

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

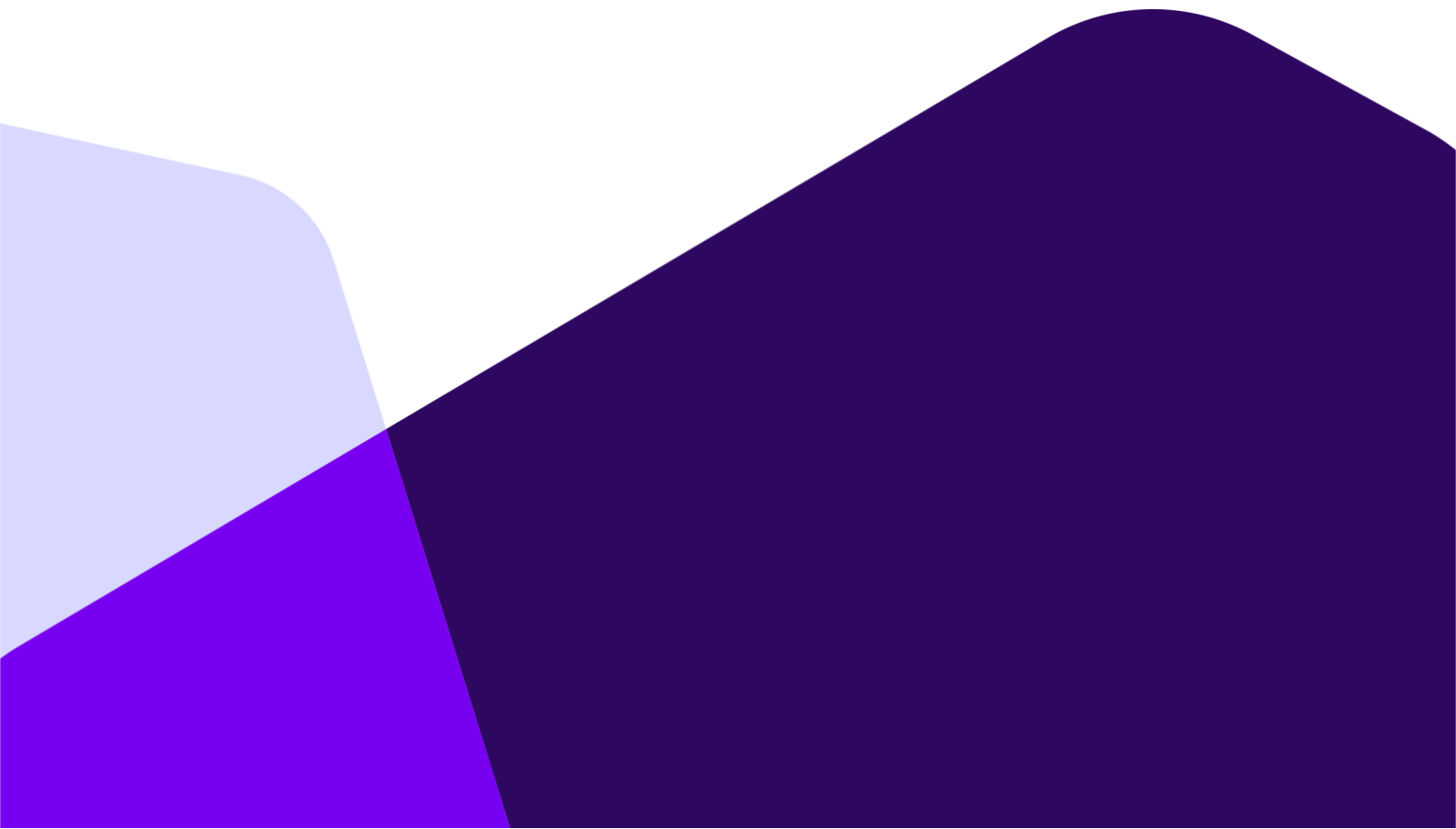
Mastergradavhandling

Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10 / MG2RL7

Vår 2024

Jeanett Kristiansen / 9003

# Læremiddelbruk i KRLE-undervisning



**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 Jeanett Kristiansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Forord

Det at mine fem år på lærerstudiet er omme og at denne masteroppgaven endelig er fullført er surrealistisk å tenke på. Denne reisen har vært krevende og utrolig lærerik, fylt med både oppturer og nedturer. Gjennom denne prosessen har jeg hatt gleden av å samarbeide med flere kunnskapsrike og inspirerende lærere, som har delt sin innsikt i læremiddelbruk i KRLE-undervisningen på deres skole. Gjennom intervjuer og observasjoner har jeg fått ny inspirasjon og motivasjon til å utforske alternative undervisningsoppgaver og arbeidsmetoder i min fremtidig som lærer.

Jeg ønsker derfor å rette en stor takk til mine informanter, som tok seg tid til å stille opp både i observasjon og intervju. Jeg setter stor pris på muligheten til å komme til dere i en hektisk hverdag, og at skolene åpnet dørene for meg blant alle forespørslene de mottar.

Videre vil jeg rette en takk til min samboer og mamma, som begge har vært en konstant støtte og oppmuntring gjennom hele denne prosessen. Takk for at dere alltid er der og for at dere har vært så tålmodige i denne perioden, det har vært vesentlig for å ikke miste håpet.

Den største takken går til min veileder, Gunnfrid Ljones Øierud. Din støtte og veiledning gjennom hele denne perioden har vært avgjørende. Tusen takk for gode tilbakemeldinger, og for å alltid ha gitt meg en hjelpende hånd når jeg har trengt det. Troen din på meg og denne oppgaven har vært en motivasjonskilde og en inspirasjon til å gjennomføre.

# Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker læremiddelbruk i KRLE-undervisningen og hvordan lærere vurderer læremidler og begrunner valgene sine. Læremiddelbegrepet har utviklet seg gjennom ulike reformer og læreplaner, samt at valg av læremidler og vurderingene av de har gjennomgått en endring i takt med samfunnet. For å undersøke dagens læremiddelbruk i KRLE-faget har jeg formulert problemstillingen «*Hvordan vurderer lærere ulike læremidler de benytter seg av i sin KRLE-undervisning?*» operasjonalisert i forskningsspørsmålene «*Hvilke læremidler benytter lærerne seg av?*» og «*Hvordan begrunner de sine valg av læremidler?*»

Gjennom kvalitativ metode med bruk av observasjon og intervju utforsker oppgaven tre lærere sin undervisning og deres tanker og erfaring om læremidler i KRLE-faget. Informantene kom fra to forskjellige skoler, og to forskjellige trinn. I analysen kommer det frem flere viktige temaer som er relevante for drøftingen av min problemstilling.

Funnene i forskningen min viser en variasjon i tilgjengelige læremidler, men uten en entydig vurdering av de ulike ressursene. Lærerne i undersøkelsen legger vekt på ulike aspekter i valget av læremidler, blant annet hvordan de gir dybde og passer med kompetansemål, men også variasjon og et bredere inntrykk av religionene. Ingen av lærerne er fremmed for å bruke medietekster eller trossamfunnene sine egne nettsider i KRLE-undervisningen og de mener at det digitale gir muligheter som papirboken ikke kunne gi. Et annet sentralt funn er lærernes oppfatning av læremidlenes evne til å tilpasse til enkelt eleven, samt at det er større muligheter for varierende elevaktiviteter ved bruk av ulike ressurser. Fordelene og ulempen med utviklingen fra papirbaserte læremidler til digitale ressurser trekkes frem i løpet av analysen og drøftingen.

Tidligere forskning har vist til at papirboken var et dominerende læremiddel i faget, noe som ikke kan gjenfinnes i min forskning. Tidligere forskning har også vist til en økt medialisering i KRLE-faget og at mediene blir brukt som et element for å fange og opprettholde oppmerksomheten til elevene. Dette er i samsvar med mine funn, som viser at medier har en tydelig plass i klasserommet.

# Abstract

This master's thesis investigates the use of teaching materials in KRLE-education and how teachers evaluate teaching materials and justify their choices. Teaching materials has evolved through working closely with the curriculum, and the choice of teaching materials and evaluation of these materials have undergone a change in line with society. In order to investigate the current use of teaching materials in KRLE, I have formulated the research question "How do teachers evaluate different teaching materials they use in their KRLE-education?" together with the sub questions: "Which teaching materials do teachers use?" and "How do they justify their choices of teaching materials?".

Through qualitative methods involving observation and interviews this thesis investigates three teachers teaching and their thoughts and experiences regarding teaching materials in KRLE in 8<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade. In the analysis several important themes emerge that are relevant for the discussion of my research question.

The findings of my research show a variation in available teaching materials, but without a clear assessment of the various resources. The teachers in the study emphasize various aspect in their choice of teaching materials, including how they provide depth and how they work with the competence goals, but also variation and a broader impression of the religions. None of the teachers are unfamiliar with using media texts or the religious communities' own websites in KRLE-education, and they believe that the digital provides opportunities that the physical textbook could not provide. Another key finding is the teacher's perception of the teaching material's ability to adapt to the individual student, and that there are greater opportunities for varied student activities with use of different resources. The pros and cons of the development from paper-based teaching materials to digital resources are highlighted throughout the analysis and discussion.

Previous research has indicated that printed books were a dominant teaching material in the subject, which is not supported by my findings. Previous research has also shown an increased use of mediatization in KRLE and that media is used as an element to capture and maintain student's attention. This aligns with my findings, which show that media has a clear place in the classroom.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>II</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>1.0. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEMSTILLING.....	2
1.2. OPPGAVENS OPPBYGNING.....	2
<b>2.0. TEORI.....</b>	<b>4</b>
2.1. LÆREMIDDEL.....	4
2.2. LÆREMIDLER I KRLE-FAGET.....	7
2.3. LÆREMIDDELBRUK I SKOLEN SOM HELHET.....	11
2.4. BRUK AV MEDIETEKSTER I KRLE .....	13
2.5. SKJERM KONTRA BOK .....	18
2.6. KILDEKRITIKK, KRITISK TENKNING OG ULIKE PERSPEKTIVER.....	20
2.6.1. KRITISK TENKNING OG ULIKE PERSPEKTIVER.....	22
<b>3.0. METODE.....</b>	<b>25</b>
3.1. VALG AV METODE.....	25
3.2. INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE .....	26
3.2.1. INTERVJUGUIDE .....	26
3.3. OBSERVASJON SOM FORSKNINGSMETODE .....	27
3.3.1. OBSERVASJONSSKJEMA .....	28
3.4. UTVALG AV INFORMANTER .....	29
3.5. DATAINNSAMLING .....	29
3.6. TRANSKRIBERING.....	31
3.7. KODING OG KATEGORISERING .....	31
3.8. FORSKNINGSETIKK.....	32
3.8.1. PERSONVERN OG ANONYMITET .....	32
3.8.2. RELABILITET OG VALIDITET .....	32

<b>4.0. RESULTATER .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1. OBSERVASJON.....</b>	<b>35</b>
4.1.1. LÆRER B1 .....	35
4.1.2. LÆRER A2.....	37
4.1.3. LÆRER A1 .....	38
<b>4.2. INTERVJU .....</b>	<b>38</b>
<b>5.0. ANALYSE .....</b>	<b>40</b>
5.1. SKJERM VS. BOK .....	40
5.2. VURDERING AV DIGITALE FAGPORTALER .....	45
5.3. LÆREMIDLER OG ELEVAKTIVITET .....	48
5.4. KILDEKRITIKK.....	50
5.5. TILPASSET OPPLÆRING.....	53
5.6. BRUK AV MEDIETEKSTER: .....	55
<b>6.0. DRØFTING .....</b>	<b>59</b>
6.1. HVILKE LÆREMIDLER BENYTTES .....	59
6.2. NYHETSSAKER I KRLE-UNDERVISNING .....	62
6.3. TROSSAMFUNNENE SINE EGNE NETTSIDER I KRLE-UNDERVISNING .....	64
<b>7.0. AVSLUTNING.....</b>	<b>68</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>71</b>
<b>8.0. VEDLEGG .....</b>	<b>76</b>
8.1. SAMTYKKESKJEMA TIL INFORMANTER.....	76
8.2. OBSERVASJONSSKJEMA .....	79
8.3. INTERVJUGUIDE.....	81

## 1.0. Innledning

I 2014 fant Tallaksen og Hodne ut at læreboken var det dominerende læremiddelet i KRLE-undervisningen (Tallaksen & Hodne, 2014) (tematikken vil bli belyst i kapittel 2.2). Åtte år senere rapporterte FIKS en økning i tilgjengeligheten på digitale læremidler og verktøy parallelt med en nedgang i papirbasert læremidler (FIKS, 2022).

Gjennom min erfaring som lærer i en deltidsstilling og fra ulike praksisperioder har jeg observert og opplevd en betydelig endring fra min egen skolegang. Papirboken er nærmest fraværende, og elevene er heller utstyrt med hver sin digitale enhet. Fagportaler og ulike nettsider har blitt en sentral del av undervisningen, og også ikke-faglige nettsider og programmer er lett tilgjengelig for elevene.

Medialisering har blitt et sentralt tema for å forstå religionens rolle i samfunnet, samt hvordan mediene påvirker både samfunns- og hverdagsliv (Lundby, 2021, ss. 11-12). Den digitale utviklingen fører med seg nye mediedynamikker og en sammenheng mellom medialisering og digitalisering (Lundby, 2021, s. 220). Min erfaring er at medier får en stadig større plass i undervisningen, for å skape varierende og fengende materiale. Dette peker også Lied og Toft på når de finner ut at mediene har fått en større rolle i undervisningen med bruk av nyhetsartikler, dokumentarer, filmer og YouTube-videoer (Lied & Toft, 2018, s. 247).

Medienes fremstilling av religion blir brukt i undervisningen på ulike måter og lærere velger ulike tilnærminger til temaer. Et sterkt argument for å bruke disse midlene i undervisningen er at det er underholdende og effektivt for å fange og opprettholde oppmerksomheten til elevene, samtidig som det hjelper lærerne i kampen mot elevenes kjedsomhet (Lied & Toft, 2018, s. 253).

Endringer i læremiddelbruk oppfattes gjerne verken som entydig negativ eller entydig positiv. Forskningen på den digitale utviklingen i skolen peker på muligheten det gir for elevaktive og varierte undervisningsformer, samt mulighetene til å tilpasse til den enkelte elev og gi de økt mestring og selvfølelse (Munthe et al., 2023, s. 39). På den andre siden peker forskningen på ulempene med de digitale enhetene når det gjelder forstyrrelser og fristelsen de ikke-faglige nettsidene gir (Munthe et al., 2023, s. 40). Hvordan navigerer KRLE-lærere i dette



landskapet? Hvilke valg gjør de, og hvilke erfaringer har de? Hvordan utvikler de sin praksis innenfor nye rammer? Hvilke konsekvenser får det? Det vil denne oppgaven utforske.

Det er en mangel på nyere kvalitative studier på området, da den tidligere forskningen er ti år gammel og det ellers har vært fokusert mye på lærebøker, uten å undersøke generelt bruken av ulike læremidler i KRLE (se 2.2 og 2.3 for nærmere presentasjon av forskning på læremiddelbruk i KRLE). Dette, i tillegg til utviklingen FIKS (2022) rapporterer viser til materiale verdt å utforske, spesielt med tanke på hva en variasjon og endring i læremiddelbruk betyr for god KRLE-praksis.

### 1.1. Problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg belyse hvordan lærere i KRLE på ungdomstrinnet, innenfor en spesifikk kommune anvender læremidler i faget. I tillegg til hvilke erfaringer og refleksjoner de har knyttet til læremiddelbruk i KRLE-faget. Utviklingen det siste tiåret gjør at det vil legges vekt på hvordan de forholder seg til den økende tilgjengeligheten og bruken av ulike digitale læremidler. Gjennom en kombinasjon av intervjuer og observasjoner av tre ulike lærere utforsker jeg deres erfaringer og synspunkter angående bruken av læremidler i dagens skole.

Jeg har utviklet følgende problemstilling:

*Hvordan vurderer lærere ulike læremidler de benytter seg av i sin KRLE-undervisning?*

Min forståelse av begrepet læremiddel blir utfoldet i teorikapittelet, delkapittel 2.1.

For å presisere problemstillingen har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål

*Hvilke læremidler benytter lærerne seg av?*

*Hvordan begrunner de sine valg av læremidler?*

Lærernes erfaringer er en del av utforskningen i og med at erfaringer vil henge sammen med deres begrunnelse.

### 1.2. Oppgavens oppbygning

Oppgaven fokuserer på temaet læremiddelbruk i KRLE-undervisningen, med et bredt spekter av undertemaer som vil bli utforsket. I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori, som inkluderer diskusjon om læremidler i og utenfor KRLE-faget, bruken av medietekster, kritisk

tenkning med fokus på kildekritikk og kritiske perspektiver, samt en sammenligning av digitale ressurser og den tradisjonelle papirboken.

Metoden som har blitt anvendt er kvalitativ, og jeg har benyttet en kombinasjon av intervjuer og observasjoner. I kapittel 3 vil jeg gjøre grundig rede for mine metodiske valg for forskningsprosjektet, ved å begrunne valget av metode, samt en diskusjon av intervju og observasjon som forskningsmetode. Deretter vil jeg ta for meg utvalg av informanter, prosessen rundt utvelgelsen og gjennomføringen av datainnsamling, inkludert transkriberingen i etterkant. I kapitlet tar jeg for meg de etiske vurderingene som er gjort, i tillegg til reliabiliteten og validiteten som følger med forskningsprosjektet.

Resultatene fra observasjoner og intervjuer legges frem i kapittel 4. Før jeg i kapittel 5 dykker inn i en analyse der jeg tar for meg skjerm kontra bok, vurdering av digitale fagportaler, elevaktivitet, kildekritikk, tilpasset opplæring og bruk av medietekster. Etter det vil jeg gå videre til kapittel 6 og en drøfting, hvor jeg vil anvende analysen gjort på kildekritikk og bruk av medietekster for å belyse funnene mine opp mot teorien. Avslutningsvis kommer kapittel 7 med en kort oppsummering og konklusjon av oppgaven.

## 2.0. Teori

I dette kapittelet vil jeg legge frem relevant teori og tidligere forskning for min problemstilling. Jeg starter med å definere begrepet læremiddel, før jeg presenterer forskning på bruken av læremidler generelt i skolen, og med spesielt fokus på religionsundervisningen gjennom årene. Ettersom medietekster har en økende plass i undervisning, og vi blir stadig et mer digitalisert samfunn vil jeg deretter gå inn på bruken av slike tekster i religionsundervisningen og konsekvensene av det. Videre vil påvirkningen på undervisningen av skjerm og digital teknologi i forhold til tradisjonelle papirbaserte læremidler vies oppmerksomhet gjennom rapporter som tar for seg både de negative og positive aspektene. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på betydningen av kildekritikk og utviklingen av kritisk tenkning hos lærere og elever i undervisningssammenheng. Gjennom å gjøre rede for disse ulike aspektene av læremiddelbruk i religionsundervisningen legger jeg et grunnlag for å belyse og besvare min problemstilling i den påfølgende analysen og drøftingen.

### 2.1. Læremiddel

Læremidler har blitt definert forskjellig i skolesystemet gjennom årene, både i utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner. Tidligere læreplaner hadde en mer omfattende tilnærming til begrepet enn i senere tid (Utdanningsdirektoratet, 2021). I *mønsterplanen fra 1947* defineres læremidler på følgende måte:

«Med læremiddel menes her alt av det utstyr og materiell som brukes av lærer og elev i forbindelse med undervisning og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Ifølge denne definisjonen kan læremidler være utstyr i gymsaler og på naturfagrom, samt aviser, dokumentarer, bøker og nettbrett. En slik bred definisjon av læremidler finner vi også i *stortingsmelding 29 om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan fra 1994-1995*:

«Læremidler er alt det som tas i bruk i en læringssituasjon, og som er meningsbærende i seg selv. Læremidler omfatter tekster, programvare, lyd, bilder og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål, men det kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål, som for eksempel avisartikler, spillefilmer eller skjønnlitteratur» (Gilje, 2015, s. 40)

Definisjonen inkluderer både læremidler som er utviklet som en undervisningsressurs, men også ressurser som brukes selv om de ikke opprinnelig er lagd med dette formålet.

Gilje viser til ulike definisjoner av læremidler gjennom de to siste skolereformene i Norge de siste 20 årene (Gilje, 2015, s. 39). En av de siste definisjonene han reflekterer rundt er fra opplæringsloven paragraf 17 (Gilje, 2015 s. 41). Denne paragrafen, som også gjelder i inneværende skoleår viser til en forståelse rundt at et læremiddel skal dekke kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*:

«Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæring. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Gilje, 2015, s. 41)

Denne definisjonen mener Gilje antyder at læremidler skal være lagd med formål om å være en undervisningsressurs. Samtidig legger denne definisjonen større vekt på læreplanen og kompetansemålene og at disse skal være utgangspunktet for arbeidsformer og læringsprosesser.

Jeg tolker det som at den gradvise innstramningen av definisjonen av begrepet «læremiddel» har ført til en begrenset tilnærming til hva som anses som passende undervisningsressurser. Selv om definisjonen ikke bestemmer hva lærerne bruker, kan en smal definisjon føre til at lærerne legger vekt på å oppfylle spesifikke kompetansemål fremfor å utforske ulike metoder og ressurser og anvende hele spekteret av mulige læremidler.

I boken *Læremiddellandskabet* fra 2010 introduserer Jens Jørgen Hansen sin definisjon av læremiddelbegrepet og de fem læremiddeltypene han mener finnes: (J. J. Hansen, 2010, ss. 19-21)

1. Semantiske læremidler omfatter artefakter og tekster som er meningsbærende og produsert med ulike intensjoner for formidling av kunnskap, for eksempel boktekster og filmttekster.
2. Funksjonelle læremidler omfatter tre underkategorier: kognitive, kommunikative og kompenserende læremidler. Kognitive læremidler er utformet for å forenkle læringsprosesser, for eksempel forståelse og bearbeiding av kunnskap. Kommunikative læremidler skal legge til rette for kontakt mellom elever, lærere og aktører og muliggjør samarbeid og kommunikasjon. Kompenserende læremidler skal kompensere for lese- og skrivevansker hos elever.
3. Didaktiske læremidler er undervisning og læringssystemer som er utviklet med et pedagogisk grunnlag og en intensjon om å fremme læring, for eksempel en bok.

4. Undervisningsmidler er ressurser som er tilgjengelig for å tilrettelegge for undervisning og læring. Ressursene skal hjelpe læreren med å lettere skape kontakt med elevene og håndtere undervisningsoppgaver.
5. Læringsmiljøer danner rammer og ressurser for undervisningen, dette er verktøy knyttet til elevers arbeids- og læringsprosesser. For eksempel trådløst nettverk og interaktive eller fysiske tavler.

Elleve år senere utga Stig Toke Gissel en ny definisjon av hva et læremiddel er sammen med et overblikk over tre forskjellige læremiddeltypene (Gissel, 2022). De tre læremiddeltypene han presenterer har forskjellige funksjoner i undervisningen og bygger videre på inndelingen til Hansen: (Gissel, 2022, ss. 1-2)

1. Didaktiske læremidler er produsert med intensjon om å bli brukt i undervisningen, for eksempel grunnbøker og digitale fagportaler.
2. Funksjonelle læremidler er verktøy som skal muliggjøre eller forenkle prosesser i undervisningen for både lærer og elev. Dette kan være digitale tavler, regneark og linjal, som alle har en hensikt til å bidra til en mer effektiv læring.
3. Semantiske læremidler omfatter tekster og ting som ikke blir produsert med tanke på bruk i undervisning, men som har en betydning og funksjon i samfunnet utenfor skolen. Dette kan være YouTube-videoer, noveller eller artikler som læreren vinkler i en retning som gjør det faglig relevant for elevene.

Både Hansen og Gissel gir innsikt i begrepet læremiddel, men deres definisjoner viser noen forskjeller som kan motstride hverandre. Den grunnleggende forskjellen er hvor mange læremiddeltypene de operer med da Hansen identifiserer fem typer læremidler, mens Gissel kun opererer med tre typer. Hansen inkluderer undervisningsmidler og læringsmiljøer som egne kategorier, mens det ser ut til at Gissel integrer disse to inn i de tre andre kategoriene. Hansens valg om å separere disse kategoriene fra de andre kan vise til at han mener de har en unik rolle i undervisningen og å skille disse er sentralt i definisjonen av et læremiddel. Gissel derimot kan man argumentere for at mener disse ikke er sentrale for seg selv, men at de kan inngå i de andre typene da de ikke spiller en stor rolle for seg selv.

Videre kan vi se en forskjell i deres definisjon av semantiske læremidler. Hansen sin definisjon kan tolkes som å inkludere læremidler som er produsert med og uten intensjon om å være et læremiddel. I boken sin skriver han at han tidligere definerte semantiske læremidler

som fagtekster, som kan regnes som læremidler med intensjon om å være det (J. J. Hansen, 2010, s. 20). Gissel derimot legger tydelig frem at semantiske læremidler ikke er produsert med en intensjon om å være et læremiddel, men kan likevel brukes i undervisningssammenheng når læreren velger å ta de i bruk (Gissel, 2022, s. 2).

I oppgaven velger jeg å støtte meg til Gissel sin definisjon på grunn av at hans inndeling av læremidler i tre hovedkategorier oppleves som enklere og mer anvendelig for oppgaven – det trengs ikke en mer finmasket inndeling. Inndelingen vil kunne supplere intervjuene og observasjonene på en oversiktlig og forståelig måte. Dette grunnet at det som kommer frem i analysen viser til ressurser som faller innenfor disse kategoriene og skillet mellom didaktiske og semantiske læremidler viser seg spesielt relevant. Med dette går jeg også for en annen og bredere definisjon av læremidler enn opplæringsloven gir. Dette grunnet at den legger vekt på midler utviklet til bruk i undervisningen, mens jeg vil ta for meg midler utviklet med andre formål også, men som likevel blir anvendt i undervisningssammenhenger.

## 2.2. Læremidler i KRLE-faget

Rundt feltet som handler om læremidler og KRLE-faget finnes det en god del forskning som analyserer lærebøker, mens det er lite på læremiddelbruk mer generelt i KRLE <sup>1</sup>. Jeg har funnet to artikler, en fra Tallaksen og Hodne og en annen fra Bråten som har mange relevante funn for min undersøkelse, men de er et tiår gamle. Jeg har også funnet en nyere forskningsartikkel fra Sverige, gjort av Broberg.

To ulike studier gjennomført i 2014 undersøkte læremidler i RLE-faget og tar opp lignende tematikker. Tallaksen og Hodne sin studie undersøkte betydningen av læremidler i RLE-faget (Tallaksen & Hodne, 2014), mens Bråten gjennomført en studie som fokuserer på bruken av lærebøker i RLE-faget (Bråten, 2014).

Resultatene av studien til Tallaksen og Hodne indikerte at læreboken, som lenge hadde dominert skoleundervisningen, fortsatt hadde en betydelig innflytelse på gjennomføringen og planleggingen av undervisningen i RLE-faget (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 360). Lærerne i undersøkelsen brukte ikke kun læreboken, og uttrykte at særlig i oppstartsfasen av undervisningen brukte de alternative metoder for å vekke nysgjerrigheten hos elevene. For

---

<sup>1</sup> Jeg har ikke funnet relevante kilder etter å ha gjennomført et oriasøk.

eksempel ved å benytte seg av filmer eller bilder (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 361). I tillegg til læreboken observerte de at lærerne brukte PowerPoint, filmer, musikk, bibelen og internettressurser, samt at lærerne nevnte at de brukte artefakter som gudefigurer og koranen (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 357).

Når det gjelder læreboken sin sentrale plass fant Bråten at over halvparten av lærerne var tilfreds med lærebøkene de brukte (Bråten, 2014, s. 176). Hvor de med høyest tendens til å være fornøyd var de som hadde fått nye lærebøker etter fagets navneendring fra KRL til RLE i 2008. (Bråten, 2014, s. 176). De som var fornøyd med lærebøkene begrunnet dette med at bøkene ga en god innføring i religionene og ga elevene nye og engasjerende oppgaver. Likevel uttrykket noen lærere misnøye, delvis på grunn av utfordringer knyttet til å tilpasse seg noe nytt og at elevene kunne ha større utfordringer med hvordan boken var lagt opp (Bråten, 2014, s. 176). Videre mente de at de gamle bøkene hadde mer dybde i tilnærmingen og tok for seg en religion hvert år, i stedet for å hoppe fra en religion til en annen (Bråten, 2014, s. 176).

Tallaksen og Hodne viste til en gjennomgående tendens i sin studie som handlet om at læremiddelbruken var lærerstyrt (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359). Læreren ga beskjed om når boka skulle hentes, åpnes, leses eller hvilke bilder som skulle presenteres, samt hvilke oppgaver som skulle løses. I tillegg var det læreren som styrte tavla og viste fram eventuelle artefakter (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359). Dette kan tolkes som at den frie utforskningen ikke var til stede i undervisningen, og at det var forventet at elevene gjorde det de ble bedt om.

Alle lærerne i studien til Tallaksen og Hodne med unntak av én hadde en lærebokavhengig undervisning. Det kom frem tilknytningen dette hadde til en følelse av usikkerhet spesielt knyttet til RLE-faget og religioner (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359). Når lærerne følte at de manglet tilstrekkelig kunnskap følte de seg avhengig av læreboken. Spesifikt for RLE-faget var bekymringen for å si noe galt om religioner og livssyn som elevene hadde tilknytning til, samt at de var redde for å forkynne eller på den andre siden bli bundet eller forsiktige i sin tilnærming (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359).

Bråten derimot hadde lærere i sin studie som oppga at de ikke fast brukte en lærebok. Dette grunnet i mangel på tilgjengelige lærebøker som de vurderte som gode nok eller at de ikke

ønsket å bruke et fast materiale (Bråten, 2014, s. 185). De ga uttrykk for at bøkene ikke var oppdatert i forhold til fagets krav, for dårlig materiale for å gi tilstrekkelig undervisning og mangler tilpasset materiale for elever som har utfordringer som lesevansker (Bråten, 2014, ss. 184-185). I stedet brukte de tekster fra ulike bøker og kilder, og strukturerte undervisningen basert på egne vurderinger og tanker (Bråten, 2014, ss. 184-185).

Enkelte lærere påpekte også manglende tilgang på lærebøker og en generell nedprioritering av RLE-faget i skolen (Bråten, 2014, s. 176) De understrekte viktigheten av at lærebøkene er gode og oppdaterte, da utdaterte bøker kan føre til dårligere undervisning og læring. Til tross for følelsen rundt utdaterte bøker var det flere av lærerne som hadde en lærebokstyrt undervisning, uavhengig av at de også mente dette kunne gjøre undervisningen kjedelig (Bråten, 2014, s. 188). Noen følte seg forpliktet til å bruke læreboka uavhengig av egne tanker rundt verdien av den, dette basert på oppfatningen om at siden boken er ny følger den automatisk læreplanen og man trenger ikke selv forholde seg direkte til læreplanen (Bråten, 2014, s. 182).

I forbindelse med temaer som filosofi og etikk opplevde lærerne i studien til Tallaksen og Hodne at læreboken hadde en mindre rolle i undervisningen. Dette skyldtes at de mente læreboken var mindre god på disse temaene og dermed ikke like sentral siden temaene ikke var like teoretiske som religion og livssynsdelen (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359). Lærerne opplevde også mindre utfordringer knyttet til forkynning og nøytralitet innenfor disse temaene og hadde lettere for å bruke boken mindre i temaer som oppleves som mer praksisnær (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 360).

Videre vil jeg i tillegg til disse to norske studiene presentere en nyere, svensk kvantitativ studie som er utført av Maximilian Broberg. Han har undersøkt bruken av læremidler i religionsundervisning i Sverige (Broberg, 2020). Studien fant ut at bruken av lærebøker var betydelig høyere på de yngre alderstrinnene enn i de eldre, mens det motsatte var tilfelle for bruken av hellige tekster og nyhetsartikler (Broberg, 2020, s. 49). Det kom tydelig frem at bruken av medier som dokumentarer og nyhetsartikler var populære i undervisningen, mens sosiale medier og musikk ble lite brukt (Broberg, 2020, s. 49).

Videre viste studien til at økt kunnskap om religionsfaget reduserte lærernes behov for å benytte seg av lærebøker, samtidig som kjennskapen til og tilgang til spesifikke materialer var



en viktig årsak til hvilke ressurser som ble valgt eller ikke (Broberg, 2020, s. 51). Han påpeker hvordan semantiske læremidler, som for eksempel medietekster, kan transformere, oversette og forvrengte meningen eller elementene de er ment til å formidle. Derfor er det viktig at lærerne er kritiske og bevisste til hvordan mediene ofte fremstiller religion og hvordan deres logikk samspiller med logikken i klasserommet (Broberg, 2020, s. 52). Et sentralt poeng er maktforholdet som gir læreren mulighet til å velge hvilke ressurser som brukes og vises i klasserommet (Broberg, 2020, s. 52).

Forskningen viser at læreboken tradisjonelt har vært dominerende i religionsfaget og at den har vært en primærressurs for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Den lærerstyrte tilnærmingen til undervisningen som forskningen viser, kan ha ført til mindre selvbestemmelse hos elevene og at de i stor grad gjør det lærerne bestemmer, noe som igjen kan begrense deres mulighet til å undersøke og oppdage kunnskap på egenhånd. Dette kan være et viktig aspekt for meg å undersøke i forskningen, i forhold til hvordan det mer digitaliserte samfunnet har påvirket elevers selvbestemmelse og læring.

Selv om læreboken har spilt en sentral rolle i undervisningen viser studiene at lærerne også benytter seg av alternative metoder for å vekke engasjement og interesse hos elever. Dette vil være sentralt å undersøke om fortsatt blir brukt i skolen, og om det har fått en mer sentral plass i nyere tid. Samtidig som det vil være viktig å undersøke om grunnlaget for bruk av disse elementene fortsatt stammer fra ønsket om variasjon og å øke engasjementet hos elevene.

Studiene viser en del misnøye rundt lærebøkene, både på grunnlag av manglende oppdaterte bøker som skaper utfordringer knyttet til fagets oppbygning, og fordi de nyere bøkene ikke gir samme dybde og tilnærming til religionene som tidligere. Her vil det være interessant å undersøke om denne misnøyen har endret seg over tid, og om lærerne i like stor grad føler de må bruke ressursene de har tilgjengelig eller om de leter utenfor det didaktiske materialet for å supplere undervisningen. Hvis lærerne bruker andre ressurser i undervisningen vil Broberg sin forskning som viser at lærere bruker midler uten intensjon for undervisning spille en rolle, i forhold til hans vektlegging rundt kritisk tenkning og lærerens maktposisjon, samt mulighetene for forkynning.

### 2.3. Læremiddelbruk i skolen som helhet

Frem til nå har jeg vist til tidligere forskning rundt læremidler i KRLE-faget. De fleste av undersøkelsene jeg har referert til er av eldre dato, men har likevel bidratt med en forståelse på læremidler i undervisningen. Det er relevant å se utenfor fagets rammer og undersøke nyere forskning som tar for seg læremidler på tvers av fag. Selv om forskningen som presenteres ikke fokuserer på KRLE vil den likevel være relevant for mitt prosjekt og kunne gi verdifulle perspektiver.

I Norge skjer valget av læremidler på tre forskjellige nivåer. Skoleeier kan ta avgjørelser som gjelder alle skoler i det bestemte område. Skolelederen har beslutningsmyndighet, ofte i samråd med lærere. Faglærerne tar beslutningen om valg av læremidler knyttet til det enkelte faget (Gilje, 2015, s. 50).

I 2015 utga Øystein Gilje en artikkel som undersøkte utviklingen av læremidler i Norge, samt et fokus på hvilke læremidler som blir valgt og brukt i skolen (Gilje, 2015). Ingen av skolene som deltok hadde utelukkende papirbasert eller digital læremiddelkultur, men undersøkelsen viste betydelige forskjeller mellom fag når det gjaldt bruken av digitale eller papirbaserte ressurser. Fagene undersøkelsen fokuserte på var samfunnsfag, engelsk, matematikk og naturfag (Gilje, 2015, ss. 54-55).

I tillegg var Gilje med på et prosjekt med andre forskere for å få kunnskap om hvilke læremidler som velges i skolen og hvordan de brukes i undervisningen av lærere og elever (Gilje et al., 2016). Forskerne lagde en sluttrapport som viste forståelsen av valg og bruk av læremidler i hvert av de fire nevnte fagene (Gilje et al., 2016). Rapporten fant ut at lærere i grunnskolen brukte i hovedsak papirbaserte lærebøker, men at de supplerer med bruk av digitale læremidler, noe som går i motsatt retning ved høyere alderstrinn som videregående der det ser ut til at papirbaserte og digitale læremidler er likestilt (Gilje et al., 2016, s. 24).

I helklasseundervisning fant undersøkelsen ut at lærerne i stor grad brukte egenproduserte læremidler, spesielt i form av Powerpoint-presentasjoner. Når det gjaldt gruppearbeid og delvis individuelt arbeid var arbeidet preget av at elevene brukte multiple kilder som potensielt kunne inneholde motstridende informasjon (Gilje et al., 2016, s. 59). Disse kildene kunne fremme en kognitiv konflikt som kunne skape undring og utforskning hos elevene, samt at diskusjoner og drøfting i klasserommet ble en realitet. I slike situasjoner var lærerens

veiledning en sentral rolle i å sikre læring og å minske utfordringene til elevene (Gilje et al., 2016, s. 59).

Papirboken hadde en viktig funksjon for strukturen i undervisningen og dannet utgangspunktet for aktiviteter, mens digitale læremidler og ressurser skapte engasjement hos elevene (Gilje et al., 2016, s. xvi-xvii). De digitale ressursene var for eksempel spill eller simulering, men med varierende grad av faginnhold. Ressursene ville ikke gi elevene læringsutbytte med mindre de ga elevene anledning til å arbeide med begreper sentralt for fagstoffet, siden strategiene elevene brukte i spillene baserte seg på logikk noe som viste seg lite hensiktsmessig for læringsutbytte (Gilje et al., 2016, ss. xvi-xvii).

Gilje har tatt en stor del av forskningen rundt læremiddelbruk og i 2020 ga han ut rapporten *Gode eksempler på praksis* med Bjerke og Thune. Rapporten presenterer en analyse av bruken av lærebøker og digitale verktøy i undervisningen (Gilje et al., 2020). Rapporten viser til at læreboken fortsatt er til stede i enkelte undervisningsøkter, men at den ofte brukes i kombinasjon med digitale verktøy og læringsressurser i form av kilder, enten funnet av elevene eller oppgitt av læreren (Gilje et al., 2020, s. 45). Læreboken ble observert som en støtte for elevene når de lurte på noe, men aldri som eneste kilde. Det var en frihet rundt valget av lærebok eller digital ressurs, hvor elevene hadde ulike preferanser. Rapporten observerte også at lærebok, kladdebok og tavle fortsatt var i bruk i undervisningen (Gilje et al., 2020, s. 45).

Lærerne i undersøkelsen hadde ulike preferanser når det gjaldt det digitale og det analoge, men de fleste brukte en kombinasjon av disse. En sentral uttalelse blant lærerne var at læreboken de hadde tilgjengelig var utdatert, og noen uttrykte at den kunne bli en hindring på veien i å jobbe virkelighetsnært, fritt og med oppdatert fagstoff (Gilje et al., 2020, s. 46).

Rapporten fremviste videre at noen av lærerne valgte materiale basert på hvilke elever de underviste og om de opplevde at læreboken eller det digitale ga elevene det de hadde behov for. Flere av lærerne tilpasset materialet fra læreboka eller andre kilder for elevene, og bygget dette opp til en digital ressursbank (Gilje et al., 2020, s. 47). Det viste seg også at digitale verktøy ble brukt til å lage undervisningsopplegg og for å dele ressurser og tidligere arbeid med elevene, samt at det ble brukt i starten av undervisningen og i selve struktureringen av den (Gilje et al., 2020, s. 53).

Forskningen viser en tydelig utvikling fra det de fant i 2016. Det er en økende tendens til bruk av digitale ressurser enten som primærkilde eller i kombinasjon med lærebøker. Lærerne tilpasset undervisningen ved å kombinere læremidler og tilpasse materiale i forhold til klasser og elevers behov. Det er derfor sentralt å undersøke om denne utviklingen også kan sees i dagens valg og bruk av læremidler innenfor KRLE-faget.

#### 2.4. Bruk av medietekster i KRLE

I KRLE-faget er bruken av medietekster et felt som har vist seg viktig å analysere og belyse kritisk. Medietekster inkluderer videoer, artikler, lydklipp og bilder. Bruken av medietekster i undervisningen har blitt mer aktuell og viktig i det digitale samfunnet, der ulike medier spiller en sentral rolle i våre liv. Audun Toft er en av de som står sentralt i forskningen på dette feltet. Han har tatt for seg forskjellige serier og religioner og sett på bruken av disse i religionsundervisningssammenheng.

Det finnes ikke rapporter knyttet til tall direkte for mediebruk i KRLE, men forskning gjort av SINTEF i 2019 på vegne av Utdanningsdirektoratet tok for seg praksisen knyttet til bruk av bilder og video i undervisningen (Fjørtoft et al., 2019). Tabellen nedenfor viser lærernes praksis på dette området: (Fjørtoft et al., 2019, s. 79)

**Tabell 4.9.** Lærernes praksis når de gjelder bruk av bilder og video i undervisningen

	I svært liten grad	I liten grad	Nøytral	I stor grad	I svært stor grad
I mine undervisningsopplegg bruker jeg bilder eller video jeg finner på nettet uavhengig av lisensiering	12,4	23,7	32,2	20,7	10,9
I mine undervisningsopplegg bruker jeg kun bilder og videoer som er lisensiert for fri bruk	10,4	14,8	37,0	31,7	6,2
I mine undervisningsopplegg bruker jeg bilder og videoer som jeg har produsert selv	28,1	37,6	20,1	12,4	1,8
Jeg oppgir alltid kilder for bilder og videoer som ikke er egenprodusert	15,1	23,1	25,4	28,1	8,3

Lærerne var delt når det gjaldt bruk av bilder og video, dette gjaldt både rundt medier lisensiert for fri bruk og ikke, og om de oppga kilder for andres bilder og videoer når de brukte det i undervisningen (Fjørtoft et al., 2019, s. 79). Videre fikk lærerne spørsmål om de brukte sosiale medier i undervisningen. Svarene angående dette viste til at det ble lite brukt i

undervisningssammenheng, mulige årsaker til dette kan være skolens policy, elevenes alder og at de har andre lisensierte løsninger tilgjengelig (Fjørtoft et al., 2019, s. 79).

Audun Toft har utgitt flere artikler om bruken av medier spesifikt i KRLE-undervisning. Sammen med Maximilian Broberg utforsket han hvordan mediemateriale og diskurser var en viktig del av religionsundervisning både i Norge og Sverige (Toft & Broberg, 2018). De trakk frem koblingen mellom mediedekning og undervisning;

«where we observed a close correlation between media coverage and the topics covered in the lessons. (...) However, the choice of topics cannot be said to be completely determined by the media. The teachers discern between reliable and non-reliable media sources, and make judgements on the relevance and suitability of topics before using them in the lessons» (Toft & Broberg, 2018, s. 238)

Gjennom en bevissthet rundt valg av medier og et kildekritisk blikk på kildene mener de at læreren har utviklet mediekompetanse.

Toft og Broberg legger frem at mediedekningen har en direkte tilknytning til det som foregår i verden, og at tilgangen på det som mediene ikke dekker er begrenset (Toft & Broberg, 2018, s. 239). Dette vil kunne påvirke religionsundervisningen på grunn av at mediene ofte dekker konflikter og kontroverser knyttet til spesifikke områder i verden, og noen religioner får større plass, for eksempel islam (Toft & Broberg, 2018, s. 239). Lærerne mente at de var kjent med dette fenomenet og anså mediebruk som en nødvendig komponent i faget (Toft & Broberg, 2018, s. 239).

Mediebruken som en komponent i religionsfaget har ført med seg at journalistiske institusjoner lager materiale både med intensjon og uten intensjon for bruk i undervisningen. Audun Toft har tatt for seg to forskjellige serier sin bruk i religionsundervisningen, og den første jeg vil legge frem er artikkelen han har skrevet rundt bruken av serien *På tro og Are* i religionsundervisning på videregående skole (Toft, 2021). Serien ble ofte brukt i undervisningssammenheng og elevene kjente den godt.

Videre diskuterte Toft vektleggingen av underholdningsverdi som viste seg å være av stor betydning for undervisningen. Serien ble brukt som underholdning for elevene og det viste seg å være et effektivt middel for å holde på oppmerksomheten deres (Toft, 2021, s. 31).

Uavhengig av lærerens oppfatning av episoden som krenkende ble den likevel brukt, dette

begrunnet de med at den ikke bare var engasjerende, men fungerte godt i et didaktisk opplegg (Toft, 2021, s. 32).

Det at materiale blir brukt i undervisningen for å underholde og fange oppmerksomheten til elevene (Lied & Toft, 2018, s. 249), og at serien *På tro og Are* blir brukt som belønning og underholdning, har Toft og Lied vist til forskning på (Lied & Toft, 2018, s. 251).

«Consequently, the episode on Islam became the main pedagogical artefact and the only content of instruction on this particular aim, without introduction or a concluding discussion»

De viste også til at materiale som representerte kontroverser om religioner ble tatt med inn i undervisningen på grunn av underholdningsverdien (Lied & Toft, 2018, s. 249), og at materiale ofte kan bli hovedfokuset for undervisningen og de viktigste pedagogiske artefaktene grunnet uforutsette hendelser (Lied & Toft, 2018, s. 251).

Det å gi materialet en slik makt vil kunne føre med seg ulike konsekvenser. Toft tar opp i en av artiklene konsekvensene av å bruke serien *På tro og Are* i undervisningen. Han påpekte hvordan mediebruk i klasserommet aksentuerer og forsterker den allerede eksisterende klasseromsdynamikken (Toft, 2021, s. 33), da lærerne bruker slike medier for å skape engasjement og bekjempe kjedsomhet. Toft trekker videre frem tre konsekvenser i å bruke serien i undervisning:

« i) Episoden setter premissene for hele undervisningen rundt ett kompetansemål, ii) episodens fortolkningsrammer overtas av lærere og elever, og iii) episoden bruker stereotypiske og eksotiserende elementer som ikke blir tematisert i etterkant» (Toft, 2021, s. 33)

Fremstillingen av eksotisme og stereotypisk materiale bryter med fagets overordnede målsetninger når serien bruker dette for å underholde. Eksotisme velges gjerne nettopp fordi det skaper interesse hos elevene (Eidhamar, 2009a, s. 109), men brukt som et produksjonsmessig grep som skaper stereotypiske (Toft, 2021, s. 35) og mulige nedlatende holdninger egner det seg ikke i religionsundervisningen. Elementer som kan oppleves som eksotiske kan innlemmes i undervisningen kun dersom læreren kan vise en respektfull holdning og være bevisst på hva som anses som sentralt og ikke sentralt for undervisningen (Eidhamar, 2009a, s. 110-111).

Audun Toft har sammen med Ole H. B. Hansen analysert og diskutert en annen NRK-series bruk i skolen (Hansen & Toft, 2022). De tar for seg *Selma og jakten på den perfekte tro* som er en serie produsert av NRK med intensjon til bruk i skolen. Artikkelen utforsker aktørens bakgrunn for produksjon og markedsføring av materiale til bruk i skolen. De argumenterer for at dette først og fremst er en journalistisk institusjon og at dette har stor betydning for det pedagogiske materialet, som de underbygger i NRK sin rolle og mandat (Hansen & Toft, 2022, s. 36). Toft og Hansen retter mye av kritikken sin mot NRK og Redd Barna i forhold til fremstillingen av religionsfrihet og de potensielle risikoene det bidrar med når det tas med inn i klasserommet (Hansen & Toft, 2022, s. 30).

De diskuterer problemene knyttet til valget om å fremme barnas religionsfrihet på grunnlag av sterk autonomi, slik som i *Selma og jakten på den perfekte tro* (Hansen & Toft, 2022, s. 30). Hvor de mener at de for det første undergraver respekten for foreldrenes rettigheter til å oppdra og undervise barna i tråd med deres egen tro og overbevisning (Hansen & Toft, 2022, s. 31). For det andre så diskrediterer det familien og samfunnet som naturlig arena for barns religiøse sosialisering, noe som potensielt kan være negativt for barnas muligheter til å utøve sin religionsfrihet (Hansen & Toft, 2022, s. 35). De mener at religionsundervisning må anerkjenne kompleksiteten i identitetsdannelse og anse familie og samfunn som en integrert del av dannelsesprosessen. Derfor bør religionslærere være oppmerksomme på det didaktiske rammeverket som fremmer barns religionsfrihet på bekostning av foreldrenes ønsker (O. H. B. Hansen & Toft, 2022, s. 42).

Den økte tilgjengeligheten av ulike materialer og medier gjennom digitale løsninger bidrar til et bredt spekter av pedagogiske ressurser utviklet av aktører som formaterer innholdet relatert til religion i henhold til sine egne standarder, mål og normer (Hansen & Toft, 2022, s. 29). Imidlertid er det ikke sikkert formateringen samsvarer med de didaktiske standardene for religionsundervisning. Studier viser at religion i Norge i økende grad formateres etter medienes standarder, dette overtar som primærkilde til informasjon og hovedarena for diskusjon rundt religiøse spørsmål (Hansen & Toft, 2022, s. 42). Toft og Hansen argumenterer ikke for å forby NRK i religionsundervisningen, men heller for at lærere ikke må importere undervisningsmateriell ukritisk inn i klasserommene. De understreker viktigheten av at læreren utvikler evnen til kritisk tenkning når det gjelder bruk av slike medier i religionsundervisningen og at lærerne er oppmerksomme på ansvaret de har i valget

av materiale de viser i klasserommet, slik at barnas og foreldrenes rettigheter og interesser ivaretas (Hansen & Toft, 2022, s. 43).

Audun Toft har ikke bare tatt for seg serier sitt preg på religionsundervisning, men også tatt for seg religioner, herunder spesifikt islam i klasserommet. Fokuset for forskningen var unge muslimers opplevelse av undervisning om islam (Toft, 2017). Toft så nærmere på hvordan den negative nyhetsdekning av islam påvirket ungdommenes hverdag og hvordan dette tematisertes i klasserommet.

I kapittelet kom det frem hvordan undervisningen om islam skilte seg fra undervisning om andre religioner. Det ble lagt mer vekt på samtiden og problematiske sider ved religionen, noe som førte til at trosinnhold, praksis og mangfold ble nedprioritert (Toft, 2017, s. 40). Når dagsaktuelle hendelser ble tatt opp i undervisningen var dette ofte relatert til islam fremfor andre religioner, som førte til at konfliktstoff fikk mye plass i undervisningen om islam (Toft, 2017, ss. 40-41). Videre fikk klasseromsdiskusjon en større plass i denne delen av faget og læreren var mer opptatt av å få frem elevenes tanker fremfor å knytte det opp til fagstoff. Personlige meninger og mediespekulasjoner fikk like mye oppmerksomhet som saklige argumenter og faglig kunnskap. Dette førte til at elevene opplevde at diskusjonen ga lite innblikk og forståelse i deres religion, noe den opprinnelig kunne ha potensiale til å gi (Toft, 2017, ss. 42-43)

Blant elevene ble det også uttrykt en følelse rundt at det å være religiøs ble oppfattet som noe negativt eller fremmed, en måte å skille seg ut på. Grunnen til dette kan være den vedvarende diskusjonen om at religion er en utfordring for det moderne samfunnet, noe som bygger opp stigma elevene føler på knyttet til sin religiøse identitet (Toft, 2017, ss. 46-47).

Religionsundervisningen har muligheten til å redusere eller fjerne dette stigma gjennom en mer bevisst og inkluderende religionsundervisning (Toft, 2017, s. 48). Både elever og lærere fant det naturlig å integrere media i undervisningen, men islam ble ofte presentert som en kontrast til det norske. Derfor retter Toft fokus på at religionsundervisningen i større grad burde ta hensyn til mangfoldet i klasserommet for å fjerne stigmaet. samt å vise andre aspekter og gi en forståelse for andre kulturer, deres hverdag og liv (Toft, 2017, ss. 48-49).



Medielogikk med vekt på underholdning, spenning og konflikt preger medieteksters utforming, og disse betoningene kan gå på tvers av KRLE-fagets målsetninger. Denne problematikken vil jeg ha med meg inn i analyse- og drøftingsdelen.

## 2.5. Skjerm kontra bok

Hittil har jeg fokusert på definisjonen av begrepet «læremiddel» og utforsket ulik bruk av læremidler både innenfor og utenfor KRLE-faget. Jeg vil nå gå nærmere inn på den økende digitaliseringen av skolen og forskningsfunn knyttet til fordeler og ulemper ved dette.

Norge topper statistikken i Europa når det gjelder internettbruk blant befolkningen. Samfunnet er mer avhengig av teknologisk infrastruktur og tjenester som stiller krav til befolkningens digitale kunnskap (Munthe et al., 2023, s. 35). Skolen har en sentral rolle i denne utviklingen til barn og unge, med mål om å gi de muligheten til å utvikle digitale ferdigheter, kritisk medieforståelse og etisk og digital dømmekraft (Munthe et al., 2023, s. 37). Tilgangen til læringsteknologi er avgjørende for å oppnå dette og i de fleste skoler i Norge i dag er internett og digitalt utstyr tilgjengelig, ofte gjennom at elevene har sin egen datamaskin eller nettbrett (Munthe et al., 2023, s. 35).

«Den teknologiske utviklingen fører til at premissene for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og muntlige uttryksformer har endret seg, og teknologiutviklingen har hatt innvirkning på alle fag» (Munthe et al., 2023, s. 38)

Rapporten *Digitalisering i grunnopplæring: kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov* mener at digitaliseringen og nye infrastrukturer kan ha potensiale til å tilby elever opplæring utenfor fagtilbudet ved den lokale skolen, samt individuell tilpasning og utdanningsmuligheter for elever med sykdom (Munthe et al., 2023, s. 38). Vider viser rapporten potensiale til den digitale infrastrukturen for å fremme elevaktive undervisningsformer og variasjon. Digitale verktøy har muligheten til å gi elevene lettere måter å vise kompetanse, samt at læreren får en bedre oversikt over kompetansen slik at de kan tilrettelegge for den enkelte elev (Munthe et al., 2023, s. 39). Ved økende tilgjengelighet av digitale verktøy kan også følelsen av mestring og motivasjon øke og gi elevene muligheten til å produsere innhold på alternative måter (Munthe et al., 2023, s. 39).

Rapporten trekker på den andre siden frem de negative aspektene ved den økte tilgjengeligheten av digitale enheter og internett i klasserommet. Det kan være vanskelig å

holde oppmerksomheten på det faglige når elevene har lett tilgang på distraksjoner. Elevene har lettere for å bli forstyrret og å bruke tiden på ikke-faglige aktiviteter (Munthe et al., 2023, s. 40). En bredere digital kompetanse sammen med tilpasning av verktøy og læringsressurser med hensyn til elevenes forutsetninger og nivå kan bidra til økt kompetanse, inkludering og læringsutbytte (Munthe et al., 2023, s. 40).

En tidligere rapport med tittelen *Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* fremhevet betydningen av tilgang til datamaskiner for å utvikle god digital kompetanse og oppfylle målene i læreplanen (Fjørtoft et al., 2019). Rapporten tok for seg distraksjonene og den utenomfaglige bruken som rapporten ovenfor nevner og viser til at andelen elever som blir forstyrret av datamaskinen har gått ned fra 2013 til 2019 (Fjørtoft et al., 2019, s. 42). I tillegg ser det ut til at lærerne vet mer om hva som foregår på elevenes skjermer. Når det gjelder spørsmålet om datamaskinen forstyrrer eller stjeler av tiden de trenger til å lære har prosentandelen av elever som helt eller delvis er enig i dette sunket siden 2013 (Fjørtoft et al., 2019, s. 42). Rapporten viser at selv om antall timer elevene tilbringer på datamaskinen har økt, har forekomsten av distraksjoner og utenomfaglig bruk redusert. Dette kan tyde på at elevene har utviklet en større digital modenhet i løpet av årene (Fjørtoft et al., 2019, ss. 42-43).

Rapporten dokumenterte en økning både i antall elever med tilgang på datamaskin på skolen og i andelen elever som bruker datamaskinen regelmessig i undervisningen (Fjørtoft et al., 2019, s. 28). Videre undersøkte rapporten bruken av datamaskiner i ulike fag, hvor det viser seg at i KRLE-faget på ungdomsskolen var det en betydelig andel elever som brukte datamaskinen i undervisningen (Fjørtoft et al., 2019, s. 30-33). Samtidig har det individuelle arbeidet fått større plass i undervisningen etter innføringen av digitale ressurser sammenlignet med når en hadde tradisjonelle papirbøker (Fjørtoft et al., 2019, s. 36).

Rapporten ser en betydelig økning i lærerens bruk av datamaskinen i undervisningen, det blir ofte brukt digitale hjelpemidler som en felles praksis. Lærerne oppgir en variert bruk av digitale hjelpemidler og det vises til at didaktiske vurderinger, tilgangen på utstyr, kvaliteten på utstyr og egen kompetanse er avgjørende for bruken av disse hjelpemidlene (Fjørtoft et al., 2019, s. 149). En stor andel av lærerne er enige om at digitale hjelpemidler har positive fordeler for undervisningen ved å muliggjøre for differensiering, variasjon i undervisningsmetode og økt elevmotivasjon og utforskning (Fjørtoft et al., 2019, s. 149).

Samtlige lærere svarer at de har tilgang på både datamaskin og whiteboard/analog tavle, men datamaskinen er det mest brukte (Fjørtoft et al., 2019, s. 56). Lærerne bruker digitalt utstyr til ulike formål og aktiviteter (Fjørtoft et al., 2019, s. 60), og de er generelt enig om at de digitale hjelpemidlene gjør undervisningen enklere, gir mer elevaktivitet og en mer variert undervisning (Fjørtoft et al., 2019, s. 68).

Den stadig økende digitale bruken i skolen bringer med seg nye aspekter som både lærere og elever bør utforske og jobbe videre med. Dette inkluderer å utvikle kritisk tenkning på ulike nivåer og perspektiver, samt evnen til å være kildekritisk.

## 2.6. Kildekritikk, kritisk tenkning og ulike perspektiver

Kildekritikk er et sentralt element i dagens digitale skole, og det er viktig for å utvikle den digitale kompetansen. Tidligere forskning har vist til ulike aspekter ved kildevurderinger både blant lærere og elever.

Tidligere nevnt *Monitor 2019* rapporten undersøkte kildevurdering ved bruk av nettsider i faglig arbeid (Fjørtoft et al., 2019). Rapporten avdekket et økende antall av elever som brukte nettsider de hadde funnet selv, en tendens som øker i takt med alderstrinn. Dette kan tyde på at den digitale modenheten også øker i takt med alderstrinn, men kan også ha sammenheng med den digitale praksisen på de ulike skolene (Fjørtoft et al., 2019, s. 47).

En stor andel av elevene brukte nettsider som læreren sa de måtte bruke, men dette avtok i høyere alderstrinn, med noen unntak av elever som likevel brukte nettsider anbefalt av læreren. Dette kan skyldes at elevene i større grad utfordres til å finne kilder selv i stedet for å bli gitt konkrete tips eller det kan være et bevisst valg fra elevenes side å ignorere lærerens råd (Fjørtoft et al., 2019, s. 47). Rapporten gir også innsikt i lærernes vektlegging av kildevurdering, der over 70 prosent svarte at utviklingen av elevenes ferdigheter i kildevurdering blir noe eller sterkt vektlagt og at det er viktig å lære elevene å utforske flere kilder og digitale ressurser (Fjørtoft et al., 2019, s. 80).

I 2014 skrev Marte Blikstad-Balas og Tora Høgenes en artikkel hvor de ser på hvordan elever og lærere forholder seg til det digitale leksikonet Wikipedia (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Artikkelen tematiserer at ungdommene ikke alltid har den faglige og analytiske kompetansen som trengs når det gjelder å vurdere kilder de finner, selv om de har den

tekniske kompetansen som trengs for å gjøre et informasjonssøk på internett. De sier at norske elever finner det vanskelig å vurdere kilder og være kildekritisk på nett (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 2).

Et annet problem i forhold til kildevurdering på nett er kravet digitale tekster stiller til leseren i forhold til hva en papirtekst gjør (Frøsnes & Narvhus, 2012, s. 62). Frøsnes og Narvhus viser til at tekster på papir skiller seg fra digitale tekster og dette påvirker lesingen til elevene. De fremmer poenget om at to lesere som søker etter samme nettside ofte ender opp med å lese to forskjellige tekster, samt at prosessen kan føre til at leseren havner på villspor og heller avbryter uten å oppnå et resultat (Frøsnes & Narvhus, 2012, s. 60).

Artikkelen til Blikstad-Balas og Høgenes viser til flere studier som viser at elever er pragmatiske når de leter etter kilder og nøyer seg med det som er lett tilgjengelig, eller som de kan se på som gode nok til formålet der og da (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 9). Et fåtall av elevene anser upålitelig eller irrelevant informasjon som noen ulempe, og vurderer sjeldent påliteligheten til informasjonen de finner (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 5). Dette samsvarer med Anmarkrud mfl. som finner at elever i liten grad legger merke til og bruker kildeinformasjon når de vurderer hvilke tekster de skal bruke i skolearbeid og tekstbasert læring (Anmarkrud et al., 2014, s. 49). Istedenfor fokuserer elevene på om teksten handler om det riktige temaet, enn å vurdere dens troverdighet i skolearbeidet. Elevene må selv identifisere og bygge relasjonen mellom begreper, ideer og informasjon i ulike tekster. Dette viser til at elevene må bygge seg opp god kompetanse og forståelse innenfor kildevurdering (Anmarkrud et al., 2014, s. 49).

Lærerne i studien fikk spørsmål om hvilke kilder de ønsket at elevene skulle bruke, her svarer mange læreboka som en sentral ressurs, men digitale kilder som aviser, nettsiden SSB og NRKs nyhetssider nevnes også som viktige (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 12). For at elevene skal få denne kompetansen er en av de viktigste konklusjonene som Anmarkrud mfl. kommer med fra studien sin at det er nødvendig å lære elever strategisk kildevurdering og at det fortsatt er en del arbeid som gjenstår blant elever på området. (Anmarkrud et al., 2014, s. 50). Dette kan ha utviklet seg etter forskningen fra 2014, men samfunnet og det digitale utvikler seg konstant å det er likevel relevant å utvikle elevenes digitale kompetanse inkludert kildevurdering.

### 2.6.1. Kritisk tenkning og ulike perspektiver

I KRLE er kritikk bredere enn kildekritikk. Schanke og Hammer har i sin artikkel *kritisk undervisning i KRLE* intervjuet seks lærere for å undersøke hvordan de forholder seg til kritisk tenkning, kritisk undervisning i KRLE og til religionskritikk i undervisning (Hammer & Schanke, 2018). Et av elementene i artikkelen handler om religionskritikk, hvor de fant variasjoner i lærernes vektlegging av den religionskritiske dimensjonen (Hammer & Schanke, 2018, s. 195), og en reservasjon mot å tematisere religionskritikk særlig når det kunne ramme elever negativt (Hammer & Schanke, 2018, s. 196). Religionsforståelsen til lærerne i materialet åpnet for konkret og spesifikk religionskritikk i klasserommet. Noen av lærerne mente at religionskritikk skulle begrenset til aktuelle kompetansemål og at kritikk av tro ikke hører hjemme i undervisningen. Mens andre nevnte at kritikk er akseptabelt hvis den er kunnskapsbasert og at det kan rettes mot elevenes egne fortolkninger av religion (Hammer & Schanke, 2018, s. 195). Gjennomgående kritisk tilnærming blant lærerne forstås bredt. Lærerne i studien beskrev kritisk som «å undersøke noe grundig, stille spørsmål, utvikle selvstendige meninger og nyanserte beskrivelser» (Hammer & Schanke, 2018, s. 190) og de «stiller seg også bak kritisk undervisning som legger til rette for undersøkende aktivitet, dialog og meningsutvikling» (Hammer & Schanke, 2018, s. 194). Videre understreket de at det kritiske kunne handle om å forstå egne og andres perspektiver og trosoppfatninger (Hammer & Schanke, 2018, s. 194).

Det å være bevisst på hvilket perspektiv en tekst som brukes i KRLE-faget har, er avgjørende for å vurdere om teksten har et personlig innefra eller utenfra perspektiv, eller om det er et faglig innenfra eller utenfra perspektiv. I tillegg er det viktig å vite om vi får kjennskap til individ-, gruppe- eller tradisjonsnivået. I KRLE-faget handler ikke kildekritikk kun om troverdighet, men også om å kunne utforske og forstå perspektiver og dens betydning for kunnskapsformidling.

Når det gjelder kritisk tenkning, kritisk undervisning og kritikk i KRLE-faget kan det romme nokså ulike aspekter og når det gjelder å forstå andres perspektiver og trosoppfatninger kan dette gjøres med å utforske ulike nivåer. Robert Jackson presenterer tre ulike nivåer innenfor teorien i den tolkende tilnærmingen (Jackson, 2009). Det bredeste nivået er tradisjon som inkluderer trostradisjon utvikling over tid og hvordan kulturelle og historiske faktorer påvirker tolkningen (Jackson, 2009, s. 2). Det andre nivået er gruppe og studerer religiøse fellesskap, trossamfunn og subkulturer. Dette innebærer en nærmere studie av familier med en

trostilhørighet eller et lokalt hellig hus (Jackson, 2009, s. 2). Det siste nivået fokuserer på individet og dets individuelle tolkninger og erfaringer med religion. En forståelse av individer sin praktisering og personlige opplevelser av tro kan bidra til et mer nyansert bilde som bryter stereotypier av religion da alle menneskers opplevelser er unike. Dette nivået gir enkeltpersoner en egen stemme innenfor trossamfunn, slik at de kan bli hørt og forstått utenfor rammene av papirbøker og medier (Jackson, 2009, s. 2).

Kjerneelementene i læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk bygger videre på nivåene til Jackson og understreker betydningen av å integrere disse i KRLE-undervisningen  
 «Faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå»  
 (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I tillegg legger læreplanen vekt på elevenes utvikling og at de skal møte ulike perspektiver i undervisningen både innenfra og utenfra trossamfunn

«Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver(...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Fokuset på å inkludere alle nivåene vil dermed anses som positiv for religionsundervisningen, og vise elevene flere sider av religion slik at de opparbeider seg kunnskap innenfor alle nivåene. Ved å inkludere alle nivåene i undervisningen vil elevene få muligheten til å utforske og lære om religioner fra forskjellige perspektiver.

Videre vil læreren kunne presentere undervisningen med ulike perspektiver, disse perspektivene er det sentralt at en profesjonell lærer har kunnskap om og vet hvordan en skal benytte og/eller unngå (Eidhamar, 2009b, s. 95). Eidhamar har lagt frem disse fire nivåene: (Eidhamar, 2009b, s. 95)

Personlig forhold Utenfra-perspektiv	Personlig forhold Innenfra-perspektiv
Faglig forhold Utenfra-perspektiv	Faglig forhold Innenfra-perspektiv

Personlig-utenfra er tilnærmingen man har til alle trostradisjoner man selv ikke tilhører, og man er i en eller annen grad uenig i trostradisjonens lære (Eidhamar, 2009b, s. 95).

Motsetningen til dette er personlig-innenfra perspektivet som er tilnærmingen man har til egen trostradisjon (Eidhamar, 2009b, s. 95). Faglig-utenfra søker å avdekke historiske hendelser på en mest mulig korrekt måte, uten å ta hensyn til hva trostradisjonen lærer om de hendelsene (Eidhamar, 2009b, s. 95). Det siste perspektiv er faglig-innenfra, her går man inn i trostradisjonen og betrakter den sett innenfra (Eidhamar, 2009b, s. 96).

### 3.0. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som legger grunnlaget for forskningsprosjektet. Først vil jeg presentere valg av forskningsmetode. Her starter jeg med å gi en teoretisk forståelse av kvalitativ metode før jeg tar for meg intervju og observasjon som forskningsmetoder. Videre vil jeg tematisere utvalg og rekruttering av informanter og de overveielsene som ble gjort i denne fasen. Før jeg går videre til datainnsamling og de ulike strategiene brukt i selve gjennomføringen. Til slutt vil jeg gi et kritisk blikk på egen forskerrolle og diskutere etiske problemstillinger som kan forekomme.

#### 3.1. Valg av metode

I kvalitativ forskning er forskeren ofte nært involvert med de som forskes på, enten det er informanter i intervjuer eller gjennom deltakelse i observasjoner. Denne tilnærmingen legger vekt på forståelse fremfor forklaring, metoden retter seg her mot å forstå fenomener gjennom beskrivelse, analyse og tolkning av kvalitativ data (Tjora, 2017, s. 24). Tilnærmingen oppmuntrer til en åpen interaksjon mellom forsker og informant i motsetning til en distansert relasjon, Tjora (2017, s. 29) skriver at med en kvalitativ tilnærming ønsker man innsikt i menneskelig atferd, oppfatninger og opplevelser for å oppnå en dypere forståelse i konteksten og meningen bak handlingene. Forskningsmetoden er karakterisert av en utforskende og empiridrevet tilnærming og retter seg mot å forstå komplekse sosiale, kulturelle og psykologiske eller atferdsmessige fenomener (Tjora, 2017, s. 24).

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke KRLE-lærere sin bruk av læremidler samt deres tanker og erfaringer med ulike læremidler. For å undersøke dette har jeg valgt en kombinasjon av to kvalitative metoder, intervju og observasjon. Valget av metode er tilpasset den formulerte problemstillingen og forskningsopplegget trenger å se på informasjon som ikke er tallfestbare. Det sentrale fokuset på religionslæreres perspektiver og refleksjoner krever en grundig forståelse, noe kvalitativ forskning kan gi. Det vil være gunstig å se på læremiddel bruk i undervisningssetting før en går dypere inn i informantenes perspektiver gjennom et semi-strukturert intervju med åpne spørsmål (Tjora, 2017, ss. 113-114).

Forskningsmetoden inkluderer altså observasjoner i klasserom og påfølgende intervju med lærerne. Kombinasjonen av disse to metodene gir en mulighet for forståelse på et dypere nivå gjennom å se hvordan lærerne bruker valgte læremidler sammen med refleksjonene og



erfaringene de har rundt dette. En slik kombinasjon kalles metodetriangulering og brukes for å få en mer helhetlig forståelse av det som forskes på (Røykenes, 2009, s. 224). Gjennom metodetriangulering belyses problemstillingen ved hjelp av forskjellige metoder hvor disse metodene vil utfylle og videreutvikle hverandre (Røykenes, 2009, s. 225).

Observasjonen vil gi et innblikk i hvilke læremidler som blir brukt i undervisningen og hvordan de brukes. Intervjuene vil supplere observasjonene på en god måte gjennom spørsmål rundt perspektiver, begrunnelser og erfaringer knyttet til læremiddelbruken som blir observert i klasserommet. Det vil å gi en forklarende og utdypende forståelse av observasjonene, samt at det vil gi en dypere og bredere innsikt i lærerens tanker og erfaringer.

### 3.2. Intervju som forskningsmetode

En dominerende tilnærming innen kvalitativ forskning for datainnsamling er ulike former for intervjuer. For denne spesifikke problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av dybdeintervjuer som er semi-strukturerte (Tjora, 2017, s. 114). Slike intervjuer anvendes når formålet er å undersøke meninger, holdninger og erfaringer. Målet i et slikt intervjuet er å forstå informantenes opplevelser og hvordan de reflekterer over disse, med fokus på nyansene i opplevelsene og erfaringene deres (Tjora, 2017, s. 114).

Intervjuene vil inneholde en rekke åpne spørsmål, der informantene har rom til å uttrykke seg fritt. Et semi-strukturert intervju gir fleksibiliteten til å stille oppfølgingsspørsmål og tilpasse spørsmålene i forhold til informantenes svar. Dette vil sikre utfyllende svar samtidig som at de relevante temaene blir utforsket grundig (Svenkerud, 2021, s. 92). I disse kvalitative intervjuene er jeg avhengig av at informantene kan uttrykke sine tanker og meninger med oppriktighet og ærlighet (Svenkerud, 2021, s. 92). Det at det er individuelle intervjuer der informanten ikke må forholde seg til andres meninger og utsagn kan bidra til åpen kommunikasjon og oppriktige svar. Dette gjøres i et forsøk på å skape en atmosfære der informantene kan dele tanker og meninger uten ytre påvirkninger og for å få et innsyn i deres personlige oppfatninger og erfaringer. Samtidig må jeg som forsker stille relevante spørsmål og oppmuntre informanten til å reflektere og tenke igjennom svarene (Tjora, 2017, s. 114).

#### 3.2.1. Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet basert på prinsippet om å både ivareta den teoretiske dimensjonen, det vil si forskningsprosjektets problemstilling, og den menneskelige

dimensjonen som vil si å skape en god intervjusituasjon (Svenkerud, 2021, s. 95). Guiden ble satt opp med ulike tematiske områder med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Rekkefølgen kunne endre seg avhengig av hvordan intervjuet skred frem. Det skapte rom for spontane oppfølgingsspørsmål og utdypninger i samsvar med intervjuets naturlige utvikling (Svenkerud, 2021, ss. 95-96). En slik utforming sørget for at informantene hadde muligheten til å dele egne tanker og erfaringer til en viss grad fritt samtidig som den sikret at vi kom innom de ulike temaene. Intervjuguiden bidro til konsistens i datainnsamlingen fordi den sikret at alle de forberede spørsmålene ble stilt til alle informantene. Dermed gir intervjuene informasjon som er lett å sammenlikne (Svenkerud, 2021, s. 97).

### 3.3. Observasjon som forskningsmetode

Observasjon som forskningsmetode innebærer at forskeren deltar i situasjoner eller liv over en viss periode på en åpen eller skjult måte. I løpet av denne perioden observerer forskeren hva som skjer, hører hva som blir sagt, stiller spørsmål og samler inn data som anses som sentrale for forskningens temaer (Tjora, 2017, s. 51). Observasjonsstudier gir forskeren tilgang til sosiale situasjoner som de involverte ikke selv har tolket, noe vi ikke kan få tilgang til ved et intervju (Tjora, 2017, s. 53).

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt observasjon som en metode grunnet interessen for å studere menneskers handlinger som et supplement til deres verbale uttrykk, meninger og tanker. I tråd med observasjonsteori har jeg valgt å ta notater i selve observasjonen. Før observasjonen valgte jeg en tilnærmingstype og bestemte hvordan jeg skulle gjennomføre observasjonen (Dalland et al., 2021, s. 125).

Ved valg av observasjon som metode vil rollen man inntar ha en sentral betydning. Forskjellen mellom rollene ligger i graden av deltakelse i de situasjonene som skal observeres. Det finnes tre ulike roller, fullt deltakende observatør, delvis deltakende observatør og ikke-deltakende observatør (Dalland et al., 2021, ss. 137-138). I observasjonene har jeg valgt å være en delvis deltakende observatør som betyr at jeg deltar i det sosiale sammen med deltakerne før og etter observasjonene, men ikke imens observasjonen foregår (Dalland et al., 2021, s. 137). Jeg vil utelukkende fungere som en observatør i undervisningssammenhengen uten andre oppgaver, men kan inngå i former for interaksjon med de som blir observert utenfor undervisningen for å begrense unaturligheten ved den ikke-deltakende observasjonsrollen. Denne typen tilnærming gir rom for en balanse mellom

observerende distanse og tilstedeværelse i situasjonen som skal observeres. Valget ble gjort med hensyn til å minimere forstyrrelser, samtidig som det gir en naturlig atmosfære, nærhet til situasjonene og en forståelse av hendelser (Dalland et al., 2021, s. 137-138). Noe som falt seg mer naturlig i forhold til miljøet jeg skulle observere.

Det å skulle opptre som en ikke-deltakende observatør i et klasserom fylt med ungdommer som både er nysgjerrige og livlige i undervisningssammenheng og under oppgavejobbing vil virke unaturlig. Dette skyldes sannsynligheten for at ungdommene ville søke kontakt med meg som observatør ved å stille spørsmål eller skape en interaksjon. Å skulle distansere meg i den grad at det kunne anses som unaturlig og fremmed førte til at jeg utelukket ideen om å innta denne rollen. På den andre siden falt det ikke seg naturlig å skulle være en fullt deltakende observatør, dette grunnet at arenaen for observasjoner var arbeidsplasser jeg tidligere ikke hadde erfaring eller kjennskap til i noe stor grad. Samt at problemstillingen indikerer at jeg skal observere andre lærere noe som gjør det vanskelig å skulle innta rollen som lærer selv (Dalland et al., 2021, ss. 137-138).

### 3.3.1. Observasjonsskjema

I forkant av observasjonene utformet jeg et observasjonsskjema med kategorier og avkrysningsfelter som et supplement til de mer generelle notatene tatt under selve observasjonen. Jeg skrev observasjonsnotater som inneholdte informasjon om mennesker, sted og miljø, og jobbet for å skille observasjoner og tolkninger tydelig fra hverandre (Dalland et al., 2021, s. 131). Det at jeg hadde noen avkrysningsfelter ga mulighet til å raskt noterte informasjon om tema, timens struktur, læremiddeltype, lærerens bruk av læremidlet og hva læremidlet legger opp til. Observasjoner i de øvrige kategoriene ble registrert gjennom skriftlige notater knyttet til de ulike punktene, samt mine egne refleksjoner.

Observasjonsnotatene ble renskrevet så raskt som mulig etter observasjonen, noe som er sentralt for å sikre at hendelsene og detaljene fra klasserommet ble skrevet ned (Dalland et al., 2021, s. 131). Å være til stede i og etter situasjonene muliggjorde en nøyaktig gjengivelse at både det som ble sett og hørt. Dato og tidspunkt for observasjonen ble notert ned. For å ivareta anonymiteten og holde orden på notatene ble det brukt bokstaver, nummer eller fiktive navn i stedet for konkrete personopplysninger. Videre ble klasserommet skissert med inventar for å legge til en visuell dimensjon i observasjonsnotatene (Dalland et al., 2021, ss. 132-133).

### 3.4. Utvalg av informanter

Utvalget av informanter er en kritisk komponent i forskningsprosessen og det er essensielt å velge passende informanter for å sikre relevant og informativ data (Svenkerud, 2021, s. 98). I valget kan faktorer som alder, utdanningsnivå, jobberfaring og stilling være relevante å vurdere (Dalland et al., 2021, s. 140).

For å belyse den valgte problemstillingen har tre ungdomsskolelærere blitt valgt som informanter. Valget er basert på pragmatiske og praktiske hensyn i forhold til hva slags tilgang jeg hadde til aktuelle informanter, hvor god tid jeg har og sannsynligheten for å rekruttere informanter til både observasjon og intervju (Tjora, 2017, s. 36). To av informantene jobber ved samme skole, begge på 10.trinn, mens den tredje informanten er fra en annen skole og underviser på 8.trinn. Utvalgskriteriene har vært at informantene har undervisningskompetanse innen KRLE og har tilstrekkelig med jobberfaring til å gi inngående innsikt i temaet.

Prosessen for å skaffe informanter involverte kontakt med skoleledelse og lærere, med hensikt om å sikre informanter som hadde KRLE-undervisning på ungdomstrinnet. Kontakten ble initiert gjennom e-post og messenger hvor jeg spurte om de hadde noen lærere som var tilgjengelig og ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt.

Ønsket for utvalget av informanter var opprinnelig å inkludere skoler fra ulike kommuner, men grunnet manglende respons fra andre skoler ble utfallet begrenset til to skoler i samme kommune. Dette presenterer en utfordring knyttet til generalisering av funnene, men kan gi en dypere forståelse av variasjoner i læremiddelbruken innenfor en kommune.

I analysen har jeg valgt å kalle lærerne A1, A2 og B1 for å tydeliggjøre funnen fra hver av de ulike lærerne. I tillegg har jeg valgt å bruke kjønnsnøytralt pronomen *hen* for å ytterligere anonymisere lærerne.

### 3.5. Datainnsamling

Observasjonene og intervjuene ble gjennomført på forskjellige datoer, tilpasset informantenes tilgjengelighet innenfor en tidsramme på en måned. Den opprinnelige planen var to observasjoner og ett intervju på hver lærer, men på grunn av endringer i timeplaner og

hektiske skolehverdager måtte tilpasninger gjøres. Tilpasningene som ble gjort var en endring i antall observasjoner på de to lærerne som tilhørte samme skole, det ble da gjort om til en observasjon på hver av dem. Alle lærerne stilte opp til intervju etter gjennomførte observasjoner og intervjuene varte rundt en time. Valget mitt av en kvalitativ forskningsmetode gjorde meg forberedt på at det kunne oppstå forhold slik at jeg måtte justere prosjektet underveis, forholdene var derfor ikke slik jeg hadde tenkt før jeg begynte (Tjora, 2017, s. 15).

Under observasjonene ble kun en notatblokk brukt for å registrere funn, mens «diktafonappen» til nettskjema ble benyttet for lydopptak under intervjuene. Dette oppsettet tillot at jeg fikk dedikert oppmerksomheten på informantene og relevante spørsmål uten distraksjoner.

Observasjonene ble gjennomført i tre ulike klasserom på to forskjellige trinn. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet siden mitt fokus var på læreren i klasserommet og bruken av læremidler. Dette gjorde at jeg fikk en god oversikt over læreren uten å være til forstyrrelse for verken lærer eller elever (Dalland et al., 2021, s. 140). Da noen av timene inneholdte mye selvstendig eller gruppevis oppgavejobbing valgte jeg å gå rundt å se hva elevene drev med og hvordan læreren samhandlet med dem. Hvis det ble en endring i situasjon og læreren skulle undervise igjen satt jeg meg tilbake på min valgte plass. Før timen startet og observasjonen var i gang presenterte læreren meg og forklarte hvorfor jeg var til stede før hen begynte undervisningen som normalt.

Videre valgte jeg å gjennomføre intervjuene direkte på lærernes skole, da dette ikke bare var praktisk gjennomførbart, men også for å unngå ekstra belastning på informantene ved å kreve at de møtte opp et annet sted. Lærernes arbeidsplass ble ansett som naturlig fordi forskningen direkte relaterte seg til lærerens arbeid og det kan skape en følelse av trygghet for informanten. Bruken av «diktafonappen» under intervjuet gjorde at det var viktig å velge rom uten forstyrrende omgivelser for å sikre tilstrekkelig opptaks kvalitet. Selv om noen opptak kunne bli påvirket av tilfeldige avbrytelser fra kollegaer som kom inn i rommet ble den gode intervjurelasjonen raskt gjenopprettet etter slike avbrytelser. Dette understreker betydningen av valget av egnede intervjusteder for å opprettholde kvaliteten på det innsamlede materiale og samtidig skape en komfortabel atmosfære for informantene (Tjora, 2017, s. 122).

### 3.6. Transkribering

Etter gjennomførte intervjuer ble datamateriale transkribert for å gjøre det tilgjengelig for analyse. Denne overgangen gjør materialet mer egnet for grundig analyse og gir forskeren en bedre oversikt over dataene (Tjora, 2017).

Transkripsjonen ble gjennomført ved å lytte til hvert enkelt intervju og skrive av ordrett det som ble sagt. Lydopptakene av intervjuene var klare og tydelige. Tenkelyder og pauser ble utelatt for å fokusere på selve innholdet, ellers valgte jeg tilnærmingen om å transkribere så ordrett som mulig for å ikke påvirke eventuelle funn (Tjora, 2017, ss. 173-174). I transkripsjonen har jeg valgt å gjøre om stedsnavn informantene nevner til pseudonym for å bevare anonymiteten. Transkripsjonsmetoden er vurdert i lys av forskningens kontekst og hva som anses nyttig i den konkrete situasjon da det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Tjora, 2017, s. 173). Det vil ofte være mer hensiktsmessig å være mer detaljert enn nødvendig, slik at man heller senere kan ha valget om å ikke ta i bruk deler av transkripsjonen (Tjora, 2017, ss. 173-174). Derfor valgte jeg å transkribere grundig for å bevare så mye av samtalen som mulig.

Som forsker utførte jeg og tok del i hele prosessen, dette gir meg en unik mulighet til å bevare informasjon som ellers kan falle bort i transkripsjonen. Min deltakelse gir meg evnen til å sette meg tilbake i situasjonen, se for meg kroppsspråk og uttrykk, dette kan berike analysearbeidet ved å inkludere innsikt som ikke nødvendigvis fanges opp ved tekstlig transkripsjon (Tjora, 2017, s. 175).

### 3.7. Koding og kategorisering

Koding handler om å identifisere hvilke deler som er relevante for prosjektet og deretter sortere disse. For å identifisere og systematisere meningsbærende enheter i materiale bruker man koder (Anker, 2020, ss. 76-77). Jeg valgte å starte med å kode i dokumentet jeg transkriberte intervjuene i, og markerte ulike utsagn i ulike farger i forhold til hvilken kategori jeg følte de passet inn i. Her tok jeg utgangspunkt i temaene som gikk igjen i de tre intervjuene og som jeg kunne utforske i forhold til min analyse og problemstilling. Blant de viktige kodene var læremidler, kildekritikk, tilpasning, bruk av medietekster og skjerm kontra bok.

## 3.8. Forskningsetikk

### 3.8.1. Personvern og anonymitet

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt er det viktig å følge de forskningsetiske retningslinjene for å sikre ivaretagelsen av deltakernes rettigheter og at man overholder en relasjon bygd på tillit og respekt mellom de involverte partene (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Et praktisk aspekt ved å minimere belastningen på informantene mine er allerede nevnt, det handlet om at jeg tilpasset observasjonstidspunkt og gjennomførte intervjuene på skolen slik at det var tilpasset til lærerhverdagen deres.

Deltakerne i studien skal gi et informert og fritt samtykke før de deltar. I samtykkeskjema skal informantene få informasjon om studiens formål, hva det innebærer å delta og hvordan dataen blir behandlet. Deltakerne får også vite at de når som helst kan trekke seg fra studiet (Tjora, 2017, ss. 47-48). Informasjonen ble sendt til de tre informantene via e-post i form av et samtykkeskjema. Ved første møte ga de et skriftlig samtykke til å delta i observasjon og intervju og de bekreftet at de hadde lest og forstått formålet med prosjektet. Av hensyn til informantenes personvern benyttet jeg «diktafonappen» under intervjuene for lydopptak, dette ga jeg muntlig informasjon om, samt formålet med lydopptaket. Sikringen av lydopptaket ivaretas gjennom «nettskjema».

Personvernet til deltakerne skal beskyttes og alt skal anonymiseres i samsvar med retningslinjer (Dalland et al., 2021, s. 135). Deltakernes identitet skal ikke kunne spores til forskningsresultatene og ingen personopplysninger vil bli publisert i forskningen. Hensikten med dette er at informantene skal føle en trygghet rundt det å svare oppriktig og ærlig, og at de skal kunne ytre sine profesjonelle og personlige meninger om temaet. Forskningsprosjektet er meldepliktig til SIKT med tanke på behandlingen av personopplysninger i form av opptak av stemme. SIKT har evaluert prosjektet og har godkjent de i henhold til deres regler og de etiske retningslinjene som er fastsatt (Svenkerud, 2021, s. 101).

### 3.8.2. Relabilitet og validitet

Det er viktig å reflektere over og gjøre rede for hvordan valg av teori og egne verdier og holdninger påvirker forskningen. Etske overveielser hører ikke til i en enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må vurderes gjennom hele forskningsprosessen (Svenkerud, 2021, s. 101).

Relabilitet eller pålitelighet handler om hvor sikre vi kan være på at funnene anses som sanne og troverdige (Frøsnes & Pettersen, 2021, s. 200). Relabilitet har sammenheng med forskerens engasjement og om det potensielt kan regnes som støy i prosjektet ved å påvirke resultatene (Tjora, 2017, s. 235).

Forhåndskunnskap om temaet hadde jeg med grunnlag i min rolle som KRLE-lærer på ungdomstrinnet og at jeg har vært i praksis ulike plasser i løpet av mitt studieløp og har her sett bruk av ulike læremidler. Mine forutsetninger preger naturligvis hvordan jeg framtrer, hvordan jeg oppfattes, hvilke blinde flekker jeg har og hva jeg lettest merker meg i materiale, men jeg var genuint nysgjerrig på informantenes ærlige meninger. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål, skape en naturlig atmosfære og ikke påvirke svarene. Jeg har sørget for å ha en metodisk bevissthet og transparens i analysen, samt pålitelighet i materiale gjennom lydopptak. Ved å bruke en lydopptaker til intervjuene og føring av ordrette transkripsjoner vil det øke nøyaktigheten av det som ble sagt og at viktige uttalelser ikke faller bort. Med grunnlag i dette kan jeg anta at forskningsprosjektet overholder en pålitelighet med minimal påvirkning på informantenes svar. Forskeren har hatt tilknytning til skolene tidligere, men har ingen kontakt nåværende tidspunkt og har ikke hatt kontakt med de spesifikke informantene tidligere.

Validitet eller gyldighet handler om at det som blir undersøkt samsvarer med målene som er satt for forskningen. Dette innebærer å vurdere forskningens gyldighet og om resultatene og konklusjonene er relevante i forhold til formålet for forskningen (Frøsnes & Pettersen, 2021, s. 200).

Forskningsprosjektet har tre informanter med fire observasjoner og tre intervjuer. Dette kan anses som et begrenset omfang, noe som hindrer generalisering av konklusjoner. Den geografiske begrensningen ved å ha informanter fra samme kommune kan også påvirke prosjektet ved at det er mangel på sammenlignbarhet med andre steder i landet. Med et begrenset utvalg av informanter og en liten geografisk begrensning kan det antas at forskningen ikke dekker en stor spredning eller alle perspektiver. Men det finnes spredning i materialet; det inkluderer forskjellige skoler og trinn, og det er absolutt mulig at informantene har likende opplevelser og erfaringer som andre KRLE-lærere fra andre skoler i landet og dette kan danne grunnlag for fremtidig forskning. Prosjektet kan uansett gi et interessant innblikk i læremiddelbruk og hva som er praksis i den gitte kommunen, det gir en forståelse



for et fenomen som kan være relevant for KRLE andre plasser. Forskningen kan hjelpe andre KRLE-lærere og meg selv i min karriere gjennom en forståelse og innsikt i læremiddelbruk i faget. Forskningen kan anses relevant selv om jeg ikke fremviser at alle KRLE-lærere har denne praksisen.

Til tross for det begrensede omfanget gir kombinasjonen av metoder en gyldighet til prosjektet ved at de er gjensidig bekreftende. Ved å ha et mindre omfang av informanter, intervjuer og observasjoner kan det gjøre at ikke alle oppfatninger, meninger og tanker kommer frem i akkurat disse situasjonene. Annen informasjon kunne ha kommet frem ved å følge informantene over en lengre periode med flere intervjuer og observasjoner eller ved å inkludere et større utvalg av informanter.

Ett aspekt ved validitet, handler om min utvikling i forskerrollen. I det første intervjuet stilte jeg få spørsmål ut over de jeg hadde skrevet ned i intervjuguiden. Men jeg lærte i prosessen og det ble bedre flyt, mer oppfølgingsspørsmål og en mer naturlig samtale om temaene i de senere intervjuene. Ved å bekrefte at jeg hadde forstått informantene riktig i deres utsagn og bygge videre på deres svar med oppfølgingsspørsmål ble det færre feilkilder og økt validitet i forskningen i de senere intervjuene. Samtidig ga intervjuguiden og observasjonsskjema meg en god støtte i alle intervjuene uavhengig av dette, og anses som en viktig ressurs som bidro til at alle informantene fikk de samme spørsmålene og at jeg observerte de samme aspektene.

## 4.0. Resultater

### 4.1. Observasjon

#### 4.1.1. Lærer B1

På denne skolen ble det gjennomført to observasjoner med den samme læreren på åttende trinn, begge i femte time fra 12.20 til 13.20.

Under den første observasjonen var elevene organisert i grupper på fire eller fem. Klasserommet var utstyrt med to whiteboards, plassert på hver sin side av en smartboard. Timeplaner i både lite og stort format hang på veggene, i tillegg til bokhyller med skrivesaker tilgjengelig for elevene. Elevene hadde hver sin digitale enhet på pulten, og noen hadde også skrivesaker som bok og pennal liggende. Noen elever hadde mobiltelefonen sin lett tilgjengelig på pulten også.

I timen skulle de starte på et nytt tema, en introduksjon til temaet «bibelen». Tavlen og smartboardet ble aktivt brukt under hele timen, hvor smartboardet fungerte som et verktøy for å presentere en PowerPoint. Under presentasjonen fikk elevene valget om å følge med uten å ta notater, eller å notere ned i en fysisk skrivebok eller klassenotatblokken sin på teams.

Den første aktiviteten i timen var et tankekart som handlet om hva elevene visste fra før av om bibelen. Før de skulle dele tanker høyt ba læreren dem om å reflektere individuelt og med gruppen de satt i. Etter at elevene hadde gjort dette delte de i plenum med klassen, dette foregikk ved å gå fra gruppe til gruppe hvor den eldste eleven i gruppen først skulle dele et ord, deretter skulle den yngste i gruppen dele et ord før det ble mer frihet for alle å dele innspill. Læreren noterte ned på et tankekart på tavlen ordene elevene sa og etter masse innspill fra elevene endte de opp med et fullt tankekart.

Neste aktivitet involverte en liste som læreren skrev på tavlen, elevene skulle bidra med bibelhistorier de hadde hørt om, som hadde vært en del av leksene. Læreren skrev opp forslagene etter hvert som elevene delte. Under begge aktivitetene var elevengasjement sentralt og læreren stilte oppfølgingsspørsmål til elevene angående hvilke tanker de satt med, samt om de hadde mer kunnskap om ordene og fortellingene de bidro med.

Neste aktivitet involverte å utforske mer om bibelen, hvor læreren hadde skrevet opp syv punkter på PowerPointen som elevene skulle svare på. Læreren delte nettsider som NDLA, Skolestudio og bibel.no på felles digital plattform, samt at hen skrev de opp på tavlen. Elevene fikk friheten til å velge om de ville jobbe med oppgavene individuelt eller sammen med medelever. Oppgaven skulle besvares enten i egen skrivebok eller klassenotatblokk, her valgte de fleste å bruke den digitale enheten fremfor den fysiske skriveboken. Læreren bevegde seg rundt til bordene der elevene satt, observerte hvordan det gikk med arbeidet deres, engasjerte seg i samtaler med elevene og hjalp de som etterspurte det. Elevene hadde femten minutter til å jobbe så langt de klarte med spørsmålene før læreren gjennomgikk det de hadde funnet ut av. Gjennomgangen foregikk på tavlen, der læreren skrev opp svarene elevene bidro med. På slutten av timen gjennomførte læreren kunnskapsformidling ved hjelp av en PowerPoint-presentasjon om temaet. Elevene deltok aktivt hele timen og hadde mange innspill som ble notert på tavlen, det viste seg tydelig at elevene var en engasjert gruppe.

I den andre timen jeg observerte med samme lærer hadde elevene byttet plasser og satt i rader, enten tre og tre eller fire og fire. Observasjonen fant sted i det samme klasserommet som tidligere og det var ingen endringer i tilgjengelig utstyr. Temaet for timen var fordypning i temaet «bibelen», med et større fokus på leseforståelse og bruk av BISON-metoden. BISON-metoden er en læringsstrategi designet for å hjelpe med å lese og forstå nye tekster (Braute & Dahl, u.å.). Den består av fem punkter: bilder, innledning, sluttdel, overskrifter og nøkkelbegrep, hvor man tar for seg hvert punkt en etter en. I denne undervisningstimen var hovedfokuset nøkkelbegreper, der de skumleste tekstene og markerte med en tusj ord de identifiserte som viktige. Teksten de leste handlet om den store bibelske fortellingen, og de fire aktene: skapelsen og urhistoriene, Gud og Israelfolket, Jesu liv, død og oppstandelse, den kristne kirke og håp om nyskapelse. Elevene skulle også skrive et sammendrag av de ulike aktene før de delte med sidekameratene hva de hadde lest.

Etter at dette var gjennomført presenterte læreren en tabell på smartboardet. Elevene ble bedt om å komme opp en og en fra hver rad og skrive ned et nøkkelbegrep i tabellen under hver av de ulike aktene. For å oppsummere aktivitetene spurte læreren om hva de hadde lært og gått igjennom, elevene bidro mens læreren skrev opp et sammendrag av aktene på tavlen.

Timen gikk videre over til en ny aktivitet som læreren kalte «hot seat – bibelske uttrykk». Aktiviteten gikk ut på at to elever skulle stå på hver sin side av smartboardet med ryggen mot

tavlen og ansiktet mot de andre elevene. Læreren byttet side på PowerPointen, og et ord ble vist som medelevene skulle forklare til de to elevene som sto. Målet var å gjette riktig ord først, før det ble to nye elever som konkurrerte med et nytt ord. Mot slutten av timen utførte læreren kunnskapsformidling med hjelp av en PowerPoint og elevene fikk da muligheten til å notere eller kun følge med på presentasjonen.

#### 4.1.2. Lærer A2

Observasjonen med lærer A2 ble gjennomført på tiende trinn i første time fra 08.30 til 10.00. Elevene satt i rader på tre og tre i klasserommet. Klasserommet var utstyrt med klippboard, smartboard, krittavle og whiteboard foran, samt små smartboards plassert på sidene, som jeg tolker er for elevenes bruk.

Timen besto av gjennomgang og jobbing med en påbegynt oppgave innenfor temaet «religion i populærkultur». Læreren begynte timen med å bruke smartboardet til å vise eksempler på hvordan oppgaven kunne løses og under presentasjonen brukte hen bibel.no. Etter dette fokuserte timen primært på oppgavejobbing hvor de skulle velge en film, tv-serie, bok etc. og deretter finne religiøse symboler i materialet de skulle tolke opp mot religion.

Mens elevene arbeidet med oppgaven hadde de frihet til å velge hvor de vil sitte, og om de ville jobbe individuelt eller i par. Læreren understreket betydningen av arbeidsro og minnet elevene på at selv om noen velger å ikke jobbe, må de respektere de som ønsker å konsentrere seg. Læreren gikk rundt og hjalp elevene som trengte det, samtidig som hen aktivt engasjerte seg i samtaler ved å spørre de hva de holdte på med og hvordan det gikk med oppgaven. I en situasjon hvor hen skulle hjelpe et par elever ber hen dem flytte seg til der hen sitter, noe jeg tolker som et aktivt valg for å diskutere oppgaven uten distraksjoner.

En situasjon som oppstår i timen, er da et par elever prøver å finne ut et spesifikt symbols betydning for en religion og læreren prøver å hjelpe de med detaljene. Læreren husket ikke helt historien og søkte derfor hjelp hos en elev hen vet tilhørere denne religionen. Læreren oppfordret eleven til å dele historien og symbolets betydning. Læreren valgte her å bruke eleven sin kunnskap og religiøse tro som en ressurs. I tillegg til å gi elevene veiledning anbefalte læreren bruk av ressurser som bibel.no og YouTube-klipp relaterte til materialet elevene hadde valgt. Jeg la merke til at noen av elevene brukte nettsider som Wikipedia og IMDb i arbeidet sitt.

#### 4.1.3. Lærer A1

Den andre observasjonen på samme skole var med en annen lærer. Observasjonen fant sted på tiende trinn i andre time fra 10.10 til 11.10. Dette var en vikartime som læreren hadde blitt tildelt og ikke den vanlige klassen til læreren, men det var fortsatt på samme trinn som hen vanligvis underviste på. Elevene satt parvis i klasserommet og det var tilgang på smartboard og whiteboard. Klasserommet var likt det andre med tanke på whiteboards rundt elevene.

Temaet for timen var «religion i populærkultur». Læreren begynte timen med å informere elevene om hva som skulle skje ved å vise oppgaver på smartboardet. Elevene hadde startet med en plakatoppgave om engler og noen var allerede ferdig. De som hadde fullført oppgaven fikk beskjed om å forberede seg på neste tema, som var «kristendommen».

Plakatoppgaven gikk ut på å fordype seg i en engel eller å skape en fantasiengel. Elevene hadde fått tildelt store ark hvor de kunne tegne og skrive om engelen sin. De kunne bruke internett for å finne informasjon om en eksisterende engel innenfor en religion, eller de kunne være kreative og skape sin egen engel. Plakaten skulle inneholde informasjon om engelen de valgte eller skapte, og det virket som det var en viss frihet på hvor de kunne finne informasjon, da noen elever brukte telefonen sin for å få hjelp av chatgpt, mens andre brukte fantasien.

For elevene som var ferdig med plakaten var neste oppgave å forberede seg til nytt tema. Læreren skrev instruksjoner på tavlen angående oppgaven, som inkluderte lesing og notatskriving ut fra det de leste. Læremidlet som ble brukt under denne oppgaven var skolenmin.cdu. Læreren gikk rundt i klasserommet for å hjelpe elevene som trengte det. Hen snakket med elevene om oppgaven deres og hva deres plan videre besto av. I løpet av timen var det mye prat og tulling blant elevene og det virket som det ikke ble gjort så mye arbeid, samt at arbeidsroen ble begrenset.

#### 4.2. Intervju

Intervjuene med de ulike lærerne hadde en varighet på omtrent en time hver. I løpet av samtalen ble de spurt om temaer som inkluderte erfaringer med læremiddelbruk, elevenes respons på ulike læremidler fra lærerens synspunkt, begrunnelser og kriterier for valg av læremidler, refleksjon og erfaring rundt læremidler som ikke er lagd med intensjon til bruk i

undervisning, samt at det ble diskutert tilnærmingen til kildekritikk hos dem selv og elevene, og deres ønsker for fremtidig bruk av læremidler.

Lærernes holdninger og tilnærminger til bruk av digitale læremidler varierte. Likevel kommer det frem i alle intervjuene at det digitale er det som står sentralt i undervisningen uavhengig av hva lærerne tenker elevene foretrekker, eller deres egne preferanser. Lærerne strekker seg utenfor fagportalene for å finne ressurser til å dekke alle kompetansemålene. Ingen av lærerne ser seg negativ til å bruke ulike ressurser, verken didaktiske eller semantiske læremidler, men de trekker frem en ulik grad av kravet til kildekritikk fra læreren selv og elevene. Videre kom lærerne i varierende grad inn på tilpasning for elever, hvor lærer A2 og B1 drøfter dette som et sentralt element ved bruk av digitale læremidler. De tar for seg utfordringene og fordelene for elever på ulike nivåer, i motsetning til A1 som berører temaet i mindre grad.

Bruken av medietekster stod sentralt i intervjuene, spesielt med bakgrunn i Audun Toft sin forskning på feltet. Lærer A2 brukte en del læremidler utenfor de didaktiske, og viste mye refleksjon rundt ulike videoer og artikler fra medier. Lærerne hadde noen varierte synspunkter når det gjaldt hvilket materiale de anså som lønnsomme i undervisningssammenheng, men ingen av de sa seg fremmed til å bruke materiale fra media for å fremme engasjement og fordypning.

## 5.0. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra observasjonene og intervjuene med de tre lærerne. Formålet er å utforske lærernes vurderinger og begrunnelser for læremiddelbruk i KRLE-faget og hva de benytter seg av i sin undervisning. Det vil også bli undersøkt erfaringer og meninger om overgangen fra tradisjonelle papirbaserte læremidler til digitale ressurser. Lærernes tanker angående kildekritikk, tilpasning og bruk av medietekster vil også bli presentert. Dette er viktige aspekter ved læremiddelbruk i skolen og deres innsikt vil bidra til å belyse hvordan lærere navigerer i det stadig skiftende digitale læremiddellandskapet.

### 5.1. Skjerm vs. bok

Informantene fikk alle spørsmål om deres erfaringer med bruk av læremidler. Her kom det frem at uavhengig av antall år de hadde undervist eller hvilken skole de hadde jobbet ved hadde alle tre lærerne tidligere erfaring med bruk av papirbøker som et sentralt læremiddel. Samtidig var det en felles erfaring at lærebøker på papir ikke lenger var enerådende læremiddelet – tvert imot. Alle hadde en opplevelse av at papirbøkene de nå hadde tilgjengelig var utdatert og at det var en viktig grunn til at de ikke lenger var i bruk på samme måte i undervisningen. Ingen av lærerne hadde oppdaterte papirbøker tilgjengelig som de brukte som sentralt læremiddel i undervisningen, de brukte heller de tilgjengelige digitale ressursene som skolen hadde valgt å bruke penger på.

Rundt spørsmålet om erfaringer rundt læremidler, syntes lærer A1 det er fint med variasjon og at man kan bryte om undervisningen på ulike måter. Likevel har hen en mening om hva hen foretrekker mest:

«Jeg tror nok at jeg synes det var veldig fint før når vi hadde disse papirbøkene. Jeg skjønner jo at den tiden er forbi.»

Videre påpekte læreren at skriftlige lærebøker var bedre enn de digitale ressursene som de har nå, dette er det to hovedgrunner til. Det ene handler om at den teknologiske utviklingen har ført til at dagens ungdom tilbringer store deler av dagen foran en skjerm på skolen, med ulike nettlesere, skrive dokumenter og distraksjoner. Læreren understreket viktigheten av at elevene utvikler digital kompetanse, men samtidig er det lett å bli distraherert når de jobber foran skjerm hele dagen.

«Så jeg ser at det er lettere å bli distraherert når du jobber hele dagen foran PC. I tillegg til at man blir sliten i hjernen av å hele tiden være i den skjermmodusen»

Den andre siden handler om kvaliteten på læreverket og måten fagstoffet presenteres på nettsidene i dag:

«Jeg synes det, meg personlig bare, jeg likte bedre fagstoffet i den boka enn det jeg ser på disse nettsidene i dag».

Dette utdyper læreren kun videre når hen får spørsmål om en ikke følte at bøkene kunne henge bak i forhold til fagstoff. Til dette svarte læreren at selv om dette kunne være tilfelle på noen områder så mente hen at når det gjelder de etablerte religionene inneholder de gamle bøkene informasjon som fortsatt er relevant og informativ.

Lærer A2 deler noen av de samme erfaringene som A1 rundt utfordringene med det digitale.

«Det er jo for det første skjermtida som det er veldig mye diskutert på. Men så er det jo det at det er vanskelig for meg å kontrollere hva de faktisk er inne på.»

Det ene poenget læreren kommer med her handler om samfunnsdebatten rundt skjermtid, og det negative aspektet som følger med, men hen utdyper ikke noe mer enn denne uttalelsen om at den er mye diskutert. Det andre handler om at man ikke kan kontrollere det elevene gjør på skjermene sine og at det er veldig lett for elevene å skifte til noe annet når en ikke ser skjermene deres. Læreren mener at det var lettere å følge med på elevenes arbeid og opprettholde fokus når de hadde papirbøker, da dette begrenset muligheten for distraksjoner som for eksempel spill.

Begge disse lærerne peker på distraksjoner rundt digitalt arbeid og fristelsen det gir elevene når andre nettsider er så lett tilgjengelig. Dette er en av de større utfordringene ved overgangen fra fysiske lærebøker til digitale ressurser. Det de peker på er i tråd med blant annet forskningen til Maryanne Wolf rundt betydningen av litteratur og lesing i verden og tilstanden til litterær utdanning i skoler og universiteter (Wolf, 2016). Wolf tar opp dette fenomenet ved å vise til at unge mennesker skifter oppmerksomheten hvert andre eller tredje minutt. Videre refererer hun til en rapport som indikerer at 90 prosent av unge mennesker multitasker når de leser på skjerm, sammenlignet med bare 1 prosent når de leser på trykt materiale (Wolf, 2016, s. 146). Wolf viser også til studier som tydeliggjør den manglende fysikaliteten ved skjermlesing som fører til redusert sansing og følelser samt at elevene får mindre forståelse av viktige aspekter når de leser på digitale skjermer sammenlignet med bøker (Wolf, 2016, s. 149). Dette kan tyde på at unge mennesker blir fortere distraheret når de leser på skjerm og den enkle tilgangen til andre nettsider er veldig attraktiv. Ved å bruke fysiske bøker kan det være lettere å holde fokus siden fristelsene ikke er like tilgjengelige.



Videre indikerer Wolfs forskning at elevene ikke får med seg stoffet på samme måte og bygger ikke opp den samme kunnskapen når de gjør oppgaver digitalt i forhold til arbeid med fysisk bok (Wolf, 2016, s. 149).

Selv om lærer A2 er kritisk til hvor mye distraksjoner skjermen kan gi er likevel denne læreren overordnet sett positiv til den digitaliserte skolen og alle mulighetene den bringer med seg. Hen sier at all informasjonen som er tilgjengelig gjør det mulig å kunne utforske temaene på ulike måter uten å måtte bevege seg utenfor klasserommet.

«Og så er det jo veldig fint, nå bruker jeg mye besøk, men det er jo veldig fint å kunne reise ut og oppleve andre ting sammen i klasserommet, få andre inntrykk.»

Dette oppfatter jeg som at læreren gjør spesifikt i KRLE siden læreren nevner at de besøker kirker digitalt fordi de ikke har råd til å reise ut. Dermed forsøker læreren å supplere undervisningen med varierte og tilgjengelige ressurser ved å benytte seg av trossamfunnene sine egne nettsider eller YouTube-videoer fra private foreninger og enkeltpersoner.

Samtidig som lærer A2 har en ganske positiv holdning til digitale læremidler uttrykker hen at de digitale didaktiske læremidlene ikke er gode nok til at de kan brukes alene. Informanten mener de digitale fagportalene fort kan bli for snevre i sitt innhold og trekker frem ulike semantiske læremidler som et godt hjelpemiddel for å gi bredde til undervisningen. Lærer A2 mener at bruken av semantiske læremidler i form av å kunne vise videoer av hellige bygninger eller spille musikk for å skape en stemning for undervisningen er noe som kan gi elevene et bredere og mer levende inntrykk enn det den tradisjonelle papirboken kunne gjøre. Dette er i tråd med lærerne i Tallaksen og Hodne sin studie som sier de bruker alternative metoder i oppstartsfasen, men i motsetning til Tallaksen og Hodne sine informanter bruker mine informanter i større grad semantiske læremidler videre i undervisningen (Tallaksen & Hodne, 2014).

I kontrast til lærer A1 som har positive tanker rundt fagstoffet i lærebøkene mener lærer A2 at de tradisjonelle bøkene ikke dekker alle aspekter innenfor alle religioner tilstrekkelig. Informanten mener at nettet blir en uunnværlig kilde for å oppnå en mer fullstendig undervisning. Informanten ser positivt på tilgjengeligheten til så mye informasjon for det letter byrden på læreren og gjør at en slipper å inneha all kunnskap selv.

«Det er jo det at det er veldig tilgjengelig og det er veldig mye informasjon. Så jeg slipper å kunne alt»

Vi ser ulike vurderinger av læreboken og digitale didaktiske læremidler som kilder til faglig innhold i KRLE-faget. Lærer A1 synes å være mer i retningen læreboken som en god nok kilde i undervisningen, og at det er ønskelig med en oppdatert lærebok tilgjengelig. Jeg tolker det som at læreren gjerne skulle hatt læreboken som hovedkilde i faget, men at dette ikke skjer på bakgrunn av at samfunnet utvikler seg i en annen retning. Lærer A1 anerkjenner det digitale som en god ressurs for variasjon, men at hen ikke anser det som like sentralt som en solid lærebok. Lærer A2 derimot mener at en lærebok alene ikke kan dekke alle behovene i undervisningen og at de digitale fagportalene gir verdifull innsikt og kunnskap, uavhengig av de negative aspektene hen nevner. Som et resultat av disse perspektivene vurderes overgangen fra papirbøker til det digitale ulikt. Særlig når læreren mener de didaktiske læremidlene trenger å bli supplert og de digitale kildene er lett tilgjengelig vil vurderingen i større grad være positiv. Vurderingen og bruken samsvarer med Gilje mfl. sin undersøkelse fra 2020 som viste til at lærere hadde ulike preferanser, men at de brukte en kombinasjon av ressurser (Gilje et al., 2020, s. 46).

Lærer A2 uttrykker et ønske om at de didaktiske læremidlene burde hatt et mer sømløst system. I dagens systemer er det mye veksling mellom ulike programmer, skjermbilder og brukergrensesnitt som kan føre til forvirring både for lærere og elever. Informanten etterlyser en enklere løsning med mindre bytter, «en bok kanskje». Det lærer A2 sier her kan virke motstridende da hen først viser en positiv holdning til de digitale ressursene og utviklingen samfunnet har sammenlignet med den tradisjonelle papirboken. Likevel når det blir dypere snakk om de negative sidene ved de digitale ressursene kommer informanten med et utsagn om at en løsning kan være en bok slik at alt samles på et sted og det ikke er behov for så mange ulike programmer. Jeg tolker informanten sin uttalelse som et ønske om et system som er mer brukervennlig og som er lettere å arbeide med. Jeg tolker ikke utsagnet som et ønske om å gå tilbake til de tradisjonelle lærebøkene på papir, men et bedre integrert system, som vil redusere behovet for å bytte mellom ulike programmer og dermed vil gi mindre utfordringer og forstyrrelser i skolehverdagen. Et slikt system vil kunne bidra til en mer effektiv læringsopplevelse ved å redusere tiden og innsatsen som kreves når en må navigere mellom ulike plattformer.

Lærer B1 forteller at hvis den fysiske boken hadde vært oppdatert hadde hen vært kjempefornøyd. Dette kommer på bakgrunn av at de bøkene hen har tilgjengelig er utdatert og

gamle. Videre får informanten spørsmål om hen syntes det egentlig hadde vært bedre med fysiske læremidler enn at de har blitt digitalisert. Til dette svarer læreren:

«(...)Jeg liker veldig godt tilgjengeligheten med å ha det digitalt. Jeg synes det er veldig greit å ha ting digitalt. Da slipper man (...) disse unnskyldningene. (...) men jeg syntes ikke vi må glemme å lese på fysisk ark eller bok for elevene»

Her kommer læreren med en annen refleksjon og mening enn de andre lærerne når det gjelder dette aspektet. Læreren liker godt tilgjengeligheten med å ha det digitalt som begrunnes med at man slipper at elevene kommer med unnskyldninger og glemmer bøker hjemme. Likevel sier læreren at det er viktig å lese på fysisk ark eller bok fordi det kan bli ganske slitsomt å lese på digital skjerm hele tiden. Derfor sier læreren at:

«Det er fint å ha begge deler, altså ha en fysisk bok, men også en digital lærerressurs, som kan på en måte jobbe sammen, eller bruke litt av begge.»

Skiftet mellom å bruke skjerm og papir kan ha betydelig innvirkning på elevers lese og skriveferdigheter. Forskning gjort av skjermbrukutvalget for kunnskapsdepartementet tyder på at elever bør ha mer papirbasert lesing og lærerens valg om å bruke skjerm eller papir for lesing bør avhenge av formålet med lesingen, teksttypen og elevenes individuelle behov (Skjermbrukutvalget, 2023). Samtidig kan skriveferdighetene bli påvirket når man kun benytter tastatur og ikke skriver på papir, særlig hvor eldre man blir. Derfor kan det være fordelaktig som denne læreren sier å veksle mellom de to metodene for å se en større utvikling i disse ferdighetene (Skjermbrukutvalget, 2023).

Både lærer A1 og B1 nevner at de har muligheten til å kopiere fra papirbøker og dele ut til elevene hvis det er ønskelig. I den ene observasjonen gjør lærer B1 nettopp dette. Elevene fikk et kopiert hefte som tok for seg de fire aktene i bibelen, dette heftet dekket en liten del av det overordnede tema som var bibelen. Læreren delte ut heftene for å gjennomføre det hen kalte IGP-metoden (individuell gruppe plenum) (Kommunesektorens organisasjon, 2018). IGP-metoden handler om at elevene først skal reflektere individuelt, deretter diskutere sine tanker i grupper, før de til slutt skal dele dem i plenum. Jeg forstår det som at lærerens beslutning om å gi ut et fysisk hefte for å gjennomføre metoden handlet om at det kan være lettere for elevene å utføre oppgaven ved å ha et hefte de kan markere eller skrive direkte i.

«Jeg har jo horisonter på skolen. Sånn som å ta kopier fra den eller å dele ut til dem i en periode»

Læreren har en begrensning på 15% i kopieringsloven når det gjelder å kopiere innhold fra bøker for å gi til elevene (KS & Kopinor, 2022). Dette betyr at hvis læreren ønsker å kopiere mer enn dette må hen heller gi hele boken til elevene. Jeg tolker det som at dette er årsaken til at hen ikke bruker kopiering av fysisk bok i større grad, og hen nevner at per nå har de kun tatt for seg enkelte tekster individuelt. Det kan oppstå en utfordring for læreren å balansere behovet for tilgang til relevant materiale for elevene med kravene i loven. Derfor kan det være hensiktsmessig for læreren å velge ut enkelt tekster slik at en kan fortsatt oppfylle kompetansemålene uten å overskride de juridiske grensene.

## 5.2. Vurdering av digitale fagportaler

Overgangen fra papirbøker til en mer digitalisert skole kan skape utfordringer når det gjelder utviklingen av ressurser og dette skaper nye situasjoner med prøving og feiling. Alle tre skolene benytter seg av didaktiske læremidler i form av digitale fagportaler, som er utviklet av ulike aktører med formål om bruk i norsk skole. Når det gjelder tilgjengeligheten av didaktiske læremidler i form av digitale ressurser har alle informantene dette tilgjengelig, men variasjonen på hvilke ressurser de har erfaring med og tilgjengelig på skolen er stor. Lærer B1 opplyser at skolen per dags dato bare har tilgang til skolestudio, mens lærer A1 og A2 nevner at de har skolenmin.cdu, skolestudio, aschehoug og A-univers tilgjengelig. Portalene har varierende oppsett, innhold og tilnærming på temaer i de ulike fagene.

Lærer B1 som kun har skolestudio tilgjengelig forteller:

«Så da blir det å basere seg på ting man har fra før av og skolestudio til supplement.

Jeg synes det er begrensende å ha bare en ressurs, det blir for lite»

Videre forteller denne læreren at hen i stor grad benytter seg av funksjonelle læremidler som PowerPoint på smartboard eller opplegg som hen har fra tidligere. Den begrensende tilgangen på ressurser kan gjøre det vanskelig å utforme undervisningsopplegg med tilstrekkelig dybde eller variasjon. Informanten sier at det å ha jobbet noen år fra før betyr mye når en kun har en digital ressurs tilgjengelig. Læreren legger frem at hen ser igjennom de digitale fagportalene som er tilgjengelig og deretter ser hva hen kan supplere med fra tidligere opplegg.

Informanten får spørsmål om hvor inspirasjonen til de tidligere oppleggene kom fra, hvor hen svarer at det er hentet fra andre digitale fagportaler, papirbøker og kollegiet. Informanten uttrykker gode erfaringer med bruk av andre fagportaler og savner å ha disse tilgjengelig.

Sammen med lærer A1 mener B1 at det å kunne ha en oppdatert fysisk lærebok ville vært ønskelig og gjort hen fornøyd.

Lærer A1 og B1 kritiserer to forskjellige aspekter ved digitale læremidler som begge handler om hva fagportalene har tilgjengelig av enten oppgaver eller faginnhold. Lærer A1 forteller at hen opplever at det som tilbys av fagopplæring i de digitale fagportalene de har tilgjengelig er veldig kortfattet. Dette gjør at hen velger å dele lenker som er relevante for temaet direkte med elevene på Teams. Disse lenkene har læreren selv funnet på forhånd og anbefaler at elevene benytter seg av for å svare på oppgaver. Varierte oppgaver er et av de viktigste kriteriene Skrunes nevner i sin liste for vurdering av læremiddelkvalitet (Skrunes, 2010, s. 81), og på dette punktet er informant B1 kritisk. Læreren mener at oppgavene på de digitale fagportalene ofte er PC-baserte sittestillende oppgaver som fort kan bli kjedelige for elevene.

Lærer A2 har en kritikk av de digitale læremidlene som ikke bare handler om at de er kortfattet, men at de sitter fast i gammeldagse inndelinger og opplegg:

«De fleste læremidler legger opp til litt mer tradisjonell undervisning. (...) Rundt der jeg gjerne skulle hatt litt mer drahjelp, for nå føler jeg at jeg finner opp kruttet hver gang»

Informanten mener at fagportalene ofte har en tradisjonell inndeling der religionene tas en etter en. Dette står i kontrast til kompetansemålene og skolens ønske om tverrfaglige opplegg, noe som fører til at lærerne ofte må lage egne oppgaver for å tilpasse undervisningen.

«Så nå sitter man liksom og lager litt store oppgaver, og gjerne sammen med andre lærere, for du skal jo ha litt tverrfaglig opplegg også»

Videre sier informanten at læremidlene prøver å forbedre seg og har blitt noe bedre i forhold til inndelingene, men at de har en lang vei å gå, spesielt når det gjelder å tilrettelegge for tverrfaglighet. Informanten sier at læremidlene henger bak i forhold til læreplanen og dette gjelder også de digitale, men hen føler at hen må benytte seg av ressursene skolen har tilgjengelig og investert i, da det vil føles feil å ikke utnytte de ressursene som en har fått utdelt.

Kritikken indikerer at de digitale læreverkene som skal være oppdatert i tråd med fagfornyelsen, møter de samme utfordringene som trykte lærebøker ofte har blitt kritisert for. Utfordringene omfatter ikke bare gamle trykte bøker som lærerne anser som utdatert, men også de nyere digitale ressursene oppleves ikke som oppdaterte i forhold til lærerens behov.

Lærer A2 er kritisk til den tradisjonelle inndelingen av læremidlene, som baserer seg på den såkalte systemmodellen. Religionene blir tatt for seg en om gangen og undervisningen følger en systematisk innføring (Eidhamar, 2009b, s. 100). I intervjuet forklarer læreren at hen forsøker å gå bort fra denne tradisjonelle tilnærmingen læremidlene gir, dette gjør hen gjennom å fokusere på temaer som døden og ritualer knyttet til døden. Læreren tar for seg hva de ulike religionene mener om slike temaer og sammenligner dem. Dette konseptet brukt i undervisning kalles temamodellen (Eidhamar, 2009b, s. 101). Ved å ta for seg et samlet tema som er aktuelt for flere religioner og livssyn lærer man elevene å sammenligne og se trostradisjoner i forhold til hverandre (Eidhamar, 2009b, s. 101).

Både lærer A2 og B1 påpeker hvordan læremidlene ofte er låst til bestemte temaer og så kortfattede framstillinger at det oppleves overfladisk. Dette gjør det vanskelig å gå dypt i temaene uten å måtte finne andre kilder for å få undervisning som dekker både mål og behov. Lærer B1 som kun har en ressurs tilgjengelig bruker også andre plattformer for å finne læremidler og undervisningsmaterieell som Facebook-grupper for lærere eller alternative nettsider hvor hen nevner en nettside som heter moava.org. Moava er en norsk nettside som leverer nettbaserte løsninger til skoler og barnehager, og legger ut ulike lenker med intensjon til bruk i undervisning (Moava AS, u.å.)

Analysen viser at tilgjengeligheten og variasjonen av digitale læremidler varierer mellom skoler og lærere, til tross for at lærerne i prosjektet tilhører samme kommune. Dette alene kan føre til ulikheter i undervisningen og påvirke elevenes læringsutbytte, avhengig av hvilken lærer de har og hvilken skole de tilhører. De deltakende lærerne i prosjektet viser alle til bruk av alternative ressurser utenom de tilgjengelige fagportalene, og de søker ofte utenfor de didaktiske læremidlene for å finne materiale til undervisningen. Indikasjonen på at de nyere tilgjengelige læremidlene ikke er oppdatert eller tilpasset de nye kravene i læreplanen kan føre til at undervisningen i praksis følger den gamle læreplanen, da lærerne ender opp med å gjenbruke eldre materiale. Det tverrfaglige aspektet fra læreplanen kan også stå i fare for å bli tilsidesatt eller falle bort da det mangler ressurser som legger til rette for en slik tilnærming.

Samtidig viser analysen at et mangfold av digitale læremidler gir elevene tilgang til nye og varierte kilder til fagstoffet, noe som kan virke berikende for undervisningen og gi elevene varierte perspektiver. Dette reflekterer et nytt særpreg ved faget sammenlignet med tidligere perioder, der elevene nå har lettere tilgang på ulike perspektiver og kilder. Denne tilgangen

kan føre til en dypere forståelse og refleksjon blant elevene i KRLE-undervisningen. Behovet for oppdaterte læremidler for å sikre både lærerens og elevenes behov, samt midler som dekker en variert og tverrfaglig tilnærming vil anses positivt for undervisningen.

### 5.3. Læremidler og elevaktivitet

I de observerte situasjonene var det en varierende grad av elevaktivitet. I første observasjon med lærer B1 la læreren opp til elevaktivitet ved å oppfordre elevene til å bidra med svar og innspill mens hen skrev lister på tavlen. Et eksempel på elevaktivitet var da elevene skulle finne ut mer om bibelen, der elevene skulle svare på syv punkter ved å søke på ulike nettsider og notere ned svarene sine. Etter aktiviteten gikk læreren gjennom svarene sammen med elevene. I den andre observasjonen ved samme skole ble det lagt opp til elevaktivitet gjennom selvstendig arbeid og samarbeid. Elevene fikk i oppgave å lese et hefte med tekster som handlet om de fire aktene i bibelen mens de brukte BISON-lesestrategi ved å markere viktige ord. Deretter skulle de skrive et sammendrag av tekstene de hadde lest, som ble etterfulgt av deling av informasjon og diskusjon mellom elevene.

Videre hadde lærer B1 en aktivitet som var alias-inspirert i undervisningen, aktiviteten som hen kaller «hot-seat». Her er elevene aktive gjennom at de har muligheten til å bevege seg fra pulten og snakke fritt i klasserommet samtidig som det retter seg faglig i forhold til at det går ut på å gjette bibelske uttrykk. I intervjuet får læreren spørsmål om disse aktivitetene og hvor hen har fått inspirasjonen fra:

«IGP-metoden. Den er jo kjent i flere, jeg vet ikke hvor den kommer fra egentlig (...). Andre aktiviteter er jo bare erfaringsbasert (...). Jeg tror jeg bare har snappet opp her og litt der.»

Læreren utdyper videre at hvorfor hen er glad i aktiviteter handler om at hen tror at elevene trenger å bevege seg og prate med andre. Hen mener at en time med stillesitting kan bli kjedelig og vanskelig for elever som trenger annen stimuli.

På den andre skolen med lærer A2 ble det lagt vekt på samarbeid og selvstendig arbeid. Elevene fikk en oppgave som involverte å bruke ulike nettsider som bibel.no, wikipedia, IMDb og YouTube for å utforske et emne. Emne og oppgaven handlet i denne timen om «religion i populærkultur». I intervjuet kom læreren inn på tematikken rundt aktivitet i klasserommet for å engasjere elevene:

«Bare for å få en opplevelse av lærestoffet, ikke bare sitt og lese om det»

Læreren bruker musikk, materiale som gjør at man kan bevege seg inn i hellige hus eller meditasjon for å gi elevene andre inntrykk. Jeg tolker det som at læreren ofte gjør et forsøk på å engasjere elevene på alternative måter i KRLE undervisningen, og for å gi fagstoffet en annen tilknytning og forståelse.

I selve timen som ble observert med lærer A2 hadde elevene varierende arbeid, noen jobbet intenst med arbeidet de hadde blitt gitt for timen, mens andre var mer opptatt av andre skoleoppgaver eller utenomfaglige nettsider. Elevarbeidet var preget av tilgjengeligheten på distraksjoner de digitale enhetene gir, samt at andre elever bidro til mindre konsentrasjonen i noen av gruppene.

I observasjonen med lærer A1 var det også lagt opp til selvstendig arbeid i undervisningstimen, men uroen blant elevene i klasserommet vil jeg si begrenset noe av elevaktiviteten. Elevene hadde fått en oppgave som handlet om å lage en plakat om engler og forberede seg til et nytt tema om kristendommen ved å lese og ta notater, med instruksjoner gitt av læreren på tavlen. Jeg tror uroen i klasserommet delvis skyldtes dynamikken blant elevene og at dette var en mer urolig klasse generelt sett. Det er også mulig at elevenes tanker og følelser rundt å ha vikar var skyld i uroen. Videre virket det som om noen av elevene som var ferdig med oppgaven var uinteressert i å begynne på noe nytt. Dette førte til at de valgte å ikke gjøre noe mer, men heller snakke med medelever fordi de anså seg selv som ferdig med arbeidet som var nødvendig. Noen av elevene brukte også tiden sin på andre nettsider enn læremidlet la opp til, og ble fristet av lett tilgjengelige ikke-faglige aktiviteter på sine digitale enheter.

Lærer A1 delte i intervjuet noen refleksjoner som handler om elevaktivitet og strategier for å fremme nysgjerrighet og lærelyst hos elevene.

«(...) Da får de den, hvis jeg kan kalle det en liten pause (som de liker) med at vi ser en film, knyttet til et læringstema. Så får de pause fra den aktive jobbingen, samtidig som de får påfyll og bruker det i ettertid. Så jeg tenker det er fint med den balansen der»

Læreren brukte materiale som film i forbindelse med introduksjon til nytt tema, noe som hen ser på som en ressurs. Læreren sier at filmen blir etterfulgt av refleksjonsoppgaver i grupper, en felles gjennomgang og en fordypningsoppgave. Disse ulike tilnærmingene fremmer ulike typer elevaktivitet og lar elevene vise kunnskaper på varierte måter.



Videre sier læreren at de eneste bemerkningen elevene har gitt er hvis læreren prater for mye og bruker en ensidig tilnærming til undervisningen.

«Så hvis det er en kommentar på noe, så er det at de liker den todelingen. At det skal være gjennomgang, og på en måte klasseromsdialog. (...) de må få jobbe, de må få sette seg inn i ting og prøve seg frem på egenhånd»

Elevene foretrekker en balanse mellom gjennomgang, fordypning og eget arbeid, samt at de får både jobbet på egen hånd og hatt dialoger i klasserommet. Dette understreker viktigheten av varierende metoder for å i møte komme elevenes behov og læring.

Analysen viser en variabilitet i klasseromsorganisering, tilgang til teknologi og materialer, samt tema og struktur i undervisningen. Dette gir et interessant innblikk i ulike tilnærminger til undervisning i KRLE på forskjellige skoler. Samlet sett viser det også at læremidlene og lærernes tilnærming var med på å legge til rette for ulike former for elevaktivitet. Fra individuelt arbeid til samarbeid og selvstendig utforskning av ressurser på nettet eller felles aktiviteter og dialoger. Uansett lærerens tilnærming, var målet å engasjere elevene og oppmuntre dem til å ta en aktiv del i sin egen læring. Variasjonen av bruk av læremidler og undervisningsstiler, fra mer tradisjonell kunnskapsformidling til aktiv deltakelse og oppgavebasert læring, viser et tydelig skille i lærerens formidling og undervisningsstil.

#### 5.4. Kildekritikk

Kildekritikk utgjør en stor del av den digitale kompetansen som må tilegnes ved bruk av digitale nettsider. Det er viktig å vurdere avsenderen av informasjonen man finner, samt hvor troverdig informasjonen er. I tiden da læreboken dominerte KRLE-undervisningen var ikke kildekritikk like sentralt som den er nå. Med den enorme tilgangen på informasjon fra nettet har behovet for å utvikle den digitale kompetansen og de kritiske ferdighetene blitt viktigere enn noen gang. Dette inkluderer evnen til å evaluere kilder, skille mellom pålitelige og upålitelige kilder og forså mulige skjulte agendaer bak informasjonen som deles (Utdanningsdirektoratet, 2017). I alle intervjuene blir det snakket om i hvilken grad informantene praktiserer kildekritikk selv, samt deres refleksjoner rundt elevenes ferdigheter på område.

De tre lærerne har ulike praksiser når det kommer til elevers bruk av ulike nettsider. Lærer A1 gir elevene frihet til å søke på nettet samtidig som de kan bruke lenkene læreren deler med dem, men understreker at det er viktig at de viser hvilke nettsider de benytter seg av. Når det

gjelder lærer A2 sier hen at hen er litt for ukritisk til hvilke kilder som brukes. Grunnet at hen ønsker at elevene skal utforske dypere i temaene de har om for å vekke nysgjerrigheten til elevene og skape en motivasjon til læring. Likevel tolker jeg det som at læreren er mer kritisk enn hen gir uttrykk for grunnet refleksjonene læreren kommer med angående valg og bruk av kilder i løpet av intervjuet. Informanten er oppmerksom på utfordringene knyttet til ulike semantiske nettsider, men mener at dette kan være et verdifullt supplement så lenge man er klar over og informerer om fallgruvene;

«At jeg er klar over at dette er en privatperson eller en privatforening eller hvem det er som har laget denne videoen. (...) men vi ser det allikevel for vi vil se hvordan de gjør det»

Her sier lærer A2 at når hen selv benytter seg av ressurser som ikke er tiltenkt undervisning at det er viktig at en er klar over hvem som distribuerer informasjonen og at en er kildekritisk. I tillegg kan det være nyttig å informere elevene om hvor informasjonen kommer fra slik at de er oppmerksomme på at informasjonen ikke nødvendigvis er politisk korrekt eller stemmer for alle, men at dette gir et innblikk i deres synspunkt og liv.

Videre når det gjelder lærer B1 kommer det frem gjennom observasjon og intervju at hen prøver å lede elevene inn på spesifikke læremidler eller nettsider for å redusere behovet for kildekritikk hos dem; «så gir jeg dem gjerne en rettesnor». Informanten sier at hen ofte kan legge ut eller skrive ned lenker for å veilede dem. Læreren sier det enklere når elevene skal fordype seg i et tema å være åpen for at de kan søke selv, hen begrunner ikke hvorfor, men sier at de må vise hvilke kilder de bruker.

I likhet med lærer A1 er lærer B1 positiv til bruken av ulike semantiske læremidler med et forbehold om at læreren er faglig god og kan være kritisk til innholdet og kilden som brukes. Informanten understreker at en utelukkende ikke burde bruke kun en bestemt kilde, dette er for å ikke skape en forkynnende eller ensidig undervisning.

«skal man ha om pinsene [pinsevevnene], så ikke bare bruke pinsene [pinsevevnene], sin egen nettside, for det kan bli forkynnende eller ensidig.»

Det jeg forstår her er at informanten indikerer at det stilles et krav til læreren når man velger kilder, læreren må selv være kritisk og utøve kildekritikk når de velger kilder til bruk i undervisningen. Dette kravet stilles for å sikre at undervisningen ikke bærer preg av forkynnelse eller ensidighet, men at det vises flere sider av religionene. Læreren velger selv å bruke kilder uavhengig av om de kommer fra trossamfunnene selv eller andre kilder, men

legger vekt på om kilden kan være en fordel for undervisningen og vise viktige aspekter rundt temaet.

Lærer B1 er mer kritisk til privatpersoners YouTube eller blogger. Informanten signaliserer at hen er usikker på seg selv når hen reflekterer over hvorvidt nettsider og videoer blir sjekket godt nok før bruk i undervisningen, men det presiseres likevel at informanten leser informasjonen og sikrer at den ikke er forkynnende for elevene. Informanten sier at fordelene med de semantiske læremidlene er at man kan tilpasse til det tema man underviser i og man kan bruke det på en fornuftig måte.

Når det gjelder elevene sier lærer A2 at de har fokusert mye på kildekritikk på forhånd, og at de må søke informasjon utenfor de didaktiske læremidlene hvis de sikter på høyere måloppnåelse. Dette begrunner informanten med at elevene må vise evne til å være kildekritiske ved å henvise til kilden og forsvare den. Jo høyere trinn elevene er på, desto mer kunnskap rundt å være kildekritisk forventes det av elevene og det er lettere å gi dem frihet. «Du skal vise at du greier å bli mer og mer kildekritisk» sier lærer A2. Læreren forsøker likevel å vise de gode kilder og rette de til pålitelige kilder når de løser oppgaver. Dette kan observeres når elevene ber om hjelp og læreren veileder de mot sider som kan hjelpe de med å finne svar og lage best mulig presentasjoner.

Lærer B1 er inne på det samme når informanten sier:

«Men det jeg kanskje noen ganger gjør i større grad dess eldre de blir, det blir å gi litt mer åpne oppgaver. (...) Og jeg merker jo at jeg kanskje har enda mer fokus på refleksjon, dess høyere opp elevene er»

Imidlertid påpeker læreren også at kravene til kildekritikk varierer. Noen ganger oppfordrer læreren elevene til å utforske temaet selv ved hjelp av internett og så må de selv oppgi hvilke kilder de har brukt. Andre ganger gir læreren veiledning ved å skrive forslag til nettsider på tavlen, noe som krever mindre av elevene når det gjelder å være kildekritiske.

Ved å undersøke tilnærmingene til kildekritikk og kritisk tenkning hos de tre lærerne, får vi innsikt i hvorfor det er sentralt å utvikle den digitale kompetansen i dagens stadig mer digitaliserte skole. De ulike lærernes tilnærminger viser varierte måter å veilede elever i deres kildebruk. Lærerne velger å enten gi elevene en frihet til å utforske nettet selvstendig, eller å

legge mer vekt på veiledningen mot pålitelige kilder. De ulike tilnærmingene er også avhengig av elevenes alder og modenhet.

Alle lærerne legger vekt på at kildekritikk og kritisk tenkning er sentralt i valget av kilder, og det er viktig å være bevisst på hvem som lager og distribuerer informasjonen og hvordan informasjonen fremstilles. Lærerens rolle som veileder for elevene når det gjelder kildekritikk kan være avgjørende for deres utvikling av ferdigheter. Lærerens egen praksis og evne til å formidle og forklare kildene de anvender kan ha en direkte påvirkning på elevenes evne til å vurdere og anvende kilder på en kritisk måte.

Det er i enda mindre grad enn før tilstrekkelig å formidle fakta i undervisningen, det er nå like viktig å kunne navigere i det digitale landskapet med et kritisk blikk. I dagens samfunn hvor informasjon kommer fra alle mulige arenaer, med ulike synspunkter og meninger, er det essensielt å utvikle kritiske ferdigheter som kan identifisere både utfordringene og mulighetene. Skolen og undervisningen kan være en sentral rolle i å formidle denne kunnskapen og utvikle den digitale kompetansen. Samtidig er det viktig at læreren er oppmerksomme på makten (Broberg, 2020, s. 52) som fremkommer av valget av kildene man anvender og veileder elevene til.

### 5.5. Tilpasset opplæring

Tilpasning til ulike elever kom opp i flere av intervjuene. Det at dette kom opp som tema lar seg forstå når vi ser på hva Skrunes skriver om tilpasning til alders- og utviklingsnivå som sentrale kriterier for læremidler (Skrunes, 2010, s. 79). Tilpasning kommer kanskje enda tydeligere frem i samtalen når det er snakk om digitale læremidler, hvor mulighetene er større for ulike tilpasninger nå enn det var når det kun var bruk av papirbøker.

Lærer B1 trekker frem det positive med digitale ressurser når det gjelder tilpasningen for sterke elever. Informanten sier at det er lettere å fortelle de «finn ting på internett, samle kilder, vær kildekritisk». Det er lettere å la de gjøre mer og gå i dybden når de klarer dette selvstendig.

«I en sånn undervisningstime, så gir jeg dem gjerne en rettesnor, sitter de og fordyper seg i temaet så er jeg litt mer åpen for at de kan søke selv»

Lærer B1 trekker også frem de digitale ressursene som noe positivt for elever som strever litt mer for å forstå ting. Hen poengterer at det er lettere å få tekst opplest noe som ikke var mulig

når en hadde en fysisk bok foran seg. Læreren sier videre at dette forutsetter at elevene vet hvordan de skal bruke hjelpemidlene. Dette tolker jeg som at elevene kan ha noen vanskeligheter med det hvis de ikke har blitt gjort bevisste på mulighetene eller fått en enkel introduksjon. Lærer A2 sier i sitt intervju at man må bruke de rette internettleserne for å få opplesnings-funksjon, noe som jeg anser som relevant informasjon å dele med elever som har behov for det. Når det gjelder elever som trenger ytterligere utfordringer svarer lærer B1 at de digitale ressursene også gir en positiv innvirkning, ved at hen kan gi elevene andre tekster og nettsider, samt å be de samle kilder og være kildekritiske.

I motsetning til B1 har lærer A1 lite å si om tilpasning for elever med bestemte behov når det gjelder læremidler. Informanten sier at hen ikke har gjort store endringer med tanke på tilpasning for elever med spesielle behov. Dette grunnet at elevene vanligvis får andre former for tilpasning, som for eksempel individuell veiledning eller spesialundervisning utenfor klasserommet. En spesialpedagogisk lærer skal hjelpe elevene med gjennomgang, samtale, læring av fagstoff og forståelse, læreren skal være som en-til-en hjelp. Det kan høres ut til å gå på tvers av retningslinjer for tilpasset opplæring, men jeg tolker det som at læreren oppfattet at spørsmålet handlet om elever med behov som ikke ble dekket innenfor den vanlige tilpasningen.

Lærer A2 kommer inn på elevenes preferanser for læremidler og påpeker da det positive med det digitale i henhold til at elever som trenger større tilpasning kan få ting opplest og få begrepsforklaringer. Dette mener informanten er sentralt for spesifikke elever. Når det gjelder de elevene som blir raskt ferdig og hvor oppgavene kan bli for enkle mener denne læreren at de digitale fagportalene ikke gir tilstrekkelig med utfordringer.

«De som er de sterkeste elvene mine er jo ferdige med det før de svakeste elevene mine har begynt»

Med grunnlag i dette må læreren ofte lage oppgaver selv fordi det ikke er noen fordeling av vanskelighetsgrad i oppgavene i de digitale portalene.

Jeg oppfatter at både lærer B1 og A2 ser positivt på det digitale når det gjelder tilpasning for elever som har behov for ekstra hjelpemidler, forutsatt at elevene vet hvordan de skal benytte seg av disse hjelpemidlene. Digitale programmer som for eksempel gir støtte til tekstforståelse, tekstopplesning og ulik vanskelighetsgrad kan være et viktig verktøy i skolehverdagen for elever med ulike læringsvansker da det muliggjør selvstendig deltakelse i

læringsmiljøet. Det kan også bidra til mindre synlige forskjeller blant elevene og skape en større trygghet i fellesskapet. Hjelpemiddelet skal kompensere for utfordringen eleven har, likevel er det viktig å jobbe med evnene eller ferdigheten i seg selv for å styrke den (Statped, 2019). Hjelpemidlene bør anses som et supplement til elevenes ferdigheter og ikke erstatte behovet for å utvikle deres ferdigheter og mestring i fagstoffet.

Lærerne har ulike oppfatninger knyttet til elever med stort læringspotensial, men jeg tolker det som at de tilnærmer seg problemet på samme måte, bare med forskjellige holdninger. De begge tar å «lager» på et vis nye oppgaver til elevene. B1 bruker digitale ressurser og oppfordrer elevene til å løse oppgaver ved hjelp av internett og ber de lete utenfor fagportalene på egenhånd, jeg tolker det som at hen ser positivt på muligheten for en slik løsning. Lærer A2 tolker jeg som at foretrekker å lage oppgaver fra bunnen, noe som krever mer arbeid, noe som gjør at hen er mer negativ til spesifikke digitale fagportaler.

#### 5.6. Bruk av medietekster:

Toft har dokumentert at tv-programmer og nyheter brukes i RLE undervisning, men jeg observerte ikke at lærerne brukte dette i undervisningstimene der jeg var til stede. Det ble likevel et tema i intervjuene og lærerne kunne fortelle at dette var aktuelle læremidler i KRLE.

Lærer A1 understreker viktigheten av å velge nettsider eller læremidler som inneholder den informasjonen en søker etter. Videre sier hen at det er fint med variasjon, noe bruk av bilder, videosnutter og lignende bidrar til gjennom å bryte opp undervisningen slik at det ikke bare blir lesing og skriving. Informanten bruker innslag fra strømmetjenester som NRK og Netflix, og mener filmer og dokumentarer gir kunnskapsformidling i temaene de lærer om.

«Så får de pause fra den aktive jobbingen, samtidig som de får påfyll og bruker det i ettertid. Så jeg tenker det er fint med den balansen der.»

Når det videre blir spørsmål om YouTube-videoer eller spesifikt programmer som *På tro og Are* sier læreren at dette ikke blir vist i undervisningen, men at det for det meste går i andre NRK-serier og Netflix. Læreren er ikke fremmed for å hente frem artikler fra NRK, bibelstudiegruppenettside eller andre nettsider, dette mener hen at belyser temaene fra ulike vinkler og kilder. Læreren mener at elevene syntes dette er fint fordi de får informasjon fra flere steder.

Lærer A2 virker som er den læreren i dette prosjektet som brukte flest ressurser ut over didaktiske læremidler. Læreren nevner ulike ressurser som YouTube og trossamfunnene sine sider. Grunnen til bruken av dette er at læreren syntes læremidlene de har tilgjengelig er;

«Jeg synes veldig ofte at læremidlene er litt snevre. Jeg vil ha mer dybde i det jeg skal fortelle, og (...) det jeg vil at de skal sitte igjen med»

Læreren utdyper videre at begrunnelsen for valget av læremidler er dybden det kan gi elevene i stoffet og ikke kun kompetansemålene, derfor må hen ofte lete utenfor de didaktiske læremidlene. Læreren sier at det er enklere å lage det fra bunn selv for å kunne oppfylle kompetansemålene samtidig som det gir dybden læreren selv ønsker.

Denne læreren kommer flere ganger inn på valget av YouTube-videoer i undervisningen, i valget vektlegger hen innholdet og informasjonen fremfor kilden. Læreren sier at hen ofte prøver å finne trossamfunnene sine egne sider, og da gjerne deres egen YouTube-video. Dette bruker læreren med en tanke om at det kan gi klassen en rundtur i kirkerommet uten at en tar med klassen noe sted. Jeg tolker læreren som ensidig positiv til bruk av videoer i undervisningen sin, og at dette er en sentral del av KRLE-undervisningen. Aktualiseringen av de ulike religionene og hvordan de syntes i samfunnet har betydning for undervisningen, men er ikke noe lærer A2 tenker på i det daglige:

«Så hvis vi har fått opp noe, hvis en pave har gått bort, eller en ny pave velges, så håper jeg jo at jeg har stoppet opp og tatt det, tatt en artikkel om det, og brukt medier sånn sett»

Læreren velger å ta opp dagsaktuelle saker i undervisningen fremfor å la religionen bestemme når nyheter skal bli presentert.

Når det kommer til spørsmål om spesifikke programmer som *På tro og Are* viser lærer A2 en kritisk holdning til dette på grunn av informasjonens fremstilling.

«For da får jo trossamfunnet legge frem noe helt plain uten kritiske spørsmål. Og det er jo både fint og kanskje litt problematisk»

Læreren mener programmet har noen klare fordeler med at man får se og oppleve ulike religioner, hvordan de lever og feirer, men påpeker at programmet ofte viste konservative familier og trossamfunn som veldig mange ikke kjenner seg igjen i. Derfor velger læreren å ikke aktivt bruke dette programmet i sin undervisning og foretrekker heller andre. Denne lærerens tanker rundt programmet samsvarer med Audun Toft sin tidligere forskning på bruken av *På tro og Are* i undervisningen (Toft, 2021), han trekker frem viktigheten av å

reflektere over programmets verdi i undervisningen og hvordan den teknologiske utviklingen må endre seg i takt med samfunnet, noe denne læreren virker som at legger vekt på.

Lærer B1 forteller at hen er positiv til bruk av YouTube-videoer eller NRK, eller andre ressurser som ikke er lagd med intensjon for undervisning, med grunnlag i at det er en positiv variasjon; «så lenge det ikke blir ensformig, så tenker jeg det er lov til å gjøre litt forskjellig». Likevel understreker hen at det er viktig at læreren har en hensikt bak bruken av disse videoene. Samtidig som at når det gjelder bruk av medier i undervisningen er det viktig at det ikke blir forkynnende og ensidig ved å bruke kun én bestemt kilde til informasjon.

I artikkelen *Islam i klasserommet* var funnene til Audun Toft at nyhetsartikler brukes mer når det dreier seg om islam enn om andre religioner (Toft, 2017), derfor valgte jeg spesifikt å spørre lærerne om dette. Rundt spørsmål om bruk av medietekster eller nyhetsartikler for spesifikke religioner svarer lærer B1 at det ville vært feil å bruke nyhetsartikler til spesifikke religioner i undervisningen om det tema. Læreren mener at dette er mer egnet når man underviser i religionskritikk og at dette kan være med å skape debatter rundt rettmessigheten med kritikk. Derfor sier hen at bruken av medietekster er avhengig av vinklingen for timen og hva en underviser i.

Videre forklarer denne læreren at hen ofte velger å samle informasjon i en PowerPoint som deles med elevene, informasjonen kommer fra bøker, nettet, artikler og YouTube-videoer. Læreren understreker at informasjonen varierer avhengig av hvilket tema de jobber med:

«Når jeg har undervisning om en religion, er det ikke så ofte at jeg bruker nyhetsartikler, da er det mer at vi bruker nettider som viser ulike trossamfunn, vi bruker boka om noe, vi bruker den digitale ressursen man har tilgjengelig. Mens når man har om kritikk, etikk eller identitet da bruker jeg kanskje litt mer andre ting jeg finner ut på nett som handler om det»

Det virker som lærer B1 er oppmerksom på vinklingen nyhetsartikler kan ha, og at de problemfokuserede sidene kan bli ensidige og irrelevant for KRLE-undervisningen når det gjelder en spesifikk religion. Læreren viser seg bevisst på dette aspektet ved medielogikk og velger kilder og undervisningsressurser med utgangspunkt i det.

Alle de tre læreren benytter seg aktivt av medietekster i KRLE-undervisningen, enten gjennom NRK, YouTube eller andre strømmetjenester, samt at de og bruker nyhetsartikler på varierende måter. Alle lærerne svarer at de ikke forskjellsbehandler noen spesifikk religion



når det gjelder valg av medier, men at det kan være relevant å ta opp aktuelle saker innenfor gitte temaer.

Det er tydelig at lærerne foretrekker å bruke visse artikler og videoer framfor musikk eller sosiale medier i undervisningen, men unntak av lærer A2 som nevner noe bruk av musikk og lyd. Dette samsvarer med forskning utført i Sverige om bruken av ulike læremidler blant lærere (Broberg, 2020). Resultatet fra denne forskningen viser at nyhetsartikler, nyhetsvideoer og dokumentarer er populære valg blant religionslærere i undervisningen. Denne tilnærmingen kan være et bevisst valg om å benytte seg av det de ser på som mer informative kilder til informasjon som i større grad støtter opp under fagets formål og kompetansemål.

Som tidligere nevnt har læreplanen fokusert på ulike perspektiver og nivåer i KRLE-undervisningen. Elevene skal bli kjent med og tilegne seg kunnskap om de ulike, og det er derfor avgjørende at de er bevisst på perspektivene, og hvordan de skal forholde seg til dem når de møter de ulike. Når elevene utforsker hjemmesiden til ulike trossamfunn, må de være oppmerksomme på hvilket perspektiv materialet presenteres fra. For eksempel vil Den norske kirke presentere et faglig- eller personlig innenfra perspektiv, mens Store norske leksikon (SNL) vil gi et faglig utenfra perspektiv. YouTube-videoer derimot kan gi en variasjon av perspektiver avhengig av aktøren.

Jeg har analysert lærernes refleksjoner og observasjoner, og sett på skjerm kontra bok, vurdering av digitale fagportaler, elevaktivitet, kildekritikk, tilpasset opplæring og bruk av medietekster. I drøftingsdelen vil jeg gå dypere inn i temaene kildekritikk og bruk av medietekster i KRLE-undervisning.

## 6.0. DRØFTING

Problemstillingen min er *hvordan vurderer lærere ulike læremidler i KRLE?* med underspørsmål *hvilke læremidler benytter de og hvordan begrunner de sine valg?* I analysekapittelet har jeg sett på hvordan lærerne vurderer digitale fagportaler og hvordan de egner seg kontra den tidligere tradisjonelle papirboken, samt hva lærerne tenker om læremidlene sine evner til tilpasset opplæring og hvordan det bidrar til elevaktivitet. Drøftingen vil være strukturert rundt hvilke læremidler lærerne benytter seg av og bruk av nyhetssaker og trossamfunnene sine egne nettsider i KRLE-undervisningen.

Lærerne i min undersøkelse har alle forskjellig praksis rundt mediebruk og kildekritikk, deres tanker og erfaringer påvirker deres vurderinger og valg. Hvilke vurderinger de tar, begrunnelsene for valget og eget bruk handler om ytre og indre faktorer.

### 6.1. Hvilke læremidler benyttes

Lærerne i studien benyttet seg av en rekke ulike læremidler, inkludert didaktiske, funksjonelle og semantiske. Det var en viss variasjon i mengden og preferansen rundt bruken av disse, men lærerne var gjennomgående positive til bruken av semantiske læremidler i undervisningen.

Tidligere forskning innenfor læremidler i religionsfaget har vist til en lærerboksentrert tilnærming, funnene i min forskning står i klar kontrast til dette da min forskning viser til en mer digitalisert tilnærming. Mens Tallaksen og Hodne (2014) sin forskning påpeker at læreboken er den primære ressursen i undervisningen, bortsett fra i oppstartsfasen, viser min forskning bruk av alternative ressurser og inkorporering av semantiske læremidler gjennom store deler av undervisningen.

Forskning av Toft og Lied som er noen år nyere enn Tallaksen og Hodne indikerer at massemediene var i stor grad tilstede i undervisningen, i former som dokumentarer, nyhetsklipp, filmer, musikkvideoer og YouTube-videoer (Lied & Toft, 2018, s. 247). Mediematerialet var et dominerende element i undervisningen og elevenes bruk av datamaskiner var omfattende uavhengig av om det var undervisningsbasert arbeid eller ikke (Lied & Toft, 2018, s. 246). Denne forskningen samstemmer i langt større grad med mine funn, da lærerne i min studie benyttet seg av en rekke medier, inkludert TV-programmer, nyheter, YouTube-videoer og ressurser fra strømmetjenester som NRK og Netflix. De

negative aspektene som blir påpekt av både Toft og Lied (2018) og i rapporten *Digitalisering i grunnopplæring: kunnskap trender og framtidig kunnskapsbehov* (Munthe et al., 2023) nevner sentrale elementer som fristelsen internett bringer med seg til distraksjoner og multitasking. Funnene i denne oppgaven antyder at dette fortsatt er relevante utfordringer som bringer med seg en bekymring blant lærerne.

Toft og Broberg sine studier argumenterer for at medietekster er en integrert del av religionsundervisningen, og at lærerne ser mediebruk som en nødvendig komponent i faget (Toft & Broberg, 2018, s. 239). Lærerne i min studie viser til aktiv bruk av medietekster i undervisningen, men med ulike begrunnelser for bruken som jeg vil trekke frem.

Den første begrunnelsen gikk på mediebruken sin funksjon som kontrast til den tradisjonelle undervisningsmetoden som ofte involverte lesing og skriving. Mediebruken kunne bryte opp undervisningen og skape en ny dynamikk i klasserommet. Lærer B1 beskrev dette som en «liten pause», men argumenterte for at materiale var relevant for temaet og kunne brukes i ettertid som et didaktisk verktøy. Etterarbeidet kunne bestå av diskusjoner, samtaler, spørsmål eller andre former for bearbeiding av materialet som skulle gi elevene en mer helhetlig kunnskapsformidling. I praksis observerte jeg ikke bruk av medier og etterarbeid, men læreren forteller om det og derfor regner jeg med det skjedde. Toft og Lied fant at filmer ble brukt som en primær ressurs fordi etterarbeidet ofte ble nedprioritert for andre utforutsette hendelser, inkludert tekniske problemer underveis (Lied & Toft, 2018, s. 251). Informantene deres ga inntrykk av at materiale skulle brukes og arbeides med i etterkant, noe jeg også finner i og med at læreren forteller om praksis. Når medier som ikke er lagd som en pedagogisk aktør, men produsert av en journalistisk institusjon blir brukt som hovedmateriale i undervisningen kan dette føre til en ukritisk fremstilling av religion og undergrave viktige aspekter ved undervisningen (Hansen & Toft, 2022). Det kan hende at læreren i min forskning er bevisst på å ikke bruke medieklipp som primær ressurs for informasjon og lar det ikke snakke for seg selv. Læreren kan være mer bevisst på informasjonen som mediet fremstiller og anser det som sentralt at de får tid til å jobbe med innholdet i etterkant.

Den andre begrunnelsen gikk på at de tilgjengelige ressursene oppleves som snevre og ikke gir den ønskede dybden i KRLE-undervisningen. En svakhet ved de digitale fagportalene er mangelen på et dypere nivå av fagstoff, noe som gjør at læreren føler behov for å supplere med andre ressurser i undervisningen. Dette er ikke spesifikt belyst i tidligere forskning, men

det er dokumentert at lærere velger materiale basert på erfaringen om hvorvidt ressursene oppfyller det man er ute etter å gi elevene (Gilje et al., 2020, s. 47). Lærerne hadde en tendens til å tilpasse og kombinere ulike ressurser, noe som ble tydelig presentert i mine observasjoner og som lærerne selv snakket om.

Tidligere studier viser ikke noe spesifikt til dybden på papirbøker kontra digitale fagportaler, men den fremviser lærere som mente at eldre bøker ga mer dybde enn de nye de hadde fått tildelt og var derfor misfornøyd med nye læreverk (Bråten, 2014, s. 176). Dette er noe av den sammen ytringen læreren har, som også er misfornøyd med at materiale man får tildelt ikke har dybden man er på utkikk etter. Lærer A1 og B1 viser seg også negativ til de læremidlene de har fått tildelt, enten fordi de hadde en preferanse i retning av de tidligere, eller at de følte de hadde for få fagportaler til disposisjon.

Lærer A2 bruker meditasjon, musikk eller besøk av digitale hellige hus i sin undervisning. Dette kan tolkes som aktiviteter som aktivt blir brukt for å fange oppmerksomheten til elevene. Dette gir undervisningen en tilnærming som plasseres i et faglig innenfra perspektiv, hvor læreren trekker frem elementer for å betrakte trostradisjonene innenfra på en faglig måte slik at elevene får en dypere forståelse og opplevelse av stoffet (Eidhamar, 2009b, s. 96). Tidligere forskning antyder at bruk av medier i klasserommet handlet om å bekjempe elevenes kjedsomhet og fange oppmerksomheten til elevene før den videre ble transformert til instruksjonsinnhold (Lied & Toft, 2018, s. 249). I min forskning kan det tolkes på samme måte som funnene i studien til Lied og Toft, og at den underholdende faktoren til mediene spiller en sentral rolle. Lærerne uttrykker at det digitale har en stadig større plass i undervisningen, samtidig som elevene har en tendens til å bli fort distraheret, multitasking eller bruke tiden på nettsider som ikke er undervisningsrelatert. Observasjonene bekrefter dette, og lærerne prater aktivt i intervjuene om dette negative aspektet.

Den tredje begrunnelsen fokuserte på variasjon og engasjerende læringsopplevelser. Derfor brukte lærerne en rekke medier for å bryte opp undervisningen og tilføre nye perspektiver. Ingen av lærerne i forskningen min ga noen eksempler på spesifikke serier, programmer eller lignende som ble brukt i undervisningen, men det ble diskutert noen synspunkter om serien *På tro og Are*, som Audun Toft har fokusert noe av forskningen sin rundt (Toft, 2021). Seriens tidligere sentrale rolle i KRLE-undervisningen viser seg ikke på samme måte i min forskning. Tidligere ble serien brukt uavhengig av lærernes egne vurderinger noe Toft anså

som problematisk (Toft, 2021). Lærer A2 derimot ser ut til å dele Toft sine bekymringer om at serien presenterer religion gjennom eksotiske og stereotypiske aktiviteter med intensjon om å underholde. Et synspunkt er at serien presenterer informasjon uten å stille kritiske spørsmål, mens et annet synspunkt er at serien kun viser en side av religionene som ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten for troende mennesker. Dette kan kanskje indikere en økt bevissthet om slike forhold.

Innenfor religionsdidaktikken har eksotisme vært nevnt som en utfordring (Eidhamar, 2009a, s. 109) i hvordan religioner representeres. Dette er relevant i forbindelse med diskusjon om underholdning som didaktisk motivasjon. Selv om lærerne viser at de er bevisst rundt å gi elevene varierte former for undervisning og bruker ressurser for å formidle ulike aspekter, nevner ingen av informantene underholdningsfaktoren spesifikt. Eksotisme er en pedagogisk strategi som finnes nesten «naturlig» i mange nett- og medietekster, der nettopp underholdningsverdien er sentral (Eidhamar, 2009a, s. 110). Det kan være at lærerne anser dette som en naturlig del av mediebruken og derfor ikke kommenterer det spesifikt, men det kan være tilfelle at de unngår å uttale seg om dette fordi det kan oppfattes som mindre pedagogisk å bruke materiale kun for underholdning i undervisningssammenheng.

I forhold til eksotisme i praksis observerte jeg ikke noe som var typisk eksotisme, men jeg fikk kunnskap til i intervjuet at lærer A1 tok for seg eksotisme og den katolske kirke i undervisningen. Dette er et marginalt fenomen som ungdomsskoleelever kan finne spennende, og gi elevene et inntrykk av at det er noe som skjer ofte i katolske kirker.

Det er viktig at lærerne er oppmerksomme på fallgruvene rundt mediebruk, og å gi rom til det som er fremmedartet og oppsiktsvekkende – fordi det er underholdende - kan skape en negativ holdning til religioner. Samtidig skriver Eidhamar at det er sentralt at lærerne ikke blir redde for å vise det som er fremmedartet i ulike religioner i frykt for å skape nedlatende holdninger, dette kan gjøre undervisningen amputert og feilaktig (Eidhamar, 2009a, s. 111).

## 6.2. Nyhetssaker i KRLE-undervisning

Det tydelige skillet som Toft påpeker mellom undervisningen om islam og andre religioner (Toft, 2017), er ikke mulig å finne igjen i mitt materiale. Det kan være mulighet for at informantene ubevisst forskjellsbehandler, noe intervjuene ikke vil vise. Intervjuene viser at informantene var bevisste på å unngå ensidighet og forskjellsbehandling av ulike religioner.

Lærerne var heller ikke fremmed for å inkludere nyhetsartikler i undervisningen, men hadde ulike begrunnelser for bruken.

Den første begrunnelsen omhandler bruk av nyhetsartikler for å belyse ulike temaer og å hente frem artikler som kan presentere ulike perspektiver fra ulike kilder. Lærer B1 bruker denne begrunnelsen om eksorsisme og den katolske kirke, sammen med andre kilder som [bibel.no](http://bibel.no) og [bibelstudiegruppenettsider](http://bibelstudiegruppenettsider). Denne læreren reflekterer ikke videre om ulike perspektiver og nevnte ikke mange ulike typer kilder, men bruk av ulike perspektiver er som nevnt sentralt i KRLE. Jeg har begrenset informasjon om praksis, men en tilnærming til eksorsisme og den katolske kirke kan anses som et personlig utenfra og et faglig utenfra perspektiv avhengig av faktorer for og i undervisningen (Eidhamar, 2009b, s. 95).

Den andre begrunnelsen kommer fra A2 og går ut på at relevante saker som er aktuelle i nyhetene uavhengig av religion tas opp i undervisningen, for eksempel hvis en pave går bort. Mediedekningen styrer hvilke temaer som blir tatt opp i timene, noe som en av informantene til Toft og Broberg stiller seg bak ved at hun sier at det som fremkommer i avisene som anses som relevante for temaene de har om velger hun å bruke (Toft & Broberg, 2018, s. 238). Læreren i min forskning sier at hen ikke bruker nyhetsartikler om islam i noe større grad, men dersom læreren lar hendelsene i nyhetene styre hva som trekkes inn i undervisningen kan dette skje ubevisst. Nyhetsbildet kan få en dominerende plass i undervisningen, og det vises som regel mer nyheter knyttet til islam sammenlignet med andre religioner som for eksempel sikhismen. Dette kan dermed føre til en skjevfordeling i undervisningen, og at mediene får en større innvirkning på religionsundervisningen (Toft & Broberg, 2018, s. 239).

Den tredje begrunnelsen er knyttet til religionskritikk. Lærer B1 sier at hen bare bruker nyhetssaker når religionskritikk er teamet, og at religionskritikk ikke hører hjemme i tilknytning til den «vanlige» undervisningen om enkelte religioner. Målet er å skape debatter rundt rettmessigheten med kritikk, og undervisningens vinkling og tema spiller en sentral rolle. Jeg tolker det som at læreren bevisst velger denne tilnærmingen i et forsøk på å unngå at elevene retter kritikk mot spesifikke religioner. Læreren sier at når de har om spesifikke religioner foretrekker de andre kilder til informasjon, hvor hen også trekker frem nettsider som «viser ulike trossamfunn» som kan tolkes som trossamfunnene sine egne nettsider. Det kan tolkes som at læreren er bevisst på mediernes fremstilling av ulike religioner og derfor kun trekker frem nyhetsartikler i temaet religionskritikk, men jeg får ikke kjennskap til dette

spesifikt gjennom intervjuet. Medier fokuserer gjerne på konflikt og klanderverdige forhold (Toft & Broberg, 2018, s. 239), som gjerne gir et klart utenfra perspektiv, mens religionframstillingen som helhet skal ha flere perspektiver som passer best for kritiske deler av religionen. Tilnærmingen til lærer B1 har muligheten til å ubevisst gi kjennskap til ulike nivåer, hvis læreren inkluderer en varierende grad av kilder. Læreren sier ikke at hen gjør elevene oppmerksomme på nivåene og jeg spurte heller ikke, derfor har jeg ikke kjennskap til om læreren informerer elevene om hvilket nivå det er på.

### 6.3. Trossamfunnene sine egne nettsider i KRLE-undervisning

Lærerne i studien viser en økt vekt på kildekritikk og utviklingen av elevenes digitale kompetanse, noe som vektlegges som en grunnleggende ferdighet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeverket for grunnleggende ferdigheter viser til at de digitale ferdighetene utvikles gjennom å bruke digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2017), som er primærressursen på skolene jeg har observert. Under dette foreligger det at man kan «tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Lærernes tilnærming til elevenes kildebruk varierte, hvor de balanserte mellom å gi elevene frihet til å utforske selv og bruke egen kritisk tenkning aktivt, samtidig som at de i perioder veiledet dem mot relevante og pålitelige kilder. Alle lærerne satte krav til elevenes kildekritiske ferdigheter og forventet at de henviste og kunne forsvare kildene de brukte. Rapporten *Monitor 2019* viser at tendensen til at elever utforsker nettsider og internett selv øker i takt med alderen. Elevene som bruker nettsider som læreren anbefaler synker også i takt med alderen (Fjørtoft et al., 2019). Dette kan skyldes at elevene i større grad utfordres til å finne kilder selv, noe som samsvarer med mine funn. Lærerne uttrykker at de gir elevene større frihet hvor eldre de blir, og de er bevisste på å utfordre elevene til å være mer selvstendige, tenke kritisk og være kildekritiske.

Ved å gi elevene frihet i kildekritikk og kritisk tenkning kan det føre til en utvikling og forståelse av religioner på alle nivåene som Jackson beskriver. På den andre siden kan det gå i motsatt retning, siden tidligere forskning viser at norske elever ikke har kompetansen til å vurdere kilder og være kildekritiske (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 2). Det vises også til at barn leser, forstår og reflekterer over kilder forskjellig (Frøsnes & Narvhus, 2012, s. 60), noe som kan påvirke elevenes kritiske tenking i ulik grad.

Elevene kan utvikle en refleksivitet, at de reflekterer over hvordan ny læring påvirker deres tidligere forståelse og verdier (Jackson, 2009), men elevene kan få mangel på kunnskap om hvilke perspektiver eller nivåer kilden fremviser. Det vil derfor være sentralt å gi elevene forkunnskapen rundt perspektiver og nivåer de kan møte fra kildene på forhånd, slik at de er bevisste på dette når de får friheten til å søke på nettet selv. Dette vil være med på å utvikle elevenes kildevurderingskompetanse som er tilpasset samfunnets utvikling (Frøsnes & Narvhus, 2012, s. 83).

Selv brukte lærerne aktivt trossamfunnene sine egne nettsider i undervisningen, og det ble observert at lærerne foreslo disse for elevene. Imidlertid hadde hver lærer forskjellige tanker rundt bruken av disse nettsidene. Dette bringer med seg KRLE spesifikke utfordringer, knyttet til å vite om noe er faktabasert eller ikke, og å ha kjennskap til perspektiver.

Lærer A1 brukte bibel.no og nettsider tilhørende bibelstudiegrupper, som ble begrunnet med at det gikk direkte inn til kilden som ble sett på som en god variasjon til undervisningen. Læreren så ingen negative sider ved denne bruken og elevene hadde heller ikke kommet med noen bemerkninger rundt bruken av det.

Lærer A2 brukte trossamfunnene sine egne nettsider, men uttrykte at det er viktig å være klar over at disse nettsidene ikke nødvendigvis representerer alle sidene ved religionen. Informasjonen trenger ikke være relevant for alle, men gir et innblikk i hvordan trossamfunnet ser på det. Læreren opplyser til elevene at selv om menneskene i videoen bruker «vi tror på» betyr ikke det at alle kjenner seg igjen i dette, og en skal ha et kritisk blikk på informasjonen som fremvises.

Lærer A2 var opptatt av at læremidlene skulle gi mer dybde, dette kan tolkes som at hen vil at det skal dekke flere perspektiver, og gi elevene et innblikk både faglig utenfra og innenfra (Eidhamar, 2009b, s. 95). Samtidig kan det tolkes som at læreren informerer om hvilket perspektiv informasjonen kommer fra. Hen bruker ikke spesifikt begrepene Eidhamar legger frem (Eidhamar, 2009b, s. 95), men sier tydelig at «dette er trossamfunnene selv (...), som har laget denne videoen» som viser at hen er reflektert rundt perspektiver. Hvis læreren bevisst oppgir til elevene hvilket trossamfunn som fremvises så går dette på gruppenivå og hvis hen oppgir spesifikke personer så er det individnivå (Jackson, 2009). Jeg har ikke kjennskap til



hvordan læreren legger frem informasjonen i praksis, og fikk heller ikke tilgang til dette i intervjuene i noe større grad.

Lærer A2 fremviser en tilnærming som legger mer vekt på om materiale er tematisk relevant fremfor kvalitetssikring av informasjon. Dette er i samsvar med tidligere forskning rundt elevers valg av kilder. Læreren bruker her en strategi som også elevene brukte rundt å sette søkelys på tekstens relevans for temaet fremover troverdigheten (Anmarkrud et al., 2014, s. 49)

B1 uttrykte en bekymring rundt ensidigheten og forkynning når det gjelder å bruke kun én nettside for informasjon. Det er viktig å ikke la trossamfunnet sin egen nettside stå for hovedinnholdet og kun vise en side av religionen i undervisningen. Læreren understreket viktigheten om å være kildekritisk og at den kritiske tenkningen står sentralt i valget av materiale. Det er viktig at man stiller seg selv spørsmål som handler om hvorfor man velger materiale før man tar det med inn i undervisningen, er det med tanke på at det er spennende for elevene eller gir det kunnskapen en søker å formidle. Læreren brukte ikke begrepene for nivåer eller perspektiver, men hvis jeg tar de med i betraktning så kan jeg se at læreren er reflektert rundt å vise elevene alle nivåene og perspektivene.

Ved å benytte trossamfunnene sine egne nettsider i undervisningen kan man potensielt dekke alle nivåene av Jacksons modell (Jackson, 2009), avhengig av hvilket innhold siden tilbyr. Når man møter trossamfunnene sine egne nettsider er det et innenfra perspektiv som fremvises (Eidhamar, 2009b, s. 95), og det er viktig å øke bevissthet om dette for å øve opp kritisk tenkning i form av kildekritikk i KRLE. Arbeidet med å bruke trossamfunnenes nettsider og hvordan læreren implementerer disse i undervisningen spiller en sentral rolle i elevenes utvikling og deres oppfatning av materiale.

I observasjonene og intervjuene har lærerne kun gitt inntrykk for å bruke kristendommens nettsider. Dersom dette er tilfelle i praksis, kan det resultere i en skjev fordeling i undervisningen både kvantitativt og kvalitativt (Eidhamar, 2009b, s. 97). Den kvantitative ubalansen skyldes at det i læreplanen er lagt opp til et større fokus på denne religionen (Eidhamar, 2009b, s. 98). Kvalitativt kan læreren selv påvirke undervisningens tilnærming og tematikk, for å sikre likestilt behandling av alle religionene (Eidhamar, 2009b, s. 99). Det er derfor viktig å unngå en tilnærming som vektlegger forskjellige sider avhengig av religionen

eller bygger enn tanke rundt «de andre» og «oss», men heller fokusere på å fremme toleranse, respekt og aspekt for ulike mennesker og trossamfunn (Eidhamar, 2009b, s. 105-106).

Det er både positive og negative sider ved de ulike tilnærmingen lærerne bruker. Ved å ta et faglig utenfra perspektiv avdekker de historiske hendelser på en mest mulig korrekt måte, men de tar ikke hensyn til trostradisjonene selv. Tilnærmingen kan skape spenninger hos elevene, særlig hvis man har elever med tilhørighet til trossamfunnet i klasserommet (Eidhamar, 2009b, s. 95-96). Bevissthet rundt fremvisning av kunnskapen og hvilke elever du har i klasserommet kan være en viktig komponent for å ikke skape et fellesskap med «oss» og «de andre». Fallgruven med å ikke inkludere et faglig innenfra perspektiv er at elevene ikke lærer seg empati og respekt, som er viktig ferdigheter for å kunne møte andre kulturer på en respektfull måte og for å kunne se likheter og forskjeller vi alle deler, spesielt i et mangfoldig samfunn. Det vil være avgjørende hvilket bilde elevene får rundt andres trossamfunn med tanke på holdningen de får til medmennesker og møte med andre religioner (Eidhamar, 2009a, s. 96-97). Mens på den andre siden kan konstant fokus på faglig innenfra perspektiv svekke det faglige innholdet (Eidhamar, 2009b, s. 96).

## 7.0. AVSLUTNING

I dette forskningsprosjektet har jeg utforsket KRLE-lærere sin læremiddelbruk i undervisningen. Jeg har utforsket hvordan lærerne vurderer ulike læremidler og begrunner sine valg. Dette er et aktuelt tema i dagens skole, ettersom samfunnet og skolen stadig utvikler seg, med nye aktører og muligheter for nye læremidler. Samtidig får mediene en større plass i hverdagen og skolen, noe som kan ha en direkte innvirkning på KRLE-undervisningen, samt oppfatningen og tilnærmingen til ulike religioner. Derfor er det viktig å reflektere over læremiddelbruken og vurdere dens evne til å dekke kompetansemål, gi læringsutbytte og vise forskjellige perspektiver og nivåer.

Gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner har jeg undersøkt flere viktige temaer, inkludert digitale fagportaler, læremidlers innvirkning på elevaktivitet og muligheten det kan gi til tilpasset opplæring. I drøftingen la jeg vekt på temaene kildekritikk og kritiske undervisning i faget, samt bruken av ulike nettsider og videoer. Fra dette prosjektet har jeg fått verdifull innsikt som gir grunnlag for å reflektere over hva som utgjør god læremiddelbruk i KRLE.

En av hovedpunktene i oppgaven er enigheten om at papirbøkene er utdatert og ikke lenger egner seg som primærressurs i KRLE-undervisningen, likevel er det en variasjon blant lærerne i hvilke læremidler de ønsker seg tilgjengelig og hvorfor. To av lærerne hadde et større ønske om en oppdatert papirbok og mente at boken var en god nok ressurs når de hadde en oppdatert tilgjengelig, slik det tidligere var i faget. Den tredje læreren ønsket seg et bedre system for digitale læremidler, som er enklere å navigere i og gir en mer sømløs undervisning. Uavhengig av preferansene til lærerne er digitale læremidler hovedkilden i undervisningen og de har en forståelse av at papirbøkens dominans er forbi.

Tilgjengeligheten på digitale fagportaler varierte selv om skolene tilhørte samme kommune og lå geografisk nær hverandre. Grunnen til dette kan være at det er skoleleder som bestemmer hvilke læremidler som skal kjøpes inn og at økonomi er en sentral komponent. Uavhengig av tilgangen til didaktiske læremidler brukte lærerne ulike semantiske læremidler for å variere og supplere undervisningen. Mulighetene de digitale enhetene gir var lærerne fornøyde med, og de brukte både videoklipp fra ulike aktører, trossamfunnene sine egne nettsider og diverse artikler.

Selv om skolen har investert i enkelte ressurser som ikke gir dybden eller kunnskapen man ønsker å formidle i KRLE-faget, finnes det mange muligheter for å anvende andre ressurser. Uavhengig av valg av materiale er det viktig at læremidlene som brukes er i samsvar med kompetansemålene og at valgene begrunnes didaktisk. Evaluering av kvaliteten og relevansen til læremidlet er sentralt, og man bør vurdere hvorfor man velger materialet og hvilken evne det har til å gjøre undervisningen variert og spennende, samtidig som det underbygger det man ønsker å formidle. Det å være oppmerksom på fallgruvene ved ulike ressurser er viktig for å unngå en ensidig eller forkynnende undervisning.

Videre er det sentralt å ha en variert undervisningen, med ulike aktiviteter som fremmer aktiv deltakelse, samarbeid og dybdelæring. Variasjon i læremidler gir elevene tilgang til et mangfold av perspektiver og nivåer, og det er viktig å formidle informasjon som gir innsikt i alle nivåene gjennom perspektiver som egner seg for undervisningen.

Alle lærerne legger vekt på elevenes evne til å være kildekritiske og utviklingen av deres kritiske tenkning, likevel er ikke alle lærerne like kritiske selv når de velger materiale til undervisningen. De har en tendens til å se bort ifra aktøren og heller fokusere på innholdet og om det gir de den informasjonen de ønsker å formidle til elevene. Kildekritiskundervisning i KRLE er sentralt for å få en forståelse og tilnærming til ulike perspektiver, og hvordan en skal forholde seg til de ulike. På lik linje er det viktig at undervisningen inneholder et vidt spekter av ulike nivåer slik at elevene får innsikt og kunnskap om alle aspektene ved religioner og livssyn.

Et klart positivt aspekt ved digitale læremidler er muligheten for tilpasset opplæring, som gir elevene muligheter de ikke hadde med de tradisjonelle papirbøkene. Hjelpemidlene kan gi høytopplesning og begrepsforklaringer, samt at de som trenger ytterligere utfordringer får muligheten til å utforske flere perspektiver og kilder. Samtidig er det en utfordring at elevene har enklere for å bli distraheret og fristelsen til å bruke enheten til for eksempel spill er større. Dette reduserer lærerens kontroll over elevenes bruk og undervisningen kan fort bli brukt på ikke-fagrelaterte aktiviteter. I noen av mine observasjoner var dette tydelig og elevaktiviteten varierte betydelig.

Hensynet til elevenes forutsetninger er essensielt i valget av læremiddel, ved å ta hensyn til at alle elever er forskjellige og å møte deres individuelle behov. Betydningen av å være kjent med

de tilgjengelige hjelpemidlene, hvordan man bruker verktøyene effektivt og å gi elevene kjennskap, introduksjon og opplæring i hjelpemidlene er avgjørende. Samtidig er det viktig å være bevisst på elevenes bruk slik at de ikke blir avhengige av verktøyene. Stimulering av læring på andre måter er sentralt for å sikre mestring og helhetlig læringsutbytte. Læremidlene kan ha begrensinger når det gjelder tilpasning for elever med større læringspotensialet. Det å være i forkant og forberedt på å supplere og tilpasse læremidler for å sikre at alle elever får utfordringene de har behov for kan være avgjørende for motivasjon, interesse og fremgang.

Et annet aspekt som det er viktig å være oppmerksom på er mediens fremstilling av religion både grunnet at elevene møter disse fremstillingene utenfor undervisningen og når vi selv velger å bruke materiale i undervisningen. Det å ta opp relevante saker kan bidra til en informativ undervisning og saklige debatter hvor elevene føler seg sett og hørt. Samtidig bringer bruk av medietekster noen utfordringer. Dersom mediene skal brukes i KRLE-undervisningen må det bidra til at elevene utvikler respekt og toleranse for andre mennesker, og en forståelse for ulike perspektiver og det mangfoldet som eksisterer i samfunnet. Det bør bidra til å fremme kritisk tenkning og gode holdninger, fremfor å skape en følelse av «de andre» og «oss». Ved bevisst bruk av ulike læremidler kan man fremme respekt og forståelse i det mangfoldige samfunnet vi lever i, for å bygge gode holdninger og digital kompetanse.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 47–57.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-11>
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 2.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1094>
- Braute, J., & Dahl, M. G. (u.å.). *Bruk av BISON-blikk på naturfaglige tekster*. Naturfag.  
<https://www.naturfag.no/uopplegg/vis.html?tid=2115468>
- Broberg, M. (2020). The use of teaching materials in religious education in Sweden: A quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 45–55.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405795>
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. S. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173–196). Fagbokforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 125–149). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Eidhamar, L. G. (2009a). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk* (4. utg.). Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2009b). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg., s. 93–103). Høyskoleforlaget.
- FIKS. (2022, mai 8). *Digitale læremidler og verktøy*. uv.uio.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/Digitale%20leremidler%20og%20verktoy/Digitale\\_læremidler\\_og\\_verktøy.html](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/Digitale%20leremidler%20og%20verktoy/Digitale_læremidler_og_verktøy.html)
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Bivik, M. P. (2019). *Monitor 2019—En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). SINTEF Digital.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626335/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frøsnes, T. S., & Narvhus, E. K. (2012). Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T. E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58–83). Cappelen Damm AS.
- Frøsnes, T. S., & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning* (s. 167–205). Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2015). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning tech*, 36–61.
- Gilje, Ø., Bjerke, Å., & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis*. Enhet for Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS).
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. ARK&APP, Universitetet i Oslo.

- [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/arkapp/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Gissel, S. T. (2022). Hva er et læremiddel? *Læremiddel.dk*. [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/11/Hvad-er-et-laeremiddel\\_Laeremiddel.dk\\_print\\_2022-1.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2022/11/Hvad-er-et-laeremiddel_Laeremiddel.dk_print_2022-1.pdf)
- Hammer, A., & Schanke, Å. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, 2–3, 181–198. <https://doi.org/10.5617/pri.6264>
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet*. Akademisk forlag.
- Hansen, O. H. B., & Toft, A. (2022). Mediatized human rights education: The (challenging) role of the Norwegian Broadcasting Corporation. *Human Rights Education Review*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.7577/hrer.4451>
- Jackson, R. (2009). *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. theewc. <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief.pdf>
- Kommunesektorens organisasjon. (2018, januar 9). *IGP(I)—Individuell, gruppe, plenum*. KS. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/metoder-og-verktoy/igpi/>
- KS & Kopinor. (2022, januar 1). *Kopieringsavtale for kommuner og fylkeskommuner*. Kopinor. <https://www.kopinor.no/avtaletekster/kopieringsavtale-for-kommuner-og-fylkeskommuner-2022>
- Lied, L. I., & Toft, A. (2018). Chapter 14 ‘Let me Entertain You’: Media Dynamics in Public Schools. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion* (s. 243–258). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110502060-019>
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep*. Universitetsforlaget.
- Moava AS. (u.å.). *Om oss*. <https://www.moava.no/om-oss>
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S., & Hagen, S. B. (2023). Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig



- kunnskapsbehov. *Kunnskapssenter for utdanning*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28985.54889>
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Sykepleien Forskning*, 4, 224–226.  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0081>
- Skjermbruketvalget. (2023, desember 15). *Konsekvenser av skjerm i skolen*. Regjeringen.  
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/546/2023/12/Konsekvenser-av-skjerm-i-skole-endelig.pdf>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Abstrakt forlag.
- Statped. (2019, oktober 31). *Pedagogiske og digitale verktøy*.  
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/?depth=0>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 91–101). Universitetsforlaget.
- Tallaksen, I. M., & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352–363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–49). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2021). Først engasjement, så innhold: Bruk av serien På tro og Are i religionsundervisning i videregående skole. *Prismet*, 72(1), 23–37.  
<https://doi.org/10.5617/pri.8728>

- Toft, A., & Broberg, M. (2018). Chapter 13 Perspectives: Mediatized Religious Education. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion* (s. 225–242). De Gruyter.  
<https://doi.org/10.1515/9783110502060-018>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, november 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, august 1). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*. Udir. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, mai 27). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/1.2.-definisjon-av-laremiddel/#a163313>
- Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century: The Literary Agenda*. Oxford University Press.

## 8.0. Vedlegg

### 8.1. Samtykkeskjema til informanter

# Vil du delta i forskningsprosjektet læremiddelbruk i KRLE-undervisning?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om læremiddelbruk i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Jeg vil observere undervisningen til ulike lærere og intervju dem i etterkant. Fokuset i observasjon og intervju vil være bruken av læremidler blant KRLE-lærere. Målet med prosjektet er å se på hvordan ulike lærere legger opp undervisning og hvilke tanker og erfaringer de har rundt læremidlenes påvirkning på undervisningen.

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

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet. Gunnfrid Ljones Øierud er veileder på prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er KRLE-lærer på ungdomstrinnet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir observert i KRLE-undervisningen din, samt et intervju i etterkant. I intervjuet vil jeg gjøre et lydopptak, svarene vil bli transkribert. Intervjuet vil ta inntil en time. Observasjonene vil bli dokumentert gjennom anonymisert notater. Jeg ønsker å observere 2-4 timer.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne vil bli anonymisert i oppgaven. Samtykkeskjema og lydopptak vil lagres sikkert og kun student og veileder vil ha tilgang til materialet.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Sannsynligvis juli 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

USN ved Gunnfrid Ljones Øierud (veileder), e-post: [goier@usn.no](mailto:goier@usn.no), tlf: 97744668.

USN ved Jeanett Kristiansen (masterstudent), e-post: [jeanett.kristiansen@hotmail.com](mailto:jeanett.kristiansen@hotmail.com), tlf: 97669288.

USNs personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no), tlf: 91860041.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gunnfrid Ljones Øierud

Jeanett Kristiansen

*Prosjektansvarlig*

(Forsker/veileder)

*Student*

## 8.2. Observasjonsskjema

### Observasjonsskjema: Læremiddelbruk i KRLE-undervisning

Skole (pseudonym)	
Klasse/trinn	
Dato	
Fag	
Klassestørrelse	

**1. Hvordan ser klasserommet ut, hvordan sitter elevene? Hvilke materialer er tilgjengelig eller er til stede i klasserommet?**

**2. Tema og timens struktur:**

- Introduksjon til tema
- Fordypning i eksisterende tema
- Øvelser/aktiviteter
- Oppsummering eller repetisjon
- Annet

**3. Type læremiddel:**

- Lærebok:
- Digitalt læremiddel:
- Tavle:
- Annet:

**4. Hvordan bruker læreren læremidlet? (Hvordan er lærerens undervisningstil: bevegelse, aktivitet).**

- Kunnskapsformidling

- Aktiv læring eller øvelse
- Refleksjon og diskusjon
- Oppgavejobbing
- Annet

**5. Hva legger læremidlet opp til av elevaktivitet og hvordan velger læreren å legge opp til elevaktivitet?**

- Aktiv deltakelse
- Passiv observasjon
- Samarbeid
- Selvstendig arbeid
- Annet

**6. Øvrige observasjoner og notater:**

### 8.3. Intervjuguide

#### **Intervjuguide om læremiddelbruk i KRLE**

Erfaring med læremiddelbruk:

- Kan du fortelle om din erfaring med ulike læremidler i KRLE?  
(Hvordan erfaring har du med videobruk, lærebok eller ulike digitale læremidler?)
- Kan du fortelle om hvilke læremidler du bruker mest i din KRLE-undervisning?
- Kan du fortelle om noen positive erfaringer du har hatt med en type læremiddel? (kan du fortelle om en time der du har opplevd at et læremiddel har fungert godt?)
- Hva med negative erfaringer med en type læremiddel? (Har du noen gang tenkt at noe ikke har fungert i et klasserom?)

Begrunnelser/kriterier:

- I denne timen brukte du disse læremidlene hva gjorde at du valgte disse?
- Når du velger ulike læremidler, hva legger du vekt på da?

Elevenes respons fra lærerens synspunkt:

- I KRLE-undervisningen din hvordan syntes du elevene responderer på for eksempel dette læremidlet ...?
- Hva med de andre læremidlene?
- Er det noen læremidler elevene uttrykker at de liker eller misliker? (Hvis de kan velge selv hva er din oppfatning av hva de kunne tenke seg å bruke av læremidler?)
- Er det noen læremidler som elevene kan se på som en utfordring i forhold til nivå? (Er det noen læremidler som gjør det enklere for de å finne faktaopplysninger?)
- Lærebøker er jo lagd for å passe med elevenes nivå, men nettsider elever søker opp er ikke alltid det. Hvordan opplever du at andre ressurser enn læreboka fungerer for elevene, med tanke på å treffe med elevenes behov og nivå? (Er det noen grep du gjør for å få ressursene til å passe for elevene?)

Flere refleksjoner og erfaringer:

- Noe av det som brukes i klasserommet er jo lagd for å være et læremiddel fra ulike selskaper, men så har du jo andre midler som blir lagd som egentlig ikke er ment til å bli brukt som læremidler. Dette kan jo for eksempel være nyhetsartikler, informative



YouTube videoer fra privat personer, NRK sine videoer om ulike temaer eller trossamfunn sine egne nettsider. Kan du dele dine tanker rundt slike læremidler?

- Har du noen tanker om fordeler og ulemper ved å bruke slike læremidler?
- Når du har ulike temaer og ulike religioner i løpet av året, har du noen spesifikke læremidler du bruker spesielt i de ulike?
- Hvordan bruker du de forskjellige læremidlene forskjellige i de ulike temaene?

Liste med læremidler som f.eks. bruker religiøs praksis, eller har et religiøst tema over seg:

- o Religionenes egne hjemmesider
  - o YouTube filmer fra privatpersoner eller firmaer.
  - o NRK filmsnutter, hva er religion og hva tror folk på. På tro og Are
  - o Nyhetsvideoer, krig og religionshat
  - o Filmer som handler om religion, for eksempel livet til Jesus.
- Har du prøvd noen av disse læremidlene? (se over) (Kan du dele dine tanker rundt disse læremidlene?)

Ønsker om fremtidig bruk:

- Hva tenker du om læremiddelbruk framover?  
(Har du noen ønsker/planer om å endre noe i hva du gjør eller syntes du ting fungerer bra som det er?)
- Er det noen læremidler/ressurser/verktøy du skulle ønske du hadde tilgang til eller skolen skaffet, som du ikke har mulighet til å bruke i dag?