lærer, og klasse til klasse.

Skolen er også i en kontinuerlig utvikling. Dette ser man svært tydelig med fornyelsen av læreplaner, men det er også i andre tilfeller man ser utviklingen. I de senere årene har det vært en utvikling angående hvilke undervisningsartefakter som skal eller kan ta del i undervisningen. Blant disse undervisningsartefaktene kommer dataspill mer og mer synlig frem i undervisningen i den norske skole. Enkelte dataspill er laget med hensikt for læring som blant annet *Minecraft Education* og *Peer Gynt spillet* (Mojang AB, 2024; Sandberg, 2023, s. 1). Det er ikke en selvfølge at alle spillene er laget med mål for læring og dermed kunne brukes i undervisning, men man ser likevel tilfeller der spill laget med formål for å underholde spilleren blir tatt i bruk i undervisningssituasjoner. Til eksempel for dette har spillserien *the Walking Dead* blitt brukt som undervisningsartefakt i undervisningsopplegg om etiske dilemmaer i faget religion og etikk (Andreassen, 2016, s. 187).

I denne masteroppgaven blir valget mellom å ta i bruk ulike undervisningsartefakter i undervisning satt opp mot hverandre, slik at man kan se hvilke forskjeller som oppstår i undervisningen. Dette blir avgrenset til arbeid med etiske dilemmaer i faget religion og etikk. For den digitale er det å ta i bruk dataspill som undervisningsartefakt satt i fokus. Selv om oppgaven kun setter det å ta i bruk dataspill som undervisningsartefakt opp mot undervisning på tradisjonelt vis innenfor arbeid med etiske dilemmaer i faget religion og etikk, viser den ikke til at det er de to eneste måtene å undervise på.

I denne masteroppgaven er problemstillingen: hvordan underviser lærere i religion og etikkfaget om etiske dilemmaer? For å kunne besvare oppgavens problemstilling blir dette gjort med hjelp av to forskningsspørsmål som ser på to forskjellige sider av undervisning innenfor etiske dilemmaer. Det første forskningsspørsmålet tar for seg lærerens oppbygning av undervisning og er: hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer? Det andre forskningsspørsmålet ser på de mulighetene og utfordringene som oppstår når man tar i bruk forskjellige undervisningsartefakter i undervisningen om etiske

dilemmaer og stiller dermed spørsmålet: hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?

1.1 Definisjoner for oppgaven

Masteroppgaven tar for seg enkelte begrep gjennom oppgaven som kan ha forskjellige definisjoner knyttet til seg. For å unngå at det skal oppstå noen forvirring vedrørende begrepene som blir tatt i bruk, har det blitt lagt til korte forklaringer.

1.1.1 Hva er en undervisningsartefakt?

Hva er et undervisningsartefakt? For å skrive en definisjon for dette tar jeg utgangspunkt i Geir Afdal sin artikkel «Modes of learning in religious education». Når det kommer til undervisning er selv læringen og kunnskap fordelt mellom aktøren og midler for læring (Afdal, 2015, s. 258). Blant disse midlene finner man artefaktene, eller det som masteroppgaven omtaler som undervisningsartefakter da det er tatt i bruk som element i læringsprosessen (Afdal, 2015, s. 259). Undervisningsartefakter blir tatt i bruk som hjelpemidler for å forstå og forklare kunnskap, da mennesket ikke klarer å forstå ting fullstendig uten dette (Afdal, 2015, s. 259). Disse undervisningsartefaktene er fysiske eller visuelle gjenstander som blir tatt i bruk der det er relevant, i Afdal sin artikkel blir blant annet en Torarull omtalt som et undervisningsartefakt (Afdal, 2015, s. 261).

1.1.2 Hva er et etiske dilemma?

Hva er et etisk dilemma? Definisjonen for dette begrepet er hentet ut fra Ragnar Ohlsson sin artikkel *Who Can Accept Moral Dilemmas?*

I et moralsk dilemma eller etisk dilemma som denne masteroppgaven sier, er det en situasjon der man må velge mellom to (eller flere) alternativer der man uansett hvilket svar man ender opp med blir dette feil (Ohlsson, 1993, s. 405). Dermed tar man valg basert på det som er minst ondt eller mindre galt. I etiske dilemmaet kan man for eksempel ikke velge å gjøre flere valg samtidig eller alle alternativene kan være ulovlig (Ohlsson, 1993, 405).

Tidligere forskning

Innenfor tidligere forskning er det mye som tyder på at skolen er i en prosess for utvikling. Med nye læreplaner og ny teknologi som trer inn i skolen gjenspeiler dette seg også i forskning. Det er mye forskning som fokuserer på utdanning og skole, men lite forskning som ser spesifikt på det denne masteroppgaven tar for seg. Det kan være mange årsaker, men noe som virker å gå igjen er at det er nytt og uvant å bruke dataspill i skolen. Årsakene kan være mange, men at der er et svært nytt konsept er ikke å legge skjul på.

For å avgrense til det jeg anser som det viktigste å få frem under denne delen av masteroppgaven, har jeg endt opp med noen stikkord. Disse stikkordene er dataspill, etiske dilemmaer og lærere. Jeg har dermed hentet ut forskningsartikler som omtaler en eller flere av disse stikkordene slik at fremvisning av den tidligere forskningen ikke blir for sprikende i flere retninger, men at hver forskningsartikkel heller har noe til felles.

Som sagt foregår det utviklinger innad i skolen. Dette er både store og små endringer som påvirker undervisning og andre deler av skolehverdagen både for elever og ansatte. Som en synlig utvikling har læreboken mistet sin suverenitet i undervisningssammenheng. Den fysiske læreboken holder ikke lengre et monopol i skolen, og med en økning av digitalt materiale gjennom internett er ikke lærere like bundet når det kommer til å designe undervisningen. I forskningsartikkelen «Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring», skriver Ingvill Rasmussen og Andreas Lund at lærere har flyttet seg fra å avgrense til læreboken og heller gå over til en hybridløsning der både læreboken og internett blir tatt i bruk i samme undervisning (Rasmussen & Lund, 2015, s. 7). På grunn av denne hybride praksisen er ikke lærere like avhengige av å følge lærebokens forslag til undervisningsopplegg, enn det man tidligere har vært. Da tilgjengeligheten til nye kilder over internett er så stor som den er og man som lærer kan løsrive seg fra læreboken, kan man som lærer være mer kritisk til kildene man tar i bruk enn det man kunne tidligere (Rasmussen & Lund, 2015, s. 11). På grunn av dette kan det videre føre til at lærere kjenner på et sterkere eierskap til sin undervisning enn det de tidligere har opplevd (Rasmussen & Lund, 2015, s. 11). At lærere kan kjenne på et sterkere eierskap til sitt undervisningsopplegg enn det de tidligere har gjort, er ikke det eneste positive som kommer ut av dette. Elevene opplever å føle seg mer sett av læreren enn det de tidligere har gjort (Rasmussen & Lund, 2015, s. 11). Hvorvidt dette kan ha noe med at lærere kan føle

på en større mestring i sitt egenkomponerte undervisningsopplegg, står det ikke spesifikt noe om, men det er ikke umulig at dette er årsaken.

Likevel er det ikke kun positive sider med at kilder på internett har tatt over en stor del av undervisning. Lærerne som ble intervjuet for Rasmussen og Lund sin forskningsartikkel forteller at informasjonen man finner på internett er ubegrenset og dermed skaper en usikkerhet hos elevene (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). I motsetning til det ubegrensede og usikre internettet, opplever elever at læreboken både er avgrenset og noe de kjenner til (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). Lærerne i dette studiet forteller at det er en krevende oppgave for elevene de underviser å selvstendig hente ut relevant informasjon fra kilder på internett til sammenlikning med å ta i bruk læreboken som kilde til informasjon (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). Mengden av informasjon elever støter på over internett er mye og det blir dermed vanskeligere for dem å sortere ut den informasjonen som faktisk er relevant for det de jobber med.

I tillegg viser denne studien at det er utfordrende for elever å ha tilgang til internett i skoletimer. Internett gir kort vei til andre distraksjoner som ikke innebærer skolearbeid, og som Rasmussen og Lund forteller «en av lærerne vi intervjuet uttrykte denne utfordringen som en følelse av å miste elevene, og at elevene har en tendens til å forsvinne inn i sin separate verden» (Rasmussen & Lund, 2015, s. 10). Dette stemmer med hva Liv Ingeborg Lied og Audun Toft sin forskningsartikkel «Let Me Entertain You» sier om læreres utfordringer: «introduksjonen til nærmest uendelige muligheter for underholdning gjennom pc-er med tilgang til internett setter et system i klasserommet der lærere må kjempe for elevenes oppmerksomhet ved hjelp av nye kvalitative metoder» (Lied & Toft, 2018, s. 256, min oversettelse). I samme forskningsartikkel fant Lied og Toft ut at underholdning ofte vant over akademisk prioritering når det kom til lærerens planlegging av undervisningen (Lied & Toft, 2018, s. 256). Kan dette komme av at læreren ønsker å vinne elevenes oppmerksomhet, og risikerer at det går på bekostning av undervisningens læringspotensialer? Er lærerne klar over utfallet det gir ved å prioritere underholdning fremfor læring?

Forskningsartikkelen til Rasmussen og Lund kommer med flere interessante funn når det gjelder lærernes bruk av digitale kilder i skolen. Likevel er det en ting jeg synes er nødvendig å sette spørsmålsteget ved. Forskningsartikkelen er publisert i 2015 og ble lest i 2024. Det vil si at det er ni år siden den ble publisert. Er funnene like relevante i 2024 som det året den ble

publisert, eller er det en mulighet for at resultatene hadde vært annerledes om artikkelen var skrevet og publisert på et senere tidspunkt? Skolen har blitt mer og mer digital, og med dette fører det til at internett også tar en større plass i skolen enn tidligere. I sammenheng med Covid-19 pandemien ble skolen mer avhengig av internett enn det man kan regne med at den har vært på et tidligere tidspunkt. Det er dermed ikke utenkelig at elever som går på skole etter pandemien har større erfaring med å ta i bruk internett i skolesammenheng og at funnene i forskningsartikkelen til en viss grad kan være utdaterte.

Med utviklingen om at det teknologiske tar en større plass i undervisningen enn tidligere, bør også lærere kunne henge med i dette når det kommer til digitale ferdigheter. Likevel er det stor variasjon i hvor mye kunnskap lærere har innenfor dette. Hvorfor det er slik har Jones, Eikeland, Krumsvik og Øfstegaard forsøkt å finne svar på i sin forskningsartikkel «Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analyzed by Demographic, Personal and Professional Characteristics» (Krumsvik et al., 2016, s. 143). I denne forskningsartikkelen undersøker de kompetansen til omtrent 2500 lærere i den videregående skolen og undersøker om demografiske, personlige og profesjonelle karakterika kan forutsi hvorvidt en lærer har høy eller lav digital kompetanse (Krumsvik et al., 2016, s. 143). I forskningsartikkelen finner de flere ting, men spesielt to funn peker seg ut som relevant for denne masteroppgaven. Først og fremst finner man at lærernes skjermtid henger sammen med deres digitale kompetanse (Krumsvik et al., 2016, s. 158). Lærere med minst skjermtid har lavest digital kompetanse, og at den digitale kompetansen styrkes ved økning av skjermtid (Krumsvik et al., 2016, s. 158). Denne økningen foregår ikke i det uendelige og jevner seg ut når man når 10-12 timer med skjermtid per dag ut fra resultatene som har kommet av denne forskningen (Krumsvik et al., 2016, s. 158).

Om lærere har mye eller lite skjermtid er ikke eneste faktor som spiller inn på lærernes digitale kompetanse. Læreres IKT-utdanning kan også spille med på dette. Forskerne forklarer at «lærere med den lengste formelle IKT-utdanningen er de som plasseres på det høyeste nivået av digital kompetanse» (Krumsvik et al., 2016, s. 157, min oversettelse). I tillegg til dette vil «lærere med en kontinuerlig IKT-opplæring ha en høyere digital kompetanse enn lærere som ikke har det» (Krumsvik et al., 2016, s. 157, min oversettelse). Dermed kan en se fra disse funnene gjort i denne forskningsartikkelen at både kontinuerlig IKT-opplæring og mengde tid brukt på skjerm per dag kan ha mye å si for den digitale kompetansen lærere tilegner seg. Dette

kan ha sammenheng med at det digitale er i en kontinuerlig utvikling, og det dermed er viktig å fortsette å bruke digitale verktøy både i og utenfor klasserommet. Digitale ferdigheter er dermed ikke en type ferdighet der man kun trenger å mestre det en gang, for senere kunne mestre det like godt. Å ikke la avstanden mellom sitt eget ferdighetsnivå og den digitale utviklingen er målet for å kunne holde samme tempo, og dermed gang på gang mestre det digitale både i og utenfor jobb.

Når det kommer til hvordan man tar valg under møter med etiske dilemmaer, kan det påvirkes av ytre faktorer. Dette kan være mange faktorer som spiller inn, men som Gunnar Holth forklarer i sin artikkel «Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn – fem synspunkter på vår tids etiske pluralisme som didaktisk utfordring», vil måten man fremstiller et etisk dilemma påvirke hvordan man svarer (Holth, 2001, s. 40). Han gjennomførte et forsøk for dette ved å gi ut «et tradisjonelt gallup-spørsmål» til den ene halvdel av en klasse han underviste, og et alternativt formulert spørsmål til den resterende delen av klassen (Holth, 2001, s. 40). Begge variantene omhandlet aktiv dødshjelp, men versjon 1 var satt i et positivt lys, i motsetning til versjon 2 hvor det var malt i en negativ retning (Holth, 2001, s. 40). Som resultat av dette forsøket, viste det klare tegn til at måten etiske dilemmaer formuleres på, er med på å avgjøre svaret man får. Versjon 1 som fikk fremstilt aktiv dødshjelp som noe positivt, hadde et flertall som var for aktiv dødshjelp (Holth, 2001, s. 41). I versjon 2 gikk elevene i motsatt retning og flertallet her var mot aktiv dødshjelp (Holth, 2001, s. 41).

I Lene Dolva Holmen sin artikkel «Elevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen», har hun intervjuet en gruppe tiendeklassinger om etiske dilemmaer i etikkundervisningen (Holmen, 2014, s. 28). Hun finner noe av det samme som Holth sier, men får innblikk i hvordan læreboken også kan styre svar ut fra hvordan de etiske dilemmaene er formulert (Holmen, 2014, s. 31). I hennes artikkel viser det seg at flertallet av elevene hun intervjuet svarte at «de opplever at læreboka ofte legger føringer i sine spørsmålsformuleringer» slik at det allerede i formuleringen henter til om noe er rett eller galt (Holmen, 2014, s. 31). Likevel er det ikke hvordan man fremstiller et etisk dilemma den eneste påvirkere for hvordan man svarer på etiske dilemmaer. Fra intervjuene fant hun flere ting som kan være påvirkere for hvordan man svarer på etiske dilemmaer. Blant annet var det et karakterpress som gjorde at elevene kunne bli påvirket i en retning for å svare ut fra hva læreboken sa var det riktige eller hvilke holdninger de opplevde at læreren hadde (Holmen, 2014, s. 30). Dermed var det lagt opp

til en form for regnestykke fra elevenes side for hvorvidt det var viktigere å ytre det man egentlig mente, eller å holde seg innenfor det de opplevde læreboken og læreren syntes for å få de beste karakterene. Karakterene var gjerne ansett som de viktigste og dermed kunne egne meninger bli lagt til side for å oppnå dette.

Når det kommer til etiske dilemmaer har det også blitt synlig innenfor forskjellige dataspill og det har blitt tatt i bruk ved flere anledninger som en viktig del av enkelte spill. I artikkelen til Mia Consalvo, Thorstein Busch og Carolyn Jong ser de på «spillerens holdninger til moralske valg i dataspill og hvordan de gjør rede for og kritiserer disse» (Consalvo et al., 2019, s. 218, min oversettelse). Dette er en kvalitativ studie som baserer seg på 28 intervjuer med spillere (Consalvo et al., 2019, s. 218). Fra intervjuene fant forskerne at en stor andel med spillere som ble intervjuet valgte å spille som god (Consalvo et al., 2019, s. 220). I tillegg til dette rapporterte enkelte av informantene at det å ta de gode valgene når de spilte et dataspill følte riktig, og at det å ta gode valg samstemte med deres identitet (Consalvo et al., 2019, s. 220). Dermed kan det å løsrive seg fra sin egen identitet og etiske holdninger være vanskelig å, selv i et dataspill som ikke kommer til å gi noen form for konsekvens i den virkelige verden. Dette vises også i at flere av informantene til studiet rapporterte om at de opplevde ubehag ved å ta valg de anså som onde (Consalvo et al., 2019, s. 220).

Noe liknende rapporterer Tobias Staaby i sin forskningsartikkel “Zombie-Based Critical Learning – Teaching Moral Philosophy with the Walking Dead”. Han viser til hvordan han har tatt i bruk dataspill i egen undervisning og videre hvilke resultater dette har gitt for etikken i klasserommet (Staaby, 2015, s. 77). I all hovedsak er det spillserien *the Walking Dead* han skriver om og baserer seg på hvillke personlige erfaringer han har med å ta i bruk spillet i undervisning om etiske dilemmaer (Staaby, 2015, s. 77). Spillserien inneholder en stor del med etiske dilemmaer man møter på og som Staaby selv forklarer: «disse kan være enkle, som å velge hvilket spørsmål du skal stille, eller vanskeligere, som å velge hvem du skal redde i et liv og dødsituasjon» (Staaby, 2015, s. 78, min oversettelse). Erfaringsmessig opplevde Staaby ved å bruke dataspill i undervisningssituasjoner at klassen som helhet ofte er mer aktive enn det de vanligvis er, både når det kommer til deltakelse i timen og diskusjoner (Staaby, 2015, s. 82). Likevel er ikke dette nødvendigvis det viktigste funnet som har kommet frem av dette studiet. I forskningen til Staaby kommer det frem et interessant funn fra et av de største etiske dilemmaene i hele spillserien til *the Walking Dead*. Kort fortalt går dette etiske dilemmaet ut

på å fordele mat mellom medlemmene i en gruppe (Staaby, 2015, s.88). I denne gruppen er det ikke nok mat til alle og det er her spilleren (i Staabys tilfelle er det klassen) må ta et vanskelig valg for hvem som får spise og hvem som må sulte (Staaby, 2015, s. 88). Til dette dilemmaet har Staaby laget et skjema som viser hvordan elevene har prioritert. Skjemaet viser at det er fem klasser som har spilt gjennom spillet og viser i prosent hvordan elevene har svart (Staaby, 2015, s. 89). I skjemaet blir det svært synlig at det er stor enighet blant elevene om hvem de synes skal få mat (Staaby, 2015, s. 89). Et flertall av elevene synes karakterene de har fått god relasjon til i spillet, skal prioriteres (Staaby, 2015, s. 89). Som Staaby selv skriver: «det virker som at relasjonsetikk forbigår alle andre etiske teorier, til og med konsekvensetikk, som man kan argumentere er mest nyttig når det er snakk om overlevelse» (Staaby, 2015, s. 90, min oversettelse).

Men hvilke krav skal man stille til dataspill man vil ta i bruk i undervisning om etiske dilemmaer? Og hva kan dataspill gi for undervisning om etiske dilemmaer? I Torjussen, Hembre, Amundsrud og Alfredsen sin forskningsartikkel «Mellom fantasi og virkelighet: Lærerstudenters oppfatning av dataspills etikkdidaktiske mulighetsrom», hvor lærerstudenter på sitt første år blir introdusert til forskjellige dataspill som didaktisk verktøy, og koble dette videre opp mot etikkundervisning (Torjussen et al., under publisering, s. 7). Spillene som ble tatt i bruk for studiet er «spill hvor spilleren blir stilt overfor etiske dilemmaer og som kan bidra til å sette søkelys på andre etiske problemstillinger som utenforskap og mobbing» (Torjussen et al., under publisering, s. 8).

Flere av studentene så muligheten med å bruke spill som moralske «sandkasser» siden man kunne utforske og teste forskjellige valg (Torjussen et al., under publisering, s. 12). Flere pekte også på at den etiske refleksjonen som ble gjort under spillingen, bør legges til grupper fremfor at hver elev skulle ta vurderinger på egenhånd (Torjussen et al., under publisering, s. 12). Når man satte studentene i grupper og de ble tvunget til å komme til en felles løsning, var det likevel flere tilfeller hvor valget gruppen endte opp med var det motsatte av hva enkelte studenter i gruppen ville svare (Torjussen, under publisering, s. 12). På grunn av dette kan det føre til etiske diskusjoner basert på uenigheten i gruppen (Torjussen, under publisering, s. 12).

Studentene satt også kriterier for hva som gjorde et dataspill godt egnet for å bruke i undervisning om etiske dilemmaer. Blant annet la studentene vekt på at spillets tematikk måtte

være realistisk og til en viss grad likne det virkelige liv (Torjussen, under publisering, s. 12). Spillene skulle aller helst ha en alternativ verden som i stor grad speilet den virkelige verden. Det skulle være lett å kjenne seg igjen i spillets elementer og det skulle ikke være anstrengende å leve seg inn i historien. Det var også tydelig at noen studenter opplevde at det var vanskelig å se forbi det magiske og overnaturlige som i flere tilfeller preget spillene (Torjussen, under publisering, s. 13).

I tillegg foretrakk studentene spill som hadde tydelige valg og konsekvenser om de skulle ta dem i bruk for undervisning (Torjussen, under publisering, s. 14). Spesielt når det kommer til konsekvenser, var det synlig at flesteparten av studentene opplevde spillene som hjelpemiddel for å kunne snakke om konsekvensetikk, selv om alle spillene kunne bli knyttet opp mot alle etiske dilemmaene (Torjussen, under publisering, s. 15).

Hvordan man tar i bruk dataspill som undervisningsartefakt kan også ha mye å si for hvordan det går med undervisningen. Spesielt hvilket valg læreren tar for hvordan man skal arbeide med det i løpet av undervisningen kan være avgjørende for hva elevene sitter igjen med etter at arbeidet er over.

Her har Magnus Henrik Sandberg gjort en studie som viser til forskjellige måter å ta i bruk et dataspill, men at spillet blir arbeidet med på tre forskjellige måter. Studiet er presentert gjennom forskningsartikkelen «Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet» (Sandberg, 2023, s. 1). Han stiller spørsmålet «hvordan kan et dataspill basert på en litterær klassiker brukes som et utgangspunkt for elevers refleksjon over eget liv og livsmestring?» (Sandberg, 2023, s. 3).

I artikkelen viser Sandberg til tre forskjellige måter man har tatt i bruk dataspillet Peer Gynt. Dette baserer seg på tre ulike klasser i VG1 med hver sin lærer i norskfaget, hvor hver av lærerne utfører forskjellige metoder for å jobbe med spillet (Sandberg, 2023, s. 3).

Undervisningen til den første klassen var preget av frispilling, altså at læreren prioriterte å styre minst mulig og ønsket at elevene skulle ha muligheten til å gjøre selvstendige fortolkninger av fortellingen som foregår i spillet (Sandberg, 2023, s. 10). Grunlaget for denne avgjørelsen av metode var at klassens norsklærer hadde lite kjennskap til å ta i bruk dataspill i en slik sammenheng, ikke hadde hatt anledningen til å sette seg inn i spillet, og sto heller ikke bak

planleggingen av timen (Sandberg, 2023, s. 11). På grunn av frispillingen bar undervisningen preg av at elevene hungret etter en lærer som kunne være noe mer deltagende i timen. Sandberg beskriver dette som en tillitskrise i deler av elevgruppen da de ikke fikk noe særlig informasjon av læreren før og under arbeidet med dataspillet og dermed måtte klare seg på egenhånd (Sandberg, 2023, s. 11).

Som kontrast til klassen som fikk frispilling, fikk den andre klassen oppleve støttet spilling. I forskningen til Sandberg vil det si at læreren tok opp flere ting rundt spillet under en introduksjon i starten av timen og at det i tillegg var laget et opplegg slik at elevene fikk noen støtte gjennom og etter spillaktiviteten (Sandberg, 2023, s. 12).

Den tredje gruppen fikk også et eget opplegg med dataspillet. Denne klassen spilte første del av spillet i form av helklassespilling på storskjerm hvor elevene diskuterte og holdt avstemning for valg de skulle ta i spillet (Sandberg, 2023, s. 14). Siste del av spillet spilte de selvstendig (Sandberg, 2023, s. 14).

Da disse tre måtene å ta i bruk dataspill i klasserommet var svært forskjellige, ble utfallet også det. Sandbergs funn viser at forskjellen mellom klassen som hadde frispilling og de to andre klassene «kom til uttrykk i spørsmålene de skrev ned, og i hvordan plenumsdiskusjonen etter frispilling ble preget av behov for avklaringer av ytre handlinger og protester mot spillet og opplegget» (Sandberg, 2023, s. 16). I tillegg til det finner Sandberg ut at basert på observasjonene han gjorde seg blant de tre klassene at diskusjonen som ble gjort i klasserommet til klassene som hadde helklassespilling og støttet spilling ble påvirket i kontekst av informasjon læreren hadde presentert i løpet av timen (Sandberg, 2023, s. 16). Disse to klassene diskuterte dermed Pers dilemmaer (Sandberg, 2023, s. 16).

Ut fra forskningen til Sandberg gir dette gode eksempler på at det ikke behøver å være undervisningsartefakter som påvirker undervisningen, men heller hvordan man tar dem i bruk. Sandberg konkluderer i sin forskningsartikkel med at spillet i seg selv ikke kan hjelpe elevene med å relatere til det som foregår i spillet (Sandberg, 2023, s. 17). Han forteller at «spillet kan vekke refleksjon, ofte undring og noen ganger sinne over handlinger og Peers valg», samtidig er det gjennom den lærerstyrte dialogen at fortellingen om Peer gjøres relevant i elevenes egne liv (Sandberg, 2023, s. 17).

Teori

Valget av teorien har vært en lengre prosess. Her har det vært flere utprøvinger for å se hvilken teori som kan passe best til materialet som er samlet inn. Fokuset har alltid blitt lagt for å finne det som gir materialet mest mening, samtidig som at det skal kunne hjelpe til med å finne svar på oppgavens problemstilling. Da problemstillingen er såpass åpen som den er, ble det også tidlig avgjort at jeg behøvde noen forskningsspørsmål for å få en større struktur og et mer synlig fokus for hva jeg ser etter. Både forskningsspørsmål og teorier ble satt omtrent samtidig. Jeg har valgt ut to teorier for å kunne belyse to forskjellige sider ved undervisning av etiske dilemmaer, og de får hver sin teori for å belyse det det stilles spørsmål om. Dette av den grunn at en teori ikke kunne dekke alt. Likt for begge teoriene er at de er konstruert etter en skole- og læringskontekst. Selv om avgjørelsen at teori i denne masteroppgaven er satt til to spesifikke teorier, betyr det ikke at disse er de eneste som kan bli tatt i bruk skulle jeg sett etter noe annet enn det samme med det samme materialet. Likevel var dette et valg som måtte bli tatt, og det ble forstått som det som kunne være til størst hjelp for denne masteroppgaven.

1.2 Teori for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?

Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer, er masteroppgavens første forskningsspørsmål. I dette spørsmålet er fokuset rettet mot hver lærers oppbygning av undervisningen de gjennomfører om etiske dilemmaer fra start til slutt, for å kunne forstå hvorfor de har delt opp undervisningen slik de har gjort, valg av undervisningsartefakter og nødvendige endringer i undervisningsopplegget.

For å forstå dette kommer denne delen til å få hjelp av en teori Kirsti Klette presenterer i sin artikkel «Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen». I denne artikkelen presenterer hun en teori for hvordan man deler opp undervisningsøkter i tre deler (Klette, 2013, s. 180). Disse delene er ikke tilfeldig utvalgt, men har hver for seg en hensikt at man varierer undervisningen og øker læring (Klette, 2013, s. 180). Hver av disse delene er tenkt ut til å skulle fungere sammen for å skape gode lærings situasjoner (Klette, 2013, s. 180). De er dermed ikke ment til å stå alene, men heller fungere sammen i balanse for å kunne fungere best (Klette, 2013, s. 180).

Første del i denne teorien kalles tilegnelsessituasjoner. Denne delen viser til tilfeller der elever introduseres til ny kunnskap (Klette, 2013, s. 180). Dette kan foregå på mange forskjellige måter, men for å ta et eksempel fra intervjuene kan dette foregå gjennom et foredrag. Ofte har tilegnelsessituasjoner et monologisk preg som gjerne er styrt av læreren, noe som stemmer med eksempelet (Klette, 2013, s. 180). Denne delen består av at noen eller noe medierer ny kunnskap til elevene, slik at de ikke står alene med å innhente ny informasjon (Klette, 2013, s. 180). I systemet til Klette er tilegnelsessituasjoner viktig for å introduseres til ny informasjon, men også for å videre kunne praktisere den nye informasjonen (Klette, 2013, s. 180).

Som en del to av dette systemet kommer utprøvningsituasjoner (Klette, 2013, s. 180). Denne delen viser til «situasjoner der elevene, enkeltvis eller i par eller grupper, prøver ut ulike oppgaver/ øvelser for å bli fortrolig eller beherske aktiviteter eller emnet» (Klette, 2013, s. 180). I denne delen tar man i bruk det man lærte fra tilegnelsessituasjonen og gjør dette relevant gjennom å praktisere det. Man får anledning til å teste det ut gjennom øvelser eller oppgaver som er relevant for det man lærte av ny informasjon, noe som gir en form for repetisjon av informasjonen man nylig har blitt introdusert for. Viktig for denne delen er at disse situasjonene skal være «utformet slik at de gir mestringsfølelse for elevene, og at oppgavene er utformet slik at elevene klarer å løse dem» (Klette, 2013, s. 180). Det betyr ikke at det er en garanti for at alle elevene klarer å mestre øvelsen eller oppgavene, men at sjansen skal være stor (Klette, 2013, s. 181). Klette forklarer at «videre forutsetter utprøvningsituasjoner at læreren har tilgang til, og besitter, et bredt repertoar for støttestrukturer som inkluderer alt fra gradert støtte/ oppfølging av enkeltelever, inkludert konkrete og individualiserte målsettinger, til strategier for å bruke medelevene som medlæringsressurs» (Klette, 2013, s. 181). Det er dermed medregnet at elever må få tilpasninger i denne delen av undervisningen. Elever har forskjellige behov når det kommer til det faglige, og det tar også denne teorien hensyn til.

I tillegg får læreren tilegnet egne roller gjennom utprøvningsituasjoner. Læreren skal ha en rolle der han eller hun skal konsultere eller veilede elevene gjennom denne delen av undervisningen (Klette, 2013, s. 181). De skal dermed være tilgjengelige for å gi støtte eller veiledning til elevene når de har behov for dette (Klette, 2013, s. 180). Læreren kan dermed ikke melde seg ut i denne delen av undervisningen da elevene skal ha en form for sikkerhetsnett der læreren er tilgjengelig for å hjelpe dem å nå målet for mestring.

Som tredje og siste del kommer konsolideringssituasjoner, eller metalæringsituasjoner (Klette, 2013, s. 181). I denne masteroppgaven kommer jeg til å holde meg til å kun skrive konsolideringssituasjoner for å unngå forvirring. Denne delen av undervisningen «viser til aktiviteter der elevene språkliggjør egen tenkning om læring knyttet til den pågående aktiviteten» (Klette, 2013, s. 181). Denne kan forstås som en oppsummering hvor man gir mening til eller skaper en tydeligere forståelse for hva man har lært av nytt materiale i undervisningen og praktisert ut fra dette (Klette, 2013, s. 181). Alt i alt er dette en del der man får svar på spørsmål rundt hvordan både innlæringen av nytt materiale og praktiseringen henger sammen. Denne delen av undervisningen behøver ikke kun å være avgrenset til en gjeldende undervisningstime, men kan også være øvelser som viser seg i senere tid for å gi de tidligere delene enda mer mening (Klette, 2014, s. 181). Det som tidligere var ny kunnskap og ble praktisert i en time kan vise seg gjennom en «introduksjon til et vanskelig tema, aktiviteter for å mobilisere elevenes eksisterende kunnskap innen et gitt område, eller aktiviteter med fokus på å reflektere og oppsummere læringsaktiviteten» (Klette, 2013, s. 181). Akkurat hvilken aktivitet man velger å ta i bruk i konsolideringssituasjoner, er med på å vise elevene hva man lærte i både tilegnelsessituasjoner og utprøvingssituasjoner i en større kontekst enn det de tidligere har hatt mulighet til å gjøre (Klette, 2013, s. 181).

Disse undervisningssituasjonene som jeg har vist til gjennom Kirsti Klette sin artikkel viser til hvor viktig hver del er hver for seg, men samtidig at de er avhengige av hverandre for å fungere godt. De viser til variasjoner i undervisningssituasjoner, ved å sette forskjellig fokus for hvordan man skal lære. Samtidig deler den opp undervisning i tre deler, noe som hjelper med å kunne avgrense undervisningen. I denne masteroppgaven blir den tatt i bruk som en mal for å kunne sette lys på undervisningen til hver av lærerne. I tillegg hjelper den til med å kunne sette undervisningsvalgene til hver lærer opp mot hverandre for å kunne se forskjeller og likheter i undervisning om etiske dilemmaer.

1.3 Teori for forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?

Det andre forskningsspørsmålet i masteroppgaven er: hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter. I dette spørsmålet er fokuset rettet mot hvordan undervisningen endres i takt med hvilke undervisningsartefakter man har valgt å ta med. Både hvilke utfordringer og muligheter hver undervisningsartefakt gir. Her var det også flere

vurderinger som ble gjort for å finne den teorien som kunne passe best inn og til slutt landet jeg på sosiokulturell læringsteori. Årsaken til dette er at mye av læringen som foregår i de timene der undervisning om etiske dilemmaer blir gjort, består av mange sosiale elementer for læring, noe som jeg opplever stemmer godt overens med det den sosiokulturelle læringsteorien forteller oss om læring. Dermed blir det også et sterkere fokus på de sosiale handlingene som gjøres i hver lærers undervisning videre i analysen.

Denne teorien har vært gjennom en utvikling fra de første tankene om læring oppsto gjennom Vygotskij som la grunnlaget for teorien og videre til nåtid (Säljö, 2013, s.71). Jeg kommer til å presentere både det Vygotskij sa som fortsatt er relevant i nåtid og det Geir Afdal skriver om sosiokulturell læringsteori i sin bok *Religion som bevegelse – læring, kunnskap og mediering*.

Innenfor sosiokulturell læringsteori er fokuset rettet mot at det å forstå at læring og utvikling henger sammen med «hvordan mennesker tar til seg og lærer seg å benytte kulturelle redskaper, både språklige [...] og materielle redskaper» (Säljö, 2013, s. 73). Denne teorien er dermed viktig for å forstå hensikten med undervisningsartefakter, da det er en viktig del av prosessen med å ta til seg kunnskaper. Hvilke prosesser må settes i gang for å kunne nå målet om læring, er noe sosiokulturell læringsteori forsøker å finne svar på. Da mennesket er regnet som et flokkdyr, vil det da si at vi er avhengige av hverandre. Noe som også gjenspeiler seg i hva den sosiokulturelle læringsteorien fokuserer på, da mennesker er avhengige av hverandre for å nå et ønsket nivå for læring (Säljö, 2013, s. 75). Teorien oppfatter læring i form av nivåer, men det er spesielt en som er viktig her. Denne kalles for den proksimale utviklingssonen eller nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2013, s. 75). I denne sonen har ikke mennesket innlært kunnskap fra tidligere, men skal ha evnen til å kunne nå dette nivået uten at det blir for stor avstand fra det han eller hun skal kunne, til det han eller hun allerede kan (Säljö, 2013, s. 75). Det som regnes for en person som noe ukjent kunnskap, skal være mulig å bli kjent med og dermed kunne forstå og bruke det. I denne sonen er vedkommende avhengig av støtte for å lære seg den nye kunnskapen eller ferdigheten og det er her den sosiale delen av denne teorien kommer til. Kunnskap kommer ikke automatisk i form av instinkt og er heller noe som er lært ved hjelp av andre som allerede har denne kunnskapen (Säljö, 2013, s. 75). Det dette vil si er at man deler kunnskap i to deler: «lave» prosesser og «høyere intellektuelle prosesser» (Afdal, 2013, s. 115). De «lave» prosessene kjennetegnes som det man kan kalle instinkt, altså den delen av biologien som gjør at mennesket overlever gjennom stimulus- og- responsskjemaer, som man også

kjenner igjen fra dyrenes verden (Afdal, 2013, s. 115). De «lave» prosessene legger til rette for at mennesket skal ha kunnskapen som er nødvendig for å overleve, men legger ikke til rette for en særlig utvikling av kunnskap utenom dette. Kunnskapsdelen av dette finner en heller ved å se på det som ble kalt «høyere intellektuelle prosesser» der «mennesket overskrider sine naturlige begrensninger, de er kulturelle» (Afdal, 2013, s. 115). Det er i de «høyere intellektuelle prosesser» den sosiokulturelle læringsteorien retter sitt fokus mot. Men hva er nødvendig for å kunne lære bort ny kunnskap? Som sosiokulturell forklarer i korte trekk: «våre kunnskaper og forestillinger, overtar vi – approprierer vi – ved å kommunisere med andre» (Säljö, 2013, s. 74).

Dette foregår med at man får støtte av en eller flere andre i det den sosiokulturelle læringsteorien kaller for stillasbygging for å male et bilde for hvordan denne støtten av andre foregår (Säljö, 2013, s. 75). I prosessen der den nye kunnskapen blir lært, fungerer personen som allerede har kunnskapen som et stillas for personen den hjelper. Som stoler og ander overflater vil hjelpe et barn til å holde balansen før den har lært å holde balansen på egenhånd, vil en hjelper fungere på samme måte når det kommer til innlæringen og forståelsen av den nye kunnskapen (Afdal, 2013, s. 121). Frem til den nye kunnskapen er innlært vil den hjelpende personen forbli «et stillas» for den andres kunnskap, men fjernes når målet for kunnskapslæring er fullført (Säljö, 2013, s. 75). I slike tilfeller som den sosiokulturelle læringsteorien beskriver her er det mange som kan være den stillasbyggende hjelperen. Til eksempel finner man en forelder, en lærer eller medelever som alle kan settes i denne rollen (Säljö, 2013, s. 75). Likevel klarer mennesker å tilegne seg ny kunnskap på egenhånd uten hjelp av en «stillasbyggende hjelper». Det dette vil si er at mennesker er kapable til å på egenhånd lære seg ny kunnskap, men at de ikke klarer å nå like langt på egenhånd (Afdal, 2013, s. 121). For å nå lengre eller mestre en ferdighet på kortere tid, hjelper det å få hjelp fra et «stillas» i form av et menneske eller forskjellige redskaper (Afdal, 2013, s. 121).

Men det er ikke kun hjelperen som må til for at den nye kunnskapen skal læres. Man må først og fremst ha med noe Vygotskij kalte for midler i denne prosessen for læring (Afdal, 2013, s. 113). Dette er det som bærer på kunnskapen vedkommende ønsker å forstå, som kan vises i mange former (Afdal, 2013, s. 113). Ifølge Vygotskij var midler regnet som verktøy og tegn, men dette kan være både materielle gjenstander og symboler, til eksempel språk (Afdal, 2013, s. 113). Under dette finner man også undervisningsartefakter. Verktøy og tegn har egenskapen

at de medierer kunnskap gjennom seg (Afdal, 2013, 113). Men disse er gjerne regnet som kulturelle som «omformer måten mennesker tenker på» (Afdal, 2013, s. 113). Det kulturelle vil dermed styre menneskets oppfattelse av kunnskap. Dette betyr at det dreier seg om «felles integrerte forutsetninger, koder og prosesser» som er en sterk påvirker til menneskets oppfatninger (Afdal, 2013, s. 114). Som en oppsummering for hvordan den sosiokulturelle læringsteorien opplever læring:

I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid. Vi kan si at det grunnleggende synet på læring er at dette skjer gjennom deltagelse i ulike situasjoner, der man suksessivt tilegner seg erfaringer (Säljö, 2013, s. 75)

Metode

1.4 Godkjenning av prosjektet

Helt i starten av prosessen med masteroppgaven, ble det sendt inn en søknad til SIKT med forespørsel om å kunne få gjennomføre prosjektet. I denne søknaden ble det informert i detalj hva masteroppgaven skulle gå ut på, hva den trengte og hvilke hensyn jeg som forsker måtte ta. Denne søknaden ble godkjent på kort tid uten noen problemer og videre arbeid i masteroppgaven som for eksempel rekruttering av informanter ble igangsatt kort tid etter.

1.5 Intervju

Forskningsmetoden som er tatt i bruk for oppgaven er i hovedsak kvalitativ forskning. Metoden for å innhente materiale er vet å ta i bruk intervjuer som videre blir transkribert, slik at jeg kan bruke råmaterialet fra dette for å kunne finne svar på det oppgaven spør om.

Valget for å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode og dermed intervju for å innhente materiale til oppgaven ble satt for å få læreres egne erfaringer fra deres undervisning. Ved å ta i bruk intervjuer som kilde til informasjon får jeg som forsker muligheten til å bearbeide et materiale som ikke er rørt av andre og dermed ikke laget for å passe inn i et annet forskningsprosjekt enn denne masteroppgaven. Selv om materialet ikke er rørt på forhånd, betyr det likevel ikke at

svarene blir enestående for denne oppgaven, altså at det er en mulighet for at de samme svarene er å finne i annen forskning.

Formen for intervju som er tatt i bruk for denne oppgaven er fenomenologisk intervju da fokuset er rettet mot lærernes opplevelser og erfaringer (Anker, 2020, s. 37). Årsaken til at det er intervjuer som er den valgte metoden for innsamling av materialer og dermed en kvalitativ forskningsmetode, er på grunn av at jeg ønsket å få svar sett fra et lærerperspektiv. Jeg kunne valgt å ta i bruk andre metoder for dette. Til eksempel kunne jeg tatt i bruk observasjon eller spørreundersøkelse for å få svar som var relevant til oppgaven. Likevel så jeg problemer med å ta i bruk andre metoder for denne oppgaven. Med en observasjon hadde jeg sett klasserommet med mine egne øyne, jeg hadde muligens sett andre ting som læreren ikke hadde sett og klassen hadde kanskje oppført seg annerledes med en ukjent person i rommet. Jeg så for meg at resultatene for dette kunne ført til en form for forfalsket virkelighet og at det dermed ikke hadde portrettert en sannhet. Hvorvidt denne bekymringen er sikker, er uvisst.

En kvantitativ forskningsmetode ved hjelp av en spørreundersøkelse ble også vurdert som et alternativ for å samle inn mye informasjon og dermed kunne vise til en statistikk basert på svarene jeg fikk. Likevel så jeg også utfordringer med denne metoden. En spørreundersøkelse hadde ikke kunne fortelle meg i detalj hvordan hver lærer underviser, vist til små forskjeller mellom lærerne og man kan ikke stille videre spørsmål om noe er uklart. I enkelte spørreundersøkelser klikker man også kun av bokser med ferdiglagde svar, noe som kan være problematiske da disse svarene ikke nødvendigvis behøver å stemme, men man må velge et for å komme videre.

Selv om jeg så problemer med å bruke andre forskningsmetoder, kan det likevel være problematisk for denne oppgaven å velge intervjuer. Siden jeg valgte intervjuer som metode for å samle inn informasjon, er det spesielt en ting som er synlig av problemene som oppstår. Siden intervjuer og transkriberingen i ettertid tar en del tid, kunne jeg ikke intervjuer for mange. Antall lærere jeg landet på var fire for å kunne ha en liten gruppe å jobbe ut fra. På grunn av at jeg måtte begrense antall intervju, betyr det at denne gruppen representerer alle funn i masteroppgaven. Siden det er et fåtall med informanter betyr dette også at det oppstår en usikkerhet rundt om disse svarene kan representere et flertall. Noe jeg heller ikke kan garantere at det gjør. Metoden er heller ikke gjentatt med for eksempel fire nye lærere for å se om dataene

stemmer. Dermed kan jeg kun avgrense masteroppgavens funn til at det er representativt for disse fire lærerne, men ikke garantert representativt for lærere i for eksempel Norge.

1.6 Intervjuguide: utforming og refleksjoner

Innsamlingen av datamateriale foregikk under fire separate intervjuer. I forberedelsen før intervjuene ble det laget en intervjuguide bestående av spørsmål som stilte spørsmål rundt undervisning om etiske dilemmaer og bruken av dataspill både i og utenfor klasserommet. Hensikten med intervjuguidens spørsmål var å få dekket alt som kunne anses som relevant for masteroppgaven. Intervjuguiden fungerte som en støtte under disse intervjuene slik at jeg kunne følge med på at man hadde vært gjennom alt jeg lurte på. Intervjuguiden ble dermed ikke fulgt til punkt og prikke og intervjuene kan dermed kategoriseres som et semistrukturert intervju (Anker, 2020, s. 38). Dette innebærer at jeg stiller med en intervjuguide, men spørsmålene kan være ganske åpne og spontane (Anker, 2020, s. 38). Jeg la også til spørsmål underveis i intervjuene når det dukket opp ting som blant annet ikke var klart nok og om det var enkelte ting jeg ville høre mer om. Som unntak for dette var det et spørsmål som ble prioritert å stille først. Det var samme spørsmål hver gang og lød: «kan du fortelle meg hvordan du bruker å undervise om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget?». Grunnen til at dette spørsmålet ble prioritert fremfor mange andre kommer av flere årsaker. En av årsakene til dette kommer av at jeg og lærerne som ble intervjuet ikke kjente hverandre. Dermed så jeg det som viktig for intervjuet å ta i bruk et spørsmål som en «ice breaker» som kan hjelpe med å skape en avslappet og hyggelig atmosfære videre inn i intervjuet.

Spørsmålet er konstruert til å være noe som hver lærer kan svare på da det kommer til deres egen undervisning og dermed kan fungere som en innledning til flere spørsmål videre i intervjuguiden. Det var også min måte å kunne bli litt kjent med hver lærer ved at de presenterer noe av det de selv har drevet med. I tillegg opplevde jeg og fortsatt opplever at det er nødvendig å se på det fullstendige bildet av hvordan de underviser om etiske dilemmaer, for å kunne forstå enkelte fenomener.

Hensikten med å ta i bruk dette spørsmålet som en «ice breaker», virket å stemme med hvordan det fungerte å ta det i bruk. Likevel hadde det ikke vært nødvendig å åpne intervjuet ved hjelp av dette spørsmålet. Det kunne kommet noe senere i intervjuguiden og jeg kunne heller ha stilt et spørsmål som var mye mer åpent enn det dette var.

Selve inspirasjonen til spørsmålene som intervjuguiden består av, kommer fra flere steder. Sommeren før arbeidet med masteroppgaven, ble boken *Spillpedagogikk – dataspill i undervisningen* lest gjennom. Under denne lesningen startet denne prosessen med å finne spørsmål som kunne være relevant til intervjuguiden. I tillegg leste jeg også gjennom flere artikler og deler av bøker som omhandlet undervisning, etiske dilemmaer og undervisningsartefakter for å få inspirasjon. Spørsmålene ble dermed konstruert ut fra hva jeg hadde lest tidligere. Samtidig forsøkte jeg å dekke mest mulig med spørsmålene som ble stilt. Hensikten med dette var at svarene fra intervjuene skulle kunne svare på flere ting, enn at det kun ble fokusert på en ting.

1.7 Rekruttering av lærere

Til sammen baserer denne masteroppgaven seg på intervjuer fra fire lærere i den videregående skole. Til felles underviser alle disse i faget religion og etikk, noe som var satt som mitt eneste krav for hvem man skulle rekruttere. Da jeg hadde satt noen kriterier for hvem jeg så etter for å intervju, blir dette kalt for et ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Hvordan hver av lærerne ble rekruttert er noe forskjellig.

En av lærerne hadde jeg hørt om i en tidligere setting og sendte dermed en mail direkte for å høre om han kunne tenke seg å delta i et intervju. Dette betyr ikke at jeg kjente han personlig, men at jeg hadde hørt om denne spesifikke læreren ved en tidligere anledning. En annen lærer ble rekruttert ved hjelp av Facebook. Jeg publiserte et innlegg i en Facebookgruppe for lærere og fikk kontakt derifra.

De to siste lærerne fikk jeg rekruttert gjennom å ta kontakt med skolene de jobbet på. Jeg tok kontakt med mange skoler på samme måte. Jeg ringte direkte til hver skole, hørte om de hadde en eller flere lærere som underviste i faget religion og etikk, og lurte videre på om jeg kunne få hjelp til å komme i kontakt med disse lærerne. Ved å gjøre det på denne måten tok jeg i bruk en portvakt for å rekruttere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Hensikten med denne måten å rekruttere på er at portvaktene (for eksempel rektor på en skole) fungerte som døråpnere inn til deltakerne og gjorde prosessen med å rekruttere mye lettere enn det hadde vært om jeg ikke hadde den hjelpen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Siden jeg forsto at skolene ikke ønsket å presse sine ansatte til å være med på et forskningsprosjekt, hadde jeg også laget en plan B for rekrutteringen her. Jeg hadde et

ferdigskrevet dokument som fungerte som en invitasjon til en undersøkelse, dette kunne bli sendt til rektor, resepsjon eller andre deler i skolene jeg snakket med og dermed videresendes derifra. For noen skoler fungerte løsning B, men for mange var det lettere å gi meg muligheten til å sende en mail direkte til de lærerne som kunne være aktuelle. Ved å gjøre dette fikk jeg tak i de siste lærerne jeg skulle intervju.

Selv om skolene deres har hjulpet meg til å finne disse informantene, har de ikke fått noen form for oppdatering fra meg om at de er med i forskningsprosjektet. Dette er for å bevare anonymiteten til hver lærer. I tillegg til dette, kommer ikke informasjon som navn og arbeidsplass til å bli tatt opp i oppgaven slik at man kan redusere risikoen med at noen blir gjenkjent. Dette valget ble ikke tatt på grunnlag av at lærerne kanskje ikke ønsker å stå bak det de deler, men heller for å fjerne et potensielt med å svare så politisk korrekt som mulig. Hensikten med intervjuene var å høre hva hver lærer opplever i klasserommet og hvordan de underviser, og dermed ønsket jeg ikke noe som kunne hindre dette i å skje.

1.8 Samlet presentasjon av lærerne

Denne masteroppgaven er bygd opp av svar hentet fra intervjuer med fire videregående lærere. Hver av lærerne underviser i faget religion og etikk i den videregående skole og jobber i forskjellige skoler spredt ut i Norge. De følger dermed den samme læreplanen for faget. At man underviste i faget religion og etikk i den videregående skole var også eneste kriterium som ble satt for informantene i denne masteroppgaven.

Denne presentasjonen av lærerne gir ingen individuell presentasjon av hver lærer. Dette er for at de anonymiseres og med det vil heller ikke personlig informasjon deles i masteroppgaven. For å likevel kunne gi et inntrykk for hvem disse lærerne som har blitt intervjuet er, presenterer jeg de med noe mer generell informasjon.

Alle de fire lærerne som er intervjuet for denne masteroppgaven er menn i alderen 35-50 år. De er ikke nye i lærerrollen og har dermed mye undervisningserfaring bak seg. Basert på svarene som er gitt under hver lærers intervju, har de ingen kjent kjennskap til hverandre. Dette er ikke noe som er helt sikkert, men da de ikke har nevnt hverandres navn under intervjuene har jeg som forsker ingen kjennskap til om informantene kjenner til hverandre. Informantene vet heller ikke hvem utenom seg selv som blir intervjuet. Derimot fikk de vite hvor mange intervjuer jeg kom til å ha for prosjektet.

Lærerne som har blitt intervjuet kommer også fra forskjellige skoler i Norge og ingen av de jobber på samme videregående skole. Geografisk er de spredt mellom forskjellige landsdeler, noe som er tilfeldig at det ble slik. For å anonymisere alle lærerne, har de også fått nye navn etter spillkarakterer fra forskjellige spill: Mortimer, Alexios, Gerald og Eivor.

Når det kommer til å ta i bruk dataspill i undervisning, gjør alle fire av lærerne dette. Det vil si at hver lærer tar i bruk dataspill i forskjellige fag de underviser i, men dette avgrenser ikke til religion og etikkfaget. Fokuset for denne oppgaven er hvordan lærere underviser om etiske dilemmaer i faget religion og etikk, noe som skaper tydelige skiller mellom lærerne. Kun to av fire lærere (Mortimer og Eivor) tar i bruk dataspill som undervisningsartefakt i undervisning om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget. Når det kommer til dataspill til privat bruk, varierer bruken blant lærerne. Her varierer det mellom å ha spilt i flere år og at det er en stor interesse for enkelte dataspill, til at man tar i bruk spill på telefonen eller pc-en for å få tiden til å gå.

Basert på intervjuene har alle lærerne gjort endringer underveis i hver sin undervisning om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget. Blant annet har ikke lærerne som tar i bruk dataspill til sin undervisning om etiske dilemmaer alltid tatt det i bruk. For hver av lærerne har det vært en prosess å lage sitt undervisningsopplegg fra start og til hvordan det ser ut nå.

1.9 Gjennomføring av intervjuene

Selve intervjuene ble foretatt over zoom. Årsaken til dette kommer av at lærerne som har blitt intervjuet holder til flere steder i Norge. For å unngå ekstra arbeid med å reise til de forskjellige plassene, så vi det som beste løsning å ta det over nett. I tillegg var man ikke bundet til en spesifikk dato og tidspunkt om noe skulle oppstå som hindret at intervjuet kunne bli gjennomført. Flexibiliteten med å sette dato gjorde gjennomføringen lettere for alle parter.

Likevel var det forskjeller blant intervjuene når det kom til ytre forstyrrelser underveis. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Disse lydopptakene ble gjort gjennom min personlige pc og lagret på den samme enheten. Dette var for å unngå at andre skulle ha tilgang til dette gjennom blant annet skylagring. Dette ble hver lærer informert om på forhånd og stilt spørsmål til om det gikk greit, noe alle godkjente. I tillegg ble dette som sagt godkjent gjennom SIKT før gjennomføringen av intervjuene.

Intervjuene ble gjort mellom 26. september og til 20. desember. Dette foregikk over en så lang tid på grunn av at selve prosessen for å rekruttere lærere for å stille til intervju tok lang tid. Intervjuene ble gjort fortløpende så fort som mulig når jeg kom i kontakt med en lærer som ønsket å stille til intervju.

Det var en del variasjon mellom intervjuene når det kommer til hvor fokuserte både jeg som forsker og lærerne var. Under et intervju var det en del bakgrunnsstøy fra min side, som gjorde at jeg måtte bruke en del ekstra energi for å hente meg inn i intervjuet. At min konsentrasjon ble avbrutt av dette, kan ha ført til at en del oppfølgingsspørsmål ikke ble stilt, som kunne vært relevant for prosjektet.

Flere av lærerne hadde også bakgrunnsstøy fra sin side. Dette kom basert på hvor de satt under intervjuet. Noen satt i sitt eget hjem hvor det oppstår lyder fra familiemedlemmer og noen satt i åpent kontorlandskap hvor man hørte deres kollegaer under intervjuet. På grunn av dette var det merkbart at lærerne til tider ble distraheret og måtte hente seg inn under intervjuet.

I tillegg til distraksjonen med lyd er det usikkert på om de som satt i et åpent kontorlandskap hvor kollegaer satt i samme rom som dem selv, ble påvirket til å endre på sine svar slik at de fremstår som bedre. Dette er et spørsmål jeg i ettertid har stilt spørsmål rundt flere ganger. Ved å ta i bruk lydopptak, merket jeg også at mikrofonen jeg tok i bruk, tok opp en del bakgrunnsstøy. Under transkriberingen ble det dermed vanskeligere å høre alt som ble sagt under hvert intervju da bakgrunnsstøyen til tider var overdøvende.

Intervjuguiden ble ikke sendt ut til lærerne på forhånd. Da denne avgjørelsen for å ikke sende spørsmålene før intervjuene ble gjort, var dette på grunn av den mulige risikoen med at lærerne kunne forberede seg på forhånd og planlegge svar som muligens var mer politisk korrekt enn det som egentlig foregikk i undervisningen. Likevel betyr det ikke at dette kunne vært utfallet. Lærerne kunne også forberedt seg slik at de kunne reflektert over hva de gjør i sin undervisning om etiske dilemmaer og at svarene hadde vært mer fyldig enn det de ble under intervjuet.

I tillegg var det heller ikke et ønske fra min side om at lærerne skulle oppleve at jeg ga de noen form for merarbeid ved å dele ut intervjuguiden. De skulle ikke behøve å eller føle at de måtte sette av ekstra tid før eller etter intervjuet for denne masteroppgaven. Det eneste de skulle trenge å gjøre var å møte til intervjuet på et tidspunkt som ble avtalt på forhånd.

1.10 Transkribering

Selve transkriberingen ble utført kort tid etter hvert intervju da jeg ikke så noen årsak med å vente med dette. Dette gjorde jeg på egenhånd ved hjelp av Universitetet i Oslo sin autotekst (Universitetet i Oslo, u. å.). Dette foregikk med at jeg sendte lydopptakene fra intervjuene gjennom autotekst og at jeg fikk en tekst tilbake. Denne teksten var ikke feilfri, så det var nødvendig å gå gjennom grundig ved å høre på lydopptakene samtidig som at man redigerer tekst.

Jeg valgte å utelukke å ta med ting som pauser, kroppsspråk og ulike lyder (for eksempel hosting eller bakgrunnsstøy) som ble laget under intervjuene da jeg ikke så de som relevante for hva jeg kunne ende opp med av funn. Likevel forsøkte jeg å skrive ned ordrett hva lærerne fortalte under intervjuene slik at jeg senere ikke skulle oppleve noe forvirring vedrørende om det det sto i den transkriberte teksten stemte overens med lydopptakene.

1.11 Analyse

Analysen som har blitt tatt i bruk i masteroppgaven er tematisk innholdsanalyse. Med denne formen for analyse har jeg fokusert på enkelte ting som har blitt tatt opp i intervjuene, for å finne materiale som er relevant for masteroppgaven (Anker, 2020, s. 40). For dette har jeg lest gjennom de transkriberte intervjuene for å se hva lærerne sier om flere forskjellige temaer.

Selv om denne metoden kan hjelpe til med å finne mye informasjon som er svært relevant, er det likevel fallgruver ved å ta i bruk denne formen for analyse. Ved å fokusere på temaer fremfor hele teksten, kan det som bli trukket ut som relevant bli sett uten konteksten det er i (Anker, 2020, s. 40). Jeg har forsøkt å unngå det og ta i betraktning all informasjon fra intervjuene, men det er likevel en mulighet for at det ikke har blitt gjort fullstendig.

Før jeg landet på hvilken form for analyse jeg skulle ta i bruk, tok jeg i bruk empirnær koding der jeg som forsker kunne se på tekstene med et åpent utgangspunkt og videre fokusere på hva jeg la merke til i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Dette var med hensikt for at jeg skulle bli kjent med materialet tidlig i prosessen med å skrive masteroppgaven.

1.12 Forskningsetiske betraktninger

Når det kommer til det forskningsetiske i oppgaven er det mye som må betraktes. For å se på flere sider av dette tar jeg i bruk boken *Forskningsmetode for lærerstudenter* av Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther, hvor de ser på flere sider med dette. Først og fremst er det tre sentrale forskningsetiske prinsipper som bør bli tatt opp: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

For det informerte samtykket er prosjektet godkjent av SIKT og hver lærer fikk utdelt et samtykkeskjema noen dager før intervjuet. Dette var for at de skulle ha mulighet til å lese gjennom dokumentet på forhånd og stille spørsmål før intervjuet startet om det var noe som var uklart eller de ikke var enige i. Samtykkeskjemaet var laget etter mal fra SIKT og laget spesifikt for denne masteroppgaven. Alle lærere skrev under på hvert sitt samtykkeskjema og ut fra at jeg ikke fikk spørsmål eller motstand fra lærerne når det kom til å skrive under på det, virker det som at det var klart for lærerne hva intervjuet gikk ut på.

For konfidensialiteten og anonymisering er det kun jeg som forsker som vet hvem jeg har intervjuet for masteroppgaven. Lærerne har fått nye navn som er tilfeldig fordelt blant lærerne og informasjon av lærerne som blir delt i masteroppgaven er i stor grad generell fremfor individuell. I tillegg er lydopptak fra intervjuene lagret på mine personlige enheter fremfor noe som er tilgjengelig for andre. Det er heller ikke lagret i skylagring.

For deltagerne ser jeg ingen grunn til at de skal få negative konsekvenser for å ha stilt opp til et intervju for masteroppgaven. Jeg har forsøkt å gjøre det vanskelig for andre å kunne kjenne de igjen. I tillegg har ingen av lærerne tatt opp ting i deres intervju som virker å kunne gi noen konsekvens for dem videre.

Ved å ta i bruk intervju som metode for å samle inn materiale, forteller Gleiss og Sæther at balansen mellom en vennskapelig tone og profesjonell relasjon til informantene er viktig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). Informantene eller i dette tilfellet lærerne skal kunne føle seg komfortable under intervjuet, noe jeg opplevde at jeg fikk til. Lærerne virket ikke å dele mer enn de selv ønsket og det virket heller ikke å være tilfeller der lærerne følte seg presset til å svare på enkelte spørsmål under intervjuene. Dette baserer seg på flere ting som jeg både så og hørte. Da intervjuene ble gjort over Zoom kunne det vært vanskeligere å observere, men jeg

opplevde ikke det i disse tilfellene. Når det kom til lærernes tonefall virket de å vise til en interesse for hva de svarte på. I tillegg observerte jeg kroppsspråk underveis hvor jeg opplevde at både skuldre var senket og ansiktene virket å vise til at det ikke var noe som var ubehagelig.

Videre i analyseprosessen er det også forskningsetikk man må ta i betraktning. Hvordan jeg som forsker opplever og tolker hvordan noe blir sagt og hva lærerne forteller, kan være forskjellige (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Jeg kan dermed ikke garantere at jeg viser helt korrekt hva hver lærer mener under intervjuene, men heller vise til hvordan jeg tolker dette. Både ved å tolke ved bruk av teorier, annen forskning eller annet.

1.13 Validitet og reliabilitet

«Reliabiliteten handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» forteller Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther i sin bok *Forskningsmetode for lærerstudenter* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). For å kunne vurdere reliabiliteten for dette prosjektet tar jeg i bruk to spørsmål som blir tatt opp i boken til Gleiss og Sæther.

Det første spørsmålet er «hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I ettertanke etter intervjuene var fullført og arbeidet har fortsatt videre i prosjektet, har jeg innsett at jeg har stilt mange spørsmål rundt blant annet dataspill i undervisning, men ikke flere spørsmål eller oppfølgingsspørsmål ved å ta i bruk andre undervisningsartefakter. Dermed virker det til en viss grad at jeg har styrt intervjuene til en retning hvor dataspill som undervisningsartefakten ble tatt opp mye for arbeid med etiske dilemmaer. Dette var ikke hensikten, da jeg ikke hadde et mål for å reklamere for at et undervisningsartefakt er bedre enn en annen. Dette var ikke noe som var bevisst der og da under intervjuene, men det kan absolutt ha påvirket måten datamaterialet har blitt samlet inn på.

Gleiss og Sæthers andre spørsmål for reliabilitet er: kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Hvorvidt de kan reproduseres er usikkert. I dette prosjektet er det intervjuer fra fire lærere som er tatt i bruk, og hadde man endret på hvem som var informanter, kunne svarene de ga vært svært annerledes. Svarene til Mortimer, Eivor, Gerald og Alexios er representativt for disse fire lærerne, men det er ingen garanti at de kan representere deler eller alle lærere som underviser om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget.

Validiteten i dette forskningsprosjektet er vanskelig å måle om den er høy eller lav. For å kunne finne ut av dette, har forskningens funn blitt satt opp mot eller sammenliknet med hva tidligere forskning. Likevel er ikke dette en lett oppgave da jeg har hatt problemer med å finne tidligere forskning som ser på det samme eller liknende ting. Ut fra dette virker det ikke som at det er gjort mye forskning som likner i stor grad på min egen i dette prosjektet, og man må dermed ta i bruk forskning som ser på noe som er litt for langt unna. Det er dermed vanskelig å måle validiteten til dette prosjektet. Likevel virker det ikke å være umulig. Selv om spennet mellom forskningen virker å være stor, er det fortsatt en del forskning som ser på forskjellige deler av hva jeg ser på. For eksempel har utvalget som ligger under kapittelet tidligere forskning vært en form for indikator på at noe virker å være likt.

Da det er kvalitativ forskningsmetode som er tatt i bruk i form av intervjuer, kunne jeg også sjekket opp min tolkning ved hjelp av lærerne jeg intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Her kunne jeg tatt i bruk en respondvalidering der forskningsdeltakerne (som i dette tilfellet er lærere) blir bedt om å komme med innspill til mine fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Likevel valgte jeg ikke å gjøre dette av hensyn til at lærerne ikke skulle føle seg presset til å ha noe annet ansvar enn å stille til et intervju. Jeg hadde ikke et ønske for masteren at lærerne jeg intervjuet skulle kjenne på noen større forpliktelser over en lengre tid.

Undervisning av etiske dilemmaer i faget religion og etikk

Selve undervisningen av etiske dilemmaer i faget religion og etikk var forskjellig fra lærer til lærer. For undervisning om etiske dilemmaer har to av lærerne (Mortimer og Eivor) tatt i bruk dataspill som undervisningsartefakt i en stor del av sin undervisning. I tillegg har de to resterende lærerne (Alexios og Gerald) valgt å gå for andre varianter av undervisningsartefakter for undervisningen. Selv om halvparten av lærerne har gått for å ta i bruk dataspill i undervisningen og den andre halvparten har gått for andre undervisningsartefakter, er det likevel synlige forskjeller i hvilke valg hver av lærerne har tatt for sin undervisning. Hvilke fremgangsmåter, hvordan klassen skal arbeide og hvilke temaer man velger for diskusjon er noen av flere avgjørelser de har stått ovenfor.

I denne delen kommer jeg til å presentere hver av lærernes undervisning avskilt fra hverandre. Jeg har også tatt valget med å ta med en del detaljer rundt hver av lærernes undervisninger

fremfor å lage et sammendrag med de viktigste punktene for hver av undervisningsoppleggene. Dette er for å kunne tydelig vise hvor stor forskjell det er mellom hvert undervisningsopplegg.

1.14 Analyse

For å kunne forstå materialet fra intervjuene på best egnet måte ble det tatt et valg ved å ta i bruk to forskjellige teorier for å kunne besvare oppgavens problemstilling: hvordan underviser lærere i religion og etikkfaget om etiske dilemmaer? Dette er på grunn av at problemstillingen er såpass åpen som den er, gir den rom for å se på flere aspekter om undervisning av etiske dilemmaer. I tillegg er oppgavens forskningsspørsmål konstruert på den måten at de ser på to svært forskjellige ting. Det hadde dermed ikke gitt mening å ha en samlet teori for begge uten at det kunne risikert å redusere kvaliteten på resultatet for masteroppgaven.

For å kunne besvare oppgavens første forskningsspørsmål tar jeg i bruk en teori presentert av Kirsti Klette som tar for seg hvordan en undervisning kan eller bør være satt sammen. Siden forskningsspørsmålet som blir besvart ved hjelp av denne teorien lurer på hvordan strukturerer og fasiliterer lærernes undervisninger om etiske dilemmaer, vil denne teorien legge til rette for en mal for hvordan en undervisning kan se ut. Den fungerer dermed godt til dette spørsmålet. Samtidig med at den virker å fungere godt for å svare på det første spørsmålet, er det ikke lett å ta denne teorien i bruk for å kunne besvare oppgavens andre forskningsspørsmål. Oppgavens andre forskningsspørsmål ser ikke etter oppbygning av undervisning, men stiller heller spørsmålet: hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter? Ved å ta i bruk Klette sin teori for dette, blir det utfordrende å finne svar på det forskningsspørsmålet ser etter. Dette er fordi mulighetene og utfordringene ikke nødvendigvis dukker opp gjennom undervisningens oppbygging, særlig ikke når det kommer til variasjon av undervisningsartefakter for en gjeldende undervisning. Dermed har jeg heller valgt å ta i bruk sosiokulturell læringsteori. Ut fra hver lærers intervju hvor de forteller om sin undervisning om etiske teorier er det til felles for alle at klassen opplever å jobbe mye sammen under arbeidet. Dermed ser jeg på det som relevant å ta i bruk den sosiokulturelle læringsteorien fremfor å ta i bruk andre læringsteorier.

1.14.1 Analyse for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?

Oppgavens første forskningsspørsmål er: hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer? I denne delen ser man på hvordan hver lærer har valgt å bygge opp sin undervisning ved hjelp av Kirsti Klette sin artikkel for hvordan en undervisning ideelt er bygd opp. Klettes teori blir tatt i bruk for å kunne dele opp hver lærers undervisning slik at de blir lettere å sammenlikne med hverandre. Selv om materialet er stort og har mye interessant å komme med, har det blitt tatt mange valg for å innsnevre det jeg henter ut for å ta med videre i masteroppgaven. I denne delen er det avgrenset til det materialet som handler om hver lærers undervisning for å videre kunne vise frem hvilke forskjeller og likheter som oppstår i undervisning om etiske dilemmaer på tvers av hver lærer. Jeg har valgt å sette Klette sin teori i rekkefølge når det kommer til de forskjellige situasjonene. I Klettes teori står det ikke spesifikt at en behøver å sette en situasjon før en annen, men i oppgaven ser jeg på det som nødvendig for strukturen at man setter det i et system som viser til hva som kommer først, deretter og til slutt. Ut fra hvilke valg som er tatt for en rekkefølge, baserer dette seg kun på hvordan lærernes struktur i undervisningen er. Dermed gir det mer mening å vise til hva som skjer først, deretter og til slutt i undervisningene også.

I denne analysen blir tilegnelsessituasjoner satt som først, utprøvningsituasjoner satt deretter og konsolideringssituasjoner satt til slutt. Selve svarene for denne delen baserer seg i stor grad på svar fra det første spørsmålet i intervjuguiden som ble tatt i bruk under hvert intervju. Spørsmålet er «kan du fortelle meg hvordan du bruker å undervise i etiske dilemmaer i religion og etikkfaget»? Når hver lærer svarer på dette spørsmålet, er det ikke gitt at de kun forklarer i detalj hva de gjør hver gang de underviser om etiske dilemmaer, altså kan undervisningsopplegg forandre seg over tid. Dette erfarte jeg i løpet av intervjuprosessen da alle fortalte om ting de gjorde sist de underviste, men også ting de hadde gjort tidligere. Da dette ikke alltid er lett å skille mellom hva de gjorde ved siste undervisningsrunde om etiske dilemmaer og noe som er gjort tidligere, har jeg valgt å ta inn så og si alt de forteller meg om sin undervisning. Dette er kun avgrenset til undervisning om etiske dilemmaer og ikke annet som de har gjort i andre fag eller under andre temaer.

«Tilegnelsessituasjoner viser til situasjoner der elevene skal innvies/ introduseres til et faginnhold» (Klette, 2013, s. 180). I denne delen er det møtet med ny informasjon som er satt i fokus, noe som viser seg å være synlig i hver lærers oppstart av undervisning om etiske dilemmaer.

Selv om fokuset virker å være rettet mot å introdusere elevene sine til ny informasjon, er valgene for hvordan hver lærer gjør dette forskjellig. I denne delen er det to lærere som når man først sammenlikner hver av deres tilegnelsessituasjoner, virker å ha svært like opplegg. Dette er Alexios og Gerald som begge har til felles at de ikke underviser om etiske dilemmaer ved hjelp av dataspill, men heller på det man i oppgaven her kaller mer tradisjonell måte. At de ikke tar i bruk dataspill er ikke eneste likhetstrekk de har, men de presenterer begge forskjellige etiske modeller gjennom hvert sitt foredrag til sine elever ved oppstart av undervisning om etiske dilemmaer. Møtet med de etiske modellene er det første elevene blir introdusert for og danner et grunnlag for det videre arbeidet i undervisningen og arbeidet videre. Denne delen av undervisning er monologisk og styrt av læreren, noe som stemmer med det Klette sier om at tilegnelsessituasjoner ofte er preget av å være lærerstyrt og monologisk (Klette, 2013, s. 180). Men selv om både Alexios og Gerald introduserer sine elever til etiske modeller som første ting de gjør som del av tilegnelsessituasjoner, skiller de vei videre når det kommer til andre valg de har tatt i denne delen.

Etter at Gerald har undervist sin del om etiske modeller, går han videre til å snakke om etiske nivåer og hvordan menneskets etiske vurdering utvikler seg fra barn til voksen. Mennesket er i en kontinuerlig utvikling når det kommer til hva man anser som rett og galt. Dette er videre under samme foredrag, der han tar for seg de etiske modellene. Videre i dette foredraget viser han til hvordan menneskets moral kan påvirkes. Blant annet går dette innenfor hva samfunnet oppfatter som rett og galt, som videre kan påvirke hvilke valg man tar.

I tillegg til dette innføringsforedraget Gerald har laget og presenterer under oppstarten av undervisning om etiske dilemmaer, har han også en annen ting som kan plasseres under tilegnelsessituasjoner. Dette er innlæring av fagbegreper som hører til under arbeid med etiske dilemmaer. Dette er ikke nødvendigvis plassert på et spesifikt sted i undervisningen, men han understreker selv at dette er nødvendig for videre læring: «fagbegrep er alfa omega. Hvis de skal ha kunnskap er det fagbegrep man hefter kunnskapen på». I denne delen er elevene mer

inkludert når det kommer til læring av ny informasjon, til sammenlikning med innføringsforedraget som er preget av at det er læreren som holder en form for monologisk undervisning foran klassen. Elevene oppretter hvert sitt dokument for faget som dedikeres til fagbegreper gjennom skoleåret som videre fylles inn med nye begreper og forklaring for hva hvert begrep betyr. Dette er ikke unikt for undervisning der elevene lærer om etikk og etiske dilemmaer, men heller en standard innenfor Gerald's tilegnelsessituasjoner ved oppstart av nye temaer gjennom skoleåret.

Alexios fortsetter ikke på samme måte som Gerald gjør etter sitt introduksjonsforedrag. I sin introduksjon av etikk og etiske dilemmaer har han valgt ut etiske modeller som læreboken han har tilgang til via skolen tar for seg. Etter dette blir elevene satt til å lese gjennom de sidene i læreboken som er relevant for etikk og etiske dilemmaer. Første del av Alexios tilegnelsessituasjoner splittes i form av at hans introduksjonsforedrag preges av at han som lærer presenterer dette på et monologisk vis. I motsetning til at videre arbeid for å introdusere elevene til nytt materiale baserer seg på læreboken og at elevene leser det læreboken forteller.

I år fikk klassen han underviste også en tredje form for en tilegnelsessituasjon i form av at de fikk besøk av en representant fra en organisasjon som kaller seg selv Menneskeverd. Her ble det holdt et foredrag rundt temaene abort og aktiv dødshjelp, men i motsetning til det Alexios eller læreboken forteller om dette, var ikke dette foredraget nøytralt på noen måter. Foredraget frontet heller deres meninger rundt aktiv dødshjelp og abort som noe som var galt ved hjelp av forskjellige argumenter. For å hindre elevene fra å tro at dette var eneste løsning eller at det oppstår noen form for skam bak blant annet å ta abort, tok Alexios en rolle der han problematiserte deres syn til en viss grad. Han konkluderte etter dette besøket at det ikke er ønskelig at de kommer tilbake, samtidig som at elevene fikk muligheten til å bli gjort oppmerksom på at det finnes svært mange meninger rundt temaer som disse.

Eivor og Mortimer er de to lærerne som tar i bruk dataspill i undervisning om etiske dilemmaer. Dette er ikke noe som er nytt for noen av dem, men heller noe de begge har holdt på med over flere år. Selv om begge har dette som felles, virker det ikke å være mye annet som likner innenfor undervisning om etiske dilemmaer foruten valg av dataspill og hvordan begge originalt tok i bruk dataspill i denne undervisningen.

Begge startet opp med et opplegg der de tar i bruk et dataspill fra start. Begge har tatt i bruk spillserien *the Walking Dead* ved flere anledninger i undervisning om etiske dilemmaer, men i motsetning til Eivor har Mortimer tatt i bruk andre spill i sine undervisningsopplegg om etiske dilemmaer tidligere. Men siden han snakket mest om *the Walking Dead* under sitt intervju, fører dette også til at denne spillserien blir omtalt i en større part enn det andre spill blir.

I Mortimer sitt undervisningsopplegg om etiske dilemmaer tar han i bruk dataspill fra undervisningens start. Han forklarer under sitt intervju at han har prøvd ut mange forskjellige dataspill og måter for å ta i bruk dataspill når det kommer til undervisning om etiske dilemmaer. Gjennom denne utprøvingen har han kommet frem til at den måten som fungerer best for han er å introdusere elevene til etiske dilemmaer underveis i spillingen. Dette fungerer på den måten at han spiller i form av helklassespilling der hele spillingen foregår på storskjerm slik at hele klassen tar del i en historie samlet. Under denne helklassespillingen møter de på dilemmaer i spillet hvor spillet blir satt på pause og det blir introdusert en etisk teori. Ved introduksjonen av den nye teorien får elevene beskjed om å ta i bruk denne teorien for å komme frem til et valg for det gitte dilemmaet. Det fortsetter slik frem til Mortimer har introdusert elevene for alle teoriene han har valgt ut. På grunn av måten han introduserer elevene for ny kunnskap, som i dette tilfellet er etisk teori, er ikke undervisningens tilegnelsessituasjoner like synlige og separat fra resten av undervisningen. Selve spillingen der de praktiserer de etiske teoriene for å komme frem til en beslutning, går ikke under tilegnelsessituasjoner, men heller utprøvingssituasjoner. Det betyr likevel ikke at det er noen feil ved hvordan man strukturerer undervisningen så lenge fokuset er lagt på elevene og deres læring. Han forteller selv at han ikke har fått noen negative kommentarer eller konstruktiv kritikk for opplegget han har. Ingen tilbakemelding om at det ikke fungerer, at det er forvirrende eller annet som tyder på at det oppstår motstand fra elevene. Dette gjelder ikke kun i form av muntlige tilbakemeldinger. Han har også aktivt forsøkt å få tilbakemeldinger fra elevene han har undervist i form av spørreundersøkelse, men uten å oppnå noe mer innsikt i om det er noe som er vanskelig for elevene.

Selv om Mortimer ikke har fått noen tilbakemeldinger på sitt undervisningsopplegg, har Eivor erfart det motsatte. Opprinnelig hadde han ingen form for introduksjonsforelesning som kunne plasseres under det Klette kaller tilegnelsessituasjoner. Han startet rett på dataspillet han tok i bruk for undervisningen og gjorde slik Mortimer underviser, pauser spillet når man møter på et dilemma og introduserer en etisk teori. Som i Mortimers tilfelle, gikk man her frem og tilbake

mellom å ta i bruk tilegnelsessituasjoner og utprøvningsituasjoner. I Eivors situasjon virket ikke dette slik han ønsket, og han fikk tilbakemeldinger fra elevene han underviste om at de ønsket et større skille mellom introduksjon av ny kunnskap (tilegnelsessituasjoner) og utprøving (utprøvningsituasjoner). Man gjorde seg dermed så og si ferdig med en situasjon før man gikk over til en ny. På grunn av tilbakemeldingene ble denne delen av undervisningen endret på. Første del av undervisning består nå kun av tilegnelsessituasjoner hvor elevene kun blir introdusert til etiske teorier. Etter denne delen går han og klassen videre til å spille hvor de tar i bruk etiske teorier når de støter på dilemmaer.

Videre i undervisningen har hver lærer noen form for praktisering av det elevene har lært tidligere i timen. Dette kategoriseres under utprøvningsituasjonen som «viser til situasjoner der elevene, enkeltvis eller i par eller grupper, prøver ut ulike oppgaver/ øvelser for å bli fortrolig med og beherske aktiviteten eller emnet» (Klette, 2013, s. 180). I denne delen virker det å være en større variasjon blant lærerne for hvordan de velger å aktivisere elevene. Likevel er det to av lærerne sine opplegg som likner noe mer på hverandre.

Som jeg nevnte under delen hvor tilegnelsessituasjoner ble omtalt, introduserer Mortimer elevene til etiske teorier under spillingen, altså at han på sett og vis kombinerer en tilegnelsessituasjon (introduksjon til ny kunnskap) med en utprøvningsituasjon (ta i bruk ny kunnskap for å komme frem til et svar for et dilemma). I utprøvningsituasjonen for dette tilfellet deler man «historien inn i små segmenter, en styrer og de andre er englene og djevlene på skuldrene som skal fortelle dem hva de skal gjøre». Hele klassen tar ansvar under spillingen ved å komme med argumenter for hvilke valg man skal ta og samlet komme frem til avgjørelser innad i spillet. Dette forteller han at han har gjort med flere forskjellige dataspill. Under intervjuet forklarer han denne delen forbindelse med spillserien *the Walking Dead*, men sier også at han har gjort den samme prosedyren for andre spill. Likevel er ikke dette den eneste måten han har satt i gang klasser til å jobbe med etiske dilemmaer ved hjelp av dataspill. I et annet tilfelle hadde skolen han er ansatt hos fått skriftlig tillatelse fra utgiveren av dataspillet *the Last of Us* til å kopiere opp så mange kopier det var behov for. I dette tilfellet ble elevene heller satt til å spille to og to. Og istedenfor at hele klassen skulle diskutere samlet hvilke valg man skulle ta, var det disse parene som diskuterte hver for seg samtidig som de tok i bruk ny kunnskap de hadde blitt introdusert for.

Eivor som også tar i bruk spill i undervisning om etiske dilemmaer, bruker dette på en noe forskjellig måte fra det Mortimer gjør. På grunn av tilbakemeldingene han fikk fra elevene etter at han først tok i bruk dataspill, har han gjort endringer. Spillet blir tatt i bruk i form av en utprøvnings situasjon og er nå separert fra tilegnelsessituasjonen der elevene blir introdusert til ny kunnskap. Selve utprøvnings situasjonen der dataspillet blir bruk foregår på den måten at spillet spilles på storskjerm slik at alle elevene kan oppleve det samme. At elevene opplever det samme menes i dette tilfellet at de skal oppleve en samlet prosess for å komme seg frem til å ta et samlet valg, men også at de opplever den samme historien. Dette er å anse som viktig da *the Walking Dead* (som Eivor tar i bruk) sine etiske dilemmaer kan ha ringvirkninger på historien videre i spillet. At valgene de tar kan gi forskjellig utfall videre i spillets historie blir elevene informert om på forhånd. Hvordan klassen kommer frem til et samlet svar for de forskjellige dilemmaene spillet presenterer, løses ved hjelp av Kahoot eller «den integrerte kahootfunksjonen i spillet hvis vi spiller sesong 3».

Lærerne som ikke har tatt i bruk dataspill, har også tatt i bruk forskjellige metoder for å ha utprøvnings situasjoner for sine undervisningsopplegg om etiske dilemmaer. Alexios forteller i sitt intervju at han har to noe forskjellige oppgaver han tar i bruk som utprøvnings situasjoner. Den første av de to går ut på at elevene selv skal finne etiske dilemmaer på egenhånd som de videre i grupper skal diskutere. Den andre versjonen som han også tar i bruk, består av at han tar opp flere etiske dilemmaer som går under et og samme tema som elevene også skal diskutere. I skoleåret 2023/2024 var det den andre versjonen som ble tatt i bruk som måte for å teste ut det de hadde lært under tilegnelsessituasjonene. Tidlig i diskusjonen skulle alle elevene prøve å skape argumenter på egenhånd, men etter hvert fikk de beskjed om å ta i bruk de etiske teoriene de ble introdusert for tidligere i undervisningen. Dette kan vurderes å være former for ubevisst og bevisst utprøvnings av den nye kunnskapen.

Gerald sine elever får også som arbeidsoppgave å finne eksempler på etiske dilemmaer, men i motsetning til hva Alexios sine skal, skal Gerald sine gjøre dette i grupper. Deretter får de utdelt to artikler de skal lese. Disse tekstene han deler ut omtaler det samme etiske dilemmaet, men er vinklet i forskjellige retninger for det som er rett og galt. Ved hjelp av disse artiklene får elevene som oppgave å finne eksempler på argumenter i artiklene ved å ta i bruk de etiske modellene de ble introdusert for tidligere i undervisningen. Videre i dette arbeidet åpner Gerald opp for at elevene kan ta i bruk søkefunksjoner på internett for å gi et større innblikk i temaet

artiklene hadde. Som steg to i denne utprøvnings situasjonen, har hele klassen en etisk debatt med fokus på om det temaet de har jobbet med er greit eller ikke.

Som tredje og det som vil være siste del av hver lærers undervisning om etiske dilemmaer kommer man frem til konsolideringssituasjoner. Ifølge Klette viser dette «til aktiviteter der elever språkliggjør egen tenkning om læring knyttet til den pågående aktiviteten». Det er her elevenes introduksjon til nytt materiale og praktisering settes i en samlet kontekst.

For Eivor vises dette gjennom formell vurdering. Denne formelle vurderingen inkluderer ingen form for dataspill eller etiske dilemmaer elevene allerede har fått bryne seg på gjennom spillingen av *the Walking Dead*. Vurderingen foregår muntlig der det testes ut om elevene får til det de har jobbet med tidligere i undervisningen. Her bruker elevene både kunnskap fra tilegnelsessituasjonene og utprøvnings situasjonene (Klette, 2013, s. 181). Til dette deles elevene opp i grupper og får beskjed om å diskutere forskjellige samtidisdilemmaer som de får utdelt. Hensikten med dette forteller Eivor er for at «de må vise at de klarer å bruke ... at de har internalisert de etiske teoriene». Til slutt får de karakter basert på hva de mestrer. Årsaken til at Eivor ikke tar i bruk de samme etiske dilemmaene som man finner i spillet er for at elevene skal kunne bruke det de har lært av etiske teorier og dilemmaer de allerede har vært gjennom i spillsammenheng, og videre kunne bruke lærdommen over til nye settinger.

Som Eivor er Alexios sin konsolideringssituasjon plassert til slutt i undervisningen om etiske dilemmaer. Han har ikke en muntlig formell vurdering, men heller en skriveoppgave. Her skal elevene velge ut et av de etiske dilemmaene klassen har jobbet med tidligere og ta i bruk forskjellige etiske modeller som de ble introdusert til i oppstarten av undervisningen om etiske dilemmaer. Da får elevene mulighet til å repetere det de har lært, kunne jobbe selvstendig med materialet og vise Alexios hva de har lært.

Fra intervjuet med både Mortimer og Gerald ble det aldri tatt opp noen former for vurderinger eller øvelser som kan anses å passe inn under konsolideringssituasjoner. Årsaken til dette er uvisst, men dette kan det være flere grunner til. Om de generelt ikke har dette til sine undervisninger om etiske dilemmaer, at det er forskjellig fra gang til gang eller om det er andre årsaker til dette er uvisst. Uansett grunn til dette, kan jeg ikke med sikkerhet si noe om hva Mortimer og Gerald gjør i sine undervisninger om etiske dilemmaer som passer inn under konsolideringssituasjoner.

1.14.2 Drøfting for forskningsspørsmål 1: Hvordan strukturerer og fasiliterer lærerne sine undervisninger om etiske dilemmaer?

Selv om det er to lærere som tar i bruk dataspill og to lærere som ikke gjør dette i undervisningen om etiske dilemmaer, er det stor forskjell blant hver lærer når det kommer til hvordan de har lagt opp undervisningen. Likevel er det synlig at hensikten for hver av situasjonene (tilegnelsessituasjoner, utprøvningsituasjoner og konsolideringssituasjoner) som til sammen skaper undervisningene, har noe til felles. Hensikten for lærerne virker å gi elevene verktøy slik at de kan håndtere dilemmaer i en fremtid, håndtere uenighet på en god måte og kunne styrke deres selvstendighet til å ytre egne meninger.

Hver av lærerne viser til at deres undervisning om etiske dilemmaer har gått gjennom store og små endringer gjennom årene de har undervist i dette, men han som virker å ha gjort den største endringen er Eivor. Som tatt opp under analysen har Eivor endret på når han tar i bruk dataspill i undervisningen. Dette var noe som ble gjort etter at han testet ut dataspillet første gang i en undervisningssituasjon om etiske dilemmaer. Det var ikke planlagt at han skulle endre på opplegget, men heller noe som ble påvirket av tilbakemeldingene fra elevene han hadde undervist. Originalt hadde hans undervisningsopplegg lik struktur som Mortimers fortsatt har. Etisk teori blir introdusert under spillingen når man møter på etiske dilemmaer. Men hvorfor fungerer dette for Mortimer, men ikke for Eivor? Det kan det være mange årsaker til.

Eivor underviste kun en gang om etiske dilemmaer hvor han tok i bruk spill før han endret på undervisningen sin. Dataspill blir fortsatt tatt i bruk, men kommer etter at elevene har blitt introdusert for etiske teorier, fremfor at dette blir gjort samtidig. Tatt i betraktning at han gjorde disse endringene etter kun en gjennomgang, er det flere ting som kan stå som årsak. Sett med fokus på læreren som i dette tilfellet er Eivor, er det mulig at han ikke hadde gjort nok forberedelser på forhånd for hvordan dette skulle gjennomføres. Muligens kan det ha vært lite planlegging rundt hvordan dette skulle brukes i undervisning som har ført til at han har vært usikker for gjennomføringen som videre kan smitte over til elevene han underviste. Ved at det smitter over, vil dette da si at Eivor kan ha sendt ut signaler om at han ikke er helt sikker på undervisningen og kan mangle kontroll.

I spillserien *the Walking Dead* presenteres det også mange forskjellige etiske dilemmaer underveis i spillingen. Som distribuering av resurser og aktiv dødshjelp. Uten å ha et sikkert

svar på dette, kan det stilles spørsmål vedrørende om enkelte av dilemmaene man møter på i spillet er best egnet til å illustrere enkelte etiske teorier. Man kan selvfølgelig ta i bruk flere forskjellige teorier for å komme frem til en løsning for hver etisk teori. Men om enkelte av de etiske dilemmaene innad i spillet kan være bedre dilemmaer enn andre for å kunne løse med for eksempel hjelp av pliktetik, behøver ikke å være ansett som feil. I tillegg kan dette også sees opp mot hvilke valg man gjør for hvilke spill en tar i bruk som i tilfellet til Eivor er spillserien *the Walking Dead*. Akkurat hvilket spill og hvilke etiske dilemmaer som ble satt opp mot forskjellige etiske teorier er usikkert, men det kan være en mulighet for at dette kan ha spilt en rolle for elevenes tilbakemeldinger etter første gjennomgang.

Kanskje kan det også ha noe med at elevene opplevde å miste kontrollen i undervisningen. Med dette menes det da at elevene kan være vant med en form for struktur i undervisningen. Til eksempel kan undervisningen være svært separert mellom det Klette kaller tilegnelsessituasjoner og utprøvningsituasjoner. Ved et tydelig brudd i denne strukturen de er vant med, kan dette kreve mye konsentrasjon fra elevene for å følge det nye mønsteret i undervisningen. For å illustrere denne forskjellen mellom Eivors første undervisning med dataspill, kan den ha blitt opplevd fra elevenes situasjon som en pingpong som fløy frem og tilbake mellom tilegnelsessituasjoner og utprøvningsituasjoner. I motsetning til hvordan hans undervisningsopplegg er i nåtid der man synlig flytter undervisningen fra det man kan kalle del A (tilegnelsessituasjonen) og over til del B (utprøvningsituasjonen). I tillegg til undervisningens struktur kan det være andre faktorer som gjør at det ved første gjennomgang ikke var like suksessfull som undervisningen har blitt etterhvert.

Kan Mortimers elever være vant med at det oppstår strukturelle variasjoner i oppbygningen av en undervisningsøkt? Og at dette dermed ikke oppstår noen form for forvirring fra elevene for hvordan undervisningen fungerer? Altså at elevene er vant med at undervisningens grenser mellom de forskjellige situasjonene til tider ikke er så synlige.

Etter at Eivor første undervisning hvor han tok i bruk *the Walking Dead*, endret på sitt opplegg og heller skilte mellom tilegnelsessituasjonen hvor klassen ble introdusert for ny kunnskap og utprøvningsituasjonen, har han ikke fått tilbakemeldinger fra elevene om at de ønsker endring i opplegget. Dette kan være en klar indikasjon for at undervisningen går som man ønsker. Til sammenlikning har ikke Mortimer endret på sitt opplegg samtidig som at han ikke har fått

tilbakemeldinger om at det ikke fungerte. Dermed er det også mulig at Eivors elever ikke ønsker eller tør å si ifra om det er noe som ikke fungerer. Mortimer forteller i sitt intervju at hans hensikt med å undervise om etiske dilemmaer slik han gjør kommer av at han ikke ønsker å la introduksjonen være en standard klasseromsforelesning. På grunn av dette virker det å ha blitt lagt mye planlegging bak opplegget for å kunne ta det i bruk. At selve undervisningsstrukturen var annerledes var klart fra start, og han kan dermed ha tenkt gjennom fallgruver og hvordan disse kunne forhindres. Hans opplegg kan dermed ha vært svært annerledes enn det Eivor sitt originale var på grunn av fokuset han satt for sin undervisning. Til sammenlikning oppsto Eivor sin undervisning om etiske dilemmaer fra nysgjerrighet om man kunne ta i bruk dataspill for å undervise om etiske dilemmaer i klasserommet. Eivor sin første undervisning med dataspill kunne tolkes som en form for utprøving eller forskning, fremfor Mortimer sitt opplegg som muligens var mer ferdigstilt.

Som muligens siste mulighet som kan oppstå for hvorfor tilbakemeldingene til Eivor ba om endring, noe Mortimer sine tilbakemeldinger ikke gjorde, kan også komme av ren tilfeldighet. Det er en mulighet for at Eivor sin klasse tilfeldigvis ikke hadde sansen for denne formen for undervisning, men til for eksempel klassen som kom året etter, ville synes dette fungerte godt.

Det er ingen av de mulige årsakene som man med sikkerhet kan konkludere med som gjør at årsaken til hvorfor tilbakemeldingene var annerledes når to lærere tilsynelatende underviser relativt likt. Likevel har Eivor opplevd at det virker å gå bedre for sin undervisning når skillet mellom tilegnelsessituasjonen og utprøvingssituasjonen er tydelig. For begge lærere virker undervisningen å gå fint i nåtid og ut fra dette er det tydelig at det ikke er dataspillet som er en årsak til at undervisningen om etiske dilemmaer fungerer eller ikke fungerer. Ut fra dette virker det allerede å være basert på læreren om undervisningen fungerer godt, fremfor hvilken struktur en undervisning har eller hvilke undervisningsartefakter som blir tatt i bruk. Akkurat hva som gjør at undervisningen fungerer i nåtid selv om strukturen for undervisningen er muligens så forskjellig som det er mulig å oppnå når man jobber under de samme læreplanmålene og tar i bruk det samme eller liknende undervisningsartefakter, er usikkert.

Ut fra intervjuene gir ikke alle lærerne opplysning om at det ble tatt i bruk konsolideringssituasjoner knyttet opp mot deres undervisning. Likevel kan det ikke konkluderes med at det kun er Alexios og Eivor som har noen garantert form for oppsummering

før undervisningen om etikk og etiske dilemmaer. Sett vekk fra konsolideringssituasjoner, er det svært synlig når det kommer til hver lærers avgrensing av når de har tilegnelsessituasjoner og utprøvningsituasjoner. Det er også synlig at de i utprøvningsituasjonene har et fokus rettet mot å ta i bruk det elevene lærte fra sine tilegnelsessituasjoner i undervisningen. Dette virker å stemme opp mot teorien til Klette der tilegnelsessituasjonen viser til situasjoner der elevene blir introdusert til ny kunnskap og utprøvningsituasjonen viser til situasjoner der elevene skal ta i bruk den nye kunnskapen ved hjelp av oppgaver eller øvelser (Klette, 2013, s. 180). Uten å regne med Eivor sitt første forsøk på å undervise om etiske dilemmaer, virker det også ut fra intervjuene å være tydelig for elevene hva hensikten med hver del av undervisningen er. Lærerne i dette studiet viser ikke til at det oppstår forvirring fra elevene vedrørende om man skal lære noe nytt (tilegnelsessituasjoner), praktisere det man nettopp har lært (utprøvningsituasjoner) eller videre kunne ta i bruk og oppsummere ny kunnskap (konsolideringssituasjoner) (Klette, 2013, s. 181). Dette virker å indikere at undervisningen hver lærer har planlagt og gjennomført, virker å fungere slik man ønsker mesteparten av tiden.

1.14.3 Analyse til forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?

Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter? Dette er det andre og siste forskningsspørsmålet i oppgaven. Til å besvare dette spørsmålet har jeg tatt i bruk sosiokulturell læringsteori til hjelp. Årsaken til at det er denne teorien som ble valgt ut, er for at den viser til hvordan menneskelige interaksjoner med hverandre, hjelper til for å kunne lære. De undervisningsartefaktene som blir tatt opp i masteroppgaven, er de undervisningsartefaktene som har blitt tatt opp av lærerne som er intervjuet. Dermed kommer det til å avgrenses til en viss grad. Selv om det avgrenses, betyr det ikke at undervisningsartefaktene som blir presentert er de eneste som man kan ta i bruk under arbeid med etiske dilemmaer, eller i skolen generelt.

I klasserommet er det mange forskjellige typer av undervisningsartefakter man kan ta i bruk i ulike undervisningssituasjoner. Her finnes det både digitale og analoge typer av undervisningsartefakter. Av de digitale kan man til eksempel finne dataspill, pc-er eller filmer. Som motsetning til det digitale, finner man de analoge undervisningsartefaktene som for

eksempel er læreboken eller ark. For å oppnå noen form for system i analysen, kommer undervisningsartefakter så godt det lar seg gjøre, til å bli presentert i kronologisk rekkefølge i undervisningen. Rekkefølgen baserer seg på lærernes intervjuer og den rekkefølgen de har fortalt at de har tatt i bruk de forskjellige undervisningsartefaktene.

Som start på tre av lærernes undervisning (Gerald, Alexios og Eivor), begynner disse med å ta i bruk hvert sitt introduksjonsforedrag. Disse foredragene er individuelt laget av hver lærer, og er dermed ikke like. Likevel virker det å være den samme essensen i hver av disse. For hvert av foredragene er det et felles mål å kunne introdusere elevene til noe de ikke har kjennskap til fra tidligere. I disse foredragene innebærer det å presentere elevene sine til ulike etiske teorier som de ved en senere anledning skal arbeide med og kunne presentere. For hver av disse er det læreren som ved hjelp av foredraget presenterer og lærer bort den nye kunnskapen. I tillegg til å presentere, kan læreren også ha muligheten til å legge ved eksempler for hvordan forskjellige etiske teorier fungerer, gå i større detalj med forklaring for å få elever til å forstå konseptet og svare på spørsmål fra elevene underveis. I denne settingen foregår det som den sosiokulturelle læringsteorien omtaler som stillassbygging (Säljö, 2013, s. 75). I denne settingen er det læreren som regnes som stillaset da det er elevene som får hjelp til å tilegne seg ny kunnskap som de kanskje ellers ikke hadde fått til på egenhånd (Säljö, 2013, s.75). Læreren fungerer her som en støtte eller hjelper for at elevene skal kunne forstå den nye kunnskapen de presenteres for.

Ut fra intervjuene virker det som om det for Mortimer, Alexios og Eivor fungerer godt i deres undervisning å ta i bruk et introduksjonsforedrag som undervisningsartefakt, og det er heller ingen som tar opp noen form for utfordringer i sine foredrag. Her får lærerne muligheter til å introdusere elevene til noe nytt ved å selv være «stillaset» og videre i undervisningen, bruke kunnskapen elevene fikk fra foredraget gjennom praktisering av etiske dilemmaer.

Selv om både Eivor, Gerald og Alexios opplevde muligheter ved å ta i bruk foredrag for å introdusere elevene til et nytt tema for undervisning, har Alexios også opplevd utfordringer ved å ta foredrag i bruk. Han fikk besøk av en organisasjon som kaller seg Menneskeverd under arbeid med etiske dilemmaer for skoleåret 2023/2024. Denne organisasjonen forteller Alexios i sitt intervju at de kjemper mot aktiv dødshjelp og abort. Gjennom besøket holdt representanten for organisasjonen et foredrag hvor det ble presentert argumenter mot aktiv dødshjelp og abort. Foredraget kan gi elever mulighet til å se hvordan enkelte tenker og gi eksempler for hvordan

man kan argumentere når det kommer til etiske dilemmaer. Likevel opplevde Alexios at utfordringen med dette heller var mye synligere enn muligheten.

Hun sa jo veldig tydelig og klart at et hvert liv har uendelig verdi, og begynner ved unnfangelsen. Og da sier man jo implisitt at en som har tatt abort er en morder. Det er jo implikasjonen av å komme med sånne påstander. Og det kan jo sitte noen i det klasserommet og ha tatt abort.

Utfordringen med å ta i bruk denne formen for undervisningsartefakt i en slik setting kan dermed føre til at en eller flere elever i klasserommet kjenner på noen form for unødvendig utløser for sterke følelser.

I motsetning til de andre lærerne som tar i bruk et innføringsforedrag for å introdusere elevene til den nye kunnskapen, tar Mortimer i bruk dataspill. Ved å ta i bruk dataspill slik han gjør er det både et fokus på at han sammen med klassen spiller gjennom et spill og samtidig med spillingen, introduseres elevene for etiske teorier. Ut fra intervjuet med Mortimer, er det hovedsakelig spillene fra spillserien *the Walking Dead* som blir tatt i bruk som undervisningsartefakt. Likt for alle spillene i spillserien er at de som spiller blir tatt med i en historie gjennom å spille som en av spillenes karakterer. Hvem du spiller som kan variere. I tillegg til å spille som en av karakterene, blir man konfrontert med flere etiske dilemmaer underveis i spillingen. Disse dilemmaene som blant annet er ressursfordeling og aktiv dødshjelp, tar Mortimer i bruk for å kunne presentere etiske teorier. Klassen spiller spillet på storskjerm og ved hvert av dilemmaene man møter på, presenterer Mortimer elevene for en ny etisk teori. Etter at teorien har blitt presentert, får eleven i oppgave å ta i bruk den nye teorien for å argumentere for hvilket valg man skal gjøre innad i spillet. Fra det sosiokulturelle perspektivet kan en si at den proksimale utviklingssonen for elevene kan bli satt til å kunne ta i bruk forskjellige etiske teorier gjennom å kunne bruke disse for å bygge argumentasjon, altså at elevene er avhengige av støtte for å nå dette målet (Säljö, 2013, s. 75). Dette gjelder ikke kun for elevene til Mortimer, men for elevene til alle lærerne som har blitt intervjuet.

I Mortimers tilfelle, der han tar i bruk dataspillet som undervisningsartefakt og har en kombinasjon av introduksjon til det nye materialet og praktisering eller utprøving av det nye materialet, foregår det en kontinuerlig endring i hvem som regnes som en form for «stillas» blant elevene. I den delen hvor etiske teorier blir introdusert for elevene er det kun Mortimer

som regnes som et stillas, men når elevene skal ta i bruk teorien for å løse et dilemma spillet presenterer, blir også elevene å kunne ta i bruk både Mortimer og sine medelever som «stillaser» (Säljö, 2013, s. 75). Det at det gir muligheter for at elevene selv kan bruke hverandre for å lære hvordan man kan ta i bruk forskjellige teorier og skape argumenter for etiske dilemmaer (Säljö, 2013, s.75). Slik den sosiokulturelle læringsteorien ser det så overtar vi kunnskaper og forestillinger gjennom andre og det er i denne diskusjonsdelen hvor man tar i bruk dataspillet som det kommer synlig frem i Mortimer sin undervisning (Säljö, 2013, s. 74).

Eivor som også tar i bruk dataspill som undervisningsartefakt for sin undervisning om etiske dilemmaer. I likhet med Mortimer tar han også i bruk spillserien *the Walking Dead*, men i hans tilfelle har ikke dataspill fungert som et undervisningsartefakt når det kommer til å introdusere sine elever til ny kunnskap. Derimot blir det tatt i bruk kun for å kunne praktisere kunnskapen han presenterte elevene ved hjelp av sitt introduksjonsforedrag. Ved hjelp av dataspillet og dets etiske dilemmaer som oppstår gjennom spillingen, setter dette elevene til å diskutere og argumentere for forskjellige løsninger. Denne delen er lik som i Mortimers tilfelle der han tar i bruk dataspill som undervisningsartefakt. Gjennom diskusjonen og dermed utprøvingen, vil alle elevene og Eivor fungere som «stillaser».

For både Eivor og Mortimer hadde de begge forkunnskaper med spillserien *the Walking Dead* fra tidligere, noe som gjorde at det var lett å ta det i bruk som undervisningsartefakt. Ut fra intervjuet med Gerald viste han til at han hadde forsøkt å finne ut hvordan han kunne ta i bruk et av spillene i spillserien til *the Walking Dead* som undervisningsartefakt, uten at dette hadde vært suksessfullt.

Det var litt vanskelig å se hvordan jeg skulle gjøre det. [...] Så nei, jeg har ikke direkte prøvd det ut i religionsfaget. Jeg er absolutt åpen for å gjøre det, men da vil jeg ha noe som ... noen som kan vise meg. Jeg er absolutt åpen for å prøve det

I Gerald sitt tilfelle blir det for langt unna det han får til å finne ut av på egenhånd. Slik han uttrykker sitt behov for hjelp, kan dette tolkes ved hjelp av den sosiokulturelle læringsteorien at det å kunne ta i bruk det spesifikke dataspillet som undervisningsartefakt ligger innenfor Gerald's proksimale utviklingszone (Säljö, 2013, s. 75). For å nå den proksimale utviklingssonen, slik han også uttrykker selv, behøver han noen eller noe som kan fungere som et slags «stillas» for å finne ut hvordan man kan ta i bruk dataspillet som et

undervisningsartefakt (Säljö, 2013, s. 75). Dermed er det en utfordring med å ta i bruk dataspill som undervisningsartefakt at det kan kreve mye fra en lærer å finne ut hvordan man skal ta det i bruk for undervisning.

Videre i Alexios undervisning om etiske dilemmaer tar han i bruk læreboken skolen har tilgjengelig som undervisningsartefakt. For den sosiokulturelle læringsteorien involveres ikke en eller flere personer direkte i dette tilfellet som kan fungere som stillaser i denne måten å innhente kunnskap fra, men Alexios er fortsatt tilgjengelig som støtte for elevene om det er nødvendig. Derimot tar man heller i bruk læreboken som en form for midler, hvor kunnskapen i dette tilfellet blir mediert gjennom symboler, altså bokstaver som videre former setninger (Afdal, 2013, s. 133). For Alexios virker det ut fra intervjuet at det å ta i bruk læreboken gir mulighet for at elevene selvstendig kan repetere det som ble fortalt i innføringsforedraget (Säljö, 2013, s. 75).

Samtidig rapporterer Gerald ut fra egen erfaring med å ta i bruk læreboken som undervisningsartefakt ikke har fungert godt når han har tatt det i bruk. Han har erfart at flere elever ikke vil lese i læreboken og dermed velger å ikke lese. Dermed kan det å bruke læreboken som undervisningsartefakt også være en utfordring fra et lærerperspektiv avhengig om elevene gjør det de skal eller ikke.

For å løse det at elevene ikke er motiverte til å lese i læreboken, har Gerald funnet en annen form for undervisningsartefakt som fungerer bedre i hans undervisning om etiske dilemmaer. Han deler heller ut to forskjellige artikler rundt det samme etiske dilemmaet. Forskjellene på artiklene er at de er vinklet slik at den ene argumenterer for og den andre argumenterer mot det samme etiske dilemmaet. I tillegg til å lese artiklene, skal elevene også bruke kunnskapen de fikk fra innføringsforedraget for å kunne plassere argumentene sine under forskjellige etiske teorier. Ved å ta i bruk disse artiklene som undervisningsartefakter, får elevene mulighet til å se eksempler for hvordan man kan argumentere for eller imot det samme etiske dilemmaet. Som læreboken til Alexios, medierer artikkelen kunnskap til elevene for å hjelpe de til å lære slik at de kan nå lengre enn det de hadde vært kapable til uten (Säljö, 2013, s. 75). Dermed gir dette elevene mulighet til å innhente ny kunnskap ved hjelp av tekst, samtidig som at de får ta i bruk kunnskapen de allerede hadde fra innføringsforedraget til Gerald.

I tillegg til å ta i bruk artikler som undervisningsartefakt, tar også Gerald elever i bruk søkefunksjoner på internett gjennom bruk av pc som en annen undervisningsartefakt. Formålet med dette er at elevene skal få mulighet til å selv lete etter relevant informasjon på det etiske dilemmaet, noe som virker å fungere godt ut fra det Gerald forteller i sitt intervju. Også her medieres informasjonen gjennom undervisningsartefakten ved at det søkemotorene over internett presenterer ulik informasjon, basert på hva man søker (Afdal, 2013, s. 133). Dermed kan elevene få mulighet til å ta valg selv, og videre styre kunnskapen de skal ta til seg. Her er det ingen grenser og dermed friere for elevene.

I tillegg til at elevene jobber relativt selvstendig ved hjelp av forskjellige undervisningsartefakter, har Gerald også en form der han tar i bruk pc som et artefakt for samarbeid. Dette foregår gjennom Teams hvor elevene i grupper får et dokument å jobbe med. I dette dokumentet er det etiske spørsmål elevene skal svare på både gjennom å diskutere muntlig, men også gjennom å skrive ned det som blir diskutert i dokumentet. Gjennom dette får elevene mulighet til å både fungere som stillaser for hverandre og hvor man sammen bygger hverandre sterkere ved å dele kunnskap og meninger på kryss og tvers (Säljö, 2013, s.74). Likevel er det ikke alltid slik det er, forteller Gerald. Han forteller videre at det er tilfeller der gruppene ikke har fungert optimalt, noe som er en utfordring med å ta i bruk denne formen for undervisningsartefakt. Flere ganger har det skjedd at gruppene deler seg opp i det man kan kalle de deltagende og de utmeldte. Som navnene tilsier vil det si at de deltagende er de eneste som er aktive når det kommer til å jobbe med det klassen har fått beskjed om. Dette er de som Gerald forklarer som de «sterke» elevene som tar ansvaret, diskuterer høyt og skriver ned svar i dokumentet. I motsetning til de utmeldte, som melder seg ut av gruppearbeidet og kan finne på å gjøre helt andre ting enn det oppgaven var. Her foregår det også et skille for læring, noe som virker å være en utfordring da målet var for at hele klassen skulle ta til seg ny kunnskap. De elevene som deltar, får muligheter til å fungere som stillaser for hverandre, samtidig som det er et fellesskap med å bygge hverandre sterkere (Säljö, 2013, s. 74). I motsetning vil ikke de elevene som melder seg ut av gruppearbeidet få noen form for påfyll av kunnskap fra sine medelever og man fungerer heller ikke som en kilde til kunnskap (eller stillas) for de andre i gruppen (Säljö, 2013, s. 75). Denne måten med å ta i bruk et slikt undervisningsartefakt, er dermed ikke knirkefri. Det er både muligheter og utfordringer med å ta det i bruk, men det virker ikke å være slik at det er direkte basert på valget av undervisningsartefakt, men heller hvordan ulike klasser eller elever velger å møte oppgavene.

Film er den siste av undervisningsartefaktene lærerne fortalte at de tok i bruk i undervisningen om etiske dilemmaer. Denne undervisningsartefakten tok Gerald i bruk i sin undervisning, men i tilfellet han forteller om virker det å oppstå utfordringer fremfor muligheter. Hensikten med å ta i bruk filmen i undervisning, var for at elevene skulle kunne få en større kilde til kunnskap gjennom filmens mediering av informasjon om aktiv dødshjelp slik at elevene kan nå et enda høyere nivå med kunnskap, noe som stemmer overens med hva den sosiokulturelle læringsteorien forteller om læring (Säljö, 2013, s. 75). Likevel virket utfordringene å være større enn mulighetene filme kunne ha gitt, altså det som var Gerald's intensjon med å vise filmen.

Jeg viste [...] en film om aktiv dødshjelp. Det var en gammel mann i USA, en stat i USA, som tar livet av seg med å drikke noen væsker med gift. Da var hele klassen på gråten. Dette er et sterkt tema.

I Gerald sitt tilfelle med å ta i bruk denne filmen som undervisningsartefakt, virket det imot sin hensikt. Muligheten for at elevene skulle lære ble heller overdøvd med at elevene sine følelser ble satt i gang av det filmen viste. Selv om det ikke alltid er tilfellet at elevene reagerer med følelser til filmer som blir vist i klasserommet, kan dette oppstå, noe som på forhånd kan være utfordrende å vite som lærer.

1.14.4 Drøfting av forskningsspørsmål 2: Hvilke muligheter og utfordringer oppstår med ulike undervisningsartefakter?

Mulighetene og utfordringene avgrenses fortsatt til undervisning om etiske dilemmaer i den videregående skole, og kommer dermed ikke å ha noe fokus på andre fag i skolen eller temaer innenfor religion og etikkfaget. Det betyr ikke at det ikke oppstår muligheter og utfordringer når man tar i bruk forskjellige undervisningsartefakter i andre fag eller under andre temaer i faget religion og etikk, men det er ikke der masteroppgavens fokus er satt. Det kan heller ikke med en fullstendig sikkerhet sies at de funnene som blir satt i lys under dette spørsmålet (eller andre spørsmål i masteroppgaven) er de samme som om det spørsmålet hadde blitt stilt en senere gang i forskning.

Likevel kan det plukkes ut mye fra de fire intervjuene som kan skape et bilde for hvilke muligheter og utfordringer som oppstår med ulike undervisningsartefakter. Som flere av lærerne påpeker, er ikke denne prosessen lett. Det å konfrontere med et dilemma som ikke har

en fasit for hvordan man skal svare, kan være en stor grunn til dette. Det å arbeide med etiske dilemmaer er heller ikke noe man blir god til på kort tid. Man kan ikke pugge fasitsvar for hvert dilemma, som man til sammenlikning kan oppleve å gjøre når det kommer til andre emner innenfor blant annet faget religion og etikk. Ut fra Geraldts egne ord forklarer han:

For å forstå etikken, det er krevende. Skal du forstå det ... Enten er man en sekser, eller så er man en to ... ener. Enten har du forstått det å jobbe, eller så har du ikke det. Det er av og på. Det er ikke så mye mellom. Man er nødt til å jobbe med det. Det holder ikke å møte opp til timer. Men man må jobbe med det hjemme også for å skjønne etikken. Det er såpass voksent stoff, eller modent. Det krever en del modenhet.

Man må dermed kunne bearbeide kunnskapen man har tatt inn og kunne videre forstå hvordan man bruker den nye informasjonen i dette tilfellet. Etikk og etiske dilemmaer krever at elevene ikke bare memorerer det som blir fortalt i undervisningen, men også at man forstår hva det nye materialet har som hensikt. Dette vises gjennom å kunne ta i bruk den nye kunnskapen til blant annet arbeid med etiske dilemmaer.

Dette gjelder både for undervisning av etiske dilemmaer ved hjelp av dataspill og ved hjelp av andre former av undervisningsartefakter. For begge måtene å undervise er det et fokus på bytting eller deling av kunnskap på kryss og tvers innad i klasserommet, som samsvarer med perspektivet for læring som den sosiokulturelle læringsteorien presenterer (Säljö, 2013, s. 74). Her er det da snakk om den delen av undervisningen om etiske dilemmaer hvor man praktiserer ny kunnskap. Dette gjelder mellom både mellom elever og lærer. Både lærer og elevene i klasserommet fungerer som det den sosiokulturelle læringsteorien karakteriserer som stillaser (Säljö, 2013, s. 75). Dette er på grunn av at både lærer og elever gjennom å jobbe med etiske dilemmaer kontinuerlig flytter seg mellom å være den som behøver et stillas for å kunne utvikle sin forståelse, men samtidig kan de samme som behøver hjelp, hjelpe andre med det de er gode på. Kunnskap byttes dermed kontinuerlig mellom individer slik at klassen kan bygge seg sterkere kunnskapsmessig og samlet nå det den sosiokulturelle læringsteorien har gitt navnet den proksimale utviklingssonen, altså den kunnskapen man kan få med hjelp av andre (Säljö, 2013, s. 75). Spesifikt hvordan dette praktiseres er forskjellig fra lærer til lærer.

Særlig for de som tar i bruk dataspill som undervisningsartefakt (Mortimer og Eivor) er fokuset rettet mot å involvere hele klassen i samme aktivitet. Hvor aktiviteten går ut på helklassespilling. Ved hjelp av helklassespilling får alle elevene mulighet til å få med seg den samme historien som foregår på storskjerm, fremfor at hver elev skal sitte hver for seg. Man

møter også det sosiale aspektet ved å gjøre noe sammen. Det har dermed en hensikt å ta i bruk spillingen på denne måten sett opp mot den sosiokulturelle læringsteorien hvor elever kan støtte seg på hverandre når det kommer til kunnskap ikke alle har (Säljö, 2013, s. 74). I tillegg til at man kan lære av hverandre og fylle huller med kunnskap enkelte elever muligens ikke har fått med seg tidligere. Til eksempel kan en lærer ha gått gjennom hva pliktetikk har gått ut på, men at ikke alle har forstått teorien. Dermed kan øvelsen om å spille i helklassespilling, hjelpe disse elevene til å forstå teorien ved at noen andre bruker den (Säljö, 2013, s. 75). Men dette avhenger i stor grad at læreren kan ta del i den delen av undervisningen der man tar i bruk dataspillet som undervisningsartefakt. For både Eivor og Mortimer er det en fellesnevner blant deres undervisning med dataspill. Selv om de begge tar i bruk spillserien the Walking Dead på svært forskjellige måter, har de et eierskap til sin undervisning. Ut fra intervjuene har de planlagt grundig hvordan dataspill skal anvendes i sin undervisning i tillegg til at de virker å være svært deltagende under bruket av dataspill.

Melder man seg i stor grad ut av undervisningen, kan den ende opp med å ikke yte sitt fullstendige potensial (Sandberg, 2023, s.10). Istedenfor at elevene ender opp med å ha lært mye ved hjelp av dataspillet, kan undervisningen heller bære preg av at elevene hungre etter en lærer som kan være noe mer deltagende i timen (Sandberg, 2023, s. 11). Risikoen for om læreren ikke deltar i timen under slikt arbeid kan dermed virke som en tillitskrise blant elevgruppen, siden de må klare seg på egenhånd (Sandberg, 2023, s. 11).

Selve dataspillet som undervisningsartefakt gjøres ikke relevant kun for at det er et undervisningsartefakt. Det er læreren som må ta det i bruk på en slik måte at dataspill gjøres relevant for undervisningen, samtidig som at elevene får tilførsel av læring gjennom aktiviteten ved å ta i bruk et dataspill (Sandberg, 2023, s. 17).

Undervisningen til Mortimer og Eivor baseres i hovedsak på spillserien the Walking Dead som er laget slik at man møter på etiske dilemmaer og må komme frem til et valg for å kunne fortsette spillingen. Her er det selve dataspillet som fungerer som undervisningsartefakt. Elevene konfronteres med etiske dilemmaer de må diskutere høyt i klasserommet, argumentere for sine synspunkter ved hjelp av etiske teorier og videre skal hver elev i klassen stemme demokratisk ved hjelp av en Kahoot eller avstemningsfunksjon i spillet. Ved å ta i bruk dataspill i denne settingen blir elevene både samlet og splittet når det kommer til å lande på konklusjoner.

Elevene blir samlet i form av at alle får rom for å ytre sine argumenter og synspunktet, men samtidig får hver elev stå alene i avstemningen. Slik Eivor forklarer dette er fokuset rettet mot at de «skal få drøvtygge av løsninger fra andre, men at de faktisk må tenke selv». Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien i lys av å ta i bruk dataspill slik både Eivor og Mortimer gjør, vil læringen oppstå gjennom «å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid» (Säljö, 2013, s. 75).

Dataspillene Mortimer og Eivor tar i bruk under hver sin undervisning virker å ha to svært forskjellige årsaker til hvorfor de blir tatt i bruk. Likevel er dette argumenter som forklarer noen av de positive sidene med å ta i bruk dataspill til undervisning om etiske dilemmaer.

Eivor forklarer valget med å ta i bruk dataspill med å begrense at elevene har vært borti liknende dilemmaer på forhånd og dermed allerede har svar på det forskjellige etiske dilemmaer spør om. Det begrenser rett og slett læring om eleven ikke blir utfordret av dilemmaene de blir presentert for.

Ideen er at de skal i stedet for å hoppe rett på den type problemstillinger som de kanskje har hørt løsninger på selv, så introduserer spillet dem for genuint nye problemer som de sannsynligvis ikke har vært borte i før.

I tillegg til dette legger han til at ved å ta i bruk dataspill, blir elevene tvunget til å ta aktive valg for å kunne komme seg videre i spillet. Elevene kan dermed ikke kun ramse opp argumenter som peker for eller imot, men må kjenne på og delta i å ta valget for at man skal kunne fortsette videre i spillet. Dataspill som *the Walking Dead* er laget slik at de valgene man tar i spillet, kan påvirke historien videre i større og mindre grad. Dermed opplever elevene også samlet som en gruppe risikoen med å ta valg, noe som kan være så nært som mulig som man får laget en simulering for hvordan det er i den virkelige verden. Slik man også ser i studien til Torjussen, Hembre, Amundsrud og Alfredsen der flere studenter så muligheter til hvordan man kunne ta i bruk dataspill som moralske «sandkasser» (Torjussen, under publisering, s. 12). I den virkelige verden kommer det til å oppstå ringvirkninger basert på handlinger og valg man gjør som menneske. Hvorvidt de har større eller mindre betydning videre, er ikke sikkert, slik det også er i spillene.

Mortimer argumenterer også for hvorfor han tar i bruk dataspill i sin undervisning om etiske dilemmaer. Han ser heller på at det går an å gjøre undervisningen annerledes fra det elevene

normalt sett opplever i undervisningsøkter, eller «standard undervisningsøkter» som han kaller det. Både når det kommer til struktur av timen og undervisningsartefakter som blir tatt i bruk.

Likevel er det ikke kun muligheter for å ta i bruk dataspill under etiske dilemmaer som lærerne tar opp under sine intervjuer. For å kunne ta i bruk dataspill som undervisningsartefakt forteller Mortimer at dataspill kan kreve mye av en lærer i forkant, altså før man i det hele tatt kan ta det i bruk i klasserommet. For et spill han kjenner godt til forklarer han at hvis han ikke hadde kjennskap til spillet fra tidligere hadde

hatt en 30 – 40 timer med forarbeid å gjøre før jeg hadde turt å slippe elever som jeg hadde. Det er jo litt mer enn en – to timer lang film, eller en bok som kanskje noen har lest likevel.

Som lærer er det avgjørende hvor lang tid man må sette inn i forberedelsene for å ta i bruk dataspill i undervisningen. Hvorvidt man må sette av lang eller kort tid på dette avgjøres i stor grad når det kommer til om man kjenner til spillet fra tidligere, er kjent med kategorien spillet hører til eller om man får tilgang til et allerede ferdiglagd opplegg for undervisning med dataspill. Når det kommer til undervisning av dataspill, er det ikke snakk om hvilket som helst dataspill, men det samme som man selv ønsker å bruke i undervisning. I tillegg må opplegget passe inn under samme fag og tema som det man selv ønsker å ta i bruk.

Gerald som er en av lærerne som underviser ved hjelp av flere forskjellige undervisningsartefakter, har ved en tidligere anledning forsøkt å finne ut av hvordan han kunne ta i bruk et av spillene fra spillserien til the Walking Dead. Han opplevde selv at han synes det var utfordrende å finne ut hvordan skulle lage et undervisningsopplegg rundt dette, slik Mortimer og Eivor har gjort. «Jeg installerte det en gang, men det var litt vanskelig å se hvordan jeg skulle gjøre det». Gerald valgte dermed å ikke ta det i bruk. Likevel la han til at «jeg er absolutt åpen for å gjøre det, men da vil jeg ha noe som ... noen som kan vise meg. Jeg er absolutt åpen for å prøve det». Fra et sosiokulturelt perspektiv virket det å bli ytret et behov for at noen eller noe kunne hjelpe han som en form for et stillas. For at han skulle komme frem til å hvordan ta dataspillet i bruk, trengte han hjelp for å nå dette målet. Gerald var ikke ukjent med å ta i bruk dataspill i skolesammenheng (som alle lærere som har blitt intervjuet for dette prosjektet er) og tar også i bruk dataspill som hobby på hjemmebane. Likevel virket spill som the Walking Dead å være for langt unna det han hadde kunnskap om fra tidligere og han sto dermed i dette tilfellet på bar bakke. Han måtte dermed starte med så og si blanke ark og starte

å lære seg dynamikken i gjeldende spill samtidig med at han måtte finne ut hvordan det passet i skolesammenheng.

Da jeg i forkant av intervjuene hadde lagt en del arbeid i å se hva som fantes av både litteratur og hjelpemidler for å ta i bruk dataspill i undervisning, foreslo jeg en nettside som jeg visste hadde et ferdig undervisningsopplegg for et av spillene til *the Walking Dead* hvor det var fokus på etikk og etiske dilemmaer. Denne nettsiden heter Spillpedagogbanken (Spillpedagogbanken, 2020). Siden jeg anbefalte han dette, virket det på Gerald som at han så en mulighet til å kunne ta spillet i bruk ved en senere anledning. På grunn av at han nå visste om den noen eller noe som kunne hjelpe han med undervisningsopplegg.

Jeg opplever kanskje at meningene er sterkere når du får det på et papir hvor du skal diskutere det, enn når du blir konfrontert med visualisering. En historiefortelling som «oi ja, det er jo ubehagelig dette». Sånn at kanskje meningene er fortsatt der, men de ordlegger seg på en litt annen måte, eller blir litt mer oppmerksom. Tenker seg mer om, er jo det riktige å si.

Dette er et utdrag fra det Mortimer sa under sitt intervju, og her viser han til muligens den tingen som skiller seg mest ut når det kommer til elevers etiske vurderinger, satt i lys med forskjellene som oppstår når man arbeider med dataspill til sammenlikning med etiske dilemmaer presentert gjennom et ark.

Sammenlikner man det Mortimer forteller om hvilke forskjeller som oppstår med det Gerald og Alexios forteller om sin undervisning, virker elevene å enten være for eller imot et etisk dilemma og deretter argumentere på grunn av sitt ståsted. At disse elevene endrer mening underveis kan oppstå, men at elevene har en tendens til å ha mye sterkere meninger virker å være en gjenganger for undervisning om etiske dilemmaer der dataspill ikke inkluderes.

Men hvorfor er det slik? Først og fremst bør man se på hvilke faktorer som kan spille inn for at elever svarer slik de gjør under arbeid med etiske dilemmaer. Er det slik at det etiske dilemmaet formuleres i en positiv eller negativ retning, kan dette påvirke elevene til hvordan de velger å forholde seg til dilemmaet og videre hvordan de velger å svare (Holth, 2001, s. 41). Formuleres et etisk dilemma i en positiv retning, vil elever ha en større sjans for å svare at de er for noe og det motsatte vil skje om man formulerer det i en negativ retning (Holth, 2001, s. 41).

I tillegg til formuleringen av etiske dilemmaer, kan også karakterpress påvirke hvordan elever svarer på de etiske dilemmaene (Holmen, 2014, s. 30). For elever kan karakterer veie tyngre enn at de får ytret sine egne meninger. Særlig virker det å være prioritert å svare ut fra det de oppfatter at læreboken eller læreren mener er det riktige svaret (Holmen, 2014, s. 30).

Også tatt ut fra utdraget der Mortimer sammenlikner det analoge og det digitale finner en også at dataspill går i mindre grad for det generelle når det blir presentert et etisk dilemma, men heller lener seg mot det individuelle og spesifikke for historien. De etiske dilemmaene er dermed ikke fremstilt som nøytrale og historien i spillet kan være en påvirkning for hvordan elevene svarer. Dette gjelder muligens ikke for alle spill, men tatt i utgangspunkt spillene Mortimer og Eivor tar i bruk under arbeid med etiske dilemmaer, virker dette å stemme. Spillene skaper større detaljer rundt det etiske dilemmaet i spillet og avgrenser det til å heller være en enestående situasjon som en må løse. Selve de etiske dilemmaene dataspill (som *the Walking Dead*) presenterer oss kan finnes i til eksempelvis hovedkategorien aktiv dødshjelp, men de stopper ikke her når man som spiller skal ta et videre valg. Selv om hendelsen ikke oppstår i den virkelige verden, men heller viser seg over en skjerm, blir elevene mer involvert i hva som foregår og hvordan man skal løse dilemmaet som oppsto.

Ved å ta i bruk dataspill som undervisningsartefakt virker det å gi muligheter for at elevene må bryne seg på spesifikke scenarioer der de skal arbeide med etiske dilemmaer. For at de får mulighet til dette, må de muligens ta i betraktning flere løsninger for etiske dilemmaer og kan dermed få muligheten til å utvikle sine ferdigheter for å argumentere og se forskjellige løsninger. Likevel kan det at man får mye detaljer rundt et dilemma virke styrende i en retning for hva som oppleves som rett valg, blant annet kan relasjonen til karakterer virke som en påvirkning for hvordan man argumenterer eller tar valg.

Tobias Staaby har forsket på å ta i bruk et av spillene fra spillserien *the Walking Dead* og fant ut at elevene tok valg basert på relasjoner til karakterer i spillet (Staaby, 2015, s. 88). Selv om karakterene i spillet er fiksjonale, virker elevene å ha knyttet noen form for bånd med disse karakterene og bryr seg om deres velvære (Staaby, 2015, s. 88).

I tillegg viser studiet til Consalvo, Bush og Jong at et flertall av spillere tar valg i dataspill som de anser som gode, selv om det ikke kommer til å påvirke noe annet enn selve spillet de spiller (Consalvo et al., 2016, s. 220). For enkelte av informantene i dette studiet ble det også rapportert

at de opplevde ubehag ved å ta valg innad i spill som de anså som onde (Consalvo et al., 2016, s. 220).

Sett fra både Staaby, og Consalvo, Bush og Jong sine studier virker dataspill å på sett og vis styrke elevens moralske kompasser når det kommer til hvordan de svarer på etiske dilemmaer. At Mortimer sier at meningene blir sterkere når man får dilemmaene på papir kan ha noe med at elevene ikke opplever at det er noen risiko eller konsekvens slik dilemmaet er fremstilt. Derimot om man får et etisk dilemma gjennom dataspill, kan fokuset ha snudd til en viss grad siden man både har knyttet relasjoner i spillet og det kan oppstå konsekvenser basert på hvilket svar man ender opp med. Sett opp mot hverandre virker etiske dilemmaer presentert gjennom papir eller dataspill å ha muligheter og utfordringer med seg.

I tillegg kan man sette spørsmålstegn til om hendelsen i spillet blir for virkelighetsfjernt da zombier ikke eksisterer i den virkelige verden. Ut fra det både Mortimer og Eivor forteller, virker ikke dette å være en utfordring for undervisningen. Tvert imot virker det heller å være en fordel at spillet ikke simulerer en verden som er helt lik virkeligheten. At det oppstår noen skille mellom virkelighet og fiksjon, virker heller å kunne være et hjelpemiddel for å vise til forskjellige etiske dilemmaer.

Som et biprodukt av spillserien the Walking Dead har Eivor erfart at elevene oppdager koblinger mellom dilemmaene spillene presenterer og etiske dilemmaer som den virkelige verden stiller spørsmål til. I et av disse tilfellene stilte han spørsmål vedrørende om det passet å ta i bruk en del av et av the Walking Dead spillene. I denne delen i det ene spillet må

du bestemme hvorvidt du skal låne bort pistolen til en fremmed dame som har blitt bitt av zombier. Hun vet at hun blir en zombie, det har hun ikke lyst til å bli, og det tenker hun er en skjebne verre enn døden, så da vil hun ta livet sitt.

I denne situasjonen hadde det oppstått en hendelse som gjorde at Eivor så på å ta i bruk spillet som heller en utfordring fremfor at det ga muligheter, da enkelte av spillets etiske dilemmaer kunne vært sårt å ta opp. Likevel viste det seg i dette tilfellet viste Eivors forventninger i være det motsatte av det som faktisk skjedde. Under tidligere spillinger der dette dilemmaet hvor du må velge om du vil å låne bort pistolen din til en fremmed dame kom opp, har elevene koblet dette opp mot aktiv dødshjelp. Spillet og virkelighet kobles opp mot hverandre. Dette skjedde

også for det spesifikke tilfellet der Eivor satt spørsmålsteget til om undervisningsopplegget kunne gjennomføres. Han fortalte i intervjuet at

det ble en av de beste diskusjonene vi har hatt. Det var snakk om aktiv ... om, om assisted suicide, om jeg tror det er å si. Så jeg var rett før jeg feiget ut, men jeg er glad jeg ikke gjorde det, for det ble en veldig god diskusjon.

I dette tilfellet virker spillet å ha fungert som en samtaleåpner hvor det å snakke om selvmord og aktiv dødshjelp ble ufarliggjort. Klasserommet ble en trygg plass å diskutere det. Ut fra dette virker det å ha blitt skapt en felles aksept for at dette er noe man kan snakke om, men også at man kan høre at meninger og forståelser rundt temaene selvmord og aktiv dødshjelp. Fellesskapet i klassen støtter hverandre og skaper en trygghet fra dette.

Selv om denne situasjonen gikk bra med å ta i bruk spill, kan det fortsatt være tilfeller der elever får reaksjoner av slike dilemmaer flere spill kan vise, altså at det for eksempel minner om opplevelser de selv har opplevd. Det er ikke gitt at det ender i suksess hver gang og dermed kan det sees som en utfordring. Som lærer (eller hvem som helst annet menneske) vet man ikke fullstendig hva som kan oppleves som utløsere for sterke følelser. Det betyr ikke at dette er avgrenset til bruken av dataspill.

Lærebok, artikler og søkefunksjonen på internett ved å ta i bruk pc er tre av de andre undervisningsartefaktene lærerne forteller at de tar i bruk i sine undervisninger om etiske dilemmaer. For alle disse tre er formålet ganske likt: at elevene skal ta til seg enda mer kunnskap etter at introduksjonsforedraget i timen er gjennomført. Selv om formålet er likt, er ikke meningene rundt de forskjellige artefaktene helt like.

Alexios er den læreren som informerer at han tar i bruk læreboken skolen har tilgjengelig for religion og etikkfaget, og får elevene til å lese de sidene som er relevante for arbeid med etiske dilemmaer. For Alexios virker dette å fungere godt og gir elevene mulighet til å både repetere informasjonen fra introduksjonsforedraget samtidig som at de får ny kunnskap. Han legger ikke til noen utfordringer rundt dette i sitt intervju.

Derimot er ikke Gerald enig at det ikke er noen utfordringer ved å ta i bruk læreboken på en slik måte. «Boka har mange sider om etikk. Jeg vet at de fleste gidder nok ikke å lese boka». Gerald opplever at det er vanskelig å få elevene til å lese det som står i boken og verger dermed å ikke ta den i bruk. For at hans elever likevel skal kunne få muligheten til å repetere kunnskap

fra innføringsforedraget og tilegne seg ny kunnskap, har han gått for en noe annen løsning. Løsningen består av å dele ut to artikler til elevene som omtaler det samme etiske dilemmaet, men at de er ulike i den form at de er vinklet i forskjellige retninger når det kommer til å være for eller imot. Da begge artiklene ikke kun peker i en retning når det kommer til svar for det etiske dilemmaet, virker ikke dette ut fra intervjuet med Gerald, å påvirke elevene i noen retning når det kommer til deres egne holdninger og hvordan de svarer eller argumenterer under arbeid med etiske dilemmaer.

Gunnar Holth sitt forsøk på formulering av etiske dilemmaer, viser til at hvordan man fremstiller et etisk dilemma, kan påvirke hvordan man svarer (Holth, 2001, s. 41). Dermed er det ikke utenkelig at elevene blir påvirket av tekst de leser rundt etiske dilemmaer, også kan være med å påvirke hvordan de svarer. Det samme gjelder tilfellet til Gerald der hans artikler er vendt i en retning med å være for eller imot.

Dette gjelder også når man tar i bruk læreboken. Hvordan læreboken er formulert kan også være avgjørende for hvordan elevene velger å svare (Holmen, 2014, s. 31). Både læreboken og artiklene som deles ut kan oppfattes som begrensede ved at det er en begrenset tilgang til kunnskap. Informasjonen er avgrenset til det læreren har valgt at elevene skal arbeide med og hva de skal lære om. I motsetning finner man søkefunksjonene over internett gjennom pc.

Gerald tar i bruk denne formen for undervisningsartefakt med sine elever og ut fra hva som blir fortalt under intervjuet virker det å være noe som fungerer godt. Elevene får frie tøyler for å kunne søke opp det de lurer på vedrørende temaet. I tillegg kan elevene ha forskjellig kunnskap som de kan formidle videre i klasserommet til andre medstudenter.

Likevel viser studiet til Ingvill Rasmussen og Andreas Lund at det å ta i bruk søkefunksjoner gjennom internett ikke kun vil gi muligheter, men også utfordringer (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). I deres forskning fant de at siden internett er ubegrenset, kan det skape usikkerhet blant elevene (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). Å selvstendig hente ut relevant informasjon fra kilder over internettet kan være krevende for elevene (Rasmussen & Lund, 2015, s. 9). Hvorvidt om Gerald har opplevd dette i sin undervisning er ikke noe som blir tatt opp og kan dermed ikke konkluderes med at det stemmer overens med hva Rasmussen og Lund fant i sitt studie.

I tillegg til at det kan oppstå usikkerhet med å finne relevant informasjon med hjelp av internett, gir også internett kortere vei til distraksjoner enn det fysiske tekster vil gjøre (Rasmussen & Lund, 2015, s. 10). Dermed kan også mye av tiden elevene skal bruke på å søke på nett bli tapt ved at de heller velger å bruke den på andre ting.

Hva lærerne forteller om sine opplevelser med å ta i bruk ulike undervisningsartefakter virker ikke alltid å stemme overens med hva tidligere studier forteller. Hvorfor det er slik er uvisst. Likevel viser intervjuene av de forskjellige lærerne at de er et mangfold av undervisningsartefakter og basert på lærernes svar, virker de fleste å fungere godt for dem som lærer når det kommer til de undervisningsartefaktene de tar i bruk i egen undervisning. Det som muligens er synligst i svarene lærerne kommer med er at flertallet av valgene de tar med undervisningsartefakter er forskjellige fra de andre når det kommer til hvilke eller hvordan de tar dem i bruk. Det er dermed ikke en standard alle følger for undervisningen. Det er heller ikke et felles undervisningsartefakt som styrer lærernes undervisning, noe som kan vise til at de kjenner på et sterkt eierskap til sitt undervisningsopplegg (Rasmussen & Lund, 2015, s. 11). Basert på hvordan de fortalte om sitt undervisningsopplegg virker de å vise til en stolthet og selvsikkerhet for at sitt opplegg kan gjennomføres. Samtidig viser de også til tilfeller der det har foregått større og mindre forandringer for å ende med oppsettet de tar i bruk i nåtid.

Avslutning og konklusjon

Hvordan underviser lærere i religion og etikkfaget om etiske dilemmaer? Dette har vært et spørsmål som har blitt stilt gjennom prosessen med å skrive masteroppgaven og er oppgavens problemstilling. Svaret på dette har endret seg fra tidlig i prosessen og frem til det jeg har valgt å kalle «siste innspurt».

Tidlig i prosessen trodde jeg at jeg hadde svaret på dette, altså i en form for fasit for hvordan hver lærer i Norge underviser om dette temaet. Resultatet for denne oppgaven viste meg at jeg tok feil. Det er ingen fasit for hvordan man underviser om etiske dilemmaer og det er heller ikke en måte som kan anerkjennes som mer riktig enn en annen.

Basert på intervjuer fra fire lærere som til felles har at de jobber i den videregående skole i Norge og underviser i faget religion og etikk kan jeg delvis vise til en fasit for dette svaret. Med

å ta i bruk begrepet delvis vil det i denne sammenhengen si at jeg kan fortelle hvordan disse fire lærerne underviser om etiske dilemmaer i religion og etikkfaget i den videregående skole. Jeg kan dermed ikke konkludere med at resultatene i oppgaven stemmer overens med hvordan hver lærer eller gjennomsnittet av lærere i Norge underviser om etiske dilemmaer. For å kunne det er det nødvendig å ha et større utvalg av lærere, enten med at man øker antallet man hadde intervjuet denne gangen eller ved å teste oppgavens resultater opp mot en ny gruppe med lærere.

Derimot kan jeg konkludere med hvordan fire utvalgte lærere i religion og etikkfaget underviser om etiske dilemmaer i nåtid. Først og fremst virker de å være både svært like og ulike på samme tid når det kommer til undervisningens struktur. Det at de er like vises i form av at alle har synlige tilegnelsessituasjoner og utprøvningsituasjoner i sine undervisningsopplegg. At det er ulikt vises derimot tydelig når man studerer hver situasjon som oppstår i undervisningen. Dette gjelder spesielt for utprøvningsituasjonene og konsolideringssituasjonene. I utprøvningsituasjonene er det så og si fire forskjellige måter å jobbe med ny kunnskap lærerne viser til. Det samme virker det å være for konsolideringssituasjonene som blir beskrevet i intervjuene. Selv om ikke hver lærer viste til å ha dette som del av sitt undervisningsopplegg, viser likevel resultatene fra de resterende lærerne at det også er varianter av konsolideringssituasjoner man kan ta i bruk for undervisningsopplegg om etiske dilemmaer.

Selv om det er en del ulikheter for hvordan hver lærer underviser om etiske dilemmaer i faget religion og etikk, er det likevel flere ting som peker seg ut til å være likt for alle. Nemlig essensen i undervisningen. Gjennom hver lærers egenkomponerte undervisningsopplegg er det tydelig at de viser dette frem med en stolthet og selvsikkerhet. At de har laget undervisningen selv virker også å kunne være en trygghet og gi en følelse av eierskap for hver lærer. Likevel forteller alle at de har forsøkt forskjellige måter å undervise om etiske dilemmaer på og at de gjør endringer eller tilpasninger når de ser det som nødvendig. De viser dermed til en balanse med at de står stødig med det de har, men samtidig gjør vurderinger på om det er nødvendig å endre på undervisningen de har. Undervisningen til hver lærer virker å være gjennomtenkt fremfor å være satt sammen tilfeldig, som virker å være en stor årsak til at undervisningen virker å fungere så godt som de fremstår i hvert intervju. Fra undervisningens start til slutt virker hver lærers fokus å være rettet mot et fokus på at elevenes utdanning og danning skal være godt ivaretatt. Elevenes forståelse for kunnskap skal vokse, men også at de utenfor klasserommet skal kunne håndtere situasjoner preget av uenighet, på en god måte.

I likhet med hvordan hver lærer har strukturert undervisningen sin, er også valg av undervisningsartefakt som blir tatt i bruk til undervisning om etiske dilemmaer svært forskjellig. Basert på intervjuene virker likevel hver lærer å være svært fornøyd med sitt opplegg og virker å ha en form for eierskap til opplegget de selv har laget. Det at de tar i bruk forskjellige undervisningsartefakter er ikke det eneste som skiller lærernes undervisning fra hverandre. Lærerne virker å være uenige i hva de har erfart av muligheter og utfordringer ved å ta i bruk forskjellige undervisningsartefakter, men virker samtidig å i hovedsak være fornøyd med sitt undervisningsopplegg og valg for undervisningsartefakter. Dermed virker det ikke å være selve undervisningen som er det som er avgjørende for om det oppstår muligheter eller utfordringer, men heller læreren sine forberedelser og gjennomføring som er den viktigste pådriveren for om det er muligheter eller utfordringer som oppstår ved å ta i bruk ulike undervisningsartefakter.

Selvfølgelig kan det være andre pådrivere for om undervisningsartefakter gir muligheter eller utfordringer, slik som hvordan elevene reagerer i undervisningen, men de virker ikke å være like synlige i sammenlikning med læreren i denne konteksten.

Ved å undervise om etiske dilemmaer i klasserommet, virker det å være felles for Eivor, Alexios, Gerald og Mortimer at de har et mål for undervisningen å samle klassen de underviser som et uenighetsfellesskap. Slik at de er forberedt på å forlate klasserommet og ha de verktøyene de behøver for å kunne håndtere andre uenighetsfellesskap de møter på senere i livet. Selve undervisningen som foregår i klasserommet og den tilknyttede kunnskapen skal dermed overføres videre til andre situasjoner i livet der liknende situasjoner oppstår. Lærerne underviser dermed med hensikt om at elevene skal være godt forberedt til å håndtere liknende situasjoner så godt som mulig ved å ta i bruk redskapene de har lært fra tiden hvor diskusjon om etiske dilemmaer blir simulert i klasserommets uenighetsfellesskap. Hvordan hver lærer når dette målet er i stor grad forskjellig, men målet er likevel likt.

Litteratur

Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.

Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 253–272.

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

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

Consalvo, M., Busch, T., & Jong, C. (2019). Playing a Better Me: How Players Rehearse Their Ethos via Moral Choices. *Games and Culture*, 14(3), 216–235. <https://doi.org/10.1177/1555412016677449>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Holmen, L. D. (2014). Elevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen. *Religion og livssyn, Tidsskrift for Religionslærerforeningen*, 26 (2), 28–32.

Holth, G. (2001). Skolens oppgave i et pluralistisk samfunn - fem synspunkter på vår tids etiske pluralisme som didaktisk utfordring., *Religion og livssyn, Tidsskrift for Religionslærerforeningen*, 13 (3), 32–41.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Klette, K. (2013) Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173–201). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø, Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics. *Nordic journal of digital literacy*, 11(3), 143–164.

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>

Lied, L. I & Toft, A. (2018). “Let me entertain you”: media dynamics in public schools. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion: The Media dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (s. 243–258). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110502060-019>

Mojang AB. (2024) *Minecraft Education*. Minecraft education.

<https://education.minecraft.net/nb-no>

Ohlsson, R. (1993). Who Can Accept Moral Dilemmas?. *The Journal of Philosophy*, 90(8), 405-415.

Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 18, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>

Spillpedagogbanken. (2020, 29. november). «*The Walking Dead*” – Moralfilosofi etter zombie-apokalypsen. Hentet 14. Mars 2024 fra

<https://www.spillpedagogbanken.no/2020/11/29/the-walking-dead-moralfilosofi-etter-zombie-apokalypsen/>

Staaby, T. (2015). Zombie-based critical learning – Teaching moral philosophy with the walking dead. *Well played: A journal on Video Games, Value and Meaning*, 4(2), 76–91

Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 53–79). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02?lang=nob>

Sandberg, M. (2023). Dataspill og dannelse: Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 23 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9045>

Torjussen, S. S., Hembre, O. J., Amundsrud, I., & Alfredsen, A. J. (under publisering). Mellom fantasi og virkelighet: Lærerstudenters oppfatning av dataspills etikkdidaktiske mulighetsrom. *Prismet*, s. 1–20

Universitetet i Oslo. (u. å.). *Autotekst – tale til tekst med Whisper fra Open AI*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>