

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10/MG2RL7

Vår 2024

Tonje Grindalen Stang & Mia Jacobsen Aasgaard

Utforskning av undervisning i KRLE- faget

En kvalitativ forskning på mangfoldets innflytelse og utfordringer



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Tonje Grindalen Stang & Mia Jacobsen Aasgaard

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne masteravhandlingen er basert på det religiøse mangfoldet sin tilstedeværelse i KRLE-undervisning. Her tar vi for oss disse to forskningsspørsmålene: 1, *Påvirkes lærerens undervisning i KRLE av religiøst mangfold i klasserommet?* 2, *Hvordan påvirkes undervisningen i KRLE av religiøst mangfold?*

Valget av disse forskningsspørsmålene er basert på den økende betydningen av å forstå og håndtere variasjonen blant elever i dagens flerkulturelle samfunn. Med en stadig økende variasjon blant elever, er det nødvendig å undersøke hvordan lærerens undervisning i KRLE påvirkes av denne mangfoldigheten. Forskningsspørsmålene tar sikte på å belyse hvordan lærere tilpasser undervisningen sin for å imøtekomme ulike religiøse bakgrunner og perspektiver blant elevene, samt hvilken innvirkning dette har på undervisningens innhold og metoder.

Masteravhandlingen er basert på en kvalitativ forskning, hvor det er gjennomført observasjoner ved to forskjellige skoler. For å besvare forskningsspørsmålene har vi gjort observasjoner hos en lærer med en mangfoldig elevgruppe og en lærer med en homogen elevgruppe for å undersøke om lærerens undervisningspraksis påvirkes av ulike elevsammensetninger. Bakgrunnen for at vi har brukt observasjon som metode handler om vårt ønske om å se etter funn fra et utenfraperspektiv og uten påvirkning fra andre slik at vi får et autentisk innblikk i lærerens undervisningspraksis.

Funnene viser at undervisningen på de to observerte skolene er forskjellige, der det kan ha en sammenheng med lærerens foretrukne undervisningsmetode og læremidlene man har tilgjengelig. Innspill fra elevene og samtaler mellom lærer og elever har ulikt fokus i klassene, der funnene viser til et skille mellom å snakke om elevers personlige erfaringer og elevers tanker tilknyttet nyhetsbilde og stereotypier. Funnene våre viser til en forskjell på de observerte skolene, men nødvendigvis ikke at det religiøse mangfoldet er grunnlaget for forskjellene. Nøyaktig det feltet vi forsker på og avgrensingene vi har gjort, viser til at det er behov for videre forskning. Dette er sentralt og viktig med tanke på hvordan KRLE-faget kan være ulikt fra hvor i landet man går på skole.

Innhold

Sammendrag	2
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 KRLE og mangfold	7
1.2 Forskningsspørsmål	12
2 Teori og forskning	13
2.1 Relevant forskning	13
2.2 Læreplanverket	18
2.3 Lærerens rolle	20
2.4 Språkbruk og talemåte	23
2.5 Faktorer som styrer undervisningen	24
2.6 Elevgruppen	25
2.7 Media	27
2.8 Oppsummering	28
3 Metode	29
3.1 Valg av metode	29
3.1.1 Observatørrolle	30
3.1.2 Utvalg	30
3.1.3 Gjennomføring	32
3.2 Kvalitetssikring av observasjon	33
3.3 Vår rolle som forskere	36
4 Funn og analyse	37

4.1 Bakgrunnsinformasjon om skolene	37
4.2 Funn	38
4.2.1 Læremidler	38
4.2.2 Undervisningsmetode	39
4.2.3 Læreren	44
4.2.4 Kommunikasjon med elevene	45
4.3 Hovedfunn og videre fokus	47
5 Diskusjon	50
5.1 Skolens og lærerens påvirkning	50
5.1.1 Undervisning	50
5.1.2 Læreren	54
5.1.3 Talemåte og språk	55
5.2 Elevene	58
5.2.1 Elevgruppen	58
5.2.2 Media	59
5.2.3 Elev som ressurs	63
5.3 Styrker og svakheter ved denne forskningen	66
6 Avslutning	69
Referanser/litteraturliste	72
Vedlegg	77
Vedlegg 1: SIKT	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene	78
Vedlegg 3: Observasjonsguide	79

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på vår reise gjennom grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), campus Drammen. Vi er to studenter som har jobbet sammen på dette prosjektet, og ønsker å benytte anledningen til å uttrykke vår takknemlighet til de som har støttet oss på veien. Først og fremst vil vi takke USN for å ha gitt oss muligheten til å utvikle oss både faglig og personlig gjennom disse årene. En stor takk til Gunnfrid og Ole Jakob, som har arrangert og vært med på seminarer, og vært gode støttespillere gjennom prosessen med masteroppgaven.

Vi ønsker å uttrykke en stor takknemlighet til vår veileder, Bjørn Aksel Flatås. Hans veiledning, tålmodighet og oppmuntring har vært til stor nytte. Takk for at du har fått oppgaven vår på rett vei. Vi ønsker også å takke skolene og lærerne vi fikk observere, uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å skrive.

Takk til venner og familie for motiverende ord. Deres støtte og oppmuntring har vært en viktig kilde til styrke for oss. Vi er veldig takknemlige for deres kjærighet og støtte, som har hjulpet oss å holde ut gjennom både utfordringer og triumfer. Takk til medstudenter for godt selskap gjennom lange dager og sene kvelder på biblioteket.

Denne masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten hverandre, sammen har vi stått i utfordringer, tårer og glede gjennom arbeidet. Vi har vært hverandres største støttespillere siden dag én på universitet og det er med stor glede at vi har klart å produsere dette som vårt sluttprodukt!

Med dette ønsker vi å takke alle som har bidratt.

Drammen 2024

Tonje Grindalen Stang og Mia Jacobsen Aasgaard

1 Innledning

Masteroppgaven vår undersøker det mangfoldige klasserom, hvordan mangfoldet varierer basert på geografi og hvilken innvirkning dette har på lærerens undervisningspraksis. Interessen vår for dette temaet kommer fra våre egne erfaringer og opplevelser fra grunnskolen. Vi er to studenter som har vokst opp på forskjellige steder i landet. Tonje er fra Tinn kommune i Telemark, som har rundt 5500 innbyggere (Statistisk sentralbyrå, u.å.-b.) fordelt på flere tettsteder. Hun vokste opp i Tinn Austbygd, som har en befolkning på 392 personer (Lundbo & Mæhlum, 2023). I kontrast til Tonje kommer Mia fra en større kommune, Asker, som har rundt 98 000 innbyggere (Statistisk sentralbyrå, u.å.-a.). Mia er oppvokst i tettstedet Røyken, som har omtrent 4000 innbyggere (Thorsnæs & Askheim, 2023). Samtaler vi har hatt sammen viser at våre erfaringer av KRLE-undervisningen har vært preget av store forskjeller knyttet til hvordan undervisningen var planlagt og hvordan vi som elever har hatt en påvirkning inn på gjennomføringen av undervisningen. I klassen til Mia var det flere elever med ulike religioner og livssyn, noe som kom frem i undervisningen. Elevene delte personlige erfaringer og meninger om sitt religiøse liv gjennom innspill, spørsmål fra lærer og medelever eller at de hadde en presentasjon om religionen. Medelevene har dermed fortalt om ting som ikke står i lærebøkene, og hvordan deres hverdagsliv er knyttet til religion. Tonje var en del av en klasse uten religiøst mangfold, og KRLE-undervisningen besto utelukkende av informasjon fra læremidlene og lærerens erfaringer og kunnskaper. Dette synes vi er interessant, for hva er meningen med KRLE-faget når vi sitter igjen med ulikhet, hva er det elevene skal lære? Vårt inntrykk er at KRLE ikke skal være et rent teoretisk fag, men at det både er personlig og der man lærer menneskene i samfunnet å kjenne. I læreplanen for KRLE-faget er dette skrevet om fagets relevans og verdier:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Fagets relevans og verdier støtter opp vår tanke om meningen med KRLE-faget, og får frem at elevene skal få en mulighet til å forstå seg selv, andre og verden rundt gjennom faget. Hva innebærer egentlig dette? Vi som lærere skal forberede elevene til et liv der de vil være en del av ulike samfunn og møte på mangfold. Elevenes mulighet for å oppnå dette, knyttes opp til fagets kjerneelementer og ett av disse er presentert slikt:

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også.
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

KRLE vil derfor ikke kun være et fag basert på å lære seg fakta, men være med på å utvikle elevene som mennesker. Etter å ha snakket om våre egne erfaringer og sett på hva læreplanen i KRLE sier, begynte vi å stille oss spørsmål om det eksisterer en forskjell på skoler rundt i Norge og KRLE-undervisningen de har på bakgrunn av det religiøse mangfoldet som finnes i klasserommet og nærområdet til skolen.

1.1 KRLE og mangfold

Det er ikke bare etter våre erfaringer fra faget at vi ser på temaet som aktuelt å forske på, det er også aktuelt med tanke på skolens utvikling. Ved enkle søk finner man mange forskningsartikler som er knyttet til skolene i Norge, og flere fokuserer på mangfold i ulik grad. Forskning om KRLE-faget og mangfold er det ikke like mye på, spesielt ikke knyttet til de erfaringene vi har nevnt fra vår skolegang. Norge er et land som strekker seg langt geografisk. Det finnes store byer og små bygdesamfunn, som fører til at samfunnene rundt i Norge er forskjellige. Med alt fra stort mangfold til et nesten homogent samfunn, grunnet at innvandring ikke blir fordelt likt i hele landet. Det fører til at man vokser opp med ulike erfaringer og interesser. Læreplanen er lik uansett hvor i Norge man er, men vil undervisningen og læringsutbytte være likt? Det vil derfor være aktuelt å se nærmere på denne påvirkningen til dagens utdanning og til vårt fremtidige arbeid som lærer.

I 2013 lanserte Utdanningsdirektoratet en femårig satsing i utdanningssystemet, denne fikk navnet *Kompetanse for mangfold*. Målet for satsingen er at «ansatte i barnehager og skoler skal være i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at disse i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet», og de legger videre til at «begrunnelsen for satsingen er gitt i Meld. St. 6 (2012-2013) med påpeking av at mange minoritetspråklige barn, unge og voksne møter særskilte utfordringer i utdanningsløpet» (Lødding et al., 2018, s. 19). Her ønsker de å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle barn og elever, uansett bakgrunn, føler seg verdsatt og får like muligheter til å lære og utvikle seg. Satsingen har derfor involvert alle nivåer i utdanningsinstitusjonen, fra ledelsen til den enkelte lærer, slik at alle som er en del av skolen arbeider mot de samme målene og tiltakene. Her vektlegges det for at utviklingen av de ansatte kan bygge forståelse for kulturelt og språklig mangfold, og hvordan dette kan integreres i undervisningen og hverdagen i skolen. Satsingen peker på hvordan utdanning kan bidra til å minske sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet, og at dette bør man arbeide med allerede fra barnehagen (Lødding et al., 2016, s. 7).

Kariane Westrheim og Kari Hagatun (2015) har i artikkelen *Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet?* tatt for seg diskusjonen rundt begrepet *mangfold*. Artikkelen diskuterer den nasjonale satsningen *Kompetanse for mangfold*, og hvordan den operasjonaliserer begrepet mangfold. Et sentralt argument som blir trukket frem handler om hvordan mangfoldsbegrepet anvendes i satsningen, ikke i tilstrekkelig grad legger til rette for kritiske diskusjoner om det flerkulturelle samfunnet. Artikkelens hovedargument er at bruken av mangfoldsbegrepet i den nasjonale satsningen er utilstrekkelig for å fremme kritiske diskusjoner om det flerkulturelle samfunnet. Ved å bruke mangfoldsbegrepet kan myndighetene, i forsøket på å inkludere alle i en tilnærmet universell enhet, skjule uenighet og strukturell ulikhet. En mangfoldsdiskurs som fremmer likhet og harmonisk mangfold står i kontrast til perspektivene i kritisk multikulturalisme og kritisk pedagogikk. Sentralt for disse er fokuset på å undersøke utfordringer og dilemmaer i det flerkulturelle samfunnet samt å utvikle pedagogiske metoder som kan gi muligheter for endring for de gruppene som studeres. Perspektivene stiller spørsmål ved utdanningssystemets evne og vilje til å skape reell likhet, ettersom det ofte reproducerer forskjeller. Når skolen fungerer som en bærer av en bestemt kultur og formidler majoritetens verdier og normer, risikerer den å ekskludere minoriteter og bringe deres stemmer til taushet. Målet er å støtte elevene i en kunnskaps- og læringsprosess

som tar utgangspunkt i deres egen sosiale og kulturelle kontekst og forutsetninger samt de kunnskaper, historier og kulturer som elevene har med seg til skolen. Spørsmålet som oppstår, er om den nåværende bruken av mangfoldsbegrepet faktisk skjuler forskjeller og andre viktige forhold i en mangfoldig virkelighet. Problemet kan ligge i at prinsippene for satsingen er utformet på politisk nivå og skal gjennomføres av forskere innen utdanningsfeltet sammen med aktører på skolenivå. De som skal videreutvikle denne satsingen, må derfor ha et kritisk blikk på føringene fra politisk nivå og spørre: hva utelates når man bruker begrepet mangfold? (Westerheim & Hagatun, 2015, s. 168-177).

Begrepet mangfold er bredt, og blir ofte brukt i ulike sammenhenger. Det er ikke særlig presist i seg selv, og man kan finne ulike definisjoner avhengig av perspektivene man fokuserer på. Dembra, som står for *Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger*. Dembra ble startet på bakgrunn av Kunnskapsdepartementet sitt oppdrag om å gi et opplæringstilbud for skolene i arbeidet mot rasisme og udemokratiske holdninger, og oppdraget ble utlyst fra Utdanningsdirektoratet (Dembra, u.å.-c). Mangfold blir forklart på Dembra sine sider slik:

Mangfold betyr at det er stor variasjon ved noe. Når begrepet brukes om grupper eller samfunn, brukes det på ulike måter. En snever forståelse av mangfold legger hovedvekten på noen utvalgte forskjeller, som etnisitet, nasjonalitet og religion. En bred forståelse inkluderer alle former for mangfold, det være seg kultur, livsmåte, verdisyn, velstand, politikk, funksjonsevne eller musikksmak. (Dembra, u.å.-b)

I boken *Kulturelt og etnisk mangfold i skolen* beskriver Bente Bolme Moen (2014) mangfold i skolen som «forskjeller mellom grupper av mennesker og individ basert på etnisitet, rase, sosioøkonomisk status, særegenheter, språk, religion, seksuell orientering og geografisk region» (Moen, 2014, s. 20). I boken *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning – perspektiver på undervisning* peker Åse Røthing på at en skole kan gi uttrykk for å være for mangfold på flere ulike måter. Det kan være at man anerkjenner at mangfold finnes, verdsette mangfoldet som en ressurs eller å vise at man ønsker å fremme økt mangfold (Røthing, 2020, s. 9). Denne mangfoldigheten er rik og kompleks, og den inkluderer flere aspekter. I denne masteroppgaven vil begrepet mangfold først og fremst omfatte elever som utgjør det religiøse mangfoldet i norsk skole. I boken *Å være lærer i en mangfoldig skole* forklarer Espen Schjetne og Thor-André Skrefsrud at religiøst mangfold omhandler det meningsfulle og

betydningsfulle i noen menneskers liv. De understreker at mange mennesker forstår, regulerer og tolker sine liv gjennom religiøse forestillinger og praksiser (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s.12). Vi vil på bakgrunn av de ulike begrepsforståelsene av mangfold fokusere på vår variant av religiøst mangfold. Vi vil derfor ta utgangspunkt i et mangfold av ulike religioner og livssyn som fremtrer i klasserommet.

KRLE-faget kan være et av fagene der elevene føler mest på tilhørighet, da det er en sannsynlighet at de arbeider med temaer som er knyttet til elevenes personlige liv. Ett av temaene man finner hos Dembra handler om identitet og identitetsutvikling hos elevene. Dette, sammen med å gi elevene de redskapene som trengs for å delta i samfunnet, forklarer en del av begrepet mangfoldskompetanse. Her presenterer de begrepet *gruppeidentitet*, altså hvilke grupper man som individ identifiserer seg med. Med dette så nevnes forestillinger om *vi* og *de andre*, og hvordan det kan gi grunnlag og bidra til fordommer og ekskluderende holdninger. Elevene skal tilegne seg ferdigheter og redskaper slik at de kan samhandle med andre som nødvendigvis ikke er lik en selv (Dembra, u.å.-a).

Prosjektet *Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge*, FAITHED, er en pågående studie som undersøker barn og unge med bakgrunn i religiøse minoriteter i Norge og deres forhold til religionsundervisning i eget trossamfunn og i den offentlige skole. Forskningsperioden varer i fire år, fra 2021 til 2025. Målet med prosjektet er å forstå dynamikken mellom religiøse minoriteters eget trossamfunn og den offentlige skolens sin religionsundervisning. FAITHED-prosjektet fokuserer på et felt som er mangfoldig og lite forsket på, med spesifikk interesse for de to største religiøse minoritetene i Norge, muslimske menigheter og Den katolske kirke (Aschim, 2021). Formålet med FAITHED-prosjektet er å bidra til å utvikle teori og begreper knyttet til utdanning av religiøst mangfold. Prosjektet håper å forbedre forståelsen av hvordan kunnskap om religion blir skapt og formidlet i et samfunn preget av mangfold. Sentralt i prosjektet står erfaringer og perspektiver fra aktører i ulike former for religionsopplæringen. En annen viktig prioritering i FAITHED-prosjektet er å fremheve stemmene til barn og unge med minoritetsbakgrunn. Prosjektet håper å belyse eventuelle utfordringer og muligheter de står overfor i sin religiøse opplæring.

Delstudiene i FAITHED-prosjektet søker svar på fire hovedspørsmål:

- Hva karakteriserer trosopplæringen i disse trossamfunnene?
- Hvordan forstår og forhandler barna og de unge selv forholdet mellom denne undervisningen og KRLE-undervisningen i den offentlige skolen?
- Hvordan møter skolen elever fra religiøse minoriteter?
- Hva tenker elever i offentlig skole om religions- og livssynsmangfold? (Aschim, 2021)

Geografiske forskjeller spiller en sentral rolle i studien, da mye av tidligere forskning om minoriteter i Norge har vært konsentrert i storbyer. Å være en del av en religiøs minoritet i en by kan være en annen opplevelse enn å være det på bygda. Derfor ønsker FAITHED-prosjektet å samle data fra både Østlandet og Vestlandet, og både fra storby og landsby for å gi et større bilde av situasjonen. Det er fire institusjoner som deltar i prosjektet: Høgskolen i Innlandet, Høgskolen i Volda, PRIO Institutt for fredsforskning og KIFO institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. Samarbeidet deres har som hovedmål å utvikle metoder som gir barn og unge muligheten til å få sine stemmer hørt, slik at deres unike erfaringer og perspektiver kan inkluderes og tas hensyn til i forskningen (Aschim, 2021).

På bakgrunn av satsingene fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet ser man et behov for mer forskning på feltet, spesielt da det omfatter flere områder og at skolen, i likhet med samfunnet, er i kontinuerlig endring. Ved gjentatte og ulike søk har vi funnet lite forskning når det kommer til forskjeller mellom homogene og mangfoldige elevgrupper i KRLE-faget. Fokuset er på generelt flerkulturell pedagogikk og hvordan man på generell basis bør ta hensyn til elever med flerkulturell bakgrunn, som for eksempel elever som har et annet morsmål enn norsk. FAITHED-prosjektet anser vi som interessant fordi det fokuserer på de følelsene og tankene som vekkes hos elevene gjennom religionsundervisningen. I vår studie retter vi derimot oppmerksomheten mot læreren, med et spesielt fokus på hvordan læreren opptrer i undervisningssammenheng. Med tanke på aktualiteten for dette temaet, kommer vi derfor videre til forskningsspørsmålet vårt.

1.2 Forskningsspørsmål

Vi har valgt å legge et spesielt fokus på temaet islam i KRLE-faget. Dette temaet er særlig nyttig å se nærmere på fordi det bidrar til å øke forståelsen og respekten for en av verdens største religioner. Islam spiller en betydelig rolle i dagens globaliserte samfunn. Vårt inntrykk er at islam ofte fremstilles negativt i media, og vi tror at forskning på dette området kan bidra til å motvirke stereotypiske oppfatninger og fremme en mer nyansert forståelse.

Mangfold i skolen er det mye forskning og teori på, og vi har funnet flere begrepsforklaringer og teorier, med fokus på elevene og hva deres meninger og erfaringer er. Vi ble oppmerksomme på at det ikke er mye forskning på mangfold i skolen fra et lærerperspektiv. Med læreperspektiv tenker vi på hvordan læreren og undervisningen læreren planlegger å gjennomføre påvirkes av ulike faktorer, blant annet et eventuelt mangfold i klasserommet. Med tanke på at vi skal undervise i KRLE-faget, og at våre erfaringer er forskjellige, vil det være relevant å vite hva vi som lærere må ta hensyn til. Dette gjelder hvordan undervisningen skal legges opp, hvilke fokusområder undervisningen har og hva elevene skal sitte igjen med. Gjeldende læreplan viser til hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal lære, men når man skal planlegge undervisningen vil det være andre hensyn og faktorer vi må tenke på, og om det kan ha noe å si om det er et mangfold eller ikke i klasserommet. Vi har derfor utformet følgende forskningsspørsmål:

Påvirkes lærerens undervisning i KRLE av religiøst mangfold i klasserommet?

Hvordan påvirkes undervisningen i KRLE av religiøst mangfold?

For å se nærmere på forskningsspørsmålet har vi valgt å avgrense oppgaven til å se på om det eksisterer forskjell basert på geografiske områder, samtidig som vi tar hensyn til andre relevante faktorer. Dette er faktorer som media, læreplanverket, læremidler og tilgjengelige ressurser. Vi har valgt ut teorier som vi mener er relevant for dette forskningsspørsmålet. Metoden vi har valgt er observasjon, og vi vil presentere funnene fra disse observasjonene. Deretter vil vi analysere funnene i lys av den teoretiske rammen vi har brukt. Avslutningsvis vil vi oppsummere oppgaven og presentere praktiske anbefalinger basert på vår forskning.

2 Teori og forskning

For å kunne besvare forskningsspørsmålet vårt, har vi valgt å se på fastsatte rammer fra skolen og Kunnskapsdepartementet, som for eksempel læreplanverket og lærerens rolle. Vi har også valgt å se på rammer som varierer fra skole til skole. Dette har vi valgt å ta med på bakgrunn av at vi tenker det er faktorer som står vesentlig i undervisningen, og vil dermed være viktig å ta med i vurdering.

2.1 Relevant forskning

Den eksisterende forskningen vi har funnet som vi mener belyser våre forskningsspørsmål, er forskning som fokuserer på elevene. Dette innebærer hva elevene mener og føler knyttet til undervisningen og vil til en grad være relevant for oppgaven vår. På bakgrunn av dette har vi valgt ut fire studier med fokus på elevene.

Den første studien omhandler islam og media i KRLE undervisning. I det norske nyhetsbilde finner man til tider flere saker knyttet til islam, ofte er omtalene preget av konflikter eller tragiske hendelser. I løpet av skoleåret 15/16 gjennomførte Audun Toft (2017) en studie som tar for seg hvordan et utvalg av elever med muslimsk bakgrunn har opplevd religionsundervisning, og sentrerer rundt undervisning om islam. For å samle inn datamateriale benyttet Toft seg av observasjon av undervisning og intervju av åtte tredjeklasser og seks lærere på videregående skole gjennom skoleåret. Problemstillingen rundt undervisning om islam er av stor betydning fordi skolen spiller en sentral rolle i formingen av elevenes verdensbilde og holdninger. Ensidig eller mangelfull fremstilling av religioner kan bidra til forsterkning av negative stereotyper og stigmaer knyttet til bestemte religiøse grupper, som for eksempel muslimer. Derfor er det viktig å erkjenne at religionsundervisningen ikke bare handler om overføring av kunnskap om religioner, men også om å skape et læringsmiljø hvor elever med ulik bakgrunn føler seg inkludert og respektert (Toft, 2017, s. 37-38).

Vi var en veldig blandet klasse, og jeg var en av få som har muslimsk bakgrunn. Og jeg merket at folk var veldig skeptiske. Så jeg følte jo at gjennom religionsundervisning, i hvert fall i år, så fikk vi på en måte gjort om litt på de fordommene folk har overfor de med islamsk bakgrunn. (Toft, 2017, s. 38)

Dette er tankene til en av elevene som Toft intervjuet. Her kommer det frem at religionsundervisningen om islam fokuserer på å minske fordommer, fremfor å lære om en religion. Hvorfor har det seg slik at noen sitter igjen med følelsen av at undervisning om deres egen religion handler om å motarbeide fordommer? Toft legger frem at en av grunnene er:

Fordommene mot muslimer kobles i all hovedsak til det de muslimske elevene opplever som et sterkt, negativt fokus på islam i mediene. Som tidligere nevnt er deknningen av islam i nyhetsmedia ofte konfliktorientert. Spesielt terror og internasjonale konflikter gis stor plass, men også problemstillinger. Der islam fremstilles som en utfordring for moderne samfunn som Norge (Døving & Kraft 2013: 124, Lundby & Gresaker 2015: 84-85). Elevene formidler en sterk skepsis til det de beskriver som et ensidig negativt mediepress. (Toft, 2017, s. 39)

Tre av fem elever nevnte en omtalt skyteepisode og de viser en frustrasjon rundt nyhetsbildet og hvordan mediene ofte vektlegger at gjerningspersonen tilhører islam. I flere tilfeller er ikke personens religiøse tro relevant for hendelsen som har skjedd, men det får stort fokus dersom det er en tilhørighet til islam og motivet knyttes ofte til religionen automatisk. Kommer det derimot frem at gjerningsmannen har en annen bakgrunn så er vedkommende og motivet preget av at vedkommende er psykisk syk. I studien til Toft får man et inntrykk av hvilke følelser elevene sitter med i forhold til prat om terrorister og terrorhendelser når de har om islam. En elev var veldig fornøyd, en annen delvis fornøyd og de andre hadde en mer negativ opplevelse etter undervisningen. Elevene med positiv erfaring forteller om viktigheten av å prate om det og vektlegger hvorfor deres erfaringer er positive. De forklarer at de lærte om bakgrunnen til hendelsene, hvorfor det ikke har eller hvorfor det har noe med religion å gjøre. Elevene med de negative opplevelsene sitter med oppfattelsen av at undervisningen preges av personlige meninger kontra faktainformasjon (Toft, 2017, s. 39, 42). Elevene her fokuserer da mer på levde religion, i istedenfor samtaler om terrorisme slik som elevene med positiv erfaring. Temaene som blir snakket om ligger fjernt fra hvordan elever i klassen faktisk lever.

Når vi snakket om kjønnsroller og kvinnesyn i alle fall, så var det sånn. Kvinnen skal underkaste seg mannen, og det er slik alle kvinner er. Sånn er muslimer, da. Det er bare det at det ikke egentlig er sånn i praksis. Kanskje det står litt annerledes i tekstene, men slik jeg har lært det gjennom min oppvekst, både på koranskole og ellers

hjemme fra familien, så har jeg aldri lært at kvinnen er mindre verdt enn mannen.
(Toft, 2017, s. 43)

Det blir også trukket frem at tilhører man denne religionen er man automatisk pålagt å gjennomføre alle ritualer religionen nevner til punkt og prikke, men dette stemmer nødvendigvis ikke med hvordan flere praktiserer religionen sin. En av elevene trekker frem at det ble nevnt at alle muslimer er pålagt å be fem ganger om dagen, men at eleven selv ikke får praktisert dette til enhver tid, for det er ikke alltid man får muligheten eller tiden til det. Studien til Toft viser til at flere elever med religiøs bakgrunn ser på religionsundervisningen som viktig av flere grunner. For eksempel at undervisningen bidrar til en forståelse av seg selv og sin tro, men også til forståelsen av andre mennesker man møter på i løpet av livet. For noen bidrar undervisningen på flere måter til å fjerne stigmaer i samfunnet, og for andre blir stigmaet forsterket (Toft, 2017, s. 44, 49).

Som nevnt er utvalget i studien til Toft elever med muslimsk bakgrunn, vil elever med andre religioner og livssyn tenke det samme om religionsundervisning og mer spesifikt om islam? Marie von der Lippe (2018) har gjennomført en studie, der fokusgruppen var elever i alderen 13-15 år der de snakket om religion og religiøs mangfold. Ett av funnene som kom frem gjennom studien var at temaene elevene pratet om til enhver tid bar preg av fremtredende i offentlige debatter, diskusjoner og media. Uavhengig av elevenes bakgrunn var de fleste inne på at islam dukket opp flere ganger i religionsundervisningen og de samme «dominerende diskursene og negative ytringer om muslimer» (von der Lippe & Undheim, 2018, s. 23). Studien får frem at elever får med seg det som skjer i mediene, og danner seg tanker og meninger om religioner og livssyn basert på dette. Studien viser til viktigheten av at religions- og livssynsundervisningen setter søkelys på hvordan mediene presenterer religion og hvordan det i klasserommet blir snakket om religion. Ett større fokus på hvordan man prater kan øke bevisstheten på konsekvensene fordomsfulle ytringer kan få (von der Lippe & Undheim, 2018, s. 23). Denne studien er over 10 år gammel, og sist henviste bok ble publisert i 2018. Det er en styrke at studien finnes, da den gir innsikt i hvordan medienes påvirkning former elevens oppfatning om religion og understreker behovet for at KRLE undervisningen fokuserer på hvordan religion presenteres i media. Imidlertid kan det være en svakhet at studiet er over 10 år gammel, ettersom medielandskapet og samfunnets holdninger kan ha endret seg betydelig siden da.

Fokus på språk og talesjanger er ikke kun en faktor til fordomsfulle ytringer, det kan også spille en stor rolle innad i undervisningen generelt. Måten læreren ordlegger og formidler seg i undervisningen kan ha en innvirkning på elevens synspunkt på timen og elevenes videre formidling og ordlegging. Åse Røthing (2009) har gjort en undersøkelse som fokuserer på seksualitet og talemåten i undervisningen. Til tross for at fokuset er på seksualitet kan det knyttes opp til religion med samme perspektiv. Resultatene av undersøkelsen viser at det ofte fokuseres på *de andre*, og da ved at man taler om personer som ikke finnes i klasserommet. Læreren plasserer alle i klassen under en felles betegnelse, og anerkjenner ikke at det eksisterer ulikheter (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63-64). Om læreren prater om *de andre* eller *de av oss* vil kunne ha en innflytelse på elevenes tilhørighet og hvordan de uttaler seg videre. Både hvordan lærer og elev prater og ordlegger seg, kan være bevisst og ubevisst fra deres side. Dette er kanskje noe av det som burde prates mer om i forhold til undervisning, slik at vi kan bli mer bevisste på det fra eget ståsted, men også med tanke på elevene.

Den svenske forskeren Carina Holmqvist Lidh gjennomførte i 2016 en studie kalt *Representera och bli representerad*, som tar utgangspunkt i hvordan elever med en religiøs bakgrunn opplever religionsundervisningen i Sverige, og hvordan de bidrar med egne erfaringer eller synspunkter inn i undervisningen. På en måte har religion blitt mindre viktig for mennesker, men i en annen forstand har religion og religiøse uttrykk blitt mer synlig i samfunnet. Det kommer også frem at religiøs intoleranse vokser. Dette betyr at det er en økende tendens til å ha negative holdninger eller handlinger mot mennesker som tilhører en annen religion. Lidh analyserer hvordan elevenes tale knytter seg til diskurser i samfunnet rundt religion, religiøs tilhørighet, individualisme og sekularisering (Lidh, 2016, s. 4, 9). I sin studie har Lidh funnet det viktig å utdype analysen av denne alternative diskursen eller motstandsdiskursen for å vise hvordan og når elevene bruker sin egen erfaring, hva de mener er vesentlig i sin egen tradisjon og diskutere dette. I sin forskning gjennomførte Lidh intervjuer med elever. Gjennom intervjuene om religionsundervisning ble undervisningsformene, innholdet og fokusområder diskutert. Disse indikerte at religionsundervisningen i praksis kan bidra til å skape avstand heller enn anerkjennelse og økt forståelse for religiøse tradisjoner (Lidh, 2016, s. 84).

Flere av elevene oppfattet undervisningen som overfladisk og faktaorientert med fokus på religiøse dogmer og regler. Undervisningen er ofte knyttet til spesifikke årstall, navn, historiske hendelser, religiøse regler og høytider. Flere av elevene uttrykker at de gjerne skulle

ønske at det var større rom for å ta opp aspekter rundt levd religion. De opplever at undervisning om generell religion og elevenes egne tradisjoner påvirker hvordan de blir oppfattet av klassekamerater og lærere. Elevene peker på flere negative konsekvenser av denne type undervisning, og det blir trukket frem at det kan risikere å portrettere de religiøse tradisjonene som uinteressante og kjedelige (Lidh, 2016, s. 85-86). Det følelsesmessige og erfaringsbaserte ved religiøs tro blir oversett, noe som også minimerer religionens betydning i den troenes liv. Selv om undervisningen beskrives som overfladisk og overordnet, betyr ikke dette at alt innhold behandles likt. Ifølge elevene får visse aspekter av de religiøse tradisjonene mer oppmerksomhet i undervisningen enn andre. «Undervisning i religionskunnskap fremmer egen tradisjon» (Lidh, 2016, s. 90) er et utsagn som omhandler undervisningens fokus gjennom historien. Flertallet av elevene i studien beskriver en undervisning der religiøse tradisjoner ofte blir fremstilt som noe som tilhører en fjern historisk tid som flere ikke kjenner seg igjen i. Det kommer frem at undervisningen kan risikere å fremstille religiøse tradisjoner som gammeldagse og utdaterte, noe som kan gjøre dem uinteressante for medelever (Lidh, 2016, s. 90-91).

Studien til Lidh viser til at undervisningen mangler viktige aspekter og dimensjoner ved religion og religiøst liv. Utsagnene gjennom intervjuene indikerer at undervisningen ikke klarer å gi et sant, rettferdig og korrekt bilde av deres egen tradisjon og uttrykker en bekymring for at undervisningen heller forsterker stigmaer om religion og religiøse mennesker. Lidh sin studie synliggjør hvordan elevene trekker frem egne erfaringer når de motsetter seg den representasjonen av religion som blir konstruert i undervisningen (Lidh, 2016, s. 121, 123). Analysen viser at elevene opplever at undervisningen vektlegger enkelte sider ved de religiøse tradisjonene, mens andre er utelatt. Religionsundervisningen i Sverige er på flere måter lik den i Norge og skal være ikke-kirkelig, allsidig og saklig. Ingen tros- og verdisystem skal ha en privilegert posisjon i skolen. Når elever velger å ikke dele sin religiøse tro i klasserommet, kan dette føre til at undervisningen prioriterer ett synspunkt over andre, noe som kan begrense elevenes forståelse av religiøs mangfoldighet og kulturelle perspektiver. Dette kan resultere i at noens elevers erfaringer og perspektiver ikke blir fullstendig representert, noe som kan føre til følelser av utenforskap. Likevel kan det være risikabelt å la elever med religiøs tro ta plass i religionsundervisningen. I intervjuene snakker elevene om hvordan feil ideer risikerer å bli overført og hvordan klassekamerater i refleksjon over undervisningsinnhold plutselig behandler dem annerledes. Når den religiøse identiteten

settes i sentrum, kan elevene oppleve en form for distanse eller følelse av å være utenfor (Lidh, 2016, s. 152, 167).

Lidh trekker frem klassemiljø og faglig nivå som en viktig forutsetning for at religionsundervisningen skal være en møteplass der elevene kan analysere religiøse tradisjoner, reflektere over livsspørsmål, prøve og argumentere for egne standpunkter. Undervisningen skal gi mulighet til refleksjon. Ved å bli bevisst på sitt eget utgangspunkt kan elevene reflektere rundt sin egen tro. Undervisning som bevisstgjør om at alle har et livssyn, uansett om det er religiøst eller sekulært, har også større mulighet til å motvirke fremmedgjørende prosesser der religiøse personer, inkludert elever med en religiøs overbevisning blir sett på som forskjellig (Lidh, 2016, s. 213). Et personlig livssyn er individets svar på spørsmål som ikke kan besvares med rene fakta.

2.2 Læreplanverket

Frem til 2020 var det læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, LK06, som var gjeldende for skolene. Nå har dette blitt erstattet med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20, og det har ført med en del endringer. De fleste endringene er generelle for hele læreplanverket, men her ønsker vi å fokusere på det som er relevant for KRLE. Læreplanen for KRLE i LK06 ble delt inn etter religioner, livssyn, religiøst mangfold, filosofi og etikk, og man hadde kompetansemål knyttet til hvert av temaene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7-9). Dette gjorde at man hadde konkrete og spesifikke mål man planla undervisningen etter, både i forhold til opplegg og behov for ressurser. LK20 har lagt opp til generelle kompetansemål som kan gå over flere av temaene i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Med generelle kompetansemål fører det til større fleksibilitet når det gjelder organiseringen av KRLE-faget, slik at skolene kan tilpasse undervisningen etter hvilken metode elevene lærer seg stoffet best, i større grad enn LK06. Her kan for eksempel læreren velge å fokusere på et tema, som hellige skrifter, og man ser på likheter og forskjeller mellom de ulike religionene. Ved å arbeide på en slik måte vil det kunne gi et mer inkluderende og mangfoldig perspektiv på KRLE-faget med mål om å forberede elevene til å forstå et stadig mer mangfoldig samfunn. Det vil samtidig være slik at læreren selv må bestemme hvilken informasjon og dybden på det som elevene skal lære, og dermed oppfordre til at lærere tar aktivt ansvar for å velge ut relevant innhold og tilpasse undervisningen til elevenes behov og nivå. Læreplanverket LK20 har fastsatt en overordnet del med verdier og prinsipper for

grunnopplæringen. Ett av punktene under opplæringens verdigrunnlag er kritisk tenkning og etisk bevissthet. I utdypingen av hva de vektlegger, står dette:

«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6)

og

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft. Praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid krever også evne til å reflektere og gjøre vurderinger. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

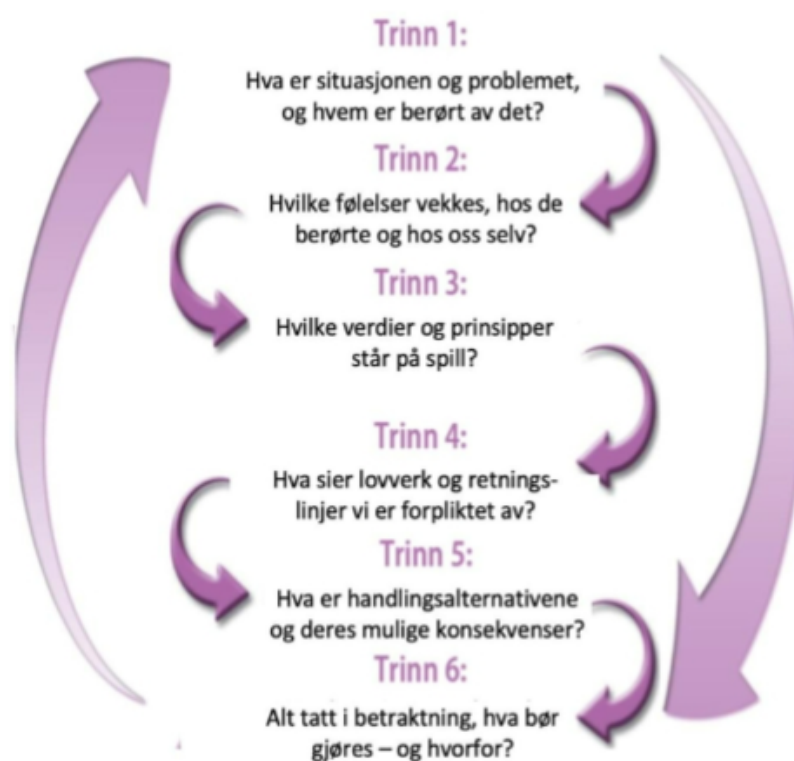
LK20 legger opp til at elevene skal bli mer bevisst og nysgjerrige på det de ser, leser og hører. Elevene skal utvikle en god dømmekraft og i et fag som KRLE står dette sterkt, og det vil da være relevant at elevene utvikler disse ferdighetene ettersom faget kan være personlig. Sosiale medier er noe flere barn og unge bruker daglig, og arbeidet med kritisk tenkning og etisk bevissthet står dermed sentralt for elevene å lære om. Dette går på at mye av det man kan finne på internett nødvendigvis ikke er sant og dette trenger elevene kunnskaper om, slik at de lettere kan skille mellom sant og usant. En annen vinkling på dette er at elevene kan lære om å bli bevisst på måten de prater og skriver, og hvordan det kan oppfattes av andre. Det har samtidig vært en endring i læremidler som blir brukt i skolen siden vi gikk på grunnskolen, vårt inntrykk er at fysiske lærebøker har fått en mindre plass hos skolene og at det er digitale læremidler som trekkes mer inn. Det er flere forlag som lager læremidler som skal støtte opp mot kompetansemålene for fagene. Dette gjør at skolene må velge ut hvilke læremidler de mener vil bidra til at elevene tilegner seg den kunnskapen som LK20 forventer at de skal ha etter endt årstrinn. Siden det eksisterer ulike læremidler som skolene kan velge mellom kan det føre til at innholdet i undervisningen vil være forskjellig fra skole til skole. Dette avhenger av hvordan forlagene legger opp temaene og hva de prioriterer å ta med av informasjon. For det er ikke nødvendigvis slik at alle læremidler vektlegger likt, spesielt med tanke på at kompetansemålene nå er mer åpne.

2.3 Lærerens rolle

Profesjonelle lærere må vite hva profesjonsetikk er, og kunne plassere profesjonsetikken i forhold til både allmenmoral, til etiske teorier, plikter og ansvar som yrkesutøver. Videre bør lærere kunne identifisere noen grunnleggende profesjonsspesifikke verdier for læreryrket og vurdere dem mot andre verdier og normer som påvirker yrkesutøvelsen. (Ohnstad, 2018, s. 21)

Slik forklarer Frøydis Oma Ohnstad (2018) lærerens profesjon i boken *Profesjonsetikk i skolen*, men hva sier det egentlig om lærerrollen? Ett av samfunnets viktigste yrkesgrupper er lærere. Vår jobb er å forberede de oppvoksende generasjonene til å kunne leve og fungere i et samfunn som stadig utvikles. Gjennom skolen skal elevene både dannes og utdannes, dette er lærerens og skolens oppgave innenfor gitte rammer. Lærerrollen involverer flere aktører som påvirker hvordan vi utøver den. Som lærere må vi ta hensyn til samfunnet, kollegiet, skolen, foreldre og elevgruppe når de utfører sine oppgaver. Disse faktorene er med på å forme lærerens arbeid, og læreren må gjennom gitte rammer utvikle en forståelse av hva som er best i ulike situasjoner (Dahl et al., 2016, s. 23, 25). Samtidig står det i opplæringsloven: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Den norske grunnskolen er ment til å være inkluderende for alle elever, uavhengig av deres sosiale, kulturelle og religiøse bakgrunn. For noen lærere kan dette være en berikende opplevelse, samtidig som det også bringer med seg nye muligheter på grunn av det økende mangfold blant elevene (Helgevold & Johannessen, 2016, s. 105). Geir Skeie er inne på den samme tanken, og formulerer seg slik “skolen kan ses på som et offentlig rom der enkeltmennesker og grupper skal komme til syne med sine ulikheter, slik at man både kan lære om og av hverandre” (Skeie, 2018, s. 46).

Dette understreker at lærerrollen ikke bare omhandler utdanning av elevene, men også tar hensyn til deres personlige vekst og utvikling – deres dannelse som enkeltpersoner. Læreren må ha kunnskaper innenfor ulike kulturelle, sosiale, økonomiske og religiøse elementer for å kunne forstå elevene bedre. Lærere uansett fag burde vite noe om hvilken plass religion og livssyn har hos elevene, i samfunnet og lokalsamfunnet (Skeie, 2018, s. 50). Det betyr også å anerkjenne den brede kompetansen som barn med en religiøs bakgrunn kan ha. Ikke minst handler det om å bruke eksempler som elevene kjenner seg igjen i, og benytte motivasjon og interesser hos elevene som er utgangspunkt for læring (Skrefsrud, 2018, s. 34).



Figur 1 "Vårt problem"-modellen av Eide & Aadland,

En lærer vil kunne stå ovenfor ulike etiske dilemmaer i arbeidshverdagen, som kan utfordre læreryrket som profesjon og hva elevene skal lære. Et etisk dilemma blir beskrevet slik «et etisk dilemma oppstår når to eller flere etiske prinsipper står mot hverandre» (Carson & Kosberg, 2022, s. 11). Det er sjeldent at man finner en fasit på hvordan man skal håndtere etiske dilemmaer og kunnskaper om metoder for håndtering kan være viktig for læreren. De tre mest kjente etiske teoriene man tar i bruk er dydsetikken, pliktetikken og konsekvensetikken. Disse blir brukt i Vårt problem-modellen, en modell som er et godt hjelpemiddel for å håndtere et etisk dilemma. Modellen er delt inn i seks trinn. Slik som man ser på figuren under (Eide & Aadland, 2020, s. 54).

Trinn 1 er å definere situasjonen man står i og finne ut hvilke personer som er berørt, muligens se på i hvilken grad de ulike partene er berørte av situasjonen. Trinn 2 fokuserer på følelsene som kan dukke opp på grunn av situasjonen, hos en selv og de involverte partene. Trinn 3 handler om verdier, og etter hva dydsetikken handler om vil det være relevant å trekke den inn her (Eide & Aadland, 2020, s. 54-57). Dette er fordi dydsetikken legger

fokuset på å at vi som mennesker utfører gode handlinger for å oppnå det gode liv og bli lykkelig, ikke på bakgrunn av konsekvenser av handlinger eller plikten man har. Vi skal gjøre gode handlinger fordi vi vil det og ønsker det, ikke fordi vi må (Carson & Kosberg, 2022, s. 84). Dydsetikken vektlegger det å ha en god personlighet som grunnlag for at vi utfører riktige handlinger. Man vil derfor snakke om egenskaper – såkalte dyder. Eksempler som Carson & Kosberg (2022, s. 80) trekker frem er «rettskaffenhet, mot, sannferdighet, godhet, vennlighet og tålmodighet». Opprinnelsen til dydsetikken går helt tilbake til den greske antikken og til filosofene Platon (427-347 fvt.) og Aristoteles (384-322 fvt.), som levde i Athen (Carson & Kosberg, 2022, s. 80).

De fire dydene som har blitt omtalt som «kardinaldydene» er:

Mot handler om å utvise tapperhet når det trengs, og ikke opptre feigt i farlige situasjoner

Måtehold handler om selvdisciplin, besinnelse, moderasjon og evnen til å unngå overdrivelser.

Rettferdighet er evnen til å balansere mellom egne behov og hensynet til andre.

Dømmekraft er visdom eller praktisk klokskap og er kanskje den viktigste dyden, ettersom den trengs for å kunne vurdere hva som er riktig handling i enhver situasjon (Carson & Kosberg, 2022, s. 83).

Trinn 4 handler om hvilke lovverk og retningslinjer man må ta hensyn til. Dette kan også være plikter som ikke er nedskrevet i et lovverk, men går mer ut på moralske plikter (Eide & Aadland, 2020, s. 60). Pliktetikken, eller deontologisk etikk som kommer fra det greske ordet deon = plikt, betyr det en bør. Denne etiske teorien fokuserer på handlingens moralske verdi og at man utfører en handling av riktig grunn. En av de mest kjente filosofene innenfor pliktetikken er Immanuel Kant, og i hans filosofi er det sentralt at i en handling er det moralske riktige å gjøre å følge plikten. Kant fremmer mennesket som fornuftsvesen og at vi som mennesker evner å vurdere god eller dårlig moral, og at mennesker dermed med sin frie vilje gjøres ansvarlig for sine valg (Carson & Kosberg, 2022, s. 56). Et kjent uttrykk knyttet til pliktetikken er *det er tanken som teller*, som betyr at handlingene våre blir moralske riktige dersom grunnlaget for handlingene er godt ment (Carson & Kosberg, 2022, s. 57).

I motsetning til pliktetikken, fokuserer konsekvensetikken på utfallet, konsekvensene, av handlingene man gjør. Dette knyttes til trinn 5 i modellen (Eide & Aadland, 2020, s. 60-61). For man skal alltid «velge den handlingen som fører til de beste konsekvensene i form av økt lykke eller nytte» (Carson & Kosberg, 2022, s. 34). Her vil man da prioritere flertallet som inkluderes i handlingene man gjør, svakheten med denne teorien er at det ofte kan være vanskelig å forutsi hva utfallet av handlingene våre blir (Carson & Kosberg, 2022, s. 34). Det er Jeremy Bentham som defineres som faren til utilitarismen, og den engelske filosofen John Stuart Mill har videreutviklet perspektivet på denne etiske teorien. Mill legger til at det ikke kun er fokus på de faktiske konsekvensene av handlingene, men at man også skal tenke på formålet eller intensjonene med handlingene våre (Carson & Kosberg, 2022, s. 39).

Det siste trinnet, trinn 6, er å se på helheten og finne ut hva man bør gjøre. Her vil man derfor reflektere over alle trinnene og veie dem opp mot hverandre for å finne en strategi man tenker vil løse problemet eller situasjonen på best mulig måte. Ved å ta alle trinnene inn i betraktning vil man stå tryggere for valget man tar. Å se situasjonen fra ulike perspektiver bidrar til en grundigere forståelse, og man vil kanskje føle seg bedre rustet til å begrunne valget sitt dersom det må forklares senere (Eide & Aadland, 2020, s. 62).

2.4 Språkbruk og talemåte

I Norge, som i andre land, uttrykkes tilhørighet språklig med pronomener som «vi» og «dem», i for eksempel betegnelser som norsk eller utenlandsk. Debatten om hva vi skal kalle hverandre, vi som lever sammen her i Norge, er i stadig utvikling. *Innvandrerbegrepet*, som tidligere først og fremst ble brukt om folk som kom langveisfra, og deres etterkommere, er nå i større grad brukt om alle, hvor svensker og polakker er de største gruppene. Vitenskapelig er det også avgrenset til dem som faktisk har innvandret til landet. Derfor skiller Statistisk sentralbyrå i dag, i motsetning til tidligere, mellom *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre* (Eide, 2014, s. 157). Hvorfor er disse begrepene på hva vi kaller hverandre relevant for denne oppgaven? I undervisning snakker man ofte om ulike grupper av mennesker og da vil språket vårt være relevant. Språket og måten vi prater på kan være avgjørende for elevenes forståelse og følelser dersom eleven har en tilknytning til det som blir pratet om og språket til læreren er fraværende for at det eksisterer i klasserommet kan dette ha en negativ virkning.

Skolens oppgave er å drive opplæring av unge mennesker og fungerer som et viktig samlingssted for dem uansett hvilke følelser de måtte oppleve - enten det er glede, entusiasme og engasjement eller usikkerhet, sårbarhet og lengsel. Felles for alle mennesker, og især barn og unge, er behovet for trygghet og sosial anerkjennelse sentralt (Welstad, 2014, s. 123).

«Samtidig eksisterer skolen side om side med et levende samfunn, og befolkes av de mennesker som også utgjør samfunnet utenfor skolens vegger» (Welstad, 2014, s. 123).

Skolen skal anerkjenne, verdsette og synliggjøre mangfold, samtidig som den skal utvikle et fellesskap som alle føler tilhørighet til. Det blir lærerens oppgave å bidra til å realisere dette, og på lik linje med de andre fagene i skolen, skjer dette i KRLE også. En av faktorene som spiller inn på dette er at man har og lærer bort et inkluderende språk, spesielt i møte med religion og livssyn. Det ønskes å skape et felles *Vi* uavhengig av hvilket tema man prater om. I boka *Religioner og livssyn i skolehverdagen* trekker de frem eksempler på uheldige måter å uttrykke seg på som bidrar til ekskludering:

- «I Norge feirer vi jul, mens jøder feirer hanukka» (Sødal et al, 2021, s. 92).
- «Hinduenes templer er nesten det samme som våre kirker» (Sødal et al, 2021, s. 92).

Utsagn som dette bidrar til å skape et skille mellom *vi* og *dem*, der majoriteten settes opp mot minoriteten og man ikke får det fellesskapet man ønsker. Et annet eksempel er når man sier «nordmenn og muslimer». For nordmenn kan være muslimer og muslimer kan være nordmenn. Ved at man bruker disse uttrykksformene og har et slikt språk bidrar det til et fellesskap som ikke alle kan være en del av (Sødal et al, 2021, s. 92).

2.5 Faktorer som styrer undervisningen

I boken *Religions og livssynsdidaktikk – en innføring* forklarer Helje Kringlebotn Sødal (2016) at det er lærerens oppgave å være bevisst på ulike faktorer som påvirker undervisningen, og viktigheten av å ta hensyn til disse. Det vil derfor være gunstig å planlegge undervisningen ut fra disse påvirkende faktorene. Sødal nevner seks sentrale faktorer som læreren kan planlegge ut fra, og disse faktorene har et gjensidig avhengighetsforhold, slik at endringer hos en av de påvirker de andre. Det er varierende grad av kontroll læreren har over disse faktorene, der noen kan være mer håndterbare enn andre. De seks faktorene Sødal kommer med er «elever, lærer, fag og emner, mål og vurdering, metoder og arbeidsmåter og rammefaktorer» (Sødal, 2016, s. 19). Læreren bør alltid vurdere elevenes bakgrunn og forutsetninger i faget. En klasse er sammensatt av et visst antall

enkeltelever, men må også fungere som en helhetlig gruppe. Derfor er det viktig at elevenes forutsetninger, kjenne til deres modenhet, holdninger, erfaringer, kunnskaper og kulturelle og trosmessige bakgrunn er noe læreren kjenner til. Læreren selv kan også være en sentral faktor, da synet på læring og lærerrollen betyr mye, og ulike lærerroller kan ha ulik innvirkning på undervisningen. Fag og emner er avhengig av retningslinjene for faget og læreplanens generelle del, som er juridisk forpliktende for lærerne. Mål og vurdering omfatter målsettinger som for eksempel skolens og KRLE-fagets overordnede mål, så vel som individuelle mål for elevene og klassen. Metoder og arbeidsmåter bør tilpasses elevgruppen og temaene det jobbes med. Rammefaktorer, både formelle og praktiske, setter vilkårene for undervisningen, og inkluderer læreplaner, skolereglement, lærebøker, undervisningsmateriell, tid og sted (Sødal, 2016, s. 20-24). Kulturen spiller også en betydelig rolle, da undervisning foregår i en kulturell setting, og det er viktig for læreren å forholde seg til de relevante kulturelle aspektene i lokalsamfunnet og blant elevene (Sødal, 2016, s. 24 – 25).

Forfatter Bengt Ove Andreassen (2016) kommer i boken *Religionsdidaktikk – en innføring* frem med viktigheten av planlegging av undervisning. De seks faktorene over viser til hvordan læreren bør planlegge og Andreassen fokuserer på hvorfor. Andreassen legger frem:

Hovedpoenget er at god planlegging øker lærerens bevissthet om faglige prioriteringer, samtidig som det alltid skjer noe i elevenes møte med fagstoffet. Dette møtet skjer i øyeblikket, og kan ikke alltid styres eller forutses. En systematisk gjennomtenkning av undervisningen gir beredskap for å takle også det uforutsette. (Andreassen, 2016, s. 88)

Videre forklarer han at man som lærer aldri helt kan forutse hvordan undervisningen vil bli, mye på grunnlag av at man ikke kan kontrollere innspillene som kommer fra elevene. Dette gjør at det kan være ekstra relevant for en lærer i KRLE-faget å planlegge litt ekstra godt, da man kan måtte stå i stereotypiske utsagn og forestillinger om religion fra elevene og man muligens blir nødt til å prøve å forsvare enkelte religioner (Andreassen, 2016 s. 88).

2.6 Elevgruppen

I dag er mange utdanningsinstitusjoner i Norge flerkulturelle. Dette innebærer ikke bare at man må møte minoritet språklige barn og unge på en kompetent og respektfull måte, men også å reflektere over hvilke kompetanse utdanningsinstitusjonene trenger for å gi et godt og tilpasset læringstilbud til en mangfoldig elevpopulasjon. En sentral utfordring i denne

sammenhengen er hvordan den individuelle kunnskapen som hver elev bringer med seg til skolen, kan bidra til en generell økning i kunnskapsnivået for alle elever, uavhengig av deres bakgrunn. Elevenes egen kunnskap, deres historier og bidrag, kan potensielt være kjernen i undervisnings- og læringsprosessene, men blir i liten grad integrert i undervisningens innhold. Denne mangelen på inkludering av elevenes mangfoldige erfaringer og perspektiver utfordrer det potensielle læringsutbytte for alle elever. Det argumenteres derfor for at flerkulturell utdanning må ha konsekvenser for hele skolens praksis og organisasjon. Ved å gi større plass til alle elevers kunnskap, bakgrunn, forutsetninger og muligheter, øker sjansen for at den enkelte elev og ulike elevgrupper blir lyttet til og tatt på alvor i utdanningssystemet (Westerheim & Tolo, 2014, s. 18-19).

I arbeidet med det mangfoldige klasserom står læreren ofte overfor utfordringen med å håndtere forskjellighet blant elevene. Spørsmålet som oppstår, er om læreren skal fremheve eller overse denne forskjelligheten. Feilaktig håndtering av dette kan resultere i to ulike utfall: enten å ignorere og overse det barnet bringer med seg, eller legge for mye vekt på individuelle forskjeller i forhold til flertallet. I det første tilfellet kan læreren risikere å undergrave verdien av elevenes erfaringer og bakgrunn ved å ignorere dem. Dette kan føre til at elevene ikke føler seg sett eller anerkjent for den kulturelle, språklige, etniske eller religiøse identiteten de bringer til klasserommet. I det andre tilfellet, kan læreren overdrive betydningen av individuelle forskjeller og risikere å skape en uønsket separasjon mellom elever basert på deres bakgrunn. Dette kan føre til at forskjelligheten blir en slags eksorsisering av elevenes bakgrunn, i stedet for å bli møtt med respekt og inkludering (Moen, 2014, s. 28). På denne måten er det viktig for læreren å finne en balanse mellom å anerkjenne og inkludere elevenes forskjellighet uten å overvurdere eller stereotype den. Det handler om å skape et miljø der alle elevers føler seg sett, hørt og verdsatt for den de er, samtidig som de oppfordres til å lære av hverandres forskjelligheter (Moen, 2014, s. 26). At elever skal føle seg sett, hørt og verdsatt har en sammenheng med at elevene har en rett til å bli hørt og bestemme. Barneombudet viser til elevers rettigheter gjennom Grunnloven, FNs barnekonvensjon og i opplæringsloven, og her finner man elevmedvirkning. Dette går ut på at når skolen og lærerne skal planlegge undervisningen, fokusere på skolemiljøet og generelt om skolen, skal elevene ha fått en mulighet til å uttrykke sine ønsker og meninger (Barneombudet, u.å.).

2.7 Media

«Mange ungdommer forstår religion på nye måter og finner religion på nye steder» (Anker et al., 2018, s. 69). Dagens samfunn er preget av teknologi, og media står sterkt i hverdagen til elever og lærere. Media knytter oss sammen og trekker oss fra hverandre. Religioner og livssyn har sin plass i medier, både bevisst og ubevisst. Det er derfor ikke kun gjennom religionsundervisningen at elevers kunnskaper og holdninger formes, fremstillinger som man finner i lærebøker, media og populærkultur står også sentralt i formingen av holdninger og elevers kunnskap (von der Lippe et al., 2018, s. 22). *Religion og livssyn i skolehverdagen* poengterer at «noen få religiøst aktive mennesker og er sjelden med på religiøse arrangementer selv, men møter religion i mediene» (Sødal et al., 2021, s. 31), mens boken *Å være lærer i en mangfoldig skole* fremlegger «bruken av internett og sosiale medier gir nye impulser både til hvordan religion kan oppfattes, og hva som defineres som religion» (Anker et al., 2018, s. 69). Dette indikerer at for mange mennesker er deres møte med religion i mediene, og ikke i direkte møter med andre mennesker. Dette betyr at medienes fremstilling av religioner og livssyn bidrar til andres tolkninger og meninger om de religionene og livssynene. Forskjellen som blir beskrevet her er relevant i forhold til vår oppgave da det kan gi en forklaring på elevenes kunnskaper og holdninger. Mangfoldige elevgrupper har en mulighet til å lære av hverandre i en så enkel grad at man ser hvordan medelever sin hverdag er. Elever i en homogen elevgruppe har ikke samme mulighet, og mye av deres erfaringer og kunnskaper kommer fra mediene da det er dette de har tilgjengelig og kanskje det eneste de ser om en annen religion.

På bakgrunn av hvordan det digitale har blitt en del av det hverdagslige livet vårt, så er mediebildet noe man som lærer må ta hensyn til. Dette fører til en viktighet av at læreren holder seg oppdatert, for å være til dels forberedt på hva elevene vil stille spørsmål om eller fortelle (Anker et al., 2018, s. 69). Derfor ønsker vi å se nærmere på hvordan media fremstiller religion og det kan foregå på ulike måter, den danske forskeren Stig Hjarvard har laget et skille som fremstiller tre former. De tre formene fremlegger på hvilken måte religion kommer frem i media, der den første handler om «når religion formidles i regi av religiøse institusjoner» (Hjarvard, 2011 sitert i Sødal et al, 2021, s. 31), for eksempel ved at de har egne radiokanaler. Den andre formen går ut på hvordan journalister behandler religiøse emner, og spesielt med tanke på at journalister ikke har hensyn de må ta når de skriver om religion. Tredje og siste form er en blanding av ulike elementer av religion og livssyn som forekommer

blant annet i TV-serier og filmer. Det er den andre formen for religion i mediene som er mest relevant for denne oppgaven grunnet at nyhetsbilde ofte er preget av konflikt (Hjarvard, 2011 sitert i Sødal et al, 2021, s. 31-32). Elevenes møte med religion i mediene vil ikke nødvendigvis være fordelt likt på de tre formene til Hjarvard, noen av formene vil stå sterkere enn andre, som for eksempel vil det være en større sannsynlighet at elevene møter ulike elementer av religion og livssyn i TV-serier og filmer enn at de hører på en religions egen radiokanal.

2.8 Oppsummering

I kapittel 2 har vi presentert tidligere forskning og teori som er relevant for å svare på forskningsspørsmålene våre. Årsaken til at vi har valgt forskningen til von der Lippe, Toft og Røthing har med at vi som lærere må ta hensyn til hver enkelt elev. Deres forskning får frem elevenes følelser og peker på konkrete punkter som lærere bør være oppmerksomme på for å enten unngå eller forsterke eventuelle følelser fra elevene i KRLE-undervisningen. Disse hensynene er knyttet til elevenes trivsel og læring, men det er også viktig å sette søkelys på at lærerrollen påvirkes av faktorer som samfunnet, læreplanverket og foresatte. Som lærer er det også en fordel å ha innsikt i medienes rolle i elevenes liv, da media ofte har en betydelig innflytelse på deres oppfatninger. Å være oppmerksom på medienes påvirkning vil være nyttig for å forberede seg på spørsmål og utsagt fra elevene kan oppstå i undervisningssituasjonen. Videre har vi trukket frem *Vårt problem-modellen* som et verktøy for å håndtere utfordrende situasjoner i lærerhverdagen. Denne modellen trekker frem de tre etiske teoriene: pliktetikken, dydsetikken og konsekvensetikken og kan være til hjelp i å løse dilemmaer som oppstår. Å ha kunnskap om disse teoriene og kunne bruke dem i praksis, gir lærere et nyttig redskap i komplekse situasjoner og dilemmaer man står ovenfor.

3 Metode

I dette kapitlet vil vi gi en grundig beskrivelse av metoden som har blitt anvendt i denne masteroppgaven og gå dypere inn på hvilke avgjørelser som er tatt om metodevalget. I forskningsprosessen spiller vi som forskere en aktiv rolle i å planlegge, gjennomføre og analysere studien. Samtidig har vi gjort tilpasninger i metoden vi benytter for å sikre at den passer til vårt forskningsspørsmål.

3.1 Valg av metode

«Kvalitativ forskning har ofte et fenomenologisk utgangspunkt. Det vil si at man ønsker å studere verden slik mennesker opplever det» (Vedeler, 2016, s.35). Å gjennomføre denne type forskning fører til at man ofte må inn i miljøet til menneskene man ønsker å studere, og at man får direkte og personlig kontakt med dem. I kvalitativ forskning er det vanlig å studere et begrenset antall tilfeller, selv om de kan genere større mengder data som må analyseres. Utvalget rundt slike studier blir vurdert nøye og valgt ut på en strategisk måte. Dette valget baseres på hvorvidt gruppen er relevant for studien og kan bidra med verdifull informasjon. Det betyr at selv om det er et lite antall som blir studert, er disse nøye utvalgt for å sikre at forskningen gir innsikt og forståelse av høy kvalitet (Vedeler, 2016, s. 35).

Med tanke på vår problemstilling var det to forskningsmetoder som var aktuelle, intervju og observasjon, og vi valgte å benytte oss av metoden observasjon. Boka *Observasjonsforskning i pedagogiske fag* beskriver metoden slik: «observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre» (Vedeler, 2016, s. 9).

Observasjon som metode krever mer enn bare å samle inn sanseinformasjon, det innebærer også en prosess med å forstå og finne en mening med det man har observert, og deretter kunne reflektere over disse funnene. Denne tolkningsprosessen vil gi verdifull innsikt og forståelse, noe som er avgjørende for å kunne trekke konklusjoner fra observasjonene. Med andre ord, observasjon handler ikke bare om å se, høre eller oppfatte hva som skjer, men også om å tolke og reflektere over den samlede informasjonen for å få en dypere forståelse (Dalland et al., 2023, s. 9). Vi var inne på tanken om å velge intervju som forskningsmetode, da denne forskningsmetoden også kunne gi oss resultater relevant for vår problemstilling. Ett av styrkene ved å bruke intervju som metode er muligheten til å få personlige meninger og erfaringer. En svakhet er at intervju kan føre til at intervjuobjektet svarer ut fra det den tror vi

ønsker av svar eller som setter personen i best mulig lys, og da ikke samsvarer med hva som er realiteten. Av den grunn mener vi at observasjon er en mer egnet metode for denne oppgaven. Her vil vi få et direkte blikk på situasjonene som skjer, som kan være positivt, men at vi må passe på vår tolkning av det vi observerer. Det er ikke nødvendigvis slik at vi tolker alle situasjoner slik som de involverte personene mente.

3.1.1 Observatørrolle

Det finnes ulike observatørroller man kan anvende under en observasjonsstudie, og i denne studien anvender vi *delvis deltakende observatør*. Denne observatørrollen blir beskrevet forskjellig ut ifra hvilken teori man leser om observasjon. I boka *Observasjon som metode* forklarer de at denne rollen innebærer at man er en ressursperson i klasserommet, samtidig som man observerer og tar notater. Denne varianten åpner for at en ikke må være hundre prosent fokusert på observasjon mens man er i klasserommet, men gir også en mulighet til å kommunisere med elevene underveis (Dalland et al., 2023, s. 46). I boka *Metoder i klasseromsforskning*, lages det derimot et skille når det kommer til kontakt med elevene. Før og etter undervisningstimene har man mulighet til å prate med elevene, mens når undervisningen er i gang har man kun observatørrollen som fokus. Selv om man kun skal fokusere på å observere vil man ha mulighet til å sette seg nærmere elevene når de arbeider med oppgaver (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 137). Det er beskrivelsen fra boka *Metoder i klasseromsforskning* vi ønsker å benytte oss i denne forskningen, og ved å anvende delvis deltakende observatør vil vi få mulighet til å se situasjonene direkte. Når vi kommer inn i klasserom for å observere, blir vi en unaturlig del av hva elevene er vant med. Det å ha to personer sittende bakerst i klasserommet som konstant noterer på et ark, vil kunne påvirke hvordan klassen fungerer. Vår tilstedeværelse kan påvirke klassen på en måte som gjør at man ikke får representativ data, ved at forholdene under observasjonene blir kunstige. Dette kan føre til at elevene endrer atferden sin på grunnlag av at vi befinner oss i klasserommet, og at de da ikke oppfører seg som normalt i undervisningen. Dette kalles for observatøreffekten (Vedeler, 2016, s. 109).

3.1.2 Utvalg

I denne observasjonsstudien har vi valgt å se på lærerens undervisning og hvordan undervisningen påvirkes av det religiøse mangfoldet. For å se om det er en forskjell basert på det religiøse mangfoldet i klasserommet, vil det være fornuftig å observere i en klasse med

mangfold og en uten. Her ønsker vi å se hvordan læreren bruker et eventuelt mangfold som finnes i klasserommet og innspillene som kommer fra elevene.

Observasjonsforskning i pedagogiske fag trekker frem hensiktsmessig utvalg og fremlegger ni ulike strategier for utvalg. Vi har sett nærmere på tre ulike kategorier: utvalg med maksimal variasjon, kriteriebasert utvalg og teoretisk utvalg. Utvalg med maksimal variasjon handler om at man velger et lite utvalg med spesifikke særtrekk, men som har helt ulike erfaringer, mens kriteriebasert utvalg handler om å finne et utvalg som tilfredsstillende et forhåndsbestemt viktig kriterium. Den siste er teoretisk utvalg der forskeren samler tilfeller, hendelser, mennesker, kommunikasjonsekvenser på basis av deres potensielle manifestering av eller representasjon av viktige teoretiske kategorier (Vedeler, 2016, s.76-77). I vår oppgave, bestemte vi oss for noen kriterier som måtte oppfylles for å kunne gjennomføre observasjonen. Kriteriene våre bygger på forhåndsbestemte kriterier som måtte oppfylles før observasjon, og med tanke på potensielle for å gi oss relevante funn.

Forskningsspørsmålene våre gjorde det viktig for oss at vi fant to skoler som representerer mangfold på den ene siden, og homogenitet på den andre siden. For å kunne analysere dataen vi sitter med og se likheter og ulikheter, så satte vi oss noen kriterier som skulle være likt for begge skolene. Her bestemte vi oss for at det vil være en fordel med samme alderstrinn og tilsvarende samme tema i KRLE timene. Da vi fikk bekreftelse fra den første skolen at vi kunne komme og observere, fremla vi ønske om å observere undervisningstimene om islam. Dette var ikke noe problem for skolen, og i søket etter andre skoler la vi frem fra starten av at vi ønsket å observere samme tema. Grunnlaget for at vi ønsket å observere mens de har om islam, handler om at vi gjennom årene har opplevd at islam er det temaet hvor det ofte blir pratet om terror og andre negative sider ved religionen. Denne erfaringen har vi fått gjennom vår egen skolegang, undervisningen om denne religionen på universitetet og i praksis.

Vi skal observere to lærere, og videre i denne oppgaven velger vi å omtale lærerne som «Lærer H1» og «Lærer M1» for å anonymisere lærerne. Observasjonene vil finne sted på to ulike plasser i Norge. Lærer M1 underviser på en ungdomsskole fra 8.-10. trinn med en mangfoldig elevgruppe, og underviser i en 9. klasse som er én av tre klasser på trinnet. I denne klassen var det 20 elever. Lærer H1 underviser på barne- og ungdomsskole 1.-10.trinn. På denne skolen består 8. trinn av én klasse på 20 elever og er en homogen elevgruppe. Da vi kun får til å observere på to skoler, satt vi et kriterium om at vi må få observert flere

undervisningstimer da dette vil være med på å styrke dataen vi sitter med. Vi skal kun observere undervisningstimene og har dermed ingenting med hvordan timene blir planlagt og gjennomført.

3.1.3 Gjennomføring

Det finnes ulike måter å gjennomføre en observasjon med tanke på oppsett. I denne observasjonsstudien har vi valgt å følge en ustrukturert observasjon. Grunnlaget for dette er at forskningsspørsmålene våre til en viss grad er åpne, men at vi ønsker å forstå og beskrive et fenomen på dets premisser. Vi kan derfor ikke lage et avkrysnings skjema, men velger å fokusere mer på å beskrive hendelser som oppstår under observasjonene.

Når man velger en ustrukturert observasjon, så starter ofte analysen og tolkningen mens man observerer. En slik måte krever mer enn kun et avkrysnings skjema, og vi har derfor valgt å lage et observasjonsnotat som vi begge vil bruke til å notere på under observasjonen. Dette notatet legger opp til at vi som forskere er nødt til å ta avgjørelser mens observasjonen foregår om hva som er interessant å notere ned, og ha et konkret skille mellom hva som er tolkning av hendelsen og selve hendelsen. Observasjonsguiden vi har laget inneholder både konkrete og åpne spørsmål, men som sikter oss inn på det vi ønsker å observere. I forhold til dette så er kontekstualisering et viktig prinsipp når det kommer til ustrukturert observasjon, og dette handler om at det man ser og hører, må forstås i lys av den sammenhengen det oppstår i. For eksempel så vil lærerens kompetanse og erfaring og hvordan læreren deltar i samtalen være med på å påvirke hvordan samtalen utvikling blir (Dalland et al., 2023, s. 63-64).

Gitt vår begrensede kunnskap om klassene og lærerens undervisningsmetoder, er vår tolkning av samspillet i klasserommet i stor grad basert på hva vi ser og hører. Et sentralt fokus i vår oppgave er hvordan læreren bruker innspillene fra elevene. Dette innebærer at vi nøye har observert samhandlingen mellom lærer og elever, samt hvordan kunnskap blir formidlet og mottatt i klasserommet. Vi har også lyttet til samtalene og diskusjonene som foregår og hvordan læreren håndterer ulike situasjoner og spørsmål fra elevene.

Et sentralt fokus i vår oppgave er hvordan læreren bruker innspillene fra elevene. Dette inkluderer hvordan læreren legger til rette for elevdeltakelse og engasjement. Vi er spesielt interessert i å undersøke hvordan læreren responderer på elevenes ideer, spørsmål og tilbakemeldinger, og hvordan dette bidrar til læring i klasserommet.

Likevel er det en utfordring for oss å vite om klassene pleier å være muntlige aktive. Mangelen på denne kunnskapen kan skyldes flere faktorer, inkludert begrensinger i vår observasjonstid og tilgang til informasjon om klassen. Ved at vi ikke har kjennskap til dette, og dersom det er et skille på klassenes muntlige aktivitet kan dette påvirke våre funn og videre gyldigheten til vår oppgave (Dalland et al., 2023, s. 64). Det er derfor viktig for oss å være bevisst på denne mulige variabelen og vurdere dens innvirkning på våre data.

3.2 Kvalitetssikring av observasjon

Uavhengig av hvilken metode man velger til en masteravhandling eller generell forskning, så er validitet og reliabilitet viktig for å vise om forskningen er til å stole på. Dette bygger på om det man fremlegger om forskningen er gyldig og pålitelig. I løpet av perioden vi har arbeidet med masteroppgaven har vi tatt flere avgjørelser som vil føre til både styrker og svakheter, og vi har måtte drøfte flere elementer for å finne ut av hva som er mest riktig for oss og de vi observerer. *Observasjon som metode* påpeker at validitet ikke er et enkelt begrep, noe Winter (2000, sitert i Dalland et al., 2023, s. 105) begrunner med at validitet er forankret i prosessene og intensjonene til bestemte forskningsmetoder. Definisjonen vi velger å bruke i denne oppgaven er fra Kirk og Miller (1986, sitert i Dalland et al., 2023, s. 105-106) som sier at validitet handler om «i hvilken grad funnene er tolket på riktig måte». Det Kirk og Miller mener er at validitet handler om i hvilken grad våre tolkninger er *korrekte*. For å kunne styrke validiteten i oppgaven vår er det avgjørende at man har et godt skille mellom hva som er beskrivelse av hendelser og hva som er tolkninger av disse hendelsene. Det vil derfor være viktig at man har gode observasjonsnotater der observasjonene blir beskrevet detaljert og objektivt, og at det som er tolkninger kommer tydelig frem (Kirk & Miller, 1986, sitert i Dalland et al., 2023, s. 106). Da vi observerte hadde vi to tabeller vi skrev inn på, der den ene er direkte situasjoner og den andre tolkning av situasjoner. Dette gjorde at vi var observante på forskjellen mens vi observerte og førte det inn fra starten av.

«Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Avgjørelsene vi har tatt til vår oppgave kan enten bidra til at reliabiliteten øker eller minsker, og det er flere faktorer som spiller en rolle inn på dette. I *Forskningsmetode for lærerstudenter* fremlegges det to spørsmål som er vanlig å stille innenfor en positivistisk tradisjon, dette betyr at man fokuserer mer på det menneskelige (Sletnes, 2023), for å vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt. Ett av spørsmålene går ut på om hvordan datamaterialet blir påvirket av måten den samles inn på og det andre er om

forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ved at vi bruker observasjon som metode og skal være fysisk til stede i klasserommet vil det være en mulighet for at datamaterialet blir påvirket. Dette er en av kritikkene som har vært mot observasjon, og det omhandler det man kaller for *observatøreffekten*. Ser man på observatøreffekten i forhold til observasjon i klasserommet så omhandler det hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker elevenes, bevisst eller ubevisst, oppførsel (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 130). Vi ønsker å prøve å minske denne effekten mest mulig, og da sørget vi for at elevene fikk vite på forhånd om hvorfor vi ville være i klasserommet og vi introduserte oss da vi kom til første undervisningstime. Tanken er at dersom elevene har fått god informasjon om hvorfor vi sitter i klasserommet, vil det kunne gjøre at de tenker mindre på vår tilstedeværelse og at undervisningen foregår som at vi ikke er til stede. ene går ut på om hvordan datamaterialet blir påvirket av måten den samles inn på og det andre er om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ved at vi bruker observasjon som metode og skal være fysisk til stede i klasserommet vil det være en mulighet for at datamaterialet blir påvirket. Dette er en av kritikkene som har vært mot observasjon, og det omhandler det man kaller for *observatøreffekten*. Ser man på observatøreffekten i forhold til observasjon i klasserommet så omhandler det hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker elevenes, bevisst eller ubevisst, oppførsel (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 130). Vi ønsker å prøve å minske denne effekten mest mulig, og da sørget vi for at elevene fikk vite på forhånd om hvorfor vi ville være i klasserommet og vi introduserte oss da vi kom til første undervisningstime. Tanken er at dersom elevene har fått god informasjon om hvorfor vi sitter i klasserommet, vil det kunne gjøre at de tenker mindre på vår tilstedeværelse og at undervisningen foregår som at vi ikke er til stede.

Ved tidligere arbeid i skolen, praksis gjennom universitetet eller vikariat, har vi fått erfaringer når det kommer til undervisning om islam. Erfaringene våre vil både bevisst og ubevisst være en faktor i forskningen. På den ene siden kan disse erfaringene gi et verdifullt utgangspunkt og innsikt i temaet, og hjelpe til med å forstå konteksten bedre. På den andre siden kan ens egne erfaringer føre til forutinntatthet eller subjektivitet. Observatørbias er et begrep som går ut på hva forskere må ta hensyn til når man skal observere, for det handler om systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren (Vedeler, 2016, s. 111). Dette kan føre til at man kan overse viktige detaljer eller tolker situasjonene på måter som ikke nødvendigvis

reflekterer virkeligheten. Det er derfor viktig å være bevisst på ens egne erfaringer og forutinntattheter, og å være åpen for alternative tolkninger av dataene.

Under observasjonene har vi valgt å benytte penn og papir for notater, og vi har besluttet å ikke bruke video- eller lydopptak. Denne avgjørelsen kan redusere reliabiliteten i vår studie. Grunnen til dette handler om at vi må være psykisk til stede under observasjonen for å kunne få med oss relevante hendelser, da vi ikke har muligheten til å se tilbake på undervisningstimene. Reliabiliteten øker ved at vi er to personer som observerer, da vi kan fokusere på flere ting på samme tidspunkt og ved at vi observerer ulike situasjoner som skjer i klasserommet, kan det føre til et større blikk på hele observasjonen. Det andre spørsmålet man kan stille seg for å vurdere reliabiliteten til oppgaven er om forskningsresultatet kan reproduseres av andre forskere. Vi mener at det er mulig å gjennomføre denne forskningen, dersom man tar hensyn til de samme kriteriene vi har brukt. Det innebærer at man må finne skoler med mangfoldig og homogene elevgrupper, og tilsvarende alderstrinn og tema for undervisning. Selv om man følger de samme kriteriene vil det kunne være vanskelig å reprodusere forskningsresultatene våre, da vi observerer mennesker, sosiale hendelser og relasjoner (Dalland et al., 2023, s. 112). Til tross for at dette kan være vanskelig, er det ulikhetene i KRLE-undervisningen vi ønsker å sette et søkelys på. Derfor er det ikke nødvendig at forskningsresultatene skal reproduseres, men være med å sette forskningsspørsmålet vårt i en større kontekst.

For å kvalitetssikre arbeidet vårt har vi vurdert andre faktorer som er avgjørende for datamaterialet vi har samlet. Vi kom med ønske til skolene om å få observere all undervisning knyttet til tema islam, som vil føre til mer data og at man sannsynligvis ser en større sammenheng mellom skolene vi observerer. Da dette ikke ble helt gjennomførbart endte vi opp med å observere 3 dager på skolen til den homogene elevgruppen, lærer H1. På skolen til den mangfoldige elevgruppen, lærer M1, observerte vi 2 dager. Her har vi hatt vurderinger om dette har gitt for lite datamateriale til å se om det er en forskjell mellom skolene. Ved å ta dette i betraktning har vi valgt å rette oppmerksomheten mot potensielle variasjoner i undervisningen, basert på små og store funn fra observasjonene våre. Vår hensikt er å gi en helhetlig forståelse gjennom de ulike teorier og forskning vi har funnet, og dermed undersøke om våre funn støtter opp mot dette.

3.3 Vår rolle som forskere

Som forsker, og spesielt med tanke på valgt metode, er det flere hensyn vi må tenke på før, underveis og etter observasjon. Da vi har valgt en ustrukturert observasjon vil vår rolle som forskere ha en innvirkning på det vi observerer i en viss grad. Selv om elevene er klar over at vårt fokus er rettet mot læreren, kan vår tilstedeværelse likevel oppfattes som en vanlig voksen i klasserommet. Dette betyr at det kan være naturlig for elevene å henvende seg til oss om det for eksempel er spørsmål eller bare et ønske om å inkludere oss i aktivitetene. Dette er et eksempel på hvorfor det er viktig at vi avklarer vår rolle på forhånd og hvordan vi ønsker å handle dersom vi kommer i slike situasjoner under observasjonene. Dalland, Hølland og Mifsud (2023) kommer med viktigheten av å notere slike hendelser i observasjonsnotatene, da disse kan påvirke våre observasjoner (Dalland et al., 2023, s. 64-65). Det er ikke bare interaksjonen med elevene under observasjonen som krever oppmerksomhet, men også vår egen atferd under observasjonene. Å være nøytral mens vi observerer i klasserommet er viktig. Vi bør unngå å bekrefte eller avkrefte noe overfor både elever og lærer. Det er viktig å være oppmerksom på våre ansiktsuttrykk, da disse kan avsløre vår holdning. Ofte kan vi lage ansiktsuttrykk uten å være klar over det, og dette er noe vi må være bevisste på, slik at vi kan opprettholde en nøytral posisjon. Med tanke på at vi har valgt delvis deltakende observatør, så åpner det opp for muligheten til å ha kontakt med elevene før og etter undervisningene vi observerer. Grunnlaget for at vi nevner elevene, til tross for at det er læreren vi skal observere, er at under hver observasjon så vil vi omgås med elevene og de blir en naturlig del av observasjonene.

Etter at vi er ferdig med en observasjonstime, så er vi nødt til å arbeide med observasjonsnotatet. Her vil vår rolle som forsker være viktig med tanke på anonymisering av data, da vi ønsker at hele masteroppgaven blir anonym. Selv om det er læreren som blir observert, så blir elevene en naturlig del av oppgaven vår og elever er en sårbar gruppe som vi ønsker å beskytte. Dette går på om bekjentskap av elevene leser vår oppgave, så skal de ikke kunne forstå hvem vi skriver om. Enhver forsker som anvender observasjon eller andre metoder som innebærer direkte kontakt med andre mennesker, burde sende inn meldeskjema til SIKT. SIKT er med på å sørge for at data og personvern i en forskningsprosess blir behandlet forsvarlig (Sikt, u.å.). Med tanke på at vi anonymiserer hele studien, ikke noterer ned personalia og ikke behov for å kreve inn skriftlig samtykke, så har SIKT vurdert at vi ikke trenger meldeskjema.

4 Funn og analyse

I dette kapitlet skal vi presentere funnene vi har fått fra de gjennomførte observasjonene. Disse vil bli fremlagt i kategorier, videre forklart og fortolket. Vi har som sagt valgt å anonymisere lærerne, her er læreren for den mangfoldige elevgruppen kalt lærer M1 og læreren for den homogene elevgruppen kalt lærer H1.

4.1 Bakgrunnsinformasjon om skolene

Lærer H1

Før observasjonen hadde vi en kort generell samtale med læreren vi skulle observere. Her kom det frem om det finnes et religiøst mangfold i klasserommet, og eventuelt hvilke religioner og livssyn det var. Læreren fortalte oss at det var lite religiøst mangfold i klasserommet, og at de ofte skiller mellom borgerlig eller kristelig konfirmasjon. I denne klassen er det 20 elever, der 5 av elevene er gutter og 15 av elevene er jenter. På denne skolen består hvert trinn av én klasse, hvor disse 20 elevene utgjorde hele 8. trinn. Dette er ofte vanlig på mindre skoler hvor befolkningstettheten i området er lav, slik som på denne skolen. Pultene er plassert i rader, der de to fremste radene er fordelt på tre og fire pulter sammen, mens bakerste rad har to og fire pulter. Under observasjonene er vi plassert sentralt i midten, helt bakerst i klasserommet og dette gir oss en god oversikt over hele klasserommet. Oppstarten til tema islam hadde elevene allerede vært igjennom før vi kom, og de skal arbeide videre med islam etter våre observasjoner er ferdig.

Lærer M1

Da vi møtte lærer M1 ble vi fortalt at det finnes et religiøst mangfold i elevgruppen. I klasserommet til lærer M1 sin elevgruppe har de ønsket å få frem mangfoldet blant elevene på flere måter, en av tingene de har gjort er å male flaggene som representerer nasjonalitetene til elevene på bakerste vegg i klasserommet og det er til sammen ni flagg. I motsetning til klassen til lærer H1, så er det et flertall av gutter i denne klassen. Klassen består av syv jenter og tretten gutter. Elevene har blitt plassert på tre rader. Ene raden har satt sammen pultene to + tre + en, andre raden har to + tre + to og tredje raden en + tre + en. Vi sitter bakerst i klasserommet, men mer til venstre enn midten. Dette gjør at vi får til dels en begrenset oversikt over det som skjer helt til høyre for oss.

4.2 Funn

Her vil vi se nærmere på de ulike funnene fra våre observasjoner, som vi har delt inn i disse kategoriene: læremidler, kommunikasjon med elevene, undervisningsmetode og læreren. Dette fordi vi tenker at disse fire kategoriene kan være relevant å se nærmere på for å besvare forskningsspørsmålet vårt.

4.2.1 Læremidler

Det første spørsmålet i observasjonsguiden vår var *hvilke læremidler brukes?* Dette med tanke på at læremidler har en stor plass i hvordan undervisningen utformes, spesielt da det finnes ulike læremidler skolene kan velge å bruke. Læremidlene er med på å gi verdifull innsikt i undervisningens effektivitet, relevans og kvalitet, og bidra til å forbedre elevenes læringsopplevelse.

Lærer H1

I løpet av undervisningstimene til lærer H1 ble det det brukt ulike læringsmidler, men Skolestudio ble brukt aller mest. I undervisningstimene ble elevene tildelt ulike oppgaver med varierende grad av åpenhet. En av oppgavene elevene fikk gikk ut på at de skulle finne ulike retninger innenfor islam – til denne oppgaven måtte elevene gjøre egne søk og undersøke selvstendig. Dette førte til bruk av digitale søkeverktøy som blant annet Google for å innhente informasjon. En gjentakende internettside som flere av elevene fant informasjon fra var Store norske leksikon, SNL.

Skolestudio er et digitalt læremiddelsverktøy utviklet av Gyldendal undervisning som fungerer som en ressursbank for ulike fag og temaer for grunnskolen og videregående skole. På hvert av temaene som skolestudio har finnes en rekke pedagogiske elementer, inkludert faktatekster, videomateriale, varierte oppgaver og praktiske aktiviteter som kan gjennomføres (Gyldendal, u.å.). Gyldendal har lagt opp til at man skal lære om islam på 8.trinn, og kompetansemålene som Skolestudio har på sin forside om islam er:

Her kan du lære om:

- hva det vil si å være muslim
- de to hovedretningene – sunni og sjia
- islam gjennom historien
- arkitektur, kunst og musikk knyttet til islams historie

- å være muslim i Europa – mangfold og utfordringer

Lærer M1

Lærer M1 snakker ut fra boka *Store spørsmål 8-10*, og henviser til at dette er det samme stoffet som elevene kan finne inne på Aschehoug (Aunivers), som er et digitalt læringsverktøy elevene har tilgjengelig. Læreboken *Store spørsmål 8-10* kom ut i 2020, og er publisert i tråd med LK20. Her har elevene om islam på 9. trinn.

Ved å integrere Aunivers i undervisningen blir elevene tilbudt moderne metoder som utfyller læreboken og gir flere muligheter til å utforske og fordype seg i stoffet. En kombinasjon av tradisjonelle og digitale læringsverktøy støtter opp under kompetansemålene og legger til rette for en variert og tilpasset undervisning som gir mulighet for ulike læringsstiler blant elevene. I hvert kapittel så har de laget mål for hva elevene skal kunne etter endt tema, som bygger på kompetansemålene i LK20. Under kapitlet om islam står det:

«Målet for kapitlet er at du skal kunne

- Utforske og presentere sentrale trekk ved islam og hvor den er utbredt
- Sammenlikne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om islam
- Kunne ta andres perspektiv og håndtere uenigheter
- Få innsikt i hvordan islam inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer
- Reflektere over hvordan det er å tilhøre en stor og sammensatt minoritet i Norge
- Reflektere over spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» (Hove et al., 2020, s. 211)

4.2.2 Undervisningsmetode

Med tanke på den nye læreplanen i KRLE vil man som lærer ta flere avgjørelser i planlegging av undervisningstimer nå enn man nødvendigvis måtte før. Man står mer fritt i forhold til hvordan man vil legge opp undervisningen i faget, og ressursene man bruker i undervisningen kan være variert og hentet fra ulike kilder. Derfor fant vi ut at et viktig punkt for denne oppgaven er å se på hva slags innhold læreren legger opp til i undervisningen og hvordan læreren underviser.

Lærer H1

Den første timen vi observerte startet læreren med å dele ut post-it lapper, elevene fikk 60 sekunder til å skrive ned det de kommer på om islam og deretter hang de post-it-lappene opp på døra. Etter dette var gjennomført finner elevene tilbake på plassene sine, og læreren kobler opp en presentasjon på skjermen i klasserommet. Presentasjonen inneholder bilder og korte stikkord om punktene læreren skal snakke om. Læreren prater mye fritt om temaet, som viser at hen har mye kunnskaper om faget og deler gjentatte ganger personlige opplevelser til elevene. Vi opplever at det er en kontinuerlig variasjon i hvordan kommunikasjonen foregår mellom læreren og elevene. Noen ganger er det læreren som tar ledelsen og formidler informasjon ved å snakke direkte til klassen. Andre ganger oppfordrer læreren elevene til å delta aktivt ved å stille spørsmål. Disse spørsmålene var ofte rettet mot å sjekke elevenes forståelse. Dette oppfordrer elevene til å delta aktivt i læringen. Vi opplevde også at elevene tok initiativ til å stille spørsmål til læreren. Dette viser nysgjerrighet og et ønske om å få mer informasjon om temaet. Når elevene stiller spørsmål, åpner det opp for en dialog mellom læreren og elevene hvor kunnskap deles og dette gir større forståelse.

Punktene som ble trukket frem i presentasjonen var:

- Hvor i verden?
- Nest størst
- Utbredelse
- Monoteisme
- År 570 → Muhammad ble født (grunnleggeren)
- Muslimer i verden i dag
- Gud/Allah
- Muhammad
- Hellige tekster

Den andre dagen startet med å se tilbake på notatene og presentasjonen fra forrige time, for å friske opp hukommelsen til elevene. På denne dagen var det planlagt flere ulike aktiviteter som elevene skulle delta i. Hver aktivitet var forskjellig, og vi observerte at dette skapte engasjement blant elevene. Først introduserer læreren en variant av bingo som får elevene til å bevege seg. De blir delt inn i par og må samarbeide for å finne og svare på spørsmålene. For hvert spørsmål og svar elevene fant skulle det godkjennes av læreren før de kunne finne neste,

og vinneren ble gruppen som fyller opp bingobrettet først. Etter bingoen gikk læreren gjennom relevant fagstoff, som ledet videre til de fem søylene og dette skulle elevene først arbeide individuelt med. Her har læreren delt ut hvilken søyle hver enkelt elev skal fokusere på og etterpå samles elevene med ulike søyler for å lære hverandre det de har funnet ut. Timen ble avsluttet med informasjon om slaget ved Karbala.

Siste dagen med observasjon benyttet læreren seg først av å skrive på tavla, der hen sammen med elevene laget en oversikt over likheter og ulikheter mellom de to retningene sunni og sjia. Deretter gir læreren elevene i oppgave å finne flest mulig retninger innenfor islam. De ulike retningene elevene finner skal de skrive opp på tavla, slik at de etterpå får sett hvor mange retninger som eksisterer innenfor islam. For å skape variasjon i undervisningen ble det vist en video, *Norsk muslim*, fra NRK. Denne videoen handlet om ei norsk-muslimsk jente som nesten lever et dobbeltliv. Det vises i videoen at hun tar på hijaben når hun går ut av døra hjemme, men tar den av før hun kommer på skolen. Da videoen ble vist, ga det oss en ny erfaring. Vi oppfattet at visningen av videoen var lærerik for elevene, men vi la også merke til at den kunne skape en misoppfatning rundt det å være en muslimsk jente i Norge. Det å bruke video og film for å opprettholde oppmerksomheten og skape variasjon i undervisningen har vi et positivt inntrykk av. Vi føler at dette gir elevene en mulighet til å visualisere og forstå komplekse temaer på en mer levende og engasjerende måte. Likevel tenker vi det viktig å vurdere hvilke videoer man spiller av for klassen, og at disse videoene burde fokusere på å øke kunnskapen til elevene og motvirke stereotyper. Mot slutten av denne undervisningstimen fikk elevene i oppgave å lage et kort skuespill om en valgfri hendelse, retning eller noe annet de har lært om de siste dagene om islam. Lærer delte dem inn i sju grupper, og de fikk rundt ti minutter til forberedelse og ett minutt til fremføring.

Undervisningen til lærer H1 har vært varierende.

I løpet av perioden vi observerte la vi merke til noen uttalelser vi syntes var interessante. Det første vi la merke til var i en samtale der læreren snakker om hvordan religionen praktiseres. Her trekker læreren frem ulike praksiser av en religion, med fokus på ulike tolkninger av tekster, regler og normer. Læreren legger et fokus på det som for flertallet defineres som leveregler eller viktig å følge, så betyr ikke dette at alle som er muslimer følger det. Som eksempel nevner læreren at det ikke er lov å spise svinekjøtt, men at hen kjenner til muslimer som ser bort i fra dette. Den andre uttalelsen var dette: *hvis du ser en mann med håndlangt*

skjegg på butikken f.eks. kan det hende han er muslim. Fokuset i denne samtalen er å få frem hvordan synlige tegn på religion hos enkeltindivider.

Lærer M1

Undervisningsopplegget til lærer M1 består av lite variasjon, og innebærer for det meste at lærer skriver stikkord på krittavla, og elevene noterer ned det samme i skriveboken sin. Det blir også brukt kart i undervisningstimen, dette for å visualisere geografiske mønstre og avstander. I starten av observasjonene av lærer M1 vektlegger hen å snakke om meningen med faget ved å starte med å stille spørsmålet *hva er det KRLE faget handler om?* Fra elevene kommer disse svarene:

- Religioner
- Livssyn
- Guder
- Levemåter
- Miljø

Videre spør lærer *hva er det vi øver på?* og elevene kommer frem til svaret *grunnleggende kunnskaper*. Deretter spør læreren *hva er det kunnskap trumfer?* og elevene er enig i at svaret på spørsmålet er *fordommer*. Her får læreren frem hva meningen med faget er og en av fordelene ved å følge med i undervisningen. Vi tolker at læreren vektlegger å fremme meningen med faget i forhold til temaet som nå er på planen og styrke det at faget skal gi forståelse, ikke bare teoretiske kunnskaper. Læreren bruker krittavlen aktivt, skriver opp stikkord og snakker rundt dem. Disse stikkordene gir en klar indikasjon på hva elevene skal lære om temaet islam. Læreren skrev opp disse stikkordene under våre observasjoner:

- Allah
- Monoteistisk
- Koranen
- Moskee
- 1,6 mrd tilhengere
- Opprinnelse ca. 600 e.(kr)/(vt)
- Den arabiske halvøy
- Ca. 200.000 muslimer i Norge
- Mekka og Medina
- Profeter

- Hadith(er) à (etikk, levereregler)
- Forteller nevnes v/ navn
- Fortellingene handler om Muhammed (profet)
- «Summen» av hadithene gir en tradisjon (etikk)
- Gir levereregler samlet under tittel:
- Profetenes sunna
- Levereregler à samlet i «lov»: Sharia à haram og halal

For hvert stikkord som læreren skriver opp går de grundig igjennom det. Når læreren for eksempel skriver profeter, diskuteres det hva en profet er og hvem som regnes som profeter i denne religionen. Læreren sørger for at det ikke bare er en ensidig forelesning, men prøver aktivt å inkludere elevene i samtale og oppmuntre dem til å delta så mye som mulig. avhengig av stikkordene. Det er ikke kun læreren som prater alene om fagstoffet, og hen prøver å inkludere elevene mest mulig i samtale. I løpet av undervisningene kom det opp flere spørsmål som elevene skulle svare på, noen eksempler på spørsmål hen stilte til elevene:

- Hvor gammel er religionen?
- Hørt om den arabiske halvøy?
- Hva betyr det å være profet?
- Islam som religion og muslimer som folk var veldig ukjent i Norge for 60 år siden, hvorfor?
- Hvor mange i Norge kaller seg for muslimer?

Hver undervisningstid avsluttes med en oppsummering av det de har lært om, dette gjøres ved at læreren stiller elevene spørsmål. Hen varierer mellom at elevene rekker opp hånden for å svare eller at hen velger tilfeldig ut fra elevgruppen. Her la vi merke til at klassen har et godt miljø, da det under den ene oppsummeringen ble det gjort om til en utfordring. En av elevene som ble valgt ut til å svare på et spørsmål havnet i en vinn eller tap situasjon. Klarte eleven å svare riktig på spørsmålet blir det en premie, hvis hen ikke klarte det måtte eleven legge igjen telefonen sin på skolen til neste dag. Her opplevde vi at det ble et stort engasjement i klassen og en fin måte å inkludere alle på en morsom måte.

Det er en vesentlig forskjell på undervisningsopplegget til lærer H1 og lærer M1. Lærer H1 har ulike aktiviteter og undervisningsmetoder i løpet av undervisningstimen. Vår tolkning av at læreren i stor grad varierer på opplegget er av hensyn til elevene. Mange lærer på ulike

måter, og ved variasjon vil man muligens gi alle elever en mulighet til å lære på måten de liker best. Lærer M1 holder seg til én undervisningsmetode og arbeider aktivt med å opprettholde fokuset til elevene og at de bidrar muntlig i timen. Vi vet ikke bakgrunnen for hvorfor lærerne har valgt akkurat disse metodene, men det ser ut til å fungere for deres elevgrupper. Om vi skal påpeke på en ting vi observerte, så ser vi at bruk av pc i undervisningen kan ha en negativ side. Dette har med at elever kan miste fokus til tider og at det er lett for dem å gjøre andre ting inne på pc-en. Fra vår egen erfaring ser vi at bruk av pc kan være utfordrende, men at lærer H1 hadde oppmerksomheten til elevene i store deler av undervisningene og mye av dette kan ha med variasjon av opplegg, så tiden elevene benyttet pc-en på var minimal.

4.2.3 Læreren

Relasjonen læreren har til elevene har mye å si på læringsmiljøet og hvordan undervisningen gjennomføres. En god relasjon mellom lærer og elever kan ha en betydelig innvirkning på elevenes læring og trivsel. Disse observasjonene går ut på våre tolkninger om hvordan ting foregår i klasserommet, og det blir sett fra et utenfraperspektiv. Vi får inntrykket av at lærer M1 har stor respekt hos elevene, hen har en god relasjon med dem og har blitt godt kjent med dem. Undervisningen er ofte preget av humor, der både lærer og elever er bidragsyter til det. Selve lærerstilen til denne læreren er det vi vil definere som tradisjonell, da læreren forholder seg til krittavlen og det er lite bruk av digitale midler i undervisningen. Lærer M1 prater på en lett og forståelig måte, og er objektiv i hens forklaringer. Hen er bekreftende ovenfor elever som er muslimer, men snakker ikke som at det er muslimer i klasserommet.

I observasjonen av lærer H1 får vi inntrykk av at hen har god kjennskap til klassen og har etablert en positiv relasjon med elevene. Det er tydelig at læreren er engasjert og har et godt forhold til klassen. Det er imidlertid verdt å merke seg at læreren ikke underviser i alle fag, noe som kan begrense muligheten til å bygge en like dyp relasjon med alle elevene. For en klasse, som bare har gått på ungdomsskolen et halvt år, er det ikke nødvendigvis slik at man har oppnådd en god relasjon med elevene slik som lærer M1 har, med tanke på at hen underviser på 9. trinn og derfor har hatt tid til å bygge opp en sterkere relasjon med elevene. I denne alderen og spesielt i den første tiden på ungdomsskolen, er det viktig for elevene å føle seg sett og forstått av lærerne sine. Når en lærer bare underviser i ett fag, reduseres muligheten for kommunikasjonen med elevene i ulike læringssituasjoner og faglige sammenhenger.

4.2.4 Kommunikasjon med elevene

Neste punktet i observasjonsnotatet gikk ut på om læreren bruker eventuelle innspill fra elevene og på hvilken måte de gjorde det. Fokuset vårt her var om læreren bruker tid til å høre på elevene, deres spørsmål, erfaringer og tanker rundt temaer de prater om eller som elevene plutselig kommer på som nødvendigvis ikke er like relevant for akkurat dette tema eller timen. Generelt sett gir innspill fra elevene verdifull innsikt i undervisningsprosessen og kan hjelpe lærere med å tilpasse undervisningen for å møte elevenes behov og støtte deres læring på best mulig måte.

Lærer H1

I løpet av observasjonene var det ikke mange innspill fra elevene, men de innspillene som kom tok læreren seg tid til å forklare eller diskutere før hen gikk videre med planlagt undervingen. Ett av innspillene som dukket opp ble snakket grundig om og det kom flere spørsmål fra elevene etter hvert som de pratet om det. Dette innspillet handlet om terrorisme, og det begynte ved at en elev nevnte at muslimen Osama bin Laden er grunnen til at hendelsen i USA 11/09-2001 skjedde. Videre snakket de generelt om terrorisme og at islam ofte blir knyttet til terrorsaker. Læreren bruker dette innspillet til å snakke om medienes påvirkningskraft og hvordan dette påvirker oss som mottakere av informasjon. Gjennom dette temaet kommer det frem hvordan ulike grupper og enkeltmennesker tolker tekster, med spesielt fokus på for eksempel IS.

Videre la vi merke til at læreren bruker innspillene fra elevene til refleksjon, og her er det elevene som får mulighet til å reflektere det som blir nevnt. Dette skjedde for eksempel da elevene skulle lære om de fem søylene og spesifikt den søylen som handler om fasting. Lærer forklarer at muslimene bruker solen for å avgjøre tidene for fastingen, at de faster mellom soloppgang og solnedgang. Da læreren sa dette var det en elev som rakk opp hånden og stilte spørsmålet: «Hvordan forholder muslimer i Nord-Norge seg til fasting? For der er det jo alltid sol». Læreren ba elevene om å tenke på dette spørsmålet, og fortalte etter hvert at muslimer som for eksempel er bosatt i Nord-Norge kan bruke en kalender som avgjør når tidene for fasting er.

Lærer M1

Læreren har en sterk struktur på undervisningen, og alt som prates om handler om temaene læreren har valgt ut. Det er ingen innspill som kommer fra elevene om ting som er utenom

temaene, men lærerens undervisningsmetode inkluderer elevene til enhver tid inn i samtaler og engasjerer dem. Læreren fullfører bevisst ikke flere av setningene sine, og lar elevene fullføre dem for hen. Dette gir en oversikt over hvem som følger med, og forstår innholdet i undervisningen. For eksempel sier læreren “Islam er en mon ...”, en elev fullfører setningen ved å si “oteistisk religion”. Dette gjør læreren gjentatte ganger gjennom undervisningstimen, og vi kan se at det fanger elevene. Læreren veksler mellom å la enkeltelever og hele klassen fullføre setningene. To av samtalen læreren hadde med elevene vekket en interesse hos oss. Den første samtalen innebar at læreren spurte en av de muslimske elevene direkte om vedkommende i denne perioden fastet, eleven bekreftet dette overfor både læreren og resten av klassen. Den andre samtalen foregikk slik:

L: peker på en av elevene og sier «du kan tar det litt rolig, så de andre kan tenke».

Videre sier lærer «in sha Allah, hvor mange har hørt dette ordet, hvor har dere hørt det og vet dere hva det betyr?»

En elev svarer: *E2 har sagt det*

L: *E2 du avgjør om det de andre svarer er riktig eller ikke*

E: *sverger på gud*

E2: *ikke godkjent*

E: *hvis gud vil*

E2: *godkjent*

L: *Hvor mange ganger sier du det om dagen*

E2: *0 ganger*

I klasserommet blir det lagt vekt på å utforske og forstå hvordan religion uttrykkes og praktiseres i virkeligheten. Her blir levd religion fokusert på i klasserommet, der alle får muligheten til å inkluderes i samtalen. Ved første inntrykk var det positivt at læreren tok et kjent uttrykk fra religionen. Dette viser at læreren forsøker å knytte undervisningen til elevenes kjennskaper og erfaringer med religion, noe som kan gjøre temaet mer relevant for dem. Læreren fortsetter samtalen ved å se nærmere på uttrykket og forklarer at det kommer fra læreboka. Dette viser at undervisningen er strukturert og basert på læreplanen, samtidig

som læreren tar seg tid til å forklare og drøfte relevante begreper og eksempler med elevene, som også flere av elevene kjente seg igjen i. I boka står det:

In sha Allah

«Jeg kommer i kveld, in sha Allah.» Uttrykket har du kanskje hørt dersom du har muslimske venner eller hører muslimer snakke sammen. Direkte oversatt fra arabisk betyr det noe sånt som «hvis Gud vil».

Noen norske muslimske ungdommer ble bedt om å forklare uttrykket, og de ga litt forskjellige svar:

- Jeg sier in sha Allah fordi jeg vet at alt som skjer, er Guds vilje og allerede bestemt av Ham, og det er ingenting vi kan gjøre.
- For meg er in sha Allah bare et fast uttrykk, en måte å si ting på.
- Det betyr at jeg gjør det som er i min makt, og overlater resten til høyere makter, nemlig Gud.
- Alle mennesker har jo en fri vilje og kan bestemme forskjellige ting i livet sitt. Noe er forhåndsbestemt av Gud, derfor sier jeg in sha Allah. Men vi har frihet også.
- Jeg sier in sha Allah for at det jeg håper på, skal skje.
- Jeg sier in sha Allah for å vise at jeg underkaster meg Guds vilje (Hove et al., 2020, s. 212-213)

Lærer M1 arbeider kontinuerlig for å holde elevene muntlig aktive i undervisningen. Vi får inntrykket at læreren ønsker at elevene skal å frem kunnskaper de har fra før av eller som de har lært underveis i arbeidet med det aktuelle tema. Læreren skaper engasjement gjennom å stille flere spørsmål de aller fleste elevene kan svare på, da det enten er grunnleggende kunnskaper eller knyttet til hva de nylig har gjennomgått. Som vi ser i samtalen mellom lærer og elev involverer læreren eleven med muslimsk bakgrunn på en måte som også får medelever med i samtalen.

4.3 Hovedfunn og videre fokus

Ved å bruke observasjon som metode har vi oppdaget betydelige forskjeller mellom de to skolene vi har undersøkt. Disse funnene har vi organisert i fire kategorier basert på våre observasjoner og vi vil bruke kategoriene som hovedfokus i drøftingen vår. De fire kategoriene er: læringsmidler, undervisningsmetode, lærerens samhandling med elevene og språkbruk i undervisningen.

Observasjonene viser at skolene benytter seg av ulike læringsmidler, noe som sannsynligvis har påvirket hvordan undervisningen er utformet. Ved å se nærmere på læringsmidlene, har vi funnet både likheter og ulikheter i hvordan de ulike forlagene presenterer stoff om islam. Dette indikerer at valg av lærebøker og annet undervisningsmaterieell kan spille en betydelig rolle inn på hvordan elevene oppfatter og lærer om temaet. Læringsmidlene vil da være en stor påvirkning til undervisningen og bygger videre til vårt andre funn som er undervisningsmetodene til lærerne. Lærerne ved de to skolene har to forskjellige undervisningsmetoder. Den ene læreren brukte et variert utvalg av aktiviteter i undervisningen, som inkluderer gruppearbeid, diskusjoner og praktiske oppgaver. Dette kan bidra til en mer engasjerende læringsopplevelse for elevene. Den andre læreren holder seg til mer tradisjonelle metoder, som å undervise ved tavlen og ha samtaler med elevene. Denne metoden kan være mer strukturert, men muligens mindre variert i måten materialet blir presentert på. Hvordan påvirker bruken av ulike læremidler lærerens valg av undervisningsmetoder og elevenes læringsutbytte? Er det disse forskjellene som gjør at religionsundervisningen blir forskjellig, eller kommer de største forskjellene fra hensyn læreren må ta til elevene i klassen og uforutsette faktorer?

Til tross for forskjellene i undervisningsmetoder, viser observasjonene at begge lærerne har god kommunikasjon med elevgruppene sine. De har klart å etablere positive relasjoner med elevene, noe som er viktig for et godt læringsmiljø. Gode relasjoner mellom lærere og elever kan fremme et trygt og støttende læringsmiljø hvor elevene føler seg komfortable med å delta og stille spørsmål. Et av funnene våre illustrerer hvordan læreren aktivt integrerer innspill fra elevene, noe som kan ha betydelig innvirkning på undervisningen. I lærer H1s klasse observerte vi hvordan elevene kom med innspill som ikke er direkte knyttet til det som blir pratet om, men som omhandler islam. Lærer M1 arbeider aktivt med å holde elevene muntlige aktive, og bruker gjentakende ganger en av elevene som ressurs. Hvordan bidrar lærerens involvering av elevene som ressurser til undervisningen? Vårt siste funn dreier seg om lærerens språkbruk og hvordan det påvirker oppfatningen av undervisningen. Språkbruken i undervisningen varierer også mellom de to skolene. Dette omfatter hvordan læreren formidler informasjon, gir tilbakemeldinger og engasjerer elevene i samtaler om undervisningsemnet. Hvordan lærerne bruker språk kan påvirke elevenes forståelse og interesse for temaet, samt læringsutbyttet deres. Lærer M1 snakker hverken om *oss* eller *dem*, men anerkjenner mangfoldet i klasserommet. På den andre siden referer lærer H1 til *de andre* og er klar over at

det ikke er elever med muslimsk tilknytning i klassen. Vil mangfoldet og talemåten i klasserommet ha en innvirkning på undervisningen, og da i hvilken grad har dette å si?

Disse fire kategoriene gir en strukturert oversikt over de observerte forskjellene mellom skolene. Ved å analysere disse kan vi få en dypere forståelse av hvordan ulike faktorer som læringsmidler, undervisningsmetoder, læreres kommunikasjon med elever, og språkbruk påvirker undervisningen og læring. Dette kan gi verdifull innsikt for å forbedre læringsopplevelser i skolene. Imidlertid er det viktig å nevne at vi hadde håper å innhente flere funn for å kunne gi et mer robust grunnlag, og med dette føler vi at vi ikke har tilstrekkelig med funn til å kun fokusere på det vi har fra observasjonene. Vi vil derfor sette flere av funnene i et større perspektiv og utfra mulige etiske dilemmaer vi kan møte på i arbeidet som lærer.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil se nærmere på funnene fra observasjonene og knytte det opp til teori og tidligere forskning. Vi fokuserer på styrker og svakheter som kommer frem gjennom funnene, og vurderer om det finnes andre mulige forklaringer på det vi har observert. Observasjonen og teorien vil bli drøftet fra to forskjellige perspektiver. Det ene er påvirkningen skolen og læreren har på undervisningen, mens det andre er elevenes påvirkning til undervisningen. Avslutningsvis ønsker vi å se på det som en helhet.

5.1 Skolens og lærerens påvirkning

Undervisningsopplegget er grunnmuren for timen, et opplegg som læreren har planlagt på grunnlag av flere faktorer. Kompetansemålene fra LK20, tilgjengelige læremidler og andre ressurser og tilpasninger i forhold til elevgruppen er noen av dem. Funnene fra våre observasjoner viste at undervisningen på de to skolene er relativt forskjellige, og grunnen til det kan være mangt. I teorikapitlet la vi frem seks faktorer som har betydning for undervisningen fra boken *Religions- og livssynsdidaktikk*, og den sentrale personen til disse faktorene er læreren. Dersom en lærer velger å bruke de seks faktorene i undervisningen, må de tilpasses til klasserommet og sikre at elevene får en helhetlig og inkluderende utdanning. Ut fra hvilke faktorer man fokuserer på vil man som lærer ha ulik grad av kontroll på dem, noen av faktorene kan man kontrollere det meste ved, mens andre vil ha en begrensning (Sødal, 2016, s. 20).

5.1.1 Undervisning

En av de seks faktorene Sødal (2016) legger frem er mål og vurdering, disse kan man se på fra tre ulike perspektiver: 1. Mål og vurdering satt gjennom LK20, 2. mål og vurdering fra læremidler og 3. mål og vurdering fra læreren.

Som nevnt vil lærerens kontroll over de ulike faktorene variere avhengig av perspektivet man ser fra. Mål og vurderingskriterier i faget har endret seg med innføringen av den nye læreplanen. Som nevnt i kapittel 2.2 har læreplanverket gått fra å inneholde konkrete og spesifikke kompetansemål for hvert tema, til mer generelle mål. Dette krever at man må identifisere hvilke mål som passer best for det aktuelle temaet. Denne endringen gir lærerne større frihet i undervisningen slik at de kan tilpasse opplegget for skoleåret basert på hva som passer best for elevgruppen, ut fra egne erfaringer og vurderingen. Læremidler setter sine mål

og vurderinger i stor grad på grunnlag av læreplanverket. Selv om det er en sammenheng mellom dem, kan ulike læremidler variere når det gjelder hvordan de avgrensner og tilpasser innholdet. Mål og vurdering som bestemmes fra læreren, kan være spesifikt tilknyttet enkeltelever og deres progresjon over korte og lengre perioder, eller de kan fokusere på klassen som helhet gjennom temaer eller hele undervisningsåret. Hva læreren ønsker å oppnå hos elevene, er sterkt påvirket av LK20 og læremidlene, da undervisningen ofte er avhengig av tilgjengelige ressurser. Dette setter i perspektiv hvor mye av undervisningen som er under lærerens kontroll kontra det som styrkes av LK20 og de tilgjengelige læremidlene. Læreren har imidlertid kontroll over arbeidsmåter og metoder, da dette handler om hvordan læreren velger å undervise i de ulike temaene. Disse faktorene er sammenknyttet, ettersom undervisningen må planlegges gjennom målene fra LK20. For å nå disse målene er det nødvendig med ulike midler og ressurser, som læreren har tilgjengelig gjennom skolen (Sødal, 2016, s. 20).

Ett av funnene våre var at skolene benyttet seg av to forskjellige læremidler. Valget av læremidler påvirker arbeidsmåtene og metodene som brukes i undervisningen, da det i stor grad bestemmer hvordan undervisningen legges opp. Våre funn viser en tydelig forskjell i undervisningsoppleggene på de forskjellige skolene. Selv om vi ikke har en konkret forklaring på denne forskjellen, har vi identifisert variasjoner i bruken av læremidler. Derfor vil vi undersøke læremidlene som ble brukt, dele våre tanker om dem, og diskutere hvordan de påvirker undervisningen.

De læremidlene som ble brukt på de ulike skolene har sine likheter og ulikheter. Skolestudio som de brukte på skolen til lærer H1 har lagt opp til konkrete mål for temaet, i motsetning til læreboken *Store spørsmål 8-10* som har til dels mer åpne mål, med både utforskning- og refleksjonsmål (Hove et al., 2020, s. 211). Begge læremidlene har islam på et spesifikt årstrinn, der Skolestudio har på 8. trinn og *Store spørsmål 8-10* har det på 9. trinn. Hvorfor de har islam på ulike årstrinn kan vi ikke finne et grunnlag for, men forlagene til læremidlene har lagt opp til et bestemt læringsløp for KRLE gjennom ungdomsskolen. Vi tror at dette er fordi man ser fordelene ved at man får brukt mer tid på temaet når det er ferskt i minne til elevene. Ulempen kan være hvis elevene skal opp til muntlig eksamen og ikke har hatt om temaet siden 8. trinn. Det blir da viktig at de har gode undervisningstimer og notater fra den tiden. Fra vår egen erfaring er vi vant til at man har litt om temaene hvert år, dette betyr at for

eksempel islam har man om på alle trinnene på ungdomsskolen. Fordelen med denne måten er at man får repetisjon på tema og frisker opp hukommelsen hvert år, ulempen er at man muligens ikke får gått i dybden slik man ønsker på hvert tema da man mest sannsynlig må bruke tid på starten for å friske opp hukommelsen til elevene.

Lærer M1 brukte læremidlet aktivt gjennom hele timen og fulgte kun innholdet derfra. Dette kan gi struktur for elevene og gjøre det enkelt for dem å se tilbake på materialet. En svakhet ved å kun bruke ett læremiddel er i midlertidig at det begrenser elevenes evne til å utvikle kildekritiske ferdigheter, noe elevene kan ha godt utnytte av å fokusere på i dette temaet. Her tenker vi spesielt på hvordan islam til tider blir fremstilt i media. Ett av målene for temaet i *Store spørsmål 8-10* er «sammenlikne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om islam» (Hove et al., 2020, s. 211) og da vil det kanskje være lærerikt å se på andre informasjonskilder enn kun boka, og dette målet støtter opp under hva opplæringens verdigrunnlag la frem om at man skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Da vil det være enda mer relevant for elevene å få mulighet til å undersøke på forskjellige steder, fremfor å kun ha erfaringer fra læreboka.

Lærer H1 brukte Skolestudio som hovedressurs, her blir undervisningens innhold påvirket av det Skolestudio har fokus på. Skolestudio ble brukt både til å fremvise ting og oppgaver elevene skal gjøre, men læreren fokuserer også på at elevene skal kunne bruke andre midler for å utforske vedsiden av Skolestudio. Elevene får mulighet til å bruke Google for å finne gode kilder som gir svar på spørsmålene fra læreren, dette gjør at elevene får erfaring med å være kildekritisk til hvor de finner svar. Elevene får utfordret seg i ett av overordnet del sitt verdigrunnlag om kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Det vi tenker man må passe på ved bruk av internett for å finne svar på spørsmål er at det kan være mye informasjon som ikke stemmer eller er vinklet på en mer negativ måte enn det egentlig er. Det kan også være utfordrende for læreren å få med seg alt elevene ser og leser på internett, og elevene kan komme over informasjon som man ikke får oppklart da de ikke vet hvor de har hentet det fra. Dette gjør at elevene kan tilegne seg feil informasjon og muligens få fordommer som er knyttet til dette uten at vi vet om det.

Læremidlene fokuserer på grunnleggende kunnskaper og som skal gi elevene det de trenger i henhold til læreplanen. En mulig svakhet med religionsfaget er at det ikke alltid er like oppdatert og fokusert på hvordan religionen er i dag. Slik vi så fra Toft sin studie er at flere av

ungdommene til tider synes at temaene som blir snakket om ligger fjernt fra deres oppfatninger og hvordan de praktiserer religionen sin (Toft, 2017, s. 43-44). Lidh nevner at de følelsesmessige og erfaringsbaserte aspektene ved religiøs tro blir oversett og at de religiøse tradisjonene som blir pratet om er utdaterte. Dette fører til at undervisningen ikke klarer å gi et sant, rettferdig og korrekt bilde av deres egen tradisjon. Dette støtter opp mot hva Skrefsrud (2018) nevner ved at undervisning burde inneholde eksempler som elever kjenner seg igjen i. Begge læremidlene tar sikte på å lære elevene om muslimsk praksis og erfaringer i ulike sammenhenger. Imidlertid kan tro og praksis variere fra person til person, og derfor kan ikke alle aspekter blir fullstendig dekket. Dette kan legge til ekstra ansvar for læreren, spesielt i en mangfoldig klasse.

Læremidler spiller en stor rolle inn i undervisningen og elevenes læringsutbytte. Det er læreren selv som legger opp til i hvor stor grad man ønsker å bruke det i undervisningen, og eventuelt andre midler og ressurser for å styrke undervisningen. Med tanke på våre funn fra observasjoner og egne erfaringer, så finnes det alltid positive og negative sider ved alt man gjør. Vi tenker at det er læreren selv som kjenner elevgruppen sin best, og vet hvilke arbeidsmetoder som funker for dem. Samtidig vil vi legge til at forlagene som lager læremidlene fokuserer på litt ulike ting, men vil det utgjøre en stor forskjell til syvende og sist? Vi tenker at det mest sannsynlig ikke vil gjøre det, da man arbeider etter de samme kompetansemålene og at KRLE-faget handler mer om forståelse om andre religioner og livssyn enn kun ren fakta. Tanken vår om KRLE-faget ser vi hos elevene både Toft og Lidh har intervjuet, hvor de oppsummerer at undervisningen i KRLE ofte er basert på faktakunnskaper elevene må lære seg, fremfor levd religion. Det kan derfor være relevant at aktører med tilknytning til KRLE-faget tar dette med i betraktning videre. Dette kan være aktører som Kunnskapsdepartementet og forlagene som utarbeider læremidler. Ved å rette ett enda større fokus på det med levd religion, vil det kunne gi elevene et mer korrekt bilde av dagens religion og livssyn. Samtidig vil et større fokus på levd religion bygge på hva overordnet del fremlegger om fagets relevans og verdier. For å kunne forstå seg selv, andre og verden rundt trenger man kunnskaper om historien og hvordan religioner og livssyn praktiseres i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

5.1.2 Læreren

Læreren er den som styrer undervisningen og vil være den mest sentrale personen til utforming av innhold og gjennomføringen. Det vil da være sentralt å drøfte lærerens rolle inn i denne oppgaven. Slik som vi har nevnt tidligere er definisjonen av lærerrollen ikke helt konkret til å gi et fasitsvar på hvordan man skal gjennomføre jobben sin. Læreryrket er et profesjonsyrke der man har verdier og normer å ta hensyn til, som kan komme fra ulike aktører som har en tilknytning til skolen (Ohnstad, 2018, s. 21). Samfunnet, kollegiet, skolen, foreldre og elevgruppen er noen av mest sentrale aktørene man som lærer må ta hensyn til (Dahl et al., 2016, s. 25). Dette er med på å påvirke lærerens arbeid, som har en videre virkning på elevens læringsutbytte. En erfaren lærer har med tiden utviklet sine egne metoder og strategier som de opplever fungerer best for dem. De har opparbeidet kunnskap og fått en dypere forståelse av hvordan de ulike aktørers rolle påvirker lærerens arbeid. Basert på våre observasjoner og funn, er vi i midlertidig ikke i stand til å forklare grunnlaget for lærerens valg. Dette kan skyldes at vi ikke har gjennomført intervjuer med lærerne for å få innsikt i deres perspektiv. Vi ønsker likevel å ta med lærerens rolle i drøftingen.

En lærers oppgave er ikke lenger kun å formidle faktabaserte kunnskaper, nå er det også fokus på hvordan elevene skal utvikles til å bli gode samfunnsborgere gjennom refleksjon og sette sine egne og andres meninger i perspektiv. Dette gjør at elevene dannes og utdannes når man ser på utdanningen som helhet (Dahl et al., 2016, s. 23). Lærer H1 og lærer M1 har mange av de samme hensyn å ta i forhold til hvordan de skal oppnå denne utviklingen for elevene, men de har også forskjellige hensyn. Dette kan være i forhold til mangfold i elevgruppen, læringsmidler og nærmiljøet til skolen som vil påvirke hva slags hensyn man har. Til syvende og sist skal lærerne sørge for at alle elevene har det bra på skolen, samtidig som de får mulighet til en utvikling og utdanning (Skeie, 2018, s. 50). Det trengs i større grad nå at læreren har en tilknytning til elevene sine, at man har lært de å kjenne og til en viss grad vite om bakgrunnen deres. Ved at læreren får denne tilknytningen vil det også gi en mulighet til å øke motivasjonen til elevene i undervisningen, for da har man mulighet til å bruke eksempler som er nært knyttet til elevene. Dette vil i praksis bety at man kan trekke inn eksempler som ikke nødvendigvis majoriteten i klasserommet har kjennskap til, men man variere slik at elever med andre religioner eller bakgrunn får en mulighet til å kjenne seg igjen i hva undervisningen handler om (Skrefsrud, 2018, s. 34).

Andreassen (2016) nevner fordelene ved å planlegge undervisningen, men at man nødvendigvis ikke får gjennomført undervisningen eksakt som planlagt. Det at man har en oppbygget tilknytning til elevene sine og lært dem å kjenne, vil gjøre planleggingen og gjennomføringen av undervisningen bedre. I noen tilfeller vil man kunne være godt forberedt på for eksempel innspill som vil komme fra elevene. Andreassen sitt poeng er viktig å ha i bakhodet, og ved å for eksempel bruke de seks faktorene til planlegging av undervisning, vil man være best mulig forberedt til undervisningen (Sødal, 2016, s. 20). Her vil vi tro at det kan være en forskjell mellom en homogen og mangfoldig elevgruppe når man planlegger religionsundervisning. Dette har med hvordan religion og livssyn kan være personlig og til tider et sårt tema for elevene å prate om. Skeie nevner at man som lærer bør ha kjennskap til plassen religion og livssyn har blant annet hos elevene (Skeie, 2018, s. 50). Hvis man har en mangfoldig elevgruppe vil det være en større sannsynlighet for at det er elever med tilknytning til religionen eller livssynet man prater om. Dette kan gjøre at man som lærer blir mer forsiktig og oppmerksom på hva man viser og uttalelser. Grunnen til dette kan være at man er redd for å fornærme elever som har tilknytningen. Har man derimot en homogen elevgruppe vil man kanskje fokusere mest på fakta og forholder seg til det som står i boka. Man føler seg kanskje tryggere på å snakke om personlige opplevelser og lignende.

5.1.3 Talemåte og språk

En av våre observasjoner går ut på talemåte og språk i undervisning. Røthing sin undersøkelse viser til resultater med at det ofte blir snakket om *de andre* (Røthing & Svendsen, 2009, s. 63-64). Boken *Religioner og livssyn i skolehverdagen* fremlegger eksempler på hvordan vi ubevisst kommer med uheldige utsagn som ekskluderer en gruppe. Den største konsekvensen av dette er at man ekskluderer en gruppe som elevene kan identifisere seg med, noe som kan føre til at elevene føler mindre tilhørighet i klassen fordi deres identitet ikke blir anerkjent i undervisningen. Dette kan videre påvirke at man setter majoriteten opp mot minoriteten, og når man da ikke erkjenner mangfoldet i klasserommet vil man muligens ikke oppnå det fellesskapet man ønsker (Sødal et al., 2021, s. 92). Dette blir en motsetning til hva Helgevold & Johannessen (2016, s. 105) og Skeie (2018, s. 46) fremlegger med at skolen skal være et rom for alle, og dersom man ikke anerkjenner mangfoldet i klasserommet vil det føles ut som det er en skole for majoriteten, da elevenes ulikheter ikke kommer frem. Det vil derfor være vesentlig at man som lærer er klar over hvordan man ordlegger seg, da det kan ha en betydning for elevenes følelser og tilhørighet.

Boken *Kompetanse for mangfold* får frem overordnet hva som er viktig for elever som går på skolen, og her trekkes annerkjennelse frem (Welstad, 2014, s. 123). Ser man på det med annerkjennelse i lys med fellesskapet vi ønsker i skolen vil det med språket stå sentralt. I det store bilde kan talemåte og språk være en liten del av det, men der og da i klasserommet kan det bety mye for elevene. Eide trekker frem innvandrerbegrepet og hvordan betydningen av den har endret seg gjennom årene. Her blir også Statistisk sentralbyrå nevnt ved at man har utvidet begrepet til et skille mellom *norskfødte med innvandrerforeldre* og *innvandrere* (Eide, 2014, s. 157). Forståelsen for begrepene og bruken av dem er viktig for lærere, og da med tanke på hvordan det blir dratt inn i undervisningen. Man kan ha elever som er norskfødte med innvandrerforeldre og som nylig har innvandret til Norge, uavhengig av dette så er elevene en del av fellesskapet i klasserommet. For å bygge et fellesskap vil det være vesentlig for elevene at de føler seg inkludert i språket, slik at man forhindrer at elevene føler på utenforskap når det er snakk om elevers tilknytning.

Ut fra våre observasjoner snakker lærer H1 tydelig om de andre, og erkjenner for klassen at det ikke er noen med muslimsk bakgrunn eller tilknytning til islam i klasserommet. Dersom man ikke har et religiøst mangfold i elevgruppen sin, vil det da være feil å snakke om de andre? For man vil ikke direkte ekskludere, når det ikke eksisterer. Det som kan være litt utfordrende, er at elevene kan ta til seg talemåten og videreføre samme ordlegging som læreren gjør i klassen. Dette kan skape konflikt med en av de overordnede verdiene våre, som er å forberede elevene på å leve i et mangfoldig samfunn. Elevene vil dermed være vant til å leve med et språkbruk om *de andre* og at det er naturlig for dem, i motsetning til at de hadde blitt vant med *de av oss*.

Av vår erfaring opplever vi at lærere ofte blir sett på som allvitende, og denne oppfatningen kan føre til at elever antar at alt eller det meste av det læreren sier, er riktig. Læreren sier på et tidspunkt: *hvis du ser en mann med håndlangt skjegg på butikken for eksempel, kan det hende han er muslim*. Her ønsker lærer H1 å formidle et positivt budskap om å være åpen for andres religiøse tro og identitet. Budskapet er at visse ytre kjennetegn kan indikere religiøs tilhørighet, som for eksempel bruk av hijab eller smykker med kors. Læreren ønsker å understreke at slike synlige tegn er uttrykk for personlig tro og identitet. Samtidig er det viktig å erkjenne at en slik uttalelse kan føre til misforståelser eller bidra til å forsterke stereotype

oppfatninger. Derfor er det avgjørende å tydeliggjøre forskjellen mellom personlig tro og individuelle preferanser for elevene. Det er viktig at elevene forstår at bruken av religiøse symboler kan være mangfoldig og personlig. Noen bærer slike symboler som en del av sin religiøse praksis, mens andre kan gjøre det av kulturelle og personlige grunner. Disse perspektivene er viktig å få frem til elevene for å fremme forståelse og respekt for mangfoldet i hvordan mennesker uttrykker sin religiøse identitet. Ved at læreren oppmuntrer til refleksjon og dialog om dette temaet kan det bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø hvor elevene blir oppfordret til å utforske og respektere ulike religioner og livssyn. Dette nyanserte perspektivet er viktig å formidle tydelig til elevene for å fremme forståelse og respekt for mangfoldet i hvordan mennesker uttrykker sin religiøse identitet.

Lærer M1 har elever i klassen med muslimsk bakgrunn. Funnene våre viser at lærer M1 hverken prater om *de av oss* eller *de andre*. Til tross for dette så anerkjenner læreren at det finnes et mangfold i klasserommet og inkluderer islam som en del av dette mangfoldet. Læreren erkjenner at det finnes ulike religiøse bakgrunner i klassen, inkludert islam. Dette gjøres gjennom samtaler med elevene, noe som bidrar til å bygge et inkluderende og forståelsesfullt læringsmiljø. Ved å anerkjenne mangfoldet viser lærer M1 respekt for elevenes ulike bakgrunner og skaper rom for at alle kan føle seg sett og hørt. Det kan tolkes som at religionen blir snakket om på to ulike måter. På den ene siden kan religionen kunne oppleves som fjernt. Dette skjer når religion behandler med teoretisk. I slike tilfeller kan elevene oppleve religionen som noe som ikke er direkte knyttet til deres personlige liv eller erfaringer. På den andre siden kan religionen oppleves som nær og personlig når en medelever deler sine egne erfaringer. Når en muslimsk elev snakker om sin tro og praksis, bringer det religionen inn i klasserommet på en mer konkret og personlig måte. Dette kan gjøre at andre elever får en dypere forståelse og holdning til forskjellige religiøse praksiser.

Funnene våre viser at det er en forskjell mellom lærer H1 og lærer M1 på måten de prater, noe som på en side virker veldig naturlig da man ofte regulerer talemåten sin etter hvem man prater med. Det at lærer H1 prater om *de andre* og lærer M1 prater generelt om religionen, viser til at det mest sannsynlig er regulert etter hvem man har i elevgruppen sin. Derimot kan det være at dette ikke er tilknyttet elevene i det hele tatt, men handler mer om hvordan de er vant til talemåte i undervisningen.

Med tanke på at vi ikke har gjennomført intervjuer med lærerne og elevene i klassene, kan vi ikke si noe om deres tanker og følelser knyttet til språkbruket i undervisningen. For eksempel vet vi ikke om lærerne er bevisste eller ubevisste på måten de prater på, eller om de har reflektert over hvordan dette kan oppfattes av elevene. Vi vet heller ikke hvordan elever med tilknytning til islam opplever det å bli anerkjent i noen tilfeller, mens det på generell basis hverken er et tydelig *de andre* eller *de av oss*. I løpet av vårt utdanningsløp som lærerstudenter har vi fått en innsikt i strukturer og praksiser, men de fanger ikke opp de personlige og emosjonelle sidene når man prater om religioner og livssyn. Dette er spesielt relevant i klasser med en mangfoldig elevgruppe, hvor språk og ordlegging kan ha en stor betydning for elevenes personlige erfaringer. Vi antar at folk generelt er mer bevisste på saker som er personlig relevante for dem, enn på saker som sjeldent har direkte berøring med deres liv. Siden lærer H1 har en homogen elevgruppe vil ikke dette teamet nødvendigvis være like personlig.

5.2 Elevene

Den siste delen av drøftingen vår tar for seg elevenes påvirkning til undervisningen, og hvordan elever kan blir brukt som ressurs og på hvilken måte elevenes innspill påvirker undervisningen.

5.2.1 Elevgruppen

Mangfold blir stadig mer fremtredende i skolesammenhengen, og delvis som et resultat av representasjoner av ulike religioner, livssyn og kulturer blant elevene. Begrepet mangfold er omdiskutert, og som nevnt er det flere perspektiver på hvordan det kan forstås. I denne oppgaven har vi fokusert på det religiøse mangfoldet og stilt oss spørsmålet om det er en faktor som påvirker undervisningen. De fleste forklaringer om mangfold fokuserer på redegjøring av begrepet, men lite om mulige konsekvenser og handlingsalternativer når mangfoldet blir en faktor man må arbeide etter.

Når det kommer til undervisning kan man drøfte hvorvidt mangfold skal ha noe å si, for eksempel når det kommer til planlegging av undervisning og nivået man skal være på i forhold til kunnskap. Det er naturlig å tenke at det er viktig å ta hensyn til mangfoldet, da det å reflektere over begrepet mangfold involverer flere relevante aspekter. Det er derimot religiøst mangfold vi fokuserer mest på i denne oppgaven, og er det noe som er viktig å ta hensyn til? Vil man som lærer endre opplegget sitt ut fra om man har kristne, muslimske eller

jøder i klasserommet når man snakker om religionen deres – i utgangspunktet bør svaret her være nei, men som nevnt tidligere vil man kanskje automatisk ta hensyn til elevene.

Det vi tenker som kan utgjøre en forskjell for undervisningen og mangfoldet til elevgruppen er læringsutbytte til elevene. En mangfoldig elevgruppe har muligens mer kunnskap og flere erfaringer som er nytt for de andre elevene. I en liten bygd med en homogen elevgruppe er det sannsynlig at elevene har mange av de samme erfaringene og kunnskapene ettersom samfunnet de har vokst opp i er relativt likt.

Elevene er de største bidragsyterne til klassemiljøet, og selv om miljøet ikke er den eneste faktoren, spiller det en viktig rolle i undervisningen. Vår erfaring har vist at et undervisningsopplegg ikke nødvendigvis fungerer for alle elevgrupper. Noen ganger skyldes dette individuelle forskjeller blant elevene, mens andre ganger kan det være påvirket av dynamikken i klassemiljøet. Klassemiljøet er også en faktor inn på hvordan elevene opptrer i undervisningen, og kan være en viktig faktor for hvor muntlig aktive elever velger å være, spesielt når det gjelder hva de velger å dele eller bidra med.

Et godt klassemiljø vil være vesentlig når det kommer til religionsundervisning, da dette faget kan være personlig for elevene. Det er også en viktig forutsetning for at elevene kan analysere religiøse tradisjoner, reflektere over livets store spørsmål, og prøve å argumentere for egne synspunkter. Hvis klassemiljøet ikke er optimalt, kan dette føre til vanskeligheter i å utforske og diskutere disse temaene på en konstruktiv måte. Elevene trenger at klasserommet føles åpent og at man har mulighet til å si sine meninger og refleksjoner uten at de føler negativ dømming fra medelever (Lidh, 2016, s. 213). Dette er uavhengig av mangfoldet i elevgruppen, men det kan samtidig, til en viss grad, være litt mer relevant i religionsundervisningen til en mangfoldig elevgruppe da de muligens ikke deler tro med flere i klassen.

5.2.2 Media

Ett av forskjellene vi ser fra funnene er at kun på én av skolene ble terrorisme nevnt. Hos lærer H1 kom det innspill fra elevene som var knyttet til terrorisme, mens hos lærer M1 var det generelt få innspill fra elevene og de var aldri utenfor det aktuelle tema. Det ble ikke brukt mye tid på samtalen hos lærer H1, men det fikk likevel en plass i undervisningen til opplysning og refleksjon rundt temaet. Det å bruke tid av undervisningen til å snakke om konflikter og terrorisme kan sees på fra flere perspektiver om hvorvidt det egner seg, for det

vil være både negative og positive sider. Grunnlaget for at vi har valgt å fokusere på dette i oppgaven kommer fra våre egne erfaringer fra faget. Vår viktigste tanke er at undervisningstiden bør brukes på en måte som gir størst læringsutbytte og forbereder elevene best mulig for livet i samfunnet. Dette innebærer ikke bare faglig kunnskap, men også utvikling av sosiale ferdigheter og forståelse av et mangfoldig samfunn. Ved å fokusere på relevante og engasjerende læringsaktiviteter, kan vi sikre at elevene ikke bare oppnår teoretiske mål, men også blir godt rustet til å bidra positivt i en stadig mer mangfoldig og rik verden. Vil man derfor gjøre det samme på skolen til lærer H1, som på skolen til lærer M1? Ved aller første tanke, så er svaret nei, her ønsker vi å se på hvorfor vi tenker dette og vil vi sitte med samme mening etter å ha drøftet fra ulike perspektiver.

I utvalget av tidligere forskning har både von der Lippe (2018) og Toft (2017) fått resultater der konflikter og terrorisme knyttes til islam og da gjelder det ikke kun når temaet er islam, men også i andre temaer. Begge får frem hvordan elevenes syn på religioner og livssyn blir preget av det de lærer om i KRLE-faget. Man ønsker selvsagt ikke at elevenes syn på en religion skal være negativt grunnet at man ikke får all informasjon som er nødvendig, og da vil mediernes rolle være relevant å diskutere. Det er ikke kun knyttet til det negative at det er viktig å drøfte mediernes rolle i KRLE-faget. Flere bøker som tar for seg religionsfaget kommer inn på det samme om viktigheten rundt dagens ungdom og media, grunnet at media blir den plattformen der religion kan treffe ut til flest mulig og at man ikke fysisk må oppsøke religiøse steder (Sødal et al., 2021, s. 31). Samtidig legges det frem hvordan media bidrar til oppfatning og forståelse av religion (Anker et al., 2018, s. 69), og da er det viktig å se på hvordan religion blir framstilt i media. Nyheter er noe som mange følger med på, og basert på vår erfaring, trekker vi også inn nyhetsbildet i skolesammenheng. For eksempel er det vanlig på barneskolen å vise Supernytt fra NRK mens elevene spiser. Hjarvard (2011, sitert i Sødal et al., 2021) presenterer ulike måter religion fremstilles i mediene, og hans andre form fokuserer på journaliser. Poenget til Hjarvard om at journalister ikke nødvendigvis tar hensyn når de skriver om religion, er noe som kanskje ikke alltid blir reflektert over, men bør poengteres for elevene (Hjarvard, 2011 sitert i Sødal et al., 2021, s. 31-32). Det er viktig å dra inn hvordan media bidrar til oppfatningen og forståelsen av religion fordi media spiller en sentral rolle i hvordan vi oppfatter og forstår verden rundt oss, inkludert religiøse temaer. Ved å inkludere denne forståelsen i undervisningen, hjelper vi elevene til å bli mer bevisste på

medienes innflytelse og til å forstå at medieframstillinger ikke alltid gir et fullstendig eller objektivt bilde.

Når vi vurderer medienes rolle i religionsundervisningen, basert på resultatene fra Toft (2017) og von der Lippe (2018), er det sannsynlig at flere lærere vil oppleve at elevenes bidrag kan være inspirert av medieinntrykk. Man kan ikke kontrollere hva elevene sier i timen, og ofte er det uskyldige utsagn og nysgjerrighet som påvirker innspillene fra elevene. I von der Lippe sin studie blir det nevnt at islam stadig dukket opp i religionsundervisningen uavhengig av tema og at det ble snakket om de «dominerende diskursene og negative ytringer om muslimer» (von der Lippe & Undheim, 2018, s. 23). Her er det kun én gruppe som havner under det negative, nettopp muslimer. I teksten om studiet fikk vi ikke inntrykket av at von der Lippe har stilt spørsmål eller avgrenset det inn til å handle om islam som tema for undervisningen og at dette er på en generell basis. På bakgrunn av dette får vi inntrykket av at det sjeldent dukker opp fordommer eller negative ytringer om andre religiøse eller livssynsgrupper uten om muslimer (von der Lippe & Undheim, 2018, s. 23). Det vil derfor være relevant å undersøke om det elevene snakker om kommer fra media og at det er der fordommene begynner.

Siden media spiller en sentral rolle i ungdommenes hverdag, og islam er et tema som ofte får negative omtaler, gjør dette funnet vårt enda mer interessant når vi vurderer at det ikke var noen innspill i undervisningen til lærer M1 som var relatert til dette tema. Her kan vi drøfte frem og tilbake hvorfor det ikke fant sted, med faktorer som at vi ikke fikk nok observasjonstimer eller at elevenes forhold til religion gjør at de ikke trekker automatiske linjer mellom terrorisme og islam. Til tross for dette ønsker vi å drøfte ut fra at terrorisme ble nevnt i begge klasser, for å kunne sette i perspektiv og se på hvilke handlingsalternativer man har når utsagn går ut på medienes tilknytning eller bilde av religion blir fremstilt på en negativ og ukorrekt måte.

På generell basis tenker vi at man uansett bør bruke noe tid på å snakke om dette og kartlegge hvorfor elevene tenker på terrorisme når man har om islam, altså hvor koblingen deres kommer fra. Dette er uavhengig av elevgruppen man har. Hovedpoenget vi ønsker å få frem ved å snakke om dette i undervisningen er å minske eller fjerne eventuelle fordommer som elevene kan ha. Dette kan gjøres ved å gi elevene eksempler på andre konflikter der det ikke er muslimsk involvering, eller ved å tydeliggjøre at muslimer ikke er synonymt med

terrorister, men at terrorister kan tilhøre islam. Det er viktig å understreke at konflikter og terrorisme ikke nødvendigvis har noen direkte tilknytning til religionen. Akkurat denne tankegangen går igjen hos elevene Toft intervjuet, og som nevnt har de vektlegger elevene at hvis det kommer frem at en gjerningsmann er muslim, så blir dette det automatiske grunnlaget for handlingene, men dersom det er en annen religion eller livssyn koblet til gjerningsmannen så sier man at personen er psykisk syk (Toft, 2017, s. 39). At elevene får mulighet til å reflektere over slike temaer, understreker viktigheten av å ha disse samtalene i klasserommet. Hvis man avfeier slike diskusjoner uten en begrunnelse, kan det ha en negativ innvirkning. Elever er ofte nysgjerrige og kan lett tro på informasjon fra media. Derfor er det vesentlig at de får en grundig forklaring og mulighet til å stille spørsmål.

I en homogen elevgruppe som lærer H1 sin, er det spesielt viktig å bruke den nødvendige tiden på disse samtalene. Elevene har sannsynligvis mye av sin kunnskap fra tidligere undervisning og media. Lærer H1 tok seg tid til å diskutere og la elevene reflektere over temaene som ble tatt opp, noe vi mener er avgjørende. Denne metoden bidrar til å bryte ned potensielle fordommer og øker elevenes bevissthet om kildekritikk. Ved å gi elevene en grundig forståelse og mulighet til å reflektere, styrker læreren deres evne til å vurdere informasjon kritisk og utvikler et mer nyansert syn på verden rundt dem.

I lærer M1 sin klasse ville vi forsøkt å være så direkte og korte som mulig i oppklaringen før vi tar fokuset tilbake på det opprinnelige temaet. Det er viktig at muslimske elever ikke sitter igjen med inntrykket av at undervisningen om islam på skolen handler om terrorisme. Samtidig skal man ikke forhaste seg igjennom det, for når det kommer som innspill fra elevene burde man i det minste anerkjenne det elevene sier. Dersom det som blir sagt er negativt ladet eller basert på feil informasjon, vil det være vesentlig å få oppklart dette. Dette er viktig uansett hvilken elevgruppe man har, men hvis man har muslimske elever i klasserommet vil det være en positiv opplevelse for dem å se at man arbeider mot fordommer. Dette kan bekreftes gjennom den ene eleven Toft intervjuet, da det ble nevnt at i løpet religionsundervisningen fikk man gjort om på fordommer.

Samtidig la vi merke til at læremidlene har mål som kan knyttes opp til dette. Store spørsmål har: «sammenlikne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om islam», og Skolestudio legger opp målet slik: «å være muslim i Europa – mangfold og utfordringer». Dette viser til at man skal rette et fokus på kilder om islam og utfordringer en muslim kan oppleve. Vi tolker at

dette knyttes til konflikter og mediens fremstilling av religionen. Dette viser at forlagene til læremidlene erkjenner at det ofte blir et fokus på disse temaene da man har om islam og ønsker at man skal arbeide med det i undervisningen. Med tanke på at selv læremidlene legger opp til at det skal snakkes om konflikter i islam, vil dette endre vår tankegang i en viss grad og det burde få en plass i undervisningen.

5.2.3 Elev som ressurs

Hvordan en lærer involverer elever i undervisning vil være forskjellig fra lærer til lærer. Ett av funnene våre viser at ved noen tilfeller så henvender læreren seg til en av elevene for bekræftelse, ønske om at eleven skal utdype og svare på spørsmål man kanskje ikke finner i boka. Skeie (2018, s. 46) nevner at skolen skal være et sted der man skal komme til syne med sine ulikheter, og at man kan lære om og av hverandre. Dette er et veldig godt poeng og man ønsker at klasserommet skal være et rom for at alle kan være den de er, men gjør det at vi som lærer legger opp til at eleven blir frontpersonen for denne religionen eller livssynet?

Under observasjonene av undervisningstimene til lærer M1, la vi merke til samtaler der elevene svarte basert på egne erfaringer. Dette ble tydelig da en elev avgjorde hvilke av forklaringene til medelevene stemte overens med betydningen for praktisk bruk. Dette blir å bruke en elev som ressurs i undervisningen, og på bakgrunn av dette stiller vi oss spørsmålet om det er etisk riktig? Som nevnt beskriver Lidh (2016) det som risikabelt å la elever med religiøs tro få ta plass i religionsundervisningen. Her går det ut på at det må skje innenfor rimelighetens grenser, og at man må ta hensyn til hvordan den representerte eleven og hva medelever tenker og tar til seg kunnskap. Vi ønsker derfor å se på dette fra et etisk perspektiv, og vil bruke figur 1, som er Vårt problem-modellen, til å avgjøre om det er etisk riktig å bruke elever som ressurser i undervisningen. Ved å anvende denne modellen vil man se på problemstillingen gjennom flere etiske teorier og få en grundig vurdering før man avgjør om det er greit eller ikke.

Trinn 1. Hva er situasjonen/problemet? Har vi informasjonen vi trenger?

Situasjonen er som nevnt det å bruke en elev som ressurs, med tanke på denne oppgaven hvor vi bruker elever med muslimsk bakgrunn til å forklare, formidle, bekrefte eller avkrefte elementer knyttet til islam. En av sidene som gjør denne situasjonen vanskelig handler om hvordan det vil påvirke enkelteleven og klassemiljøet dersom det som blir fremlagt blir misforstått av medelever. Her ønsker vi å påpeke at vi drøfter denne situasjonen kun ut ifra at

vi ble observante på det under observasjon. Videre blir dette på et generelt grunnlag, siden vi ikke har all informasjon vi trenger for å drøfte direkte ut fra funnet.

Trinn 2. Hvilke følelser vekkes hos de berørte og hos oss selv?

I forhold til observasjonene våre, så har vi ikke funn som kan spille inn på dette trinnet her. Dette vil også være et av de vanskeligste trinnene å diskutere, da det kun blir våre tanker og personlige erfaringer vi kan gå ut fra. De følelsene vi forventer å vekke hos de berørte, kan variere mellom enten økt selvsikkerhet eller usikkerhet. Vil eleven få mestringsfølelse, glede og positiv oppmerksomhet ved å dele om seg selv og sin religion, eller vil eleven bli mer usikker grunnet uønsket oppmerksomhet og følelsen av at medelever får ett mer negativt syn på en selv og sin religion. Samtidig kan elevene føle at de blir satt en merkelapp på ved at det er de som presenterer eller blir spurt om spesifikt den religionen.

Trinn 3. Hvilke verdier og prinsipper står på spill?

Verdier og prinsipper som står på spill varierer fra hvilket perspektiv man ser fra, og det kan være ulikt hva som står på spill bare man ser på læreren og elevene. Begge parter ønsker å bli behandlet med respekt, det ligger i oss som mennesker og vil være en av verdiene som står på spill i denne situasjonen. Dersom læreren spør eleven personlige spørsmål om hans religion og eleven ikke ønsker dette, kan det føre til at eleven mister respekten for læreren sin. Dette er forståelig, da læreren, i elevens øyne, har krysset en grense og satt hen i en vanskelig posisjon foran medelever. Samtidig skal skolen være et sted der elever har mulighet til å lære om og av hverandre, og spesielt det at skolen skal være et rom for ulikheter og likheter (Skeie, 2018, s. 46). Dette er gode verdier som legger et grunnlag for hvordan vi ønsker at skolen skal være, men samtidig er religion ofte personlig for enkelte og det kan bli feil å trekke det inn i en læringssituasjon. Eller kanskje ikke? Røthing trekker for eksempel frem det å la «eksperter» komme inn i undervisningstimen for å undervise om tema, slik at elevene kan få læring fra et innenfraperspektiv. Dette vil påpeke at elever som kan snakke om sin egen erfaring med religion eller bidra til å svare på spørsmål i undervisningen, kan få delt sine kunnskaper for de andre elevene.

Trinn 4. Hva sier lovverk og retningslinjer vi er forpliktet av?

I denne situasjonen finnes det ikke et klart lovverk eller retningslinjer som er direkte ment vårt etiske dilemma. Det som vil være relevant å trekke inn her er elevenes rett til å bestemme

og opplæringsloven. Elevene skal få en mulighet til å bli hørt og involvert (Barneombudet, u.å.), samtidig som at skolen skal være et trygt og godt sted for elevene. Ved å bruke elever som ressurser i undervisningen uten tillatelse fra elevene, vil man da motgå hva skolen skal tilrettelegge for elevene. På bakgrunn av disse prinsippene kan vi derfor ikke tvinge elevene til å dele personlige kunnskaper, erfaringer og tro, ettersom religion kan være noe av det mest personlige ved en selv. Dette innebærer at vi er forpliktet til å undersøke hva elevene tenker om å dele personlige opplysninger foran klassen. Elever skal bli hørt og involvert på skolen, og vi lærer mye av andre personer, av hva vi ser og hører. Trinn 4 vil kunne være det mest avgjørende trinnet av alle, da man ikke ønsker å bryte lovverk eller retningslinjer. Om vi en dag står i dette dilemmaet, så er det elevens hensyn vi må ta i betraktning med tanke på deres rett til å bli involvert og at de skal føle at skolen er et trygt sted.

Trinn 5. Hva er handlingsalternativene og deres mulige konsekvenser?

I en slik situasjon har vi flere handlingsalternativer. Den første er å ikke bruke eleven som ressurs i det hele tatt. I første omgang tenker vi at det ikke vil oppstå noen konsekvenser med dette handlingsalternativet, da undervisningen blir objektiv og kanskje lik undervisningen i de andre temaene. Som nevnt i trinn 2, så skal man ha muligheten til å lære om og av hverandre og da vil dette være en gylden mulighet til å oppfylle dette. Konsekvensen av dette vil kunne være at eleven føler seg oversett og ønsker å få frem kunnskapene de har om temaet og sin egen religion, eller føle på en skuffelse da man tenker det er tydelig at de tilhører den aktuelle religionen og at det ikke blir anerkjent. På bakgrunn av dette kommer vi over til handlingsalternativ nummer to som er å snakke med eleven på forhånd om hva de tenker om dette. Denne samtalen kan gå flere veier, der ene er at eleven godkjenner at det kan bli stilt direkte spørsmål eller være med på å bekrefte og/eller avkrefte det som blir snakket om i timen da det er de som blir «ekspertene» i klassen. Derimot kan eleven velge å si at de ikke ønsker dette, læreren må ta hensyn til dette og sørge for at eleven ikke blir plassert i en situasjon der eleven kan føle på at hen blir brukt som ressurs. Denne handlingen har en tredje mulighet, og det er at eleven ikke gir et tydelig svar på om de synes det er greit eller ikke. Eller at man får inntrykket av at eleven synes dette er greit, men redd for at de for eksempel sier ting feil eller at nervene tar over med tanke på å snakke foran hele klassen, til tross for at man kanskje kjenner eleven så godt at man vet dette ikke blir situasjonen. Dette fører oss til det siste handlingsalternativet som vi ønsker å ta med, det at man ikke spør eleven på forhånd hva de tenker og føler om dette, eller at man spontant lar det skje i undervisningen.

Konsekvensen av dette kan være at eleven blir ukomfortabel og sitter igjen med en dårlig følelse etter undervisningen. Eleven kan føle at de har ordlagt seg dårlig og at medelever tenker negativt om dem. Samtidig kan det være at relasjonen mellom lærer og elev er god, og at læreren da kjenner elevens styrker og svakheter godt. Læreren kan da være trygg i å vite grensene til elevene uten å prate med dem, og at man bruker kunnskapene til eleven på en god måte som vil styrke elevens selvtillit.

Trinn 6. Alt tatt i betraktning, hva bør gjøres – og hvorfor?

I dette etiske dilemmaet ville vi på forhånd tatt en prat med eleven for å avklare hva eleven tenker om dette. Vi ønsker at klasserommet skal være en mulighet for elevene å dele erfaringer og kunnskaper de har, på en positiv måte for alle berørte. Når elevene får lære om et tema fra et innenfraperspektiv, handler det om at de får direkte innsikt fra personer som tilhører den aktuelle kulturen eller gruppen. Dette gir en autentisk forståelse og rikere læring. For eksempel kan en elev med muslimsk eller samisk bakgrunn dele sine erfaringer med klassen, noe som gir dem en følelse av mestring og stolthet. De blir “ekspertene” på sitt område, noe som styrker deres selvforståelse og engasjement, samtidig som det skaper et inkluderende læringsmiljø der mangfold verdsettes.

5.3 Styrker og svakheter ved denne forskningen

I arbeidet med denne oppgaven har vi vært igjennom flere prosesser som har krevd at vi tar avgjørelser uten å vite konkret hva konsekvensene blir av dem. Dette har vi stått ovenfor helt siden starten av oppgaven og under planleggingen. Det meste bygger på vår rolle som forskere, for vi er to personer som sammen har skrevet denne oppgaven. Derfor er det meste preget av våre oppfatninger fra observasjon, hva vi tenker er relevant for oppgaven og hvordan vi ønsker å drøfte temaene. Så har vi som forskere styrket eller bidratt til svakheter i denne oppgaven?

Valg av metode har vi sett mye tilbake på i ettertid, og vi ser at det er flere svakheter og styrker ved de avgjørelsene som har blitt gjort. Vi bestemte oss for å bruke observasjon som metode, og ser i ettertid at det har vært helt riktig avgjørelse. Gjennom denne metoden har vi fått mulighet til å se situasjoner direkte uten påvirkning fra andre, som kan ha en betydning for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner. Dette innebærer kommunikasjonen mellom lærere og elever, klasseledelse og elevenes reaksjoner på undervisningen. Det vi derimot ser på som

en svakhet er bruk av observasjon alene, og at det muligens hadde vært en styrke for oppgaven vår å kombinere det med intervju av lærere og elever. Dette hadde ført til at vi kunne fått mer informasjon om generelle ting vi lurer på, men også ulike situasjoner vi har observert og at vi ville visst for eksempel grunnlaget for hvorfor dette skjedde. Toft, von der Lippe og Røthing har gjennomført forskning der en av metodene er intervju, og det er en mulighet for at vi kunne funnet tilnærmet resultater ved å benytte oss av metoden intervju som kunne styrket oppgaven vår. En svakhet ved å bruke observasjon som den eneste metoden er begrensningen i utvalget. For å kunne styrke oppgaven burde vi hatt observasjoner på flere skoler og gjerne flere observasjoner på hver skole. Vi prøvde å få til å observere hele temaet om islam på hver skole, men det var ikke gjennomførbart av ulike årsaker vi ikke kunne kontrollere. Samtidig har det vært vanskelig å få tak i skoler for å observere, vi har tatt kontakt med flere skoler og på de fleste forespørsler fikk vi aldri svar.

Vi har arbeidet frem og tilbake med de ulike kapitlene, grunnet at vi har blitt observante på ulike punkter som har ført til endring i tankegang om hvordan vi ønsker at oppgaven skal formes. To kapitler vi har endret mye på er tidligere forskning og teori, dette på grunn av funnene fra observasjonen. Det å finne tidligere forskning og teori som passer, har vi sett på som en utfordring. Vi føler at det perspektivet vi ønsker å se ting fra har gjort det vanskelig å finne relevant forskning på. En av våre styrker er at vi har valgt tidligere forskning som vi mener passer godt til oppgaven vår. Likevel har vi reflektert over om vi har søkt grundig nok og om vi har brukt de riktige søkestrategiene. Vi har vært usikre på om det finnes mer relevant forskning som vi ikke har oppdaget, muligens fordi søkene våre ikke har vært omfattende nok eller fordi vi ikke har benyttet et bredt nok spekter av søk.

Gjennomføringen av observasjonene er nok der vår rolle som forskere står mest sentralt, da vi kan være den største påvirkningen til funnene våre. Våre egne meninger og fordommer, både før, under og etter observasjonene, kan ha påvirket resultatene. Dette kan ha påvirket hvordan vi tolket situasjoner, analyserte funnene og valgte vinklingen i drøftingen. Vår bakgrunn spiller en betydelig rolle i dette. Vi har begge gjennomført grunnskolen og videregående opplæring, og vi har erfaring fra praksis gjennom lærerutdanningen og arbeid som vikarer. Disse erfaringene har formet våre oppfatninger om hvordan ting burde gjøres i skolen. Det er mulig vi ubevisst har utviklet negative holdninger til metoder som avviker fra våre egne

erfaringer og forventninger, uten å vurdere de underliggende årsakene til hvorfor ting blir gjort annerledes. Dette kan ha ført til en skjevhet i vår observasjon og analyse, hvor vi kanskje ikke har gitt tilstrekkelig rom for andre praksiser som også kan ha vært nyttige. Derfor er det viktig å være bevisst på vår egen påvirkning og kontinuerlig reflektere over hvordan våre forutinntatte meninger kan farge vår forskning. Ved å anerkjenne og utfordre disse skjevhetene kan vi arbeide mot å oppnå en mer objektiv og nyansert forståelse av våre observasjoner og funn.

Et godt drøftingskapittel skal belyse ulike perspektiver og veie dem opp mot hverandre, og vår rolle som forskere er avgjørende for å sikre dette. Drøftingen må balansere objektivitet og subjektivitet, uten at våre egne meninger dominerer for mye. Om måten vi har lagt opp drøftingen på er en styrke eller svakhet i denne oppgaven, kan vi ikke gi et bestemt svar på. Vi kan imidlertid si at en av våre styrker er at vi kontinuerlig har forsøkt å arbeide slik at de ulike perspektivene kommer tydelig frem, uten at de blir preget av vår subjektive oppfatning. Dette innebærer at vi har vært bevisste på å inkludere og vurdere forskjellige synspunkter og argumenter i drøftingen. Vi har jobbet aktivt for å gi en balansert fremstilling, hvor vi både presenterer objektive fakta og anerkjenner våre egne subjektive erfaringer, uten at de overskygger de øvrige perspektivene. Dette er viktig fordi en god drøfting ikke bare presenterer ulike synspunkter, men også viser hvordan de relaterer seg til hverandre, og hvilken betydning de har for forskningsspørsmålene våre. Ved å opprettholde en slik balanse håper vi å få en mer nyansert og helhetlig analyse, som ikke bare speiler våre egne holdninger, men også gir plass til en bredere forståelse av teamet.

Gjennom arbeidet med oppgaven har vi hatt muligheten til å utforske et tema som vi finner spennende og relevant. Vi har fått muligheten til å være observatører i klasserom, fordypet oss i tidligere forskning og teori som ligger til grunn for dette temaet. Denne kombinasjonen av erfaringer har gitt oss en unik mulighet til å drøfte og reflektere over komplekse problemstillinger som vi kan ta med oss inn i en arbeidshverdag som lærere.

6 Avslutning

Denne oppgaven utartet fra en kort samtale vi hadde oss imellom med våre erfaringer fra skolegang og vi la merke til at våre erfaringer er forskjellige og vi begynte å stille spørsmålene rundt hvorfor. De to største faktorene vi kom frem til er læreren og elevene i klasserommet. På bakgrunn av dette har vi da valgt å ta utgangspunkt i religiøst mangfold i klasserommet fra lærerperspektiv. Som forskningsspørsmålene våre handler om ønsket vi å se nærmere på om lærerens undervisning påvirkes av religiøst mangfold i klasserommet og hvordan undervisningen påvirkes. Funnene vi har fått gjennom observasjoner viser til at det er en forskjell mellom en klasse med religiøst mangfold og en klasse som er homogen, men kan vi konkludere med at forskjellene er på grunn av religiøst mangfold?

Undervisningen på de observerte skolene har klare ulikheter. Lærerstilen til lærerne viser at de har to sine foretrukne undervisningsmetoder for å dekke ferdighetene og kunnskapene elevene skal sitte med i KRLE-faget etter endt grunnskole. Undervisningen til lærerne preges av læremidlene de bruker og hvordan forlagene har laget innholdet til teamene. Det at læremidlene har lagt opp til ulike løp i religionsundervisningen viser til at faget er omfattende. Faktorer som undervisningsmetoder og læremidler påvirkes ikke nødvendigvis av mangfoldet i klasserommet, spesielt ikke fra et overordnet perspektiv. Valgene lærerne gjør er ikke nødvendigvis basert på elevgruppen, men fra læremidlene og egne preferanser og erfaringer som undervisere. Under observasjonene ble vi imidlertid bevisst på betydningen av kommunikasjon og ordvalg. Dette er noe vi ikke tidligere har reflektert over, og vi er usikre på elevenes oppfatninger om dette eller om lærerne er bevisste på det.

Et av de mest sentrale aspektene i vår forskning, og som vi ser på som vesentlig for å besvare våre forskningsspørsmål, er hvordan læreren bruker innspillene fra elevene og samhandlingen mellom lærer og elev. Grunnlaget for at vi tenker dette er at forskjellen på en mangfoldig og homogen elevgruppe kommer til syne her. Gjennom våre observasjoner hos lærer M1, la vi merke til at elevene mye av hverandre. Dette var særlig tydelig når elevene med muslimsk bakgrunn delte personlige perspektiver og erfaringer knyttet til sin tro. Denne formen for samspill ga medelevene en dypere innsikt i religionen fra et innenfraperspektiv, som kan være vanskelig å oppnå i en mer homogen elevgruppe. I tillegg til å se på hvordan læreren bruker

innspillene fra elevene, reflekterer vi også over hvordan lærerne håndterte sensitive temaer knyttet til religion, spesielt med tanke på den ofte negative medieoppmerksomheten. Hos lærer M1 var det ingen direkte fokus på de negative aspektene ved religion, mens hos lærer H1 ble tematet terrorisme nevnt. Hos lærer H1 fikk vi en lærerik erfaring på hvordan man kan håndtere innspill om terrorisme knyttet til islam. Læreren tok seg tid til å forklare og reflektere sammen med elevene. Dette ga oss inntrykket på at læreren brukte tid på det som var relevant for deres elevgruppe. I kontrast til dette la lærer M1 mer vekt på hvordan elevene kunne lære av og med hverandre. Samspillet mellom lærer og elev og læringsprosessen var derfor forskjellig i de to klasserommene.

Da vi drøftet bruk av elever som ressurser i undervisningen benyttet vi oss av *Vårt problemmodellen* som hjelper oss å identifisere utfordringer i undervisningssituasjoner. Denne modellen tillater oss å systematisk utforske problemstillinger og identifisere mulige løsninger av situasjonen. Når det kommer til medias påvirkning, tok vi utgangspunkt i de tre etiske teoriene: pliktetikken, dydsetikken og konsekvensetikken. Disse teoriene gir oss et rammeverk for å vurdere hva som moralsk rett og galt. I lærerrollen er det viktig å ha kunnskap om disse teoriene og modellene, da alle delene vi har trukket frem kan drøftes i lys av enten modellen eller de ulike teoriene. Gjennom studiene til Toft og von der Lippe får vi innsikt i elevenes følelser, men håndteringen av disse fra et lærerperspektiv er noe vi ønsker skal forskes videre på. Vi drøftet dette fra ulike teoretiske perspektiver og ser et behov for å finne ut hva som blir mest etisk riktig å gjøre.

Alt tatt i betraktning vil det ikke være mulig med en klar konklusjon på våre forskningsspørsmål, da oppgaven vår viser at det er flere faktorer som påvirker KRLE undervisningen. Dette betyr at religiøst mangfold er en av flere viktige faktorer, som vil kunne utgjøre en forskjell på lærerens rolle og hvordan undervisningen blir utført. På bakgrunn av dette mener vi at det er et behov for ytterligere forskning på feltet vi har tatt for oss. Videre forskning på dette temaet vil være med på å øke bevisstheten rundt flere deler av religionsundervisningen. Det kan for eksempel være verdifullt å studere nærmere på hvordan lærerens ordvalg og måten læreren kommuniserer påvirker elevenes opplevelse av undervisningen. Før vi startet på denne oppgaven, hadde vi ikke reflektert over hvor avgjørende dette kan være for elevenes læring og trivsel i klasserommet. Gjennom denne

forskningen ser vi tydelig at dette er et område som bør forskes nærmere på og vil kunne bidra positivt til utviklingen av religionsundervisningen. For da vil det muligens komme flere redskaper nåværende og fremtidige lærere kan ta i bruk for å styrke deres mangfoldskompetanse og undervisningspraksis i dette faget. Avslutningsvis ønsker vi å fremlegge at dette har vært en lærerik prosess for oss. Vi har fått mulighet til å se på vår fremtidige rolle som lærere fra et nytt perspektiv og har nå flere verktøy vi kan ta med oss videre.

Referanser/litteraturliste

- Andersson-Bakken, E., Bjørnestad, E. & Dalland, C. P. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning – forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T., von der Lippe, M. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion – tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I E. Schjetne & T.-H. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 58-73). Gyldendal Akademisk.
- Aschim, A. (2021). *Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge*. Høgskolen i Innlandet.
<https://www.inn.no/forskning/forskningsprosjekter/faithed/>
- Barneombudet. (u.å.). *Skole*. Hentet 22. mai 2024 fra <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole>
- Carson, S. G. & Kosberg, N. (2022). *Etikk – teori og praksis* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen – Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalland, C. P., Hølland, S. & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode – i lærerutdanningene*. Fagbokforlaget
- Dembra. (u.å.-a). *Identitet, mangfold og tilhørighet*. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.dembra.no/no/tema/identitet-og-tilhorighet>
- Dembra. (u.å.-b). *Mangfold*. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/begreper/mangfold>

Dembra. (u.å.-c). *Om Dembra*. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.dembra.no/no/om-dembra>

Eide, E. (2014). «Det store vi» - medier, inkludering og ekskludering. I K. Westerheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 150-167). Fagbokforlaget.

Eide, T. & Aadland, E. (2020). *Etikkhåndboka - refleksjon, organisasjon, ledelse* (3.utg.) Kommuneforlaget

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

Gyldendal. (u.å.). *Alt du trenger å vite om skolestudio*. Hentet 15. april 2024 fra <https://www.skolestudio.no/aktuelt/om-skolestudio>

Helgevold, N. & Johannessen, Ø. L. (2016). Lesson study som arbeidsform i lærerens utforskning av mangfoldsorientert undervisning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.). *Mangfold i skolen – fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 105-125). Fagbokforlaget.

Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2020). *Store spørsmål – KRLE 8-10*. Aschehoug undervisning.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

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

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad – elever med religiös positionering talar om skolens religionskunnskapsundervisning* (Lisensavhandling). Karlstad university. <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>

- Lundbo, S. & Mæhlum, L. (2023, 30. desember). Austbygde. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/Austbygde>
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene – Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold* (Rapport 2018:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B., Seland, I., Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold – Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2427194/NIFUrapport2016-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 19-38). Fagbokforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen – læreres etiske ansvar* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) – Lovdata. Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=LOV-1998-%2007-17-61>
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T.-H. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 11-20). Gyldendal Akademisk.
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 24. mai 2024 fra <https://sikt.no/om-sikt>

- Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I E. Schjetne & T.-H. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 39-56). Gyldendal Akademisk.
- Skreftsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T.-H. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole – kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 22-38). Gyldendal Akademisk.
- Sletnes, K. B. (2023, 17. mars). *Positivism*. I Store norske leksikon.
<https://snl.no/positivisme>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-a). *Kommune Asker (Akershus)*. Hentet 2. mai 2024 fra
<https://www.ssb.no/kommunefakta/asker>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-b). *Kommune Tinn (Telemark)*. Hentet 2. mai 2024 fra
<https://www.ssb.no/kommunefakta/tinn>
- Sødal, H. K. (2016). Religions- og livssynsdidaktikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4. utg., s. 11-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2021). *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thorsnæs, G. & Askheim, S. (2023, 20. desember). Røyken – tettsted. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Røyken_-_tettsted
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-50). Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2016). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk.
- von der Lippe, M. & Undheim, S. (2018). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen – didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. & Svendsen, H. B. (2009). *Seksualitet i skolen – perspektiver på undervisning*. Cappelen akademisk forlag.

- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning – perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Welstad, T. (2014). Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen – rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer. I K. Westerheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 119-149). Fagbokforlaget
- Westerheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3-4), 168-180. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Westerheim, K. & Tolo, A. (2014). Kompetanse for mangfold. I K. Westerheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 17-26). Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: SIKT

15.01.2024 09:13

Det fremgår av meldeskjema den 15.01.2024 med vedlegg og dialog at det ikke skal behandles opplysninger i prosjektet som kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte.

Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra Personverntjenester.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Til foresatte og elever i XX

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Sør-Øst-Norge, campus Drammen, som studerer grunnskolelærer 5-10. trinn. Nå arbeider vi med den avsluttende masteroppgaven og i den forbindelse ønsker vi å observere XX, læreren. Observasjonen vil foregå i KRLE timene fra uke XX.

Masteroppgaven vår går ut på om geografiske forskjeller påvirker undervisningen. Vi vil da se på hvordan undervisningen blir lagt opp, og for eksempel hvordan læreren bruker innspill som kommer fra elevene. Observasjonene vi gjør og masteroppgaven som vi skriver vil bli helt anonymisert, som betyr at det ikke vil være mulig å finne ut hvilken skole eller personer vi har observert.

Ved spørsmål angående observasjonen og vår tilstedeværelse i klasserommet, kan vi kontaktes på miaaasgaard@hotmail.com. Det er også mulig å ta kontakt med vår veileder Bjørn Aksel Flatås på bjorn.flatas@usn.no

Med vennlig hilsen Mia Jacobsen Aasgaard og Tonje Grindalen Stang, masterstudenter ved Universitetet i Sør-Øst-Norge

Vedlegg 3: Observasjonsguide

Utenom observasjonsguiden, før eller etter timen

- Høre med lærer om de kjenner til at det er ulike religioner/livssyn i klassen, og her kan man si noe om hvorvidt det mangfoldet som finnes kommer til uttrykk i timene.
- Hvordan klasserommet er satt opp og hvordan elevene sitter. Høre med lærer om det er noe begrunnelse til denne plasseringen?

Observasjonsguide

Observasjon av:

	Elev
x	Lærer

Sted:

Tidspunkt:

Dato:

Fokus:

Plassering, observatørrolle og beskrivelse av bakgrunnsinformasjon:

Fokus/Hva skal observeres	Observasjon	Tolkning
Læres det om noe som er utenom LK20/lærebøkene		
Er det synlig uttrykk for mangfold i elevgruppa		
Hvilke læremidler brukes?		

Bruker læreren innspillene fra elevene og på hvilken måte?		
Innholdet i undervisningen og måten det undervises på		
Andre observasjoner		

