

## **«Vi lever i et kristent land som ikke skal være kristent lenger»**

En kvalitativ studie av religion- og livssynslæreres synspunkter på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper.

CHARLOTTE LIED JENSEN

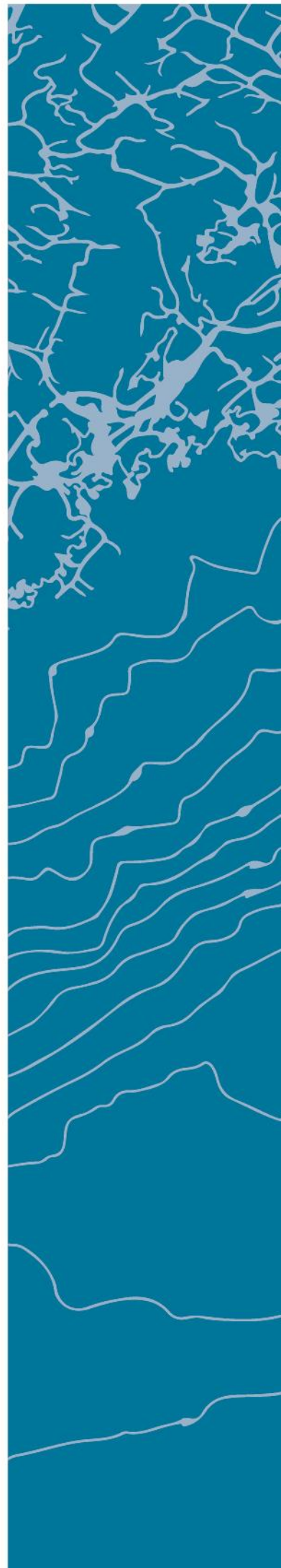
VEILEDER

Maryann Jortveit

**Universitetet i Agder, 2016**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



## SAMMENDRAG

**Prosjektets bakgrunn:** Hvordan den norske skolen imøtekommer og tilrettelegger for et stadig økende elevmangfold er et uttalt satsningsområde i norsk utdanningspolitikk. Religion- og livssynsfaget har vært særlig omdiskutert i tilknytning til debatten om en flerkulturell skole. Til tross for at det flerkulturelle perspektivet er forsøkt ivaretatt i KRLE-fagets læreplan er det lite fokus på hvordan dette kan ivaretas i undervisningen, og dette blir dermed opp til den enkelte lærer. Studien har derfor belyst hvordan religion- og livssynslærere selv opplever å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper.

**Hensikt og problemstilling:** Hensikten med denne studien er å belyse religion- og livssynslæreres synspunkter på å undervise i KRLE- faget i mangfoldige elevgrupper. Målet er å få innblikk i religion- og livssynslæreres tanker og refleksjoner om mangfold som en ressurs og utfordring i KRLE-faget, og KRLE-faget som en møteplass for elever med ulik bakgrunn. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke synspunkter har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper?*

**Utvalg og metode:** Studien tar utgangspunkt i kvalitative forskningsintervjuer med fire religion- og livssynslærere som underviser i KRLE-faget i ungdomsskolen. Elevmassen ved de aktuelle skolene varierer fra elever med hovedsakelig etnisk norsk bakgrunn til nærmere femti prosent elever med minoritetsbakgrunn. Det empiriske materialet er analysert ved bruk av en systematisk, temasentrert analyse.

**Resultater:** Resultatene av undersøkelsen viser at religion- og livssynslærerne har flere ulike synspunkter på å undervise i KRLE- faget i mangfoldige elevgrupper, og at lærerne reflekterer over lærerens rolle i undervisningen. Funnene i undersøkelsen viser i korte trekk at lærerne opplever elevmangfold som en ressurs i KRLE- undervisningen, og at de ser på møtet mellom elevene i undervisningen som en viktig læringsarena.

**Konklusjon:** Analysen og diskusjonen av studiens resultater viser at KRLE-faget langt på vei har lyktes med å være et fag som samler alle elever, uavhengig av bakgrunn. Funnene viser at KRLE-faget har et stort potensiale til å forberede elevene på utfordringene i et komplekst og mangfoldig samfunn, men at fagets læreplan per i dag ikke tilrettelegger for dette i tilstrekkelig grad.

## **FORORD**

Etter fem læringsrike og utfordrende år ved Universitetet i Agder leveres nå masteroppgaven i pedagogikk. Arbeidet med oppgaven har vært en lang prosess med både oppturer og nedturer og ikke minst en ny forståelse av et felt som ligger mitt hjerte nært.

Takk til de fire lærerne som stilte opp til intervju, og som delte sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Takk til min veileder Maryann Jortveit som har inspirert og veiledet meg i denne prosessen. Takk til mine medstudenter som har motivert meg gjennom disse årene på pedagogikkstudiet. En spesiell takk til Dina som har støttet og heiet på meg gjennom denne prosessen. Du er ikke bare OK, men helt unik!

Stor takk til venner og familie. Takk til Hanne for all hjelp og støtte. Sist men ikke minst takk til Christian for at du har holdt ut meg i denne tiden.

Charlotte Lied Jensen

Kristiansand, november 2016

# Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Tidligere forskning .....	4
1.4 Oppgavens avgrensning .....	5
1.5 Oppgavens oppbygging .....	6
2 TEORETISK BAKGRUNN .....	7
2.1 Lovverk og læreplanen for KRLE-faget .....	7
2.2 Mangfoldsbegrepet .....	10
2.3 Historiske og flerkulturelle perspektiver på religion- og livssynsfaget .....	11
2.4 KRLE- faget som dannelsesfag .....	13
2.5 Innenfra- og utenfra- perspektivet .....	15
2.6 Interkulturell pedagogikk .....	16
3.0 METODE .....	23
3.1 Valg av metode .....	23
3.2 Utvalg .....	24
3.2.1 Rekruttering av deltagere .....	25
3.3 Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen .....	26
3.4 Transkribering og analyseprosessen .....	28
3.5 Etske overveielser .....	31
3.6 Forskningsarbeidets kvalitet .....	32
4 PRESENTASJON AV FUNN .....	35
4.1 KRLE – faget .....	35
4.1.1 Fagets relevans .....	35
4.1.2 Fagets innhold .....	36
4.2 Mangfold .....	36
4.2.1 Mangfoldsbegrepet .....	36
4.2.2 Mangfoldig skolehverdag .....	37
4.2.3 Helt naturlig .....	37
4.3 Mangfold som ressurs og utfordring i KRLE-faget .....	38
4.3.1 Virkelighetsnært .....	38
4.3.2 <i>Innenfra</i> og <i>utenfra</i> perspektiv .....	38
4.3.3 «Trå varsomt» .....	39
4.3.4 Personlig .....	39
4.3.5 Utfordrende temaer .....	40

4.4 KRLE- en møteplass for elever med ulik bakgrunn.....	40
4.4.1 Fysisk møteplass .....	40
4.4.2 Abstrakt møte .....	41
4.4.3 Lærerrollen .....	41
4.4.4 Elevenes deltakelse .....	42
4.5 Tilpasning av undervisning .....	43
4.5.1 Hensyn til elevmangfoldet i klasserommet .....	43
4.5.2 Enkelte justeringer.....	43
4.5.3 Fritak .....	44
4.5.4 Aktiviteter.....	44
4.6 Religiøse høytider.....	45
4.6.1 Markering av religiøse høytider i skoletiden.....	45
4.6.2 Aktualisering .....	45
4.6.3 Julehøytiden .....	46
4.6.4 Utfordrende .....	46
5 DISKUSJON .....	48
5.1 KRLE-faget .....	48
5.2 Mangfold .....	49
5.3 Mangfold som ressurs og utfordring i religion- og livssynsundervisning .....	50
5.4 KRLE- en møteplass for elever med ulik bakgrunn.....	53
5.5 Tilpasning av undervisning .....	56
5.6 Religiøse høytider.....	56
6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	58
7 STUDIENS RELEVANS OG VIDERE FORSKNING .....	61
REFERANSELISTE .....	62
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Kvittering NSD	

# 1 INNLEDNING

I denne oppgaven fokuseres det på læreres synspunkter på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper. Mangfoldsbegrepet blir det gjort rede for i den teoretiske bakgrunnen for studien (kapittel 2).

Innledningsvis presenteres bakgrunnen for valg av tema (delkapittel 1.1), studiens problemstilling og forskningsspørsmål (delkapittel 1.2) og tidligere forskning (delkapittel 1.3). Deretter presenteres oppgavens avgrensning (delkapittel 1.4) og oppgavens oppbygning (delkapittel 1.5).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den norske skolen har som mål å være en skole der det er rom for alle elever, uavhengig av religiøs, kulturell og sosial bakgrunn og uavhengig av enkeltelevers opplæringsbehov og læreforutsetninger (Helgevold og Johannessen, 2016). Til tross for at det norske samfunnet har vært flerkulturelt ved at vi har hatt urfolk og nasjonale minoriteter som samer, kvener, jøder og rom, har nyere innvandring i form av flykninger, arbeidsinnvandrere og asylsøkere ført til et økt mangfold i det norske samfunnet (Hagatun og Westrheim, 2015). Dette har igjen ført til nye måter å tenke på med hensyn til hvordan skolen skal forholde seg til mangfoldet blant elevene. I 2004 lanserte regjeringen strategiplanen «Likeverdig utdanning i praksis!». Strategien skulle bedre læring og deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning i perioden 2004-2009 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Videre lanserte regjeringen en ny satsning i 2013 kalt «Kompetanse for mangfold». Hensikten med denne satsningen er at skoler og barnehager, i samarbeid med høyskoler og universiteter skal *«øke kompetansen på utfordringer som minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter i opplæringen»* (Hagatun og Westrheim, 2015, s. 169). Hvordan skolen imøtekommer og tilrettelegger for opplæringen for et stadig økende elevmangfold er med andre ord et uttalt satsningsområde i norsk utdanningspolitikk.

I Norge har særlig skolens religion- og livssynsfag vært omdiskutert i tilknytning til debatten om en felles flerkulturell skole. Uenighetene rundt faget har handlet om didaktikken og verdigrunnlaget for norsk skole, og det har vært stilt spørsmål ved hva slags fag dette bør være (Gravem, 2013). Diskusjonen ble igjen aktuell da det høsten 2014 ble foreslått å endre navnet på det daværende religion- og livssynsfaget «Religion, livssyn og etikk» (RLE) til «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE). I tillegg ble det foreslått å legge inn et krav

i fagets læreplan om at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes til kristendomskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2014, 22.10). Forslaget fikk stor oppmerksomhet i mediene og ble møtt med kritikk fra flere hold. Blant annet påpekte Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) at elevgrunnlaget i norsk skole er mangfoldig, og understreket betydningen av at fagets navn ikke skal virke ekskluderende på ulike elevgrupper fra majoritets- og minoritetsbefolkningen (NAFO, 2015, 01.05). Også Likestillings- og diskrimineringsombudet (LDO) var kritiske og understreket betydningen av kunnskaper om ulike religioner og livssyn i dagens samfunn (LDO, 2014. 19.12).

Diskusjoner om hvordan mangfolds perspektivet skal ivaretas i skolens religion- og livssynsundervisning er imidlertid ikke bare et norsk fenomen. Religion- og livssynsundervisning i den offentlige skolen har i senere tid fått økt oppmerksomhet også internasjonalt. Bakgrunnen for dette er at globaliseringsprosesser og et stadig mer flerreligiøst og flerkulturelt mangfoldig Europa krever nytenkning med hensyn til hvordan flerkulturell forståelse og læring sikres og en vurdering av hvorvidt religionsundervisningen ivaretar menneskerettigheter og religionsfrihet (Andreassen, 2016).

Mangfoldsperspektivet er langt på vei forsøkt ivaretatt i KLE-fagets læreplan. Læreplanen understreker blant annet at *«faget skal bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål»* og *«at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Imidlertid etterlyser flere et økt fokus på hvordan det flerkulturelle perspektivet kan ivaretas i fagets undervisning (Andreassen, 2016, Skrefsrud, 2014, von Der Lippe, 2007). Bjelland (2016) forklarer dette med at nasjonale læreplaner ikke problematiserer de utfordringene lærerne står overfor i dagens kulturelt- og religiøst mangfoldige skolehverdag. Dette innebærer at ansvaret for å ivareta et mangfoldsperspektiv i undervisningen blir opp til den enkelte lærer.

Samtidig angår lærestoffet i KRLE-faget eksistensielle spørsmål og individuelle trosvalg og berører dermed mange elever, foresatte og lærere på en særskilt måte. Dette eksistensielle aspektet ved religion- og livssynsfaget begrunnes med at faget gjennomgående handler om hvordan livet kan tolkes og forstås, både på et grunnleggende nivå som er forankret i bestemte trostradisjoner og enkeltstående hverdagssituasjoner (Hodne og Sødal, 2016). Det eksistensielle aspektet er ikke en tilsiktet del av faget, men en følge av at religion, livssyn, filosofi og etikk omhandler hvordan mennesker i ulike kulturer, religioner og tider forstår og tolker livet. Undervisningstemaene i KRLE-faget kan med andre ord for mange av elevene være nære og personlige og læreres manglende kunnskap i faget vil kunne ramme elevene

sterkere og mer personlig i andre fag. Med bakgrunn i en manglende problematisering av utfordringene lærere står overfor i møte med en flerreligiøs og flerkulturelt mangfoldig elevgruppe og det personlige aspektet ved KRLE-faget er det interessant å undersøke hvordan religion- og livssynslærere selv reflekterer rundt å undervise i mangfoldige elevgrupper.

## 1.2 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å få innsikt i religion- og livssynslæreres egne opplevelser, erfaringer og tanker om å KRLE- undervisning i mangfoldige elevgrupper. Med utgangspunkt i bakgrunnen for valg av tema er følgende problemstilling valgt for denne studien:

*Hvilke synspunkter har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper?*

Målet med undersøkelsen er ikke å belyse lærernes faktiske undervisningspraksis eller pedagogiske strategier i møte med elevmangfold, men å få innblikk i lærernes subjektive synspunkter. Det er med andre ord ikke et mål å vurdere hva som er god eller dårlig undervisningspraksis, eller hvorvidt undervisningen er i tråd med retningslinjene for faget i opplæringsloven §2-4 og læreplanen. Hensikten er derimot å få innblikk i lærernes subjektive tanker og refleksjoner om elevmangfold som en ressurs og utfordring i KRLE-faget og KRLE-faget som en møteplass for elever med ulik bakgrunn.

For å konkretisere og avgrense problemstillingen er det videre formulert følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke refleksjoner har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen om hvorvidt mangfoldet blant elevene representerer en ressurs eller utfordring?*
- *Hvilke refleksjoner har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen om KRLE- undervisningen som møteplass for elever med ulik bakgrunn?*

Studien er basert på fire kvalitative forskningsintervju med religion- og livssynslærere som underviste i KRLE-faget i skoleåret 2015/2016. Alle lærerne har en faglig fordypning i religion- og livssynsundervisning, i form av en fordypning i det tidligere KRL-faget eller det nåværende KRLE-faget. Elevmassen ved de aktuelle skolene har en spredning fra hovedsakelig elever med etnisk norsk bakgrunn til nærmere femti prosent elever med minoritetsbakgrunn.

Tilnærmingen til studiens forskningsprosess tar utgangspunkt i en hermeneutisk tenkning der forskningsprosessen er en fortolkende aktivitet. En slik fortolkende tilnærming innebærer at



forskerens forforståelse av observasjonene, utsagnene eller teksten som er samlet inn alltid vil prege dataene (Thagaard, 2013). Som forsker har jeg med andre ord tatt med meg min forforståelse inn i forskningsprosessen. For å sikre en gjennomiktig forskningspraksis er det derfor av betydning å gjøre rede for min forforståelse. Mitt utgangspunkt er en interesse for religion- og livssynsundervisning og de utfordringene og mulighetene som ligger i religion- og livssynsundervisning i et komplekst flerkulturelt og flerreligiøst mangfoldig samfunn. Min kjennskap til studiens tema bygger på en fordypning i offentlige dokumenter og aktuell litteratur. Videre har jeg ikke bakgrunn innen religionsdidaktikk eller undervisning. Min bakgrunn er innen pedagogikk, didaktikk og religion og etikk og dette utgjør mitt faglige utgangspunkt. Denne forforståelsen ligger til grunn for utformingen av masterstudiens problemstilling og forskningsspørsmål.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det er skrevet og forsket mye på skolens religion- og livssynsfag i tilknytning til undervisning i flerkulturelt og flerreligiøst mangfoldige elevgrupper. Forskingen er hovedsakelig gjort i tilknytning til de tidligere religion- og livssynsfagene Kristendom, religion og livssyn (KRL) og Religion, livssyn og etikk (RLE). At endringen til det nye faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) ble gjort nokså nylig, i august 2015 kan være en naturlig årsak til dette. At det finnes en rekke master- og hovedfagsoppgaver som omhandler temaet gjenspeiler også interessen og aktualiteten for religion- og livssynsundervisning i en mangfoldig skole. Imidlertid er en stor andel av forskningen som er gjort analyser av offentlige dokumenter og læreplaner, og diskursanalyser. Lærerens perspektiv kommer i liten grad frem i forskningen.

Imidlertid belyses dette i Øystein Lund Johannessens studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet. Studien undersøker blant annet hvilke profesjonelle utfordringer pluraliteten i det senmoderne samfunnet stiller religion- og livssynslærere overfor i deres yrkesutøvelse (Johannessen, 2010b). Studien bygger på feltarbeid og lærersamtaler om RLE-undervisning i en vestnorsk regional kontekst. Resultatene av denne studien viste blant annet at den verdi og oppmerksomhet lærerne tillegger forskjeller mellom elevene, varierer med klasseromssituasjonen, hvor sentralt undervisningstemaet er og rammefaktorer som temaets sensitivitet lokalt og i offentligheten (Johannessen, 2010b). Videre viste resultatene at religionsdidaktisk praksis blant lærere i møte med elevmangfold rommer komplekse forståelser, kunnskaper og ferdigheter. Johannessen (2010b) konkluderte med at de

utfordringene religion- og livssynslærere møter i undervisningen krever kontekstuelle kunnskaper og ferdigheter, interpersonlig kjennskap med elevene og pedagogisk lederskap.

Gunn Vedøys studie av KRL i flerkulturelle klasser fokuserer på hvilke spor som finnes av den nasjonale, politiske legitimeringen av KRL-faget i flerkulturelle klasser (Vedøy, 2002). For å belyse dette legger hun vekt på hvilke argumenter som brukes for å legitimere KRL, hvordan faget praktiseres i flerkulturelle klasser og hvordan kulturmøter og religion viser seg i skolene. Hensikten med studien var å belyse flerkulturelle elevers møte med KRL-faget i skolen som institusjon. Studien baserer seg på deltakende observasjon og intervjuer med elever, lærere og rektorer (Vedøy, 2002). Resultatene av studien viste blant annet at lærerne la vekt på kunnskapsdimensjonen ved KRL-faget og ga uttrykk for at de følte et ansvar for å formidle den kristne kulturarven. Elevenes kulturelle, religiøse og etniske tilhørighet var lite kommunisert og lite synlig i KRLE- undervisningen og kulturmøtene som oppstod var som regel ikke planlagt.

Tidligere empirisk pedagogisk forskning i skolen viser at læreres profesjonelle møte med elevmangfold har ledet til ulike pedagogiske strategier og institusjonaliserte praksiser (Helgevold & Johannessen, 2016). Noen pedagoger har mer eller mindre reflektert og pedagogisk begrunnet valgt en strategi der elevenes språklige, etniske og religiøse forskjeller underkommuniseres i det pedagogiske arbeidet. Bakgrunnen for denne strategien er en tanke om at i elevene *egentlig er like* og at elevene ikke skal bli merket og risikere utestengning på bakgrunn av sin forskjellighet. I noen skoler er det valgt en såkalt *festbruker-* strategi, der mangfoldet blant elevene synliggjøres ved spesielle høytidelige og festlige arrangementer på skolen (Helgevold & Johannessen, 2016). Dette viser at politisk og faglig retorikk gjøres om til mer eller mindre reflektert og bevisst pedagogisk praksis. Videre ligger både læreres personlige og profesjonelle erfaringer, og verdisyn til grunn for læreres praksis og begrunnelser (Lauvås & Handal, 2014). Med bakgrunn i dette er det viktig å stille spørsmål ved hvordan lærere reflekterer rundt mangfoldsperspektivet i KRLE-faget.

#### **1.4 Oppgavens avgrensning**

I denne oppgaven forstås mangfold nettopp som elevenes *forskjeller*. Bakgrunnen for dette er begrepsforståelsen som kom frem i intervjuene med religion- og livssynslærere. Imidlertid vil mangfold i denne oppgaven først og fremst omfatte elever som utgjør det kulturelle og religiøse mangfoldet i elevgruppen. Årsaken til dette er at oppgaven er rettet mot læreres arbeid med elevmangfold i religion- og livssynsundervisningen. Religiøse og kulturelle og

livssynsmessige forskjeller anses som særlig relevant i en slik kontekst da religion- og livssynsundervisningen berører nettopp elevenes tro og kulturelle bakgrunn. Dette kom også frem i intervjuene med lærerne som deltok i undersøkelsen.

KRLE- faget er det eneste skolefaget som har en egen paragraf i opplæringsloven. Dette viser at religion- og livssynsundervisning i en mangfoldig elevgruppe ikke nødvendigvis er uproblematisk, og at enkelte retningslinjer må ligge til grunn for undervisningen for å ivareta hensynet til elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn. Med bakgrunn i dette legges det i denne oppgaven vekt på å presentere både det gjeldende lovverket og læreplanen for KRLE-faget som angir regelverk og retningslinjer for hvordan KRLE-undervisningen skal gjennomføres.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 2 gjøres det rede for studiens teoretiske bakgrunn. Her presenteres lovverket og rammeplanen som utgjør rammen for KRLE-faget (delkapittel 2.1). Deretter gjøres det rede for mangfoldsbegrepet (delkapittel 2.2) og religion- og livssynsfaget plasseres i en historisk og flerkulturell kontekst (delkapittel 2.3). Videre redegjøres det for KRLE-faget som dannelsesfag (delkapittel 2.4). Avslutningsvis belyses interkulturell pedagogikk som en tilnærming til religion- og livssynsundervisning i mangfoldige elevgrupper (delkapittel 2.6).

Deretter følger en redegjørelse for metodologiske valg i kapittel 3. Her presenteres valg og begrunnelse av metode (delkapittel 3.1) og undersøkelsens utvalg (delkapittel 3.2). Deretter gjøres det rede for forberedelser og gjennomføringen av datainnsamlingen (delkapittel 3.3). Videre presenteres analyseprosessen (delkapittel 3.4) og det blir redegjort for etiske overveielser (delkapittel 3.5) og studiens kvalitet (delkapittel 3.6).

I kapittel 4 presenteres funnene fra analysen. Funnene presenteres i hovedkategorier basert på lærernes uttalelser og forskningsspørsmålene. I kapittel 5 diskuteres funnene i lys av den teoretiske bakgrunnen. I kapittel 6 belyses studiens kvalitet før oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon og vurdering av studiens relevans.

## **2 TEORETISK BAKGRUNN**

I dette kapittelet redegjøres det for studiens teoretiske bakgrunn. Videre er den teoretiske bakgrunnen rammen for analysen (kapittel 4) og diskusjonen av funnene (kapittel 5). For å plassere temaet i en norsk skolekontekst tar kapittelet hovedsakelig utgangspunkt i norsk litteratur og norske regelverk. Det henvises også til noe skandinavisk og europeisk litteratur for å belyse temaet i en internasjonal sammenheng.

Innledningsvis i kapittelet presenteres rammen for KRLE-faget, med utgangspunkt i både lovverk og offentlige dokumenter for faget (delkapittel 2.1). Med bakgrunn i problemstillingen er fokuset her på KRLE-faget i ungdomsskolen. I dette delkapittelet belyses hva som skiller KRLE-faget fra andre skolefag ut ifra lovverket. Deretter gjøres det rede for mangfoldsbegrepet (delkapittel 2.2) før religion- og livssynsfaget belyses i en historisk og flerkulturell sammenheng (delkapittel 2.3). Videre rettes fokuset mot KRLE-faget som dannelsesfag (kapittel 2.4) og perspektiver i religion- og livssynsundervisningen (delkapittel 2.5). Avslutningsvis gjøres det rede for interkulturell pedagogikk som en tilnærming til religion- og livssynsundervisning (delkapittel 2.6).

### **2.1 Lovverk og læreplanen for KRLE-faget**

Opplæringsloven §2-4 er regelverket for Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og utgjør den juridiske rammen for undervisningen i faget. Læreplanen for KRLE-faget (læreplankode: RLE1-02) angir fagets formål, hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Grunnleggende ferdigheter, timetall og vurdering omtales også i læreplanen. I dette delkapittelet presenteres innledningsvis opplæringsloven §2-4 (avsnitt 2.1.1). Deretter presenteres KRLE-fagets formål (avsnitt 2.1.2), hovedområder og kompetansemål (avsnitt 2.1.3).

#### **2.1.1 Opplæringsloven**

Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) er det eneste skolefaget som har en egen paragraf i opplæringsloven. Opplæringsloven §2-4 beskriver mål, innhold og sentrale prinsipper for KRLE-faget og utgjør dermed utgangspunktet for formålsbeskrivelsene og kompetansemålene i fagets læreplan. Opplæringsloven slår blant annet fast at faget skal: «... gi kjennskap til kristendommen ... og kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv ...» (Opplæringslova, 1998, §2-4). Kristendommen har med andre ord en sentral plass i KRLE-faget. Ved endringen av faget i 2015 ble det bestemt at om lag halvparten av

undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap og fagets navn ble endret fra religion, livssyn og etikk (RLE) til kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (Prop. 82 L, 2014-2015). Regjeringen Solberg begrunnet den økte vektleggingen av kristendom i faget med religionens sterke posisjon i norsk historie. Hodne og Sjødal (2016) påpeker at KRLE er skolens viktigste fag med tanke på å gi elevene kunnskaper om kristen kulturarv og bidra til å gi elevene innsikt i en felles kulturell identitet. Med andre ord blir kunnskaper om kristendommen i politiske dokumenter og læreplaner ansett som viktig for at elevene skal kunne få forståelse for hvorfor den norske kulturen og det norske samfunnet er som de er (Andreassen, 2016).

Videre slår opplæringsloven § 2-4 (1998) fast at KRLE-faget skal: «... gi kjennskap til andre verdensreligioner og livssyn ...». Med verdensreligioner menes her islam, jødedom, buddhisme og hinduisme, som sammen med kristendom, livssyn, filosofi og etikk utgjør hovedområdene i faget. Politiske dokumenter begrunner i stor grad religion- og livssynsundervisning med at den kan bidra med viktige kunnskaper for et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn.

Bakgrunnen for dette er en tanke om at kunnskaper om ulike religioner og livssyn også kan gi kunnskaper om mennesker som lever i dagens norske samfunn. Samtidig er et viktig premiss for religion- og livssynsundervisning at kunnskap kan bidra til å motvirke fremmedfrykt og risikoen for misforståelse, og i stedet bidra til toleranse og respekt (Andreassen, 2016).

I følge opplæringsloven skal undervisningen i KRLE faget: «... bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål» (Opplæringslova, 1998, §2-4). De tidligere nevnte målene med KRLE-faget kan betegnes som kunnskapsmål. Til forskjell fra disse kan dette målet karakteriseres som et holdningsmål. Holdningsskapende arbeid er nettopp et av KRLE-fagets særpreg. Kunnskaper i seg selv kan være holdningsskapende, men ifølge Sjødal (2008) vil endring av holdninger ofte kreve «noe mer». Elevenes forståelse og respekt for medelevers «forskjellighet» har sammenheng med evnen til å sette seg inn i andres virkelighetsforståelse, og samtidig vite noe om hvorfor mennesker tenker og tror som de gjør.

I opplæringsloven §2-4 slås det fast at KRLE- faget er: «eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar» (Opplæringslova, 1998). Det påpekes samtidig at «undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande» (Opplæringslova, 1998, §2-4). Det skal med andre ord ikke være trosopplæring eller religionsutøvelse i undervisningen. Hensikten med faget er at alle elever uavhengig av egen bakgrunn skal lære om alle religioner og livssyn. Opplæringsloven §2-3a åpner imidlertid for at elever som ut fra egen religion eller livssyn opplever KRLE-

undervisningen som utøving av en annen religion, eller tilslutning til et annet livssyn har anledning til å melde fritak. Samtidig presiseres det at det ikke kan kreves fritak fra kunnskapsinnholdet i de ulike emnene i læreplanen (Opplæringslova, 1998). Elevene har med andre ord anledning til å melde fritak fra aktiviteter i tilknytning til KRLE-faget, men ikke fra fagets kompetansemål. Slike aktiviteter kan for eksempel være besøk i ulike gudshus eller trossamfunn. Dersom det meldes fritak skal dette følges opp med tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Opplæringsloven §2-4 sier videre at undervisningen i KRLE-faget skal: «... *presentere ulike verdensreligioner og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte*». Samtidig påpekes det at «*dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna*» (Opplæringslova, 1998, §2-4). Presentasjonen av religioner og livssyn i KRLE-undervisningen skal med andre ord være saklig og religioner og livssyn skal fremstilles som kvalitativt likeverdige.

### **2.1.2 Formålene med KRLE-faget**

Opplæringsloven utgjør som nevnt utgangspunktet for formålene med KRLE-faget.

Formålene med faget beskrives innledningsvis i fagets læreplan (RLE1-02).

Formålsbeskrivelsen gjengir store deler av beskrivelsene av fagets mål og innhold i opplæringsloven §2-4, men tilføyer samtidig noen nye momenter. Lærerplanen påpeker blant annet at faget skal: «... *bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer ...*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Dette viser til det allmenndannende aspektet ved KRLE-faget. Videre presiseres det at faget skal fungere som en møteplass for elever med ulik bakgrunn, hvor alle blir møtt med respekt. Samtidig skal faget gi rom for refleksjon og undring. Respekt for religiøse verdier og menneskerettigheter skal bidra til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I lærerplanens formålsbeskrivelse slås det videre fast at *om lag* halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne fordelingen begrunnes med kristendommens betydning som kulturarv i det norske samfunnet. Samtidig understreker formålsbeskrivelsen at religiøst og livssynsmessig mangfold setter stadig større preg på det norske samfunnet. Og det legges vekt på at elevenes «*Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). I læreplanens formålsbeskrivelse angis også noen «spilleregler» for faget og det legges vekt på enkelte forutsetninger som må være tilstede for

at faget skal fungere etter intensjonen (Hodne & Sødal, 2016). Disse forutsetningene er også beskrevet i opplæringsloven §2-4, men utdypes ytterligere i fagets læreplan. Det understrekes blant annet at det må utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter og tas hensyn til hvorvidt elever og foresatte ut fra egen religion eller livssyn kan oppleve arbeidsmåter som tilslutning til annet livssyn eller utøvelse av annen religion (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### **2.1.3 Hovedområder og kompetansemål**

KRLE-faget på ungdomstrinnet er strukturert i tre hovedområder som det videre er utviklet kompetansemål innenfor. Hovedområdene i faget på ungdomstrinnet er: (1) kristendom, (2) jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn og (3) filosofi og etikk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kompetansemålene innenfor hvert av disse hovedområdene konkretiserer hva de overordnede målene og hovedområdene innebærer. Til tross for at kristendommen er tilknyttet flere kompetansemål enn de øvrige religionene og livssynene er utformingen av kompetansemålene tilnærmet lik. Etter 10. årstrinn skal elevene blant annet kunne beskrive særpreg, drøfte tekster og reflektere over estetiske uttrykk innenfor de ulike religionene og livssynene (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tråd med opplæringsloven §2-4 og lærerplanens formålsbeskrivelse forsøker kompetansemålene å sikre at religioner og livssyn behandles likeverdig ved at kompetansemålene er utformet tilnærmet likt (Hodne og Sødal, 2016).

## **2.2 Mangfoldsbegrepet**

Mangfoldsbegrepet er en norsk variant av uttrykket *diversity* som blir brukt til å beskrive forskjellige former for ulikhet og variasjon i befolkningen, hovedsakelig knyttet til etnisitet og kultur (Westrheim & Hagatun, 2015). Begrepet mangfold kan imidlertid brukes på ulike måter. Først og fremst kan mangfold brukes deskriptivt, som en beskrivelse av befolkningen der det legges vekt på ulike kjennetegn (Westrheim & Hagatun, 2015). Videre kan begrepet brukes normativt, hvilket innebærer et syn på forskjeller som positivt, berikende og et udiskutabelt gode. I utdanningspolitisk og pedagogisk sammenheng blir mangfoldsbegrepet ofte brukt normativt og som et honnørord (Borchgrevink & Brochmann, 2008).

Westrheim og Hagatun (2015) stiller videre spørsmål ved hvorvidt bruken av mangfoldsbegrepet kan tildekke konflikter, ulikheter og andre forhold i et mangfoldig samfunn. Borchgrevink og Brochmann (2008) viser til at Sverige ikke lenger omtaler samfunnet som flerkulturelt, men mangfoldig. Dette innebærer at fokuset ble rettet fra en *vi* og *de andre* tenkning til et fokus på individer og en forståelse av at hvert enkelt individ er like

mangfoldig. Oppmerksomheten ble rettet mot likeverd, like muligheter og rettigheter. I følge Borchgrevink og Brochmann (2008) kan en forståelse av mangfold som forskjeller på individnivå føre til at betydningen av forskjeller på gruppenivå blir oversett. Dette innebærer at mangfoldsbegrepet kan skjule ulikheter mellom religioner, etnisiteter og religioner. Mangfoldsbegrepet kan imidlertid også legge skjul på likheter. I følge Borchgrevink og Brochmann (2008) tillegges ofte kulturell tilhørighet betydning der dette ikke er relevant. Samtidig er det ingen selvfølge at samfunnets tildeling av kulturell identitet samsvarer med individets forståelse av egen identitet. Mangfold er med andre ord et komplekst begrep som kan brukes og forstås på ulike måter.

Biesta (2002) stiller spørsmål ved tanken om at det er mulig å se, beskrive og konseptualisere pluralitet fra et utenfra ståsted. For å belyse dette skiller han mellom begrepene mangfold (*diversity*) og forskjellighet (*difference*). Et syn på pluralitet som *mangfold* innebærer en forståelse av pluralitet som en ansamling av kulturelle variasjoner av den samme bakenforliggende, universelle natur (Biesta, 2002). En slik forståelse bygger på tanken om at mennesker i utgangspunktet er like, og at forskjeller bare er kulturelle. Mangfoldsbegrepet kan dermed skjule etnosentriske normer, verdier og interesser (Biesta, 2002). Et syn på pluralitet som *forskjellighet* avviser derimot en tanke om et universelt, normativt ståsted. *Forskjellighet* bygger på en tanke om at mennesker er grunnleggende forskjellige, og hvordan vi møter og erfarer pluralisme er sentralt. En slik forståelse innebærer dette en erkjennelse av at ethvert forsøk på å plassere ulike grupper i et overordnet rammeverk, kun kan bli gjort innenfor posisjoner i rammeverket (Biesta, 2002). Det vil si at forsøk på å beskrive pluralitet ikke er objektive, men tar utgangspunkt i individer eller gruppers forståelsesramme. Med bakgrunn i en forståelse av pluralitet som *forskjellighet* vil en dermed bli bevisst på at alle forståelsesrammer er en del av helheten, og ikke selve helheten (Biesta, 2002).

### **2.3 Historiske og flerkulturelle perspektiver på religion- og livssynsfaget**

Til tross for at det norske samfunnet alltid har vært sammensatt av ulike kulturer, etniske grupper, religiøse minoriteter har Den norske kirke hatt en sentral posisjon i kulturen og samfunnet. Videre har kirken hatt en særskilt rolle i den norske skolen med å oppdra elevene i en kristen og humanistisk tradisjon (von Der Lippe, Anker og Roos 2014). Tilbake i tid var skolen først og fremst en kirkeskole og frem til 1800- tallet var kristendomskunnskap hovedinnholdet i skolen. Skoletenkningen ble etter hvert påvirket av samfunnsendringer og den norske skolen gikk fra å være en ren kirkeskole til å bli en mer allmenndannende skole der elevene også fikk opplæring i andre skolefag (Andreassen, 2016). Kristendommen mistet



dermed noe av sin innflytelse, men har inntil nylig hatt en dominerende plass i skolen.

Skrefsrud (2014) hevder at dette var tilfelle frem til innføringen av faget

Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) i 1997.

Det nye KRL-faget skulle være en møteplass for elever med ulik etnisk, religiøs- og livssynsmessig bakgrunn der elevene kunne dele erfaringer og forståelser i en dialog preget av gjensidig respekt (Skrefsrud, 2014). Bakgrunnen for endringen av faget var skolens generelle, og særskilt religion- og livssynsfagets utfordringer i møte med en stadig mer flerkulturell og flerreligiøs elevgruppe. Imidlertid ble KRL-faget møtt med kritikk fra religiøse minoriteter. Kritikken var rettet mot at kristendommen hadde et kvalitativt fortrinn fremfor andre religioner og at faget slett ikke bidro til økt forståelse og dialog (Skrefsrud, 2014) Dette var også bakgrunnen for at KRL-faget ble klaget inn for det norske rettssystemet med krav om anledning til fullt fritak. Faget ble frikjent på alle rettsnivåer i Norge, men ble i 2007 dømt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. Domstolen slo blant annet fast at fagets rammer gjorde det uklart hvordan faget skulle bidra til å fremme respekt, forståelse og dialog mellom majoritet og minoritet samt at ordningen med delvis fritak ikke var tilstrekkelig (Seland, 2013). Denne hendelsen belyser flere sider ved religion- og livssynsfagets møte med et økende elevmangfold. Først og fremst viser den at faget preges av en balansegang mellom hensynet til majoritetskulturen og minoritetsgrupper i samfunnet. Samtidig er det et uttrykk for religion- og livssynsfaget berører elever og foreldre personlig. Dette innebærer slik Andreassen (2016) påpeker at å vise engasjement på den ene siden lett kan oppleves som et overgrep eller angrep på den andre siden.

I ettertid av dommen gjennomgikk KRL-faget flere endringer og i 2008 ble det nye religion- og livssynsfaget Religion, livssyn og etikk (RLE) innført. Imidlertid blusset debatten om fordeling av faginnhold opp igjen ved innføringen av dagens religion- og livssynsfag, Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) i 2015. Balansen mellom hensynet til majoritetskulturen og minoritetsgrupper kan med andre ord fortsatt sies å være en utfordring i faget.

Dagens debatt om skolens religion- og livssynsfag er i stor grad preget av spørsmål knyttet til hvordan faget skal møte et religiøst og kulturelt mangfoldig samfunn. Dette diskuteres ikke bare i Norge, men er et svært aktuelt tema i både internasjonal og europeisk utdanningsdebatt. Flere internasjonale organer har i senere tid vist interesse for religion- og livssynsfaget i arbeidet med strategier for å møte det religiøse og kulturelle mangfoldet i samfunnet (von Der Lippe, 2007).

Blant annet har Europarådet utarbeidet en anbefaling som omhandler religioner og livssyns betydning i arbeidet med interkulturell utdanning. Anbefalingen viser til mangfold og kompleksitet på internasjonalt, regionalt og lokalt nivå, og medlemslandene blir oppfordret til å vise hensyn til både lokale og globale spørsmål om religion, livssyn og identitet. Europarådets anbefaling legger vekt på kunnskap og kompetanse, samt utviklingen av holdninger og ferdigheter som bidrar til å tilrettelegge for dialog på tvers av religioner og livssyn (Jackson, 2014). Hensikten er at elevene skal få kunnskap, utvikle gjensidighet og empati, samt at fordommer, intoleranse og rasisme skal bekjempes. Med bakgrunn i dette anbefaler Europarådet at det legges til rette for diskusjoner og dialog i undervisningen. Videre påpekes det at åpenhet, inkludering, upartiskhet og hensyn til elevenes ulikheter bør ligge til grunn for dialogen i klasserommet (Jackson, 2014). Europarådets anbefaling kan forstås som at religion- og livssynsundervisning i skolen antas å kunne fungere som en brobygger mellom mennesker med ulik bakgrunn i et flerkulturelt- og flerreligiøst samfunn.

## **2.4 KRLE- faget som dannelsesfag**

Skolens religion- og livssynsfag blir ofte beskrevet som dannelsesfag og begrepet dannelse blir ofte nevnt som begrunnelse for faget. I læreplanen for KRLE-faget står det: «*Kristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer*» og deretter: «*Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.1). Hva dette innebærer er imidlertid noe uklart.

Dannelsesbegrepet retter søkelyset mot hvilke forventninger samfunnet knytter til religionsundervisningen; hva religionsundervisningen skal bestå av, og hva den skal lede mot (Andreassen, 2016).

Dannelse er et komplekst begrep som ofte er preget av et spesielt perspektiv eller ståsted. En utbredt forståelse av dannelsesbegrepet er at dannelse er en prosess individet gjennomgår under pedagogisk og kulturell innflytelse, og det som blir resultatet av denne prosessen (Gustavsson, 1998). Videre finnes det ulike oppfatninger av hva denne dannelsesprosessen innebærer, hvilken rolle individet har i forhold til pedagogisk og kulturell innflytelse og hva som skal være målet med prosessen. Dannelsesprosessen kan ses på som en livslang, uendelig, fri og fullkommen utviklingsprosess som den enkelte gjennomgår, eller den kan ses på som en målrettet prosess med klare forbilder og mål (Gustavsson, 1998). Danning er en individuell utviklingsprosess, men denne prosessen forutsetter individets møte med omverdenen. Det er i møte med det som er ukjent, eller fremmed at individet utvikles. Dette innebærer at vi tolker og forstår det ukjente, og den fremmede ut fra vår forståelseshorisont,

med kulturelle, personlige og sosiale forutsetninger (Gustavsson, 1998). Samtidig kan den enkelte oppdage noe nytt og om seg selv og sin forståelseshorisont i møtet med det eller den som er fremmed. Dette innebærer at det forståtte virker tilbake på det vi forstår ut ifra. Dermed utvikles forståelseshorisonten, som igjen gjør at en kan forstå nye ting (Gustavsson, 1998). Det ukjente blir en del av det kjente, og det kjente blir noe mer enn det det tidligere var.

Andreassen (2016) viser til Wolfgang Klafkis tenkning om dannelse som (1) menneskets forhold til seg selv (2) menneskets forhold til samfunnet det er en del av og (3) menneskets forhold til verden. En slik forståelse innebærer at danning ikke bare handler om enkeltindividet, men også om individets relasjon til et kulturelt, politisk og sosialt fellesskap, og til menneskeheten som helhet. Med bakgrunn i dette kan religion- og livssynsfaget kan forstås som dannelsesfag i betydningen av å gi forståelse og kunnskap om samfunnet vi lever i, og hvordan den enkelte plasserer seg i dette bildet (Andreassen, 2016). Samtidig er det utfordrende å si noe om hvilke kunnskaper som må være en del av religion- og livssynsfaget for at det skal kunne forstås som dannende.

Sødal (2008) belyser imidlertid dette og knytter de dannende aspektene ved religion- og livssynsfaget til begrepene kulturell, livssynsmessig, etisk og kommunikativ dannelse. Hun beskriver kulturell dannelse som å forstå og finne seg til rette i den kulturen en lever i. Dette forutsetter at elevene får kunnskap om hvordan kulturen har blitt formet historisk og hva som vil fortsette å forme kulturen. Dette innebærer både kunnskaper om kristendommen, andre religioner og livssyn. Livssynsmessig dannelse handler ifølge Sødal (2008) om at den enkelte arbeider med å finne svar på spørsmål som; *hvem er jeg?* og *hva gir livet mening?* I religion- og livssynsundervisningen handler dette om å gi elevene kunnskap om, og synliggjøre hvordan tro og livssyn er og har vært viktig for mennesker. Videre benytter Sødal (2008) begrepet etisk dannelse som fokuserer på kunnskaper om verdier og forståelsen av hva som er rett og galt. Verdierne det her er snakk om er ikke nøytrale, men bygger på skolens grunnleggende verdier som menneskeverd, menneskerettigheter, likeverd, toleranse og demokrati. Kunnskap og samtaler om verdier og etiske spørsmål kan bidra til elevenes etiske dannelse (Sødal, 2008). Det siste begrepet, kommunikativ dannelse handler om å på en respektfull måte kunne forholde seg til og samtale om ulik tro og livssyn med medelever. Kommunikativ dannelse har dermed slik Sødal (2008) påpeker sammenheng med elevenes språklige ferdigheter og hvorvidt de har et språk som gjør det mulig å samtale om eksistensielle spørsmål. Disse fire begrepene viser hvordan kunnskap kan knyttes til danning,

og dermed hvordan danning er og kan være en del av religion- og livssynsfaget. Imidlertid er det viktig å påpeke at kunnskap i seg selv ikke er dannende, men kan føre til at eleven stiller spørsmål ved sitt eget ståsted. Danning i religion- og livssynsfaget er med andre ord slik Andreassen (2016) hevder en veksling mellom faglig og personlig utvikling.

## **2.5 Innenfra- og utenfra- perspektivet**

Eidhamar (2003) eksemplifiserer innenfra- og utenfraperspektivet i religion- og livssynsundervisningen med å fotografere et hus. En kan velge å fotografere huset fra utsiden, eller fra innsiden og resultatene blir vidt forskjellig. Likevel er begge bildene slik Eidhamar like *sanne*. I likhet med et hus har med andre ord trostradisjoner både en innside og en utside. Dersom en bare får tak i en av disse sidene vil det gi et ufullstendig bilde av livssynet, eller religionen. Videre kan både utsiden og innsiden av en trostradisjon beskrives fra ulike vinkler. Eidhamar (2003) eksemplifiserer dette med at en agnostisk religionshistoriker og en kristen utenrikssponent begge ser islam fra utsiden. Og at en sunnimuslimsk skoleelev fra Oslo og en sjiamuslimsk ayatolla fra Teheran vil ha helt ulike perspektiver på islam.

Et personlig utenfra-perspektiv innebærer dermed at andres religioner og livssyn betraktes med ens egen oppfatning av hva som er rett og galt, meningsfylt eller meningsløst som målestokk (Aasen, 2003). Videre handler det personlige innenfra-perspektivet om å vurdere egen trostradisjon med bakgrunn i egne erfaringer og opplevelser, på både godt og vondt (Aasen, 2003). En betraktning av religioner og livssyn fra et faglig utenfra-perspektiv innebærer derimot at personlige oppfatninger legges til side. Dette innebærer en tilnærming til religioner og livssyn som bygger på saklige kriterier og en fremstilling av trostradisjoner som tar utgangspunkt i historiske hendelser og trospraksis (Aasen, 2003). Religioner og livssyn kan også betraktes fra et faglig innenfra- perspektiv. I et slikt perspektiv gjøres det forsøk på å forstå hvordan mennesker opplever å tilhøre en bestemt trostradisjon og hvordan trostradisjonen forstår seg selv (Aasen, 2003). Læreplanen for KRLE-faget presiserer at det ikke skal være forkynnelse eller religionsutøvelse i undervisningen, samt at undervisningen skal være objektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dermed er det kun det faglige utenfra-perspektivet og det faglige innenfra- perspektivet som er aktuelle perspektiver for undervisningen i KRLE-faget.

Eidhamar (2003) illustrerer inndelingen av innenfra- og utenfra- perspektivet i religion- og livssynsundervisningen slik:

Personlig tilnærming Utenfra- perspektiv	Personlig tilnærming Innenfra- perspektiv
Faglig tilnærming Utenfra- perspektiv	Faglig tilnærming Innenfra- perspektiv

## 2.6 Interkulturell pedagogikk

Elevgruppen i den norske skolen er sammensatt og preget av kulturelt og religiøst mangfold. Som tidligere vist er en konsekvens av dette at den nye og sammensatte elevgruppen utfordrer en eldre og etablert skolekultur. Globalisering, sekularisering og den flerkulturelle samfunnsutviklingen har med andre ord ført til endrede vilkår for pedagogisk arbeid. Hvordan skolen skal imøtekomme og tilpasse undervisningen til et stadig økende elevmangfold har vært tema for debatt og flere forslag til tilnærminger har vært fremsatt.

I norsk sammenheng har den flerkulturelle pedagogikken hatt en sentral plass, men i de senere årene har også interkulturell pedagogikk blitt mer synlig i den faglige diskursen (Helleve, 2016). Imidlertid blir begrepene flerkulturell- og interkulturell pedagogikk ofte brukt om hverandre og det finnes ulike oppfatningen av hvorvidt begrepene er forskjellige, og i hvilken grad de er forskjellige. Helleve (2016) argumenterer for at det ikke er noen dype motsetninger mellom flerkulturell- og interkulturell pedagogikk. Hun påpeker at interkulturell pedagogikk tar utgangspunkt i teoriene i det flerkulturelle perspektivet, men at interkulturell pedagogikk i større grad er opptatt av samspillet og interaksjonen mellom elevene. Møtet mellom elever med ulik bakgrunn og dialog mellom elever med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål er som tidligere nevnt et viktig formål med KRLE-faget. Interkulturell pedagogikk anses derfor som relevant for å belyse religionsundervisning i mangfoldige elevgrupper. Samtidig innebærer interkulturell pedagogikk «consideration of all kinds of diversity» (Barstad & Saxe, 2016, s.86). Interkulturell pedagogikk henvender seg med andre ord til både minoriteter og majoriteter og forsøker å ivareta alle ulikheter som kan være representert i klasserommet.

Interkulturell pedagogikk legger vekt på at annerledeshet, innvandring og et komplekst og mangfoldig samfunn ikke er en trussel, eller risikofaktor, men kan bidra til personlig og felles berikelse (Barstad & Saxe, 2016, Solbue 2016). Tanken er at samhandling og interaksjon med mennesker med en annen etnisitet, kultur eller religion er en positiv mulighet til å bli kjent

med normer, verdier og andre måter å være på. Videre har interkulturell pedagogikk fokus på menneskerettigheter, anerkjennelse og respekt for andre mennesker og kulturer (Barstad & Saxe, 2016).

### **2.6.1 Interkulturell undervisning**

Barstad og Saxe (2016) viser til den tyske pedagogen Wolfgang Nieke som har utformet ti mål med forskjellige tilnærminger til det interkulturelle pedagogiske feltet som utgjør forutsetninger for at undervisning skal være interkulturell. Niekets ti mål presenteres her enkeltvis, men vil i praksis både overlape og forutsette hverandre. Det første målet handler om å anerkjenne sin egen *etnosentrisme* – selvopptatthet og positive tanker om egen etnisitet og kulturelle gruppe (Barstad & Saxe, 2016). En manglende bevissthet på dette kan føre til at andre kulturer og samfunn vurderes ut ifra ens egen kultur som det riktige og normale. I et klasserom der elevene har ulike bakgrunner kan det tenkes at flere perspektiver og syn på virkeligheten er representert. Den interkulturelle pedagogikken legger vekt på å frigjøre seg fra karakteristikk og kategorier av grupper og mennesker (Bjelland, 2016). En *vi* og *de* andre tenkning problematisk fordi det vanskeliggjør minoritetslevers arbeid med å definere seg selv, og de risikerer å bli plassert i kategorier de ikke nødvendigvis identifiserer seg med (Bjelland, 2016). Som lærer er det dermed viktig å være bevisst på egen bruk av kategorier og hvordan en forholder seg til å representere en kulturell dominans i klasserommet i møtet med elevmangfold.

Niekets andre mål handler om å redusere frykten for det ukjente og akseptere det eller dem som er annerledes (Barstad & Saxe, 2016). Det kan tenkes at å gjøre elevene bedre kjent med det eller dem som er annerledes kan bidra å redusere frykten for det ukjente. I tilknytning til religion- og livssynsundervisning kan dette vise betydningen av at elevene får mer kunnskap om temaer de opplever som fremmed og annerledes. Hvordan disse temaene løftes frem i undervisningen bør imidlertid være gjennomtenkt. Uten å tematisere og problematisere forskjellsbehandling og fordommer risikerer det at interkulturell pedagogikk i praksis ender opp som etniske dager, etnisk utsmykning av klasserommene og undervisning i etniske gruppers kulturelle bakgrunn (Johannessen, 2010a). I verste fall kan bidra til å forsterke og underbygge fordommer og stereotypier. Interkulturell pedagogikk må dermed for det første være en del av den daglige undervisningen og ikke begrenses til spesielle arrangementer og aktiviteter. For det andre må elevenes forskjeller belyses i en kontekst som ikke utelukkende retter seg mot kunnskaper om etniske gruppers kulturelle bakgrunn. I religion- og livssynsundervisningen kan dette bety at religioner som for mange av elevene oppleves som

eksotiske og fremmede presenteres på en måte som både minoritets- og majoritetselevne kjenner seg igjen i. Helt konkret kan dette eksempelvis innebære at elevene får oppleve hvordan islam praktiseres i en muslimsk families hverdag i Norge. Dette kan videre bidra til Niekens mål om å redusere frykten for det ukjente og øke aksepten for det eller dem som er annerledes.

Niekens tredje mål handler om å utvikle toleranse for hverandre ved å akseptere andres måter å forstå og leve livet på, selv om det står i motsetning til egne verdier og normer (Barstad & Saxe, 2016). I en undervisningssituasjon kan dette for eksempel dreie seg om å legge til rette for at elevene kan dele tanker og erfaringer med hverandre gjennom dialog. Dette forutsetter at religioner og livssyn presenteres ut fra sin egenart og slik de forstår seg selv (Aasen, 2003). Elevenes møte med *annerledeshet* på en likeverdig arena i religion- og livssynsundervisningen kan bidra til å gi elevene anledning til å forstå og akseptere at andre kan tenke og tro annerledes enn de selv. Dialogen i klasserommet kan med andre ord bidra til at elevene utvikler toleranse og aksept for sine medmennesker slik Niekens tredje mål beskriver.

Dette har videre sammenheng med Niekens fjerde mål som handler om å akseptere kulturelle og etniske forskjeller og gi plass til alle de respektive språkene (Barstad & Saxe, 2016). Hva Nieke legger i «alle de respektive språkene» er noe uklart. Imidlertid er interaksjon og samspill svært sentralt i interkulturell pedagogikk og det kan tenkes at språk i denne sammenheng både kan forstås som ulike nasjonale språk, og i betydningen av at elever som har forskjellig bakgrunn også har ulike «stemmer» i fellesskapet. Dersom det tas utgangspunkt i den sistnevnte forståelsen av språk kan Niekens tanke om å gi plass til alle de respektive språkene overføres til religion- og livssynsundervisning i mangfoldige elevgrupper. I praksis vil dette dreie seg om å gi plass til elevenes ulike stemmer i både dialog og innhold i undervisningen. Dette innebærer at undervisningen i religion- og livssynsfaget må tilpasses elevgruppen som helhet og dette er videre en forutsetning for at elevene skal bli i stand til å respektere og anerkjenne andres verdier, tro og fortellinger (Engen og Lied, 2010).

Undervisningens innhold og eksempler som blir brukt må med andre ord speile mangfoldet i elevgruppa og alle religionene og livssynene som er representert blant elevene må gis plass i undervisningen. I praksis kan dette innebære å kontekstualisere undervisningen. For eksempel kan en snakke om hvordan islam har betydning for mennesker som lever i Norge og er synlig i det norske samfunnet i forhold til hvordan islam praktiseres i Saudi Arabia.

Niekas femte mål handler om å problematisere rasisme (Barstad & Saxe, 2016). Læreplanen i KRLE-faget omtaler ikke temaet rasisme, men formålene med faget kan forstås som at faget skal bidra til antirasistiske holdninger. Et av kompetansemålene som gjelder for tiende trinn sier blant annet at elevene skal kunne «*drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Dersom skolen skal lykkes med å motvirke rasistisk tenkning innebærer det at elevene reflekterer kritisk og moralsk over både dagens konflikter, og historiens tragiske (Holocaust) og positive hendelser (for eksempel Menneskerettighetene) (Børhaug, 2016). Hensikten med dette er å fremme en nyansert og helhetlig tenkning om de(n) andre som tar utgangspunkt i menneskets fellestrekk, likeverd og like rettigheter (Børhaug, 2016). KRLE-faget omhandler med andre ord temaer og verdier som anses som sentrale i antirasistisk arbeid i skolen. Videre er religion- og livssynsfaget en arena der elevene kan oppfordres til å diskutere og dele egne tanker og erfaringer med rasisme i tilknytning til undervisning i for eksempel menneskerettigheter.

Niekas sjette mål handler om å unngå fremmedgjøring av elevene ved å finne likhetstrekk i kulturer (Barstad & Saxe, 2016). I religion- og livssynsundervisningen kan dette gjøres konkret ved å for eksempel sammenlikne skapelsesberetninger i ulike trostradisjoner eller ved at elever med ulik tro deler erfaringer om feiring av religiøse høytider. En opplevelse av at ulike religiøse tradisjoner har fellestrekk kan gi en bedre plattform for forståelse og respekt (Johannessen, 2010a). I praksis kan med andre ord arbeidet med å unngå fremmedgjøring også bidra til at elevene som nevnt i Niekas tidligere mål utvikler toleranse og aksept for medmenneskers annerledeshet.

I Niekas syvende mål oppmuntres det til solidaritet, med hensyn til den asymmetriske relasjonen mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Hensikten med dette målet er likeverd og et gjensidig maktforhold mellom elevene (Barstad & Saxe, 2016). I praksis kan dette handle om legge til rette for et godt læringsmiljø i klassen, der alle elevene opplever at de blir hørt og er likeverdige deltakere i fellesskapet.

Niekas åttende mål har fokus på konflikthåndtering og legger vekt på ikke-voldelige løsninger og kulturrelativisme (Barstad og Saxe, 2016). Arbeidet med Niekas tidligere nevnte mål som handler om å akseptere annerledeshet, være bevisst sin egen etnosentrisme og fokuset på solidaritet og likeverd har også innvirkning på arbeidet med konflikthåndtering i undervisningen. Alle disse målene handler om holdninger som i praksis vil ha betydning for



hvordan elevene møter medmennesker og hvordan de forholder seg til å løse uenigheter og konflikter.

Det niende målet Nieke har utviklet handler om gjensidig kulturell berikelse hvor tanken er at noe fra andre kulturer overføres inn i ens egen (Barstad & Saxe, 2016). Johannessen (2010a) belyser hvordan interkulturell pedagogikk kan anvendes i tilknytning til undervisning i religion- og livssynsfaget og omtaler dette som interreligiøs undervisning. Interreligiøs undervisning legger vekt på at elevene er en ressurs for læring, og at religioner og livssyn innebærer potensiale for kunnskap og forståelse av menneskelige grunnvilkår og verdier knyttet til menneskeverd, fredelig sameksistens og det gode liv (Johannessen, 2010a). Interreligiøs undervisning tar dermed utgangspunkt i at elevene representerer verdifull kunnskap om sitt livssyn eller religiøse tro, og har verdifull erfaring med religiøst liv og praksis. En forutsetning for en slik undervisningsstrategi er at det legges til rette for at elevene kan dele kunnskaper og erfaringer med hverandre. Læreplanen i KRLE-faget gir uttrykk for at dette er en ønskelig og nødvendig del av undervisningen i faget. Fagets formålsbeskrivelse presiserer blant annet at faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, og at undervisningen skal gi rom for dialog, refleksjon og undring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Niekes tiende og siste mål fokuserer på en *vi-identitet* som opphever fokuset på *vi-grenser* (Barstad & Saxe, 2016). Hensikten med dette målet er å utvikle en felles identitet i elevgruppa som inkluderer alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn. En slik *vi-identitet* uten kulturelle grenser skapes i relasjonen mellom kulturer (Barstad og Saxe, 2016).

Undervisningen i KRLE-faget er en arena der slike relasjoner kan oppstå dersom elevene får anledning til å dele tanker og erfaringer med hverandre. Imidlertid forutsetter dette et læringsmiljø der elevene faktisk ønsker å gi av seg selv. Dette forutsetter igjen at elevene opplever at de er likeverdige deltakere i fellesskapet, og at medelever viser toleranse og respekt for hverandres ulikheter, slik Nieke beskriver i flere av de andre målene.

### **2.6.2 Interkulturell kompetanse**

Interkulturell kompetanse er en kompetanse som gjør det mulig å håndtere mangfold på en måte som beriker både den enkelte og samfunnet som helhet (Solbue, 2016). Dette innebærer kjennskap til kulturell kompleksitet og utvikling av ferdigheter til å agere i kulturmøter av forskjellig karakter (Horst, 2003). Kravet om interkulturell kompetanse gjør seg gjeldende på alle samfunnsnivåer så vel som i nye utdannelses og dannelses- og dannelseskrav. Dette kan en også gjenkjenne i formålene for KRLE-faget der det understrekes at: «*Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet*

og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser» og at faget skal «bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet 2015, s. 1). Også Europarådet har arbeidet med interkulturell kompetanse rettet mot skolen og særlig skolens religion- og livssynsfag (Jackson, 2014). Hensikten med dette arbeidet er å ruste skolene til å utdanne elever som er i stand til å møte endringer og utfordringer i et komplekst samfunn.

Interkulturell kompetanse består av et sett ferdigheter som gjør at en mestrer relasjoner og samhandling med mennesker som har ulik religiøs, livssynsmessig og kulturell bakgrunn (Solbue & Helleve, 2016). En kan inneha en slik interkulturell kompetanse på ulike nivåer, som varierer ut fra flere faktorer. Nivået på kompetansen avhenger av at en har dekket sine basisbehov, hvilken livskvalitet en har, kunnskaper, ferdigheter, intelligens og holdninger (Solbue & Helleve, 2016). Interkulturell kompetanser er dermed ikke et sett av ferdigheter som kan øves opp og krysses av i et skjema, men befinner seg i et dynamisk forhold til disse faktorene som påvirker nivået på kompetansen. Et høyt nivå av interkulturell kompetanse innebærer at en er i stand til å være i med i dialog, diskusjoner og interaksjoner hvilket kan føre til både personlig og sosial berikelse og utvikling (Solbue & Helleve, 2016).

I en interkulturell kompetanse legges det med andre ord vekt på samhandling mellom individer. Dette innebærer at kunnskaper om ulike kulturer og religioner i skolen ikke er tilstrekkelig til å gi elevene interkulturell kompetanse (Bergersen, 2016). En forutsetning for interkulturell kompetanse er evnen til å reflektere over eget samfunns kulturelle og historiske utvikling. Bakgrunnen for dette er en forståelse av kultur som dynamisk, og kultur som opplevde verdi- og handlingsfellesskap. Slike fellesskap er avhengige av konteksten og dermed kan klasse og sosial tilhørighet være like viktige (Bergersen, 2016).

### **2.6.3 Interkulturell dialog**

Interkulturell dialog innebærer ikke utelukkende dialog mellom bestemte nasjonale eller etniske grupperinger, eksempelvis mellom nordmenn og svensker eller mellom muslimer og kristne (Elf, 2015). Denne formen for generaliserende kategorisering av mennesker er for overfladisk til å forstå praksis med. Imidlertid er kultur et sentralt begrep innen interkulturell kommunikasjon i betydningen av at vi ser verden gjennom kulturelle *briller*. Med bakgrunn interkulturell pedagogikk forståelse av kultur som dynamisk innebærer dette at mennesker ikke bare har en identitet eller tilhører en kultur (Elf, 2015). Mennesker har derimot flere identiteter som konstrueres fortløpende avhengig av de kontekstene de samhandler i.

Interkulturell er sammensatt av begrepene *inter* og *kultur*. Begrepet *inter* betyr gjensidig avhengighet, interaksjon og meningsutveksling, mens *kultur* betyr gjenkjenning av verdier, livsstil, og symbolske representasjoner som individer og grupper refererer til i sin forståelsesverden og i sin forståelse av verden (Solbue, 2016). Interkulturell dialog legger med andre ord vekt på det relasjonelle aspektet i dialogen mellom aktører. Videre er intersubjektivitet sentralt i interkulturell dialog. Intersubjektivitet er basert på tillit i en midlertidig delt for forståelsesverden (Solbue, 2016). Dette viser til den tause kunnskapen mellom både mennesker og hendelser. Når mennesker møtes med sine private verdener, med ulike perspektiv og meninger er det dette som gjør grader av intersubjektivitet mulig (Solbue, 2016). Å ta perspektivet til andre som tenker forskjellig fra en selv er dermed helt sentralt i intersubjektivitet. Ulike meninger og oppfatninger trenger ikke føre til konflikt, men kan derimot bidra til ny kunnskap og berikelse. Interkulturell dialog ses dermed som et møtested der ny mening blir skapt (Solbue, 2016).

## **3.0 METODE**

I følgende kapittel gjøres det rede for metodologiske vurderinger og valg som er gjort i forskningsprosessen. Fremgangsmåten for rekruttering av utvalg, datainnsamling og analyser beskriver her så detaljert som mulig for å gi leseren et grunnlag for å vurdere oppgavens troverdighet og gyldighet.

Kapittelet innledes med en begrunnelse og redegjørelse for kvalitativt forskningsintervju som metode (delkapittel 3.1). Videre beskrives prosessen med å rekruttere deltakere til undersøkelsen (delkapittel 3.2). Deretter gjøres det rede for arbeidet med å utvikle en intervjuguide, forberedelsene til intervjuene og selve gjennomføringen av intervjuene (delkapittel 3.3). I delkapittel 3.4 presenteres transkriberings- og analyseprosessen. Deretter gjøres det rede for etiske overveielser (delkapittel 3.5) og til slutt belyses valgene som er gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet (delkapittel 3.6).

### **3.1 Valg av metode**

Bakgrunnen for valg av metode i denne studien er en avveining av hvilken metode som er mest relevant i forhold til problemstillingen. I følge Thagaard (2013) har metodevalg og tilnærming sammenheng med problemstillingen det fokuseres på og hvilke temaer som studeres. Denne studien har som formål å synliggjøre læreres opplevelse, erfaringer og tanker om et tema. Kvalitative forskningsmetoder er utviklet for å belyse menneskelige erfaringer og opplevelser. Samtidig forsøker en å forstå hvordan mennesker utvikles, lærer, tenker, føler eller handler (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med bakgrunn i denne studiens problemstilling og formål ble det derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

Innenfor kvalitative forskningsmetoder finnes det flere ulike fremgangsmåter. I prosessen med å velge forskningsmetode ble flere fremgangsmåter vurdert. Blant disse var dokumentanalyse av skolepolitiske dokumenter og observasjon. Imidlertid gikk jeg bort ifra dette da hensikten med studien er å belyse lærernes refleksjoner og erfaringer og ikke lærernes faktiske praksis.

#### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervju som metode egner seg godt til å få informasjon om enkeltmenneskers opplevelser, selvforståelse og synspunkter (Thagaard,2013). Intervjuer gir med andre ord et grunnlag for å få forståelse for intervjupersonens tanker, følelser og erfaringer. Med dette som utgangspunkt anser jeg kvalitativt forskningsintervju for å være den metoden som best kan belyse denne

studiens problemstilling. Målet med intervjuene er å få informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver enkeltlærere har på temaer som blir tatt opp under intervjuet (Thagaard, 2013).

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale der kunnskap produseres i samspill mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuets kvalitet henger dermed sammen med verdien og styrken av den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2012). Et godt forskningsintervju er avhengig av en rekke forhold. Brinkmann og Tanggaard (2012) påpeker at et godt intervjuprosjekt forutsetter at det brukes mye tid til forberedelse, litteraturstudier, transkribering og analyse. Jeg har derfor lagt vekt på å sette meg inn i hva et intervju krever av meg som forsker, gjennomføre et prøveintervju og oppdatere meg på aktuell litteratur.

### **3.1.2 Det semistrukturerte forskningsintervju**

I denne studien er det kvalitative forskningsintervju med en semistrukturert intervjuguide benyttet som metode. Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på ulike måter og med varierende grad av struktur. Det semistrukturerte intervjuet befinner seg et sted mellom en åpen samtale mellom forsker og intervjuperson, og en samtale med stram struktur der rekkefølgen og utformingen av spørsmålene er fastlagt på forhånd (Thagaard, 2013). Et semistrukturert intervju har flere temaer som skal dekkes og forslag til eventuelle spørsmål. Samtidig som det er rom for å gjøre endringer i formuleringen og rekkefølgen på spørsmålene og temaene underveis (Kvale og Brinkmann, 2012). En slik tilnærming ses på som hensiktsmessig da jeg som forsker er åpen for at intervjupersonene kan ta opp andre temaer enn de som var tiltenkt og i større grad kan tilpasse spørsmålene til den enkelte intervjusituasjon.

## **3.2 Utvalg**

Antallet informanter i studien ble vurdert ut ifra intervjuprosjektets varighet, ressurser og rammer. Utvalget i studien består av fire lærere på ungdomstrinnet som underviser i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Lærerne ble rekruttert fra ungdomsskoler i Aust-Agder og Vest-Agder. Elevmassen ved skolene deltagerne arbeider på er noe ulik. Det er en spredning fra nærmere femti prosent elever med minoritetsbakgrunn til en elevmasse som hovedsakelig består av elever med etnisk norsk bakgrunn. Samtidig er det noe varierende hvorvidt lærerne oppfatter skolen som mangfoldig.

Tre av lærerne som deltok i studien har forholdsvis lang erfaring i læreryrket og med undervisning i religion og livssynsfag. En av deltakerne er relativt nyutdannet og har dermed

mindre erfaring med læreryrket og religion og livssynsundervisning. Lærerne har hatt ansvar for undervisning i religion og livssynsfag i henholdsvis et, ti, elleve og femten år.

Deltagerne har noe ulik utdanningsbakgrunn, men alle har en fordypning i religion og livssynsfag. Tre av lærerne har en form for fordypning i det tidligere faget kristendom, religion og livssyn (KRL). Den fjerde deltakeren har en fordypning i det nye religion og livssynsfaget; kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Alle lærerne som deltok i denne undersøkelsen har etnisk norsk bakgrunn.

### **3.2.1 Rekruttering av deltagere**

Deltakerne i denne undersøkelsen er valgt ved strategisk utvelging. Det innebærer at deltakerne er valgt ut på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til undersøkelsens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Det ble kun tatt kontakt med lærere på ungdomstrinnet som underviser i kristendom, religion, livssyn og etikk, og som har hatt ansvar for faget det siste året.

I prosessen med å rekruttere deltagere til undersøkelsen ble undervisningsinspektører eller rektorer ved flere ungdomsskoler i Aust-Agder og Vest-Agder kontaktet. Ledelsen ble kontaktet via epost med en forespørsel om å videreformidle informasjon om undersøkelsen til skolens religion og livssynslærere. Eposten inneholdt i tillegg et informasjonsskriv som ledelsen kunne gi videre til aktuelle deltagere (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet informerte om studien og hva en eventuell deltagelse i studien ville innebære. Ledelsen ved skolene som ble kontaktet var positive til å presentere studien for lærere som kunne være aktuelle deltagere. Imidlertid var det vanskelig å komme i kontakt med lærere som ville stille som deltagere. Det ble derfor besluttet å kontakte andre personer som kunne presentere studien for miljøet der forskningen skulle finne sted. Ved hjelp av en kontaktpersons henvendelse til Universitetet i Agders partnerskoler ble det etter hvert etablert kontakt med lærere som ønsket å stille som deltagere.

Rekrutteringen av deltagere har blitt gjort ved det Thagaard (2013) kaller et *tilgjengelighetsutvalg*. Det innebærer at deltagerne gjennom en formell henvendelse til en institusjon ble tilgjengelige for meg som forsker.

### 3.3 Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen

I dette delkapittelet redegjøres det for forberedelsene til og gjennomføringen av intervjuene. Innledningsvis presenteres arbeidet med intervjuguiden, før en gjennomgang av pilotintervju og selve gjennomføringen av intervjuene.

#### 3.3.1 Intervjuguide

Utgangspunktet for gjennomføringen av intervjuene i undersøkelsen var en ferdig utformet intervjuguide (se vedlegg 2). Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert med bakgrunn i undersøkelsens forskningsspørsmål og temaer. Som tidligere nevnt er semistrukturert forskningsintervju valgt som metode i studien. Med bakgrunn i dette er intervjuguiden utformet slik at det er rom for å endre på rekkefølgen på spørsmålene og følge opp eventuelle nye retninger i en intervjusituasjon.

Selve intervjuguiden ble utformet ved hjelp av en tabell der forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene ble plassert i hver sin kolonne. Brinkmann og Tanggaard (2012) begrunner en slik inndeling av forsknings- og intervju spørsmål med at gode forskningsspørsmål sjeldent er gode intervju spørsmål. Intervju spørsmålene ble formulert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er abstrakte, mens intervju spørsmålene er virkelighetsnære og forsøker å finne konkrete beskrivelser.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
Hvilke refleksjoner har lærere om å undervise en mangfoldig elevgruppe i religion og livssyn?	Hvordan opplever du å undervise en mangfoldig elevgruppe i krle? <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det noe som er spesielt utfordrende?</li><li>- Hvordan syns du vi bør møte disse utfordringene?</li><li>- Er det noe du opplever som spesielt givende eller verdifullt?</li><li>- Hvordan er det å undervise i krle i elevgrupper med minoritets elever i forhold til andre fag?</li></ul>

Figur 1. eksempel på hvordan intervjuguiden ble utformet

I følge Thagaard (2013) har de første minuttene av intervjuet avgjørende betydning fordi det er da det etableres kontakt mellom forsker og intervju person. Videre påpeker hun at forskeren

har ansvar for å skape en tillitsfull atmosfære, og gi uttrykk for respekt og interesse. Intervjuguiden innledes derfor med enkle spørsmål om utdanning og yrkesbakgrunn for å opparbeide tillitt til meg som forsker og ufarliggjøre intervjusituasjonen. Intervjuguiden avsluttes med spørsmål om det er noe intervjupersonen ønsker å fortelle noe mer om, eller noe de ønsker å spørre om. På den måten fikk lærerne anledning til å fortelle om det de selv synes var viktig og eventuelle uklarheter kunne avklares.

### **3.3.2 Bruk av lydopptaker**

Ved hjelp av en lydopptaker ble det gjort opptak av alle intervjuene. Det ble gjort vurderinger om hvorvidt det skulle benyttes opptaker eller tas notater under intervjuet. En fordel ved bruk av lydopptaker er at alt som sier blir bevart (Thagaard, 2013). Jeg kunne med andre ord rette all oppmerksomhet mot intervjupersonen under intervjuet. Samtidig åpner lydopptak for muligheten til å bruke sitater når resultatene skal presenteres. Ved å lytte til opptakene av intervjuene har jeg i tillegg lært om meg selv som intervjuer og forsøkt å unngå å gjøre de samme feilene om igjen.

### **3.3.3 Pilotintervju**

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju med en lærer som underviser i kristendom, religion, livssyn og etikk på barneskolen. Læreren fikk på forhånd informasjon om hensikten med intervjuet og samtykket til å delta i studien. Intervjuet ble gjennomført uten avbrytelser og læreren kom med spørsmål og kommentarer etter at intervjuet var avsluttet. Intervjuet ble tatt opp på bånd og senere transkribert.

Hensikten med å gjennomføre et pilotintervju var å få en pekepinn på om spørsmålene i intervjuguiden belyste forskningsspørsmålene og temaene de var ment å belyse. Samtidig var det viktig for meg å få en tilbakemelding på om formuleringen av spørsmålene var klar, eller om det var noe som var vanskelig å svare på. I tillegg fikk jeg trening i rollen som intervjuer, ble bedre kjent med intervjuguiden og fikk erfaring med bruk av lydopptaker. I samtalen etter intervjuet kom læreren med tilbakemeldinger på blant annet rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene. Samtidig påpekte vedkommende at kristendom, religion, livssyn og etikk er et lite fag med få undervisningstimer på barnetrinnet. Det ble derfor argumentert for at fagansvarlige for kristendom, religion, livssyn og etikk på ungdomstrinnet i større grad ville kunne belyse temaene.

Med utgangspunkt i tilbakemeldingene fra læreren ble det besluttet å begrense utvalget deltagere fra å gjelde lærere i grunnskolen til kun å omfatte lærere i ungdomsskolen. I tillegg



ble det gjort noen mindre endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden. Samtidig gjorde erfaringen med intervjusituasjonen at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer.

### **3.3.4 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på lærernes arbeidsplass og hadde en varighet på omtrent en halv time. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort med noen ukers mellomrom.

Intervjuene ble innledet med at informasjonsskrivet (se vedlegg 1) igjen ble presentert for lærerne. Det ble presisert at deltagelsen i studien er frivillig og at det når som helst og uten begrunnelse er anledning til å trekke seg fra deltagelsen. I tillegg ble lærerne etter anbefaling fra NSD påminnet taushetsplikten, samt at taushetsbelagte opplysninger om elever ikke skulle registreres. Før intervjuet startet ble lærerne også bedt om å signere på en samtykkeerklæring (se vedlegg 1).

Deltagerne fikk anledning til å stille spørsmål før intervjuet startet og det ble opplyst om at det var rom for å stille spørsmål eller komme med kommentarer underveis dersom noe skulle være uklart. Videre ble det påpekt at hensikten med intervjuet var å få frem lærernes egne refleksjoner og erfaringer og at det derfor ikke var noen riktige eller gale svar.

## **3.4 Transkribering og analyseprosessen**

Dette delkapittelet tar for seg arbeidet med det innsamlede datamaterialet fra intervjuene. Først gjøres det rede for transkriberingsprosessen før en gjennomgang av arbeidet med analysen av datamaterialet.

### **3.4.1 Transkribering**

Lydopptakene fra intervjuene ble senere transkribert. Det innebærer at muntlig tale ble gjort om til en sammenhengende tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Alle intervjuene er skrevet ned ordrett, men dialekter er blitt gjort om til bokmål. Hensikten med dette er å sikre deltagerens anonymitet og en tanke om at det kan forenkle analyseprosessen med tanke på sammenlikning av intervjuene. Under enkelte av intervjuene kom det frem sensitive opplysninger som kan identifisere intervjupersonen selv, arbeidsplassen eller enkeltelever. I disse tilfellene er opplysningene fjernet fra transkriberingen og markert som fjernet. De fire intervjuene som er gjort resulterte i tjuetre sider med datamateriale.

Alle transkriberingene ble gjort kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Dette opplevdes som hensiktsmessig da selve transkriberingen fungerte som en læringsprosess. Som Kvale og

Brinkmann (2012) påpeker erfarte jeg at intervjusituasjonens sosiale og emosjonelle aspekter lå friskt i minnet og at meningsanalysen allerede ble påbegynt under transkripsjonen. Samtidig fikk jeg bedre innsikt i min egen intervjustil og opplevde at jeg i de påfølgende intervjuene var tryggere på meg selv som intervjuer og stilte bedre oppfølgingsspørsmål.

### **3.4.2 Analyse**

Hjerm og Lindgren (2011) beskriver analyse som en systematisk fremgangsmåte for å tolke de innsamlede dataene. Analysen innebærer at dataene som er samlet inn struktureres og forenkles ved bruk av en vitenskapelig metode, samt at dataene tolkes ved hjelp av en eller flere teorier (Hjerm & Lindgren, 2011). I denne studien er analysen av det innsamlede datamaterialet inndelt i en beskrivende og en tolkende fase. Analysen er gjennomført ved bruk av en systematisk, temasentrert analyse. Fokuset er rettet mot temaer som er representert i studien og i intervjuene og temaene er analysert «på tvers» av det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2013).

Utgangspunktet for analysen av de innsamlede dataene var studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis i analyseprosessen ble alle transkripsjonene grundig lest gjennom flere ganger. Videre ble teksten sortert i ulike kategorier under et eller flere av studiens forskningsspørsmål. Uttalelser i datamaterialet som ikke angikk studiens problemstillingen er ikke inkludert i analysen.

Deretter ble teksten i de ulike kategoriene kodet. Avsnitt og setninger i datamaterialet ble betegnet med ord og begreper som uttrykker meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013). Videre ble de kodede tekstutsnittene sortert i ulike kategorier. Kodene som betegner avsnitt og setninger som handler om det samme temaet ble plassert i samme kategori (Thagaard, 2013). Kategoriene representerer temaene i studien. Både kodene og kategoriene som ble utviklet tar utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet, teori og studiens problemstilling. Analyseprosessen har med andre ord vært preget av både induktive og deduktive tilnæringer (Thagaard, 2013).

I følge Thagaard (2013) kritiseres temasentrerte analyser for ikke å ivareta et helhetlig perspektiv. Når utsnitt av tekster fra forskjellige deltakere sammenliknes innebærer det en risiko for at tekstutsnittene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. I analyseprosessen har det dermed vært viktig å vurdere lærernes enkeltutsagn opp mot intervjuet som helhet og studere sammenhengen mellom temaene.

Kvalitative analyser omtales ofte som hermeneutisk. Dette har bakgrunn i det filosofiske begrepet den hermeneutiske sirkelen, eller den hermeneutiske spiralen. I følge Hjerm og Lindgren (2011) innebærer dette at tolkninger utvikles i en vekslende prosess, mellom det man allerede vet og nye erfaringer og observasjoner. Dette innebærer at jeg som forsker har koblet intervjupersonenes svar til min for forståelse og kunnskap under intervjuene, i transkriberings- og analyseprosessen. Analysen har med andre ord ikke vært en lineær prosess som startet opp etter transkriberingene slik den beskrives i dette kapitlet, men en prosess som startet allerede under intervjuene.

Resultatet av analysen var seks hovedkategorier med mellom to og fem underkategorier. Funnene i analysen presenteres i neste kapittel (kapittel 4).

Hovedkategori: KRLE-faget

Underkategori: (1) Fagets relevans (2) Fagets innhold

Hovedkategori: Mangfold

Underkategori: (1) Mangfoldsbegrepet (2) Mangfoldig skolehverdag (3) Helt naturlig

Hovedkategori: Mangfold som ressurs og utfordring i KRLE-faget

Underkategori: (1) Virkelighetsnært (2) *Innenfra* og *utenfra* perspektiv (3) «Trå varsomt» (4) Personlig (5) Utfordrende temaer

Hovedkategori: KRLE- en møteplass for elever med ulik bakgrunn

Underkategori: (1) Fysisk møteplass (2) Abstrakt møte (3) Lærerrollen (4) Elevenes deltakelse

Hovedkategori: Tilpasning av undervisning

Underkategori: (1) Hensyn til mangfoldet i klasserommet (2) Enkelte justeringer (3) Fritak (4) Aktiviteter

Hovedkategori: Religiøse høytider

Underkategori: (1) Markering av religiøse høytider i skolen (2) Aktualisering (3) Julehøytiden (4) Utfordrende

### **3.5 Etiske overveielser**

I løpet av forskningsprosessen tar forskeren valg som kan få konsekvenser for personene som deltar i forskningen. Thagaard (2013) fremhever derfor betydningen av at forskeren tar stilling til de etiske aspektene som er knyttet til de ulike fasene av forskningsprosessen. Etiske spørsmål er med andre ord integrert i alle faser av en undersøkelse. I denne undersøkelsen har det helt fra startfasen til den endelige rapporten vært viktig å ta hensyn til etiske problemer og utfordringer.

#### **3.5.1 Hensyn til informanter**

Etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til et grunnleggende prinsipp om at forskeren skal arbeide ut fra en respekt for menneskeverdet. Forskeren skal med andre ord respektere deltakernes medbestemmelse, frihet og integritet (Thagaard, 2013). Et slikt prinsipp innebærer at deltakerne i en undersøkelse får en forståelse for hva de er en del av. Lærerne som deltok fikk som nevnt utdelt et skriv med informasjon om formålet med intervjuet og opplysninger om studien. Skrivet informerer om konfidensialitet og opplyser om hvem som vil få tilgang til opplysninger som blir gitt. I tillegg ble det informert om at deltakelsen var frivillig, og om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen. Intervjuene ble gjennomført etter at lærerne hadde gitt sitt samtykke til å delta.

Thagaard (2013) fremhever betydningen av forskerens ansvar for at deltakerne ikke tar skade eller får andre belastninger av å delta i forskningsprosjektet. Å ivareta deltakernes integritet stiller krav til forskerens håndtering av den informasjonen deltakerne har gitt (Thagaard, 2013). I denne studien har det derfor vært viktig å vurdere hvorvidt deltakernes integritet er ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen, fra tidlig planleggingsfase, gjennomføring av selve intervjuene og til den endelige fremstillingen av resultatene.

Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale som preges av et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Som intervjuer definerer jeg intervjusituasjonen ved å sette temaet for intervjuet, stille spørsmål og vurdere hvilke svar som følges opp. Med hensyn til ubalansen i maktforholdet har jeg vært opptatt av at det ikke skal oppleves som negativt eller ubehagelig å delta i undersøkelsen. Dette har vært i tankene ved utformingen av spørsmålene i intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen hvor jeg var opptatt av at deltakerne skulle få tillitt til meg som forsker.

Thagaard (2013) påpeker at det ideelt sett burde være en gjensidighet mellom hva deltagerne gir av informasjon, og hva de får igjen for bidra til undersøkelsen. Flere av mine deltakere

påpekte nettopp dette. De betraktet intervjusituasjonen som en anledning til å få ny innsikt i egen situasjon og reflektere rundt temaene som ble tatt opp.

### **3.5.2 Konfidensialitet**

Kravet om konfidensialitet ligger til grunn for en etisk forsvarlig forskningspraksis og innebærer at; «*de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt*» (Thagaard, 2013, s.28).

Intervju som metode innebærer en nær kontakt mellom «forsker og intervjuperson hvor forskeren får tilgang på data som kan knyttes til personene som deltar i studien (Thagaard, 2013). For studier som innebærer behandling av personopplysninger gjelder særskilte etiske retningslinjer. Til tross for at det i denne studien ikke spørres direkte etter opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner ble studien meldt til «Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)». Bakgrunnen for dette var tanken om at identifiserbar informasjon likevel kunne komme frem i intervjusituasjonen. Studien er vurdert av NSD etter forskningsetiske regler og godkjent (se vedlegg 3).

Hensynet til å fremstille resultatene slik at det oppfyller kravene om etterprøvbarhet og pålitelighet og hensynet til deltakernes anonymitet kan komme i konflikt med hverandre (Thagaard, 2013). Av hensyn til deltakernes anonymitet blir lærerne i denne studien presentert generelt og relativt overfladisk. I transkriberingene og fremstillingen av resultatene er lærernes navn erstattet med pseudonymer og andre identifiserbare opplysninger er blitt anonymisert.

### **3.6 Forskningsarbeidets kvalitet**

Begrepene reliabilitet og validitet er tradisjonelt knyttet til vurdering av forskningskvalitet. I følge Thagaard (2013) refererer begrepet reliabilitet opprinnelig til spørsmålet om hvorvidt en annen forsker som tok i bruk samme metoder, ville komme frem til det samme resultatet. Reliabilitet er med andre ord knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Imidlertid vil det i praksis være problematisk å gjennomføre en identisk undersøkelse som denne der forskeren kommer frem til samme resultat. Dataene i denne studien er utviklet i samarbeid mellom forsker og intervjuperson. Intervjusituasjonen og relasjonen som oppstår mellom forsker og intervjuperson er unik, og kunnskapen utvikles dermed i en unik sosial samhandling som det vil være vanskelig å gjenskape. Imidlertid kan forskningsresultatenes troverdighet styrkes ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012, Thagaard, 2013). I denne

oppgaven er det derfor lagt vekt på å beskrive forskningsprosessen så tydelig som mulig. Forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene, transkriberinger og analysen er beskrevet detaljert og valg og fravalg er gjort rede for. Dette for å sikre en gjennomiktig forskningsprosess.

Videre er begrepet validitet knyttet til tolkning av data. I følge Kvale og Brinkmann (2012) handler validitet om hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke. I denne oppgaven representerer analysen fortolkninger av de fenomenene som er studert. Slik Thagaard (2013) beskriver handler validering dermed om å stille spørsmål ved hvorvidt de tolkningene og resultatene som kommer frem, er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Kvale og Brinkmann (2012) argumenterer for at validering bør inngå i hele forskningsprosessen og belyser dette i syv ulike stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. I denne oppgaven har validering vært en del av forskningsprosessen. Dette vil videre belyses ved å trekke frem enkelte av Kvale og Brinkmanns (2012) syv stadier. Det første stadiet er tematisering. I forkant av denne undersøkelsen ble det foretatt et grundig søk etter forskning og teorier på feltet. Deretter ble problemstilling og forskningsspørsmål utviklet med bakgrunn i empirisk forskning og teoretisk forankring. Problemstillingen og forskningsspørsmålene fremstilles med andre ord i lys av teori og tidligere forskning for å sikre undersøkelsens gyldighet. Et annet av de syv stadiene er intervjuet. Dette handler om at kvaliteten på intervjuet og intervjupersonens troverdighet kan bidra til å øke undersøkelsens gyldighet. I denne undersøkelsen er det derfor lagt vekt på nøye planlegging og forberedelse til intervjuene. I tillegg bidrar et strategisk utvalg av deltakere til at deltakerne i undersøkelsen har kvalifikasjoner og egenskaper som er relevant for undersøkelsens tema. Validering som en del av forskningsprosessen har med andre ord vært knyttet til å stille kritiske spørsmål til hvorvidt de ulike fasene er fornuftige og forsvarlige, og har en sammenheng med resultatene som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2012).

Videre er spørsmålet om hvorvidt funnene er generaliserbare knyttet til forskningskvalitet. I følge Kvale og Brinkmann (2012) har kravet om generaliserbarhet sammenheng med en tanke om at vitenskapelig kunnskap skal være universell og gyldig, på alle tidspunkter og alle steder, og for alle mennesker. Imidlertid påpeker de at kunnskapssynet som ligger til grunn for fortolkende tilnærminger ikke er basert på en antakelse om at kunnskap er universelt gyldig. Med bakgrunn i dette blir generalisering dermed et spørsmål om hvorvidt den

kunnskapen som produseres kan overføres til andre relevante personer og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2012).

I følge Thagaard (2013) er deltakere som er valgt med bakgrunn i deres hensiktsmessighet i forhold til prosjektets tema ikke et representativt utvalg for en populasjon. Deltakerne i denne undersøkelsen er valgt gjennom et strategisk utvalg. Funnene i denne undersøkelsen kan med andre ord ikke generaliseres til å gjelde alle religion- og livssynslærere i Vest-Agder eller i Norge. Imidlertid kan det argumenteres for at funnene i undersøkelsen belyser sosiale fenomener som også kan være gyldige i andre sammenhenger.

## 4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres funnene som har kommet frem i analysen (avsnitt 3.4.2) av intervjuene. Funnene presenteres her i de seks hovedkategoriene som ble utviklet i analyseprosessen med bakgrunn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. De seks hovedkategoriene har flere underkategorier som har utspring i det innsamlede datamaterialet. Videre eksemplifiseres og belyses innholdet i kategoriene med sitater fra lærerne. Hensikten med sitatene er å vise hvordan innholdet i kategoriene ble verbalisert av lærerne. Med hensyn til å sikre en gjennomslutlig analyse tydeliggjøres det hvilke sitater som tilhører den enkelte lærer ved bruk av nummerering i tilfeldig rekkefølge.

Analysen bidrar til å belyse oppgavens problemstilling: *Hvilke synspunkter har religion- og livssynslærere på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper?* og er bakgrunnen for diskusjonen i neste kapittel (kapittel 5).

### 4.1 KRLE – faget

Det flerkulturelle perspektivet er som vist langt på vei ivaretatt i både Opplæringsloven og Læreplanen for KRLE-faget. Likevel er det få føringer for hvordan dette skal ivaretas i undervisningen. Det har derfor vært viktig å belyse hvilke muligheter og utfordringer lærerne selv opplever at ligger i fagets møte med et flerkulturelt og flerreligiøst elevmangfold.

#### 4.1.1 Fagets relevans

Under intervjuet fikk lærerne spørsmål om deres motivasjon for å undervise i KRLE-faget og hva de er opptatt av som KRLE-lærere. Samtlige av lærerne forteller at KRLE er et fag de synes det er spennende og interessant å undervise i. Samtidig uttrykker flere av lærerne at de synes KRLE er et viktig og relevant fag i samtiden. De er opptatt av at kunnskap om ulike religioner og livssyn, menneskerettigheter og etikk kan bidra til å hindre utviklingen fordommer og fremmedfrykt, og fremme elevenes respekt og toleranse for sine medmennesker. Flere lærere gir uttrykk for at de opplever at undervisningen i KRLE-faget er en arena der elevene får anledning til å reflektere rundt temaer det ellers ikke er rom for i skolen. Samtidig påpeker de at KRLE er et lite fag og «innrømmer» at det ikke alltid blir tid til de gode samtalene de gjerne skulle hatt med elevene.



*(...) det [KRLE-undervisningen] er en plass der en kan prate om ting som en ikke nødvendigvis har tid til eller rom for andre plasser å prate om. (...) det er jo en arena der en kan ta opp alle de der religionskritikk, en kan ta opp respekt, en kan ta opp det der hvorfor det er så viktig at vi vet noe om hverandre. Hvorfor fremmedfrykt er farlig (...)*

*(Lærer 4)*

#### **4.1.2 Fagets innhold**

Samtidig påpeker lærerne at kristendommen tar opp mye av undervisningstiden i KRLE-faget. Lærerne gir uttrykk for at de har forståelse for at kristendommen har en sentral plass i faget, og begrunner dette med kristendommens betydning som kulturarv for det norske samfunnet. Likevel understreker samtlige av lærerne for at de gjerne skulle hatt mer tid til å undervise i andre temaer de anser som viktige for dagens unge. Lærerne forteller at de er opptatt av at elevene skal kunne møte utfordringene i et stadig mer flerkulturelt samfunn. Videre argumenterer mange av lærerne for at likeverd, respekt, toleranse og identitet er verdier og temaer som etter deres mening bør ha en større plass i KRLE-faget.

*(...) jeg syns kanskje ikke at å gå gjennom hele Norges religionshistorie og ditt og datt på en måte kan ... Sånn som samfunnet blir fremover så tror jeg det har større betydning og at det vil hjelpe elevene mer å jobbe med etikk og det der å kunne se forskjeller. Det der å være kritiske. Det der å kunne møte andre med respekt, men allikevel kunne prate og være uenige da, tror jeg er mye viktigere.*

*(Lærer 4)*

## **4.2 Mangfold**

Med bakgrunn i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har det vært viktig å belyse hva lærerne legger i mangfoldsbegrepet og hvordan mangfold er en del av skolehverdagen. Det kan tenkes at dette er av betydning med hensyn til hva lærerne legger vekt på i undervisningen.

### **4.2.1 Mangfoldsbegrepet**

Under intervjuet fikk lærerne spørsmål om hva de la i begrepet mangfold. Lærerne beskriver mangfoldsbegrepet som individuelle forskjeller. De forklarer at mangfold rommer forskjellighet i form av kjønn, etnisitet, kultur, og ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Enkelte lærere forbinder også mangfold med ulik sosioøkonomisk bakgrunn. En av lærerne beskriver mangfoldsbegrepet på følgende måte:

*At man er forskjellige på ulike områder i livet, religion og livssyn, etnisk og kjønn og ja ...*  
(Lærer 2)

#### **4.2.2 Mangfoldig skolehverdag**

Når lærerne beskriver mangfoldsbegrepet bruker de eksempler fra egen skolehverdag. De forklarer at elevene kommer til skolen med ulike bakgrunner, historier og forutsetninger. Når elevene møtes som gruppe utgjør elevenes individuelle forskjeller mangfoldet. Noen av lærerne er i tillegg opptatt av å påpeke at elever generelt er forskjellige som enkeltindivider. De legger vekt på å se det unike i enkeltmennesket og ikke tillegge individer egenskaper på bakgrunn av kjønn, etnisk bakgrunn eller religiøs tilhørighet.

*(...) sånn i forhold til en klasse så tenker jeg det at de er jo satt sammen av masse forskjellige livssyn og religion, masse forskjellige interesser, masse forskjellige erfaringer hjemmefra i forhold til religion og tro og det å gjøre seg opp en mening om de tingene. Så i en klasse så er det et mangfold. Alle møter med litt forskjellig bakgrunn.*

(Lærer 4)

#### **4.2.3 Helt naturlig**

De fleste lærerne omtaler skolen de arbeider ved som mangfoldig. De beskriver en mangfoldig elevgruppe der elevene har forskjellige bakgrunner, interesser og representerer ulike kulturer, religioner og livssyn. Flere av lærerne beskriver mangfoldet ved skolene som en gjenspeiling av mangfoldet i det øvrige samfunnet. Alle lærerne gir uttrykk for at mangfoldet i elevgruppen er en naturlig del av hverdagen i klasserommet. Lærerne opplever at elevene viser respekt og toleranse overfor hverandres ulikheter. Samtidig påpeker flere at elevene ikke er spesielt opptatt av hverandres forskjeller.

*Og det som er positivt med dette mangfoldet her at en blir vant å forholde seg til hverandre og er bestevenn eller bestevenninne med personer som kommer fra en helt annen tradisjon, har en annen religiøs bakgrunn ikke sant for eksempel. Og det er helt naturlig.*

(Lærer 3)

### **4.3 Mangfold som ressurs og utfordring i KRLE-faget**

Som tidligere vist har skolens religion- og livssynsfag vært omdiskutert med hensyn til hvordan faget møter en stadig mer flerkulturell- og flerreligiøs elevgruppe. Det har derfor vært viktig å belyse hvordan lærerne selv opplever å undervise mangfoldige elevgrupper i religion og livssyn.

#### **4.3.1 Virkelighetsnært**

Alle lærerne omtaler mangfold blant elevene som positivt i tilknytning til undervisning i KRLE-faget. De beskriver mangfoldet blant elevene som spennende og berikende. Lærerne opplever at elevenes kunnskaper og erfaringer er et viktig bidrag til å gjøre faget mer virkelighetsnært og en anledning til «å komme seg litt ut av boka». Flere av lærerne forteller at de i undervisningen er opptatt av å fremheve elevenes individuelle forskjeller som en kvalitet. Samtidig legger de vekt på å ikke «peke ut» enkeltelever som annerledes. Lærerne ønsker ikke å legge press på elevene, men er opptatt av å oppmuntre elevene til å dele egne refleksjoner og erfaringer.

*«Altså her sitter elever som har kjennskap, som kan fortelle om sin religion på sin måte og det gjør det liksom litt mer levende med en gang da. Det gjør det. Så jeg opplever det absolutt kjempepositivt!» (Lærer 3)*

#### **4.3.2 Innenfra og utenfra perspektiv**

Alle lærerne gir uttrykk for at KRLE er et fag der de er spesielt bevisst på mangfoldet blant elevene. De påpeker at å undervise i klasser med elever som representerer ulike religioner og livssyn er både spennende og berikende, men også kan være utfordrende. Lærerne forteller at de er opptatt av å fremstille elevenes religion og livssyn på en ordentlig måte i undervisningen. Samtidig bemerker flere av lærerne at de må ta høyde for at elevene ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i deres fremstilling av elevenes religion eller livssyn. Lærerne er derfor opptatt av at elevene skal få en forståelse for at religion og livssyn alltid vil ha et innenfra-perspektiv og et utenfra-perspektiv.

*(...) det er ikke sikkert at den ene muslimen i klassen vil gjenkjenne min fremstilling av islam. Dette er en sånn standardversjon som jeg klarer å fremstille som utenforstående. Så jeg legger vekt på at det er et innenfra og et utenfra perspektiv på dette her sånn at det ikke er meg som står med sannheten. Jeg er bare en formidler av det jeg har lært.*

(Lærer 2)

### **4.3.3 «Trå varsomt»**

Lærerne opplever at enkelte av temaene i undervisningen i KRLE-faget kan være ømtålige for elevene og at det er nødvendig å «trå varsomt» når en nærmer seg disse temaene. De forteller at religion, livssyn og etikk er temaer som angår elevene personlig. Flere av lærerne gir uttrykk for at de tar hensyn til mangfoldet i elevgruppen på en annen måte i KRLE-faget enn når de underviser i andre fag. De er opptatt av å være bevisst på at religioner og livssyn fremstilles på en objektiv måte i undervisningen.

*Intervjuer: Hvordan syns du det er å undervise i mangfoldige elevgrupper hvis du sammenlikner KRLE med andre fag?*

*Lærer: En tenker seg kanskje en gang gjennom måten en legger frem ting på og måten en sier ting på og eksempler en bruker. Det er en nødt til å gjøre. Det har ingen betydning i matte på en måte om jeg bruker et rektangel eller et kvadrat som eksempel.*

(Lærer 4)

### **4.3.4 Personlig**

Samtidig påpeker lærerne at innholdet i faget direkte eller indirekte berører eksistensielle spørsmål. De forteller at temaer som liv og død, tro og tvil er personlige, og at en kan risikere å ta opp ting som er vanskelig eller sårbart for elevene. Noen av lærerne beskriver det som krevende å vurdere hvorvidt elevene er i stand til å se kritisk på sin egen tro og gå ut av sitt eget «ståsted». Dette beskrives som spesielt utfordrende i de yngste aldersgruppene. En annen er spesielt opptatt av at det kan være mye vedkommende som lærer ikke vet om elevene. Læreren påpekte at for elever som for eksempel nylig har opplevd dødsfall kan enkelte av temaene som berøres i KRLE-faget oppleves som sårbare. Til tross for at lærerne forteller om noe ulike erfaringer er de samstemmige i at religion og livssyn er personlige temaer som kan by på utfordringer i undervisningen.

*Det ligger hele tiden i bakhodet. Fordi vi tar opp ting som angår de på et veldig personlig plan, sånn som religion og livssyn og for den saks skyld overgrep og identitet. Det er nære ting en snakker om ...*

(Lærer 2)

### **4.3.5 Utfordrende temaer**

Lærerne forteller at elevene er opptatt av det som skjer i nyhetsbildet og i mediene. De opplever at ekstremisme, terrorisme og islamisme er temaer som opptar elevene og som jevnlig blir tatt opp i undervisningen. De beskriver KRLE-undervisningen som en viktig arena for elevene kan diskutere og reflektere rundt disse temaene. Samtidig «innrømmer» samtlige av lærerne at terrorisme og ekstremisme er utfordrende temaer. De forteller at elevenes holdninger påvirkes av medienes fremstillinger av nyhetsbildet, og at disse holdningene kommer til uttrykk i undervisningen. Lærerne forteller at elevenes bidrag ofte er gjennomtenkte og reflekterte, men at det også kommer frem ting som kan virke støtende eller krenkende på medelever. Flere av lærerne gir uttrykk for at de føler et ansvar for å avkrefte og nyansere eventuelle feilaktige oppfatninger og fordommer blant elevene.

*Intervjuer: Er du opptatt av å få tatt opp det her med ekstremisme i undervisningen?*

*Lærer: Ja, jeg synes det er en viktig del av det [KRLE-undervisningen]. Det å vise at en tro ikke er det folk gjør på en måte. Det synes jeg er veldig viktig fordi de ser det de hører også kommer de hjemmefra med en del holdninger som kanskje blir sagt rundt middagsbordet som ikke henger på greip. Og da kan en ikke la de gå også tenke at det kan ikke jeg ta ... Du må ta det hvis det kommer opp.*

*(Lærer 4)*

## **4.4 KRLE- en møteplass for elever med ulik bakgrunn**

I læreplanen for KRLE-faget presiseres det at faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn og bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Å belyse hvilke refleksjoner lærere har om faget som en møteplass og hvordan de opplever møtene mellom elever med ulike bakgrunner i praksis har derfor vært viktig.

### **4.4.1 Fysisk møteplass**

Samtlige av lærerne svarer at de opplever at KRLE-faget i praksis fungerer som en møteplass for elever med ulik bakgrunn. Lærernes oppfatning av faget som en møteplass er todelt. De beskriver møteplass både som et fysisk møte mellom elevene og som et mer abstrakt møte. Klasserommet utgjør slik lærerne ser det en naturlig ramme for møter mellom elevene. Hver enkelt elev er tilstede i klasserommet med sin bakgrunn, tanker om tro og tvil, religion eller livssyn.

*Jeg tenker på en måte at møteplassen er der når de sitter der som en klasse og er de de er med sine bakgrunner og tanker, og sin tro og sin religion eller sitt livssyn så er på en måte møteplassen skapt (...)*

*(Lærer 3)*

#### **4.4.2 Abstrakt møte**

Samtidig påpeker lærerne at møtet mellom elever med ulike bakgrunn er mer enn et rent fysisk møte. De er opptatt av å legge til rette for at elevene kan «møtes» gjennom å dele tanker og refleksjoner med hverandre i samtaler og diskusjoner i undervisningen. De beskriver møtet mellom elever med ulike bakgrunn som en god anledning til å lære om andres religion og livssyn. Noen av lærerne er også opptatt av at elevene gjennom å erfare at mennesker er forskjellige, med ulike bakgrunner, tanker og meninger får anledning til å lære om seg selv.

*Intervjuer: I læreplanen står det at faget skal fungere som en møteplass for elever med ulike bakgrunn ... hva tenker du om det?*

*Lærer: (...)* det er noe av det jeg synes er viktig med dette faget ... at det blir nettopp det [møteplass]. Man hører om hverandre og hører hverandre (...) Jeg tenker at kunnskap er veldig viktig da, vite noe om både seg selv selvfølgelig, men også om andre religioner og trossamfunn (...)

*(Lærer 3)*

#### **4.4.3 Lærerrollen**

Lærerne beskriver det at elevene deler av egne tanker og erfaringer i undervisningen som positivt og givende. Samtidig «innrømmer» flere av lærerne at dette også kan være krevende. De forteller at elevene ikke nødvendigvis er oppmerksomme på at medelever kan føle seg støtt eller krenket av sterke meninger og utsagn. Lærerne beskriver dette som særlig utfordrende blant de yngste elevene. De gir uttrykk for at slike situasjoner krever at de som lærere er bevisst sin egen rolle og tar regien slik at elevenes innspill ikke oppleves som nedsettende eller urettferdige. Lærerne påpeker at de er opptatt av at undervisningen i KRLE-faget skal være objektiv. Samtidig forteller flere av lærerne at elevene i samtaler og diskusjoner er nysgjerrig på hva læreren selv mener om tros- og livssynsspørsmål. De opplever at det kan være utfordrende å svare på disse spørsmålene av hensyn til at de selv ønsker å være upartiske og objektive. Hvordan lærerne velger å forholde seg til slike spørsmål er likevel varierende. Enkelte lærere forklarer at de ikke ønsker å være personlige i

undervisningen og unngår å svare på spørsmål om egen religion og livssyn. Andre lærere velger å være åpen om eget ståsted. Imidlertid er lærerne samstemmige i at religion er et personlig og ømtålig tema og at det er nødvendig å være bevisst på hvordan en svarer på spørsmål om tro og livssyn.

*Jeg skjønner at de spør, men i denne settingen, i denne sammenhengen her så er det ikke så veldig interessant. For det har noe med min rolle og min jobb å gjøre også. Dette skal fremstilles objektivt og sånne ting. Så jeg forklarer de egentlig hvorfor jeg velger å ikke svare på hva jeg tror på da.*

(Lærer 3)

#### **4.4.4 Elevenes deltakelse**

Lærerne opplever at de fleste elevene viser engasjement og interesse i undervisningen i KRLE-faget. Elevenes deltakelse og engasjement i samtaler og diskusjoner i undervisningen beskrives av lærerne som givende og morsomt. Flere forteller at elevene uavhengig av bakgrunn og religiøst ståsted er ivrige etter å få mer informasjon om alle de ulike religionene og livssynene. Samtidig erkjenner lærerne at det er utfordrende å få alle elevene med i samtaler og diskusjoner i undervisningen. Lærerne forteller at dette er krevende også når det undervises i andre fag. De gir likevel uttrykk for at KRLE-fagets egenart fører til enkelte utfordringer som er særegne for faget. Som tidligere nevnt beskriver lærerne KRLE-faget som ømtålig og poengterer at religion og livssyn for mange er personlige temaer. Lærerne opplever at elevene i varierende grad ønsker å dele egne erfaringer og tanker om religion og livssyn. De forteller at enkelte elever er veldig ivrige og gjerne vil fortelle, mens andre er mer tilbakeholdne. Flere av lærerne forteller at særlig elever med minoritetsbakgrunn gir uttrykk for at de ikke ønsker oppmerksomhet om religiøs og livssynsmessig tilhørighet. Lærerne ønsker å legge til rette for et klassemiljø der elevene opplever at det er rom for å dele tanker og erfaringer. Samtidig uttrykker lærerne at de har respekt og forståelse for at elever anser religion og livssyn som personlig og ønsker å være mer tilbakeholdne.

*Jeg føler de prøver å skjule det [religiøs tilhørighet]. Men de jentene som går med hijab sant, det er ikke så lett for de å skjule religionen sin. (...) de er veldig klar på at de ikke har lyst til å si noe ... de har ikke lyst til å fortelle. Nesten mer ikke om sin egen religion enn om andres ... de vil nesten ha en presentasjon om noe annet. De vil helst slippe å fortelle om sin egen religion, sine ritualer, bøker og sin tro på en måte ... de har ikke lyst til å si noe om det. (...)*

(Lærer 2)

## **4.5 Tilpasning av undervisning**

Læreplanen for KRLE-faget presiserer at det skal være rom for lokale variasjoner i fordelingen av hovedområdene i faget for å oppfylle kompetansemålene. Samtidig skal prinsippet om tilpasset opplæring ligge til grunn for undervisningen. Det har derfor vært viktig å belyse lærernes refleksjoner om tilpasning av undervisningen i møtet med en mangfoldig elevgruppe.

### **4.5.1 Hensyn til elevmangfoldet i klasserommet**

Alle lærerne opplever at læreplanen i KRLE-faget gir rom for å tilpasse undervisningen til en mangfoldig elevgruppe. Det er derimot ingen av lærerne som mener at det er behov for å gjøre slike endringer eller tilpasninger av hensyn til mangfoldet i elevgruppen. Lærerne har heller ikke opplevd å få signaler fra elever eller foresatte om at det er nødvendig å ta spesielle hensyn. Lærerne forteller at de planlegger undervisningen med tanke på kompetansemålene i læreplanen og forsøker på best mulig måte å komme gjennom og behandle disse.

*(...) jeg syns at faget er lagt opp sånn at alle skal kunne delta i det. Det er ingen problem for at noen ikke skal delta i en vanlig undervisningssituasjon. Og sånn som jeg sier at du må jo gjøre noen justeringer og tenke litt gjennom eksempler og altså noen ting. Men jeg ser ikke noe problem i at ... en skal lage svære greier for å lage tilpasset undervisning – det er som et annet fag.*

*(Lærer 4)*

### **4.5.2 Enkelte justeringer**

Lærerne opplever som nevnt ikke at det er nødvendig å tilpasse undervisningen med hensyn til mangfoldet i elevgruppen. Likevel forteller flere lærere at de velger å gjøre enkelte justeringer når de ser at noen temaer er særlig relevant eller aktuelle for elevgruppen. Et av eksemplene som kom frem var at noen lærere opplever det som ekstra relevant å dvele litt lenger ved islam. Lærerne begrunner dette med at skolene har en stor andel elever med muslimsk bakgrunn og at islam ofte er gjenstand for debatt både i klasserommet og i mediene. Andre lærere gir uttrykk for at de er positive til å gjøre tilpasninger dersom de hadde fått signaler fra elever eller foresatte om at det var ønskelig. Samtidig understreker de at kompetansemålene må ligge til grunn for eventuelle tilpasninger som gjøres.



*(...) jeg tenker jo, altså sånn en har jo de kompetansemålene som man har. Som man jo etter beste evne prøver å komme gjennom og få behandlet liksom. Også er det klart at ... en skal jo ikke dytte noe unna, men det er klart det er jo mere relevant ofte kanskje da å dvele litt lenger ved islam for eksempel, enn hinduismen. At man kan vektlegge og gjøre noen justeringer sånn som det for eksempel da.*

*(Lærer 3)*

#### **4.5.3 Fritak**

Ingen av lærerne har opplevd at elever har meldt om fritak fra aktiviteter i KRLE- faget. Samtidig påpeker lærerne at det er få aktiviteter i faget elevene har anledning til å melde fritak fra. Lærerne forteller at undervisningen i KRLE-faget blir lagt opp på en nøytral og informerende måte der de opplever at elevene uavhengig av religiøs eller livssynsmessig bakgrunn kan delta. Likevel gir flere lærere uttrykk for at de syns at det er fint at elevene har anledning til å melde om fritak fra aktiviteter dersom elevene selv eller foresatte opplever at det er behov for det. En av lærerne poengterer også at vedkommende syns det er positivt at elevene kan melde fritak og at det ikke lenger er nødvendig å søke om fritak.

*(...) Jeg har aldri vært borti den [fritaksordningen] selv. (...) jeg ser på en måte ikke noe problem med at de skal være med på alt som skjer på en måte. Og jeg tenker at, jeg forstår at fritaksordningen er der, men jeg tror ikke den blir brukt i så stor grad.*

*(Lærer 4)*

#### **4.5.4 Aktiviteter**

Lærerne trekker frem besøk i ulike gudshus og trossamfunn som eksempler på aktiviteter elevene kan melde fritak fra. Flere av lærerne forteller at de i forkant av slike aktiviteter er opptatt av å informere elever og foresatte om hva som er hensikten med besøket er, og hva det går ut på. De opplyser også om at dette er en aktivitet elevene har anledning til å melde fritak fra. Som nevnt har ingen av lærerne opplevd at elever har meldt om fritak fra aktiviteter i KRLE-faget. Lærerne uttrykker at de opplever at god informasjon er et viktig bidrag til at elever uavhengig av religiøs eller livssynsmessig bakgrunn velger å delta i besøk i ulike gudshus og trossamfunn.

*(...) En prøver å være flink til å orientere foreldrene om hva som skal skje og hvorfor det skal skje og hva det skal være og hva det skal inneholde. Sånn at hvis jeg vil gå på tur til moskeen med åttende klasse så gjør jeg det, og det har jeg gjort mange ganger. Og det vet foreldrene om og elevene vet om det, og de vet at dette kan de søke fritak fra sånn sett. Men det er ingen som gjør det.*

*(Lærer 3)*

## **4.6 Religiøse høytider**

Læreplanen i KRLE-faget presiserer at undervisningen ikke skal være forkynnende og at det ikke skal foregå religionsutøvelse. Eventuelle markeringer av religiøse høytider i skoletiden er med andre ord ikke en del av KRLE-faget. Imidlertid kan skolens markeringer av religiøse høytider sies å være et uttrykk for hvordan majoritets- og minoritetslevers kultur synliggjøres i skolen. Med bakgrunn i dette har det vært viktig å belyse hvilke refleksjoner lærerne har om markering av religiøse høytider i skolen.

### **4.6.1 Markering av religiøse høytider i skoletiden**

Lærerne forteller at det er få markeringer av religiøse høytider i skoletiden. Alle skolene har en form for juleavslutning og enkelte skoler har aktiviteter eller markeringer rundt påskehøytiden. Utover dette er det opp til hver enkelt klasse og foresatte hvorvidt de ønsker å arrangere aktiviteter eller markeringer i tilknytning til religiøse høytider. Det er imidlertid ingen av skolene som markerer andre religiøse høytider enn jul og påske.

*Her så markerer vi jo lite. Før så gikk vi i kirka på siste skoledag før jul, det gjør vi ikke lenger. Det er bare tatt helt vekk (...) Så vi gjør nok ikke noen veldig synlige ting knyttet til høytider altså. Men før blir det jo noe ... klipping av papirstrimler eller noe og det er veldig lite knyttet til det egentlige innholdet.*

*(Lærer 1)*

### **4.6.2 Aktualisering**

Til tross for at det er få markeringer av religiøse høytider i skoletiden opplever flere av lærerne at religiøse høytider er en fin anledning til å aktualisere temaer i KRLE-faget. I tidsrommet rundt markeringen av viktige religiøse høytider som for eksempel påske og Id (al-fitr) er de opptatt av at elevene skal få innsikt i hvorfor og hvordan høytidene markeres. De forteller at religiøse høytider er en anledning til å gjøre temaene i KRLE-faget virkelighetsnære og relevante. Flere av lærerne har også erfart at elever gjerne kommer «på

banen» og deler egne erfaringer og tanker når «deres» feiringer og høytider er tema i undervisningen.

*(...) vi skal ha om jul i forhold til hva det er for noe på et faglig grunnlag. Ikke noe feiring men altså dette er jul og dette er grunnen til at vi feirer jul. (...) Og det samme gjør en jo i forhold til andre høytider. For eksempel Id [al-fitr] (...) Det er jo oppe i media tenker jeg så vi kan jo ikke ... Vi må være litt i samtida. Skal det være relevant for de så må de jo kjenne det igjen i noe de kan se.*

*(Lærer 4)*

### **4.6.3 Julehøytiden**

Når de fikk spørsmål om religiøse markeringer i regi av skolen var samtlige av lærerne opptatt av skolens tradisjonelle juleavslutning. Skolene lærerne arbeider ved arrangerer juleavslutningene på ulike måter. Noen av skolene har et todelt arrangement hvor elevene kan velge mellom å delta i en julegudstjeneste eller i en ikke-religiøs markering. Andre skoler har et felles ikke-religiøs arrangement for alle elevene.

*Intervjuer: Vil det si at skolen har sånne felles markeringer som ikke er religiøse?*

*Lærer: Ja. I jula har vi jo juleavslutning, men det kalles ikke juleavslutning. Vi må ha grøt! Litt usikker, men jeg tror presten av og til har vært der. Men det er ikke noen gudstjeneste. Han kommer bare inn og forteller hvorfor vi feirer jul også «-God ferie!».*

*(Lærer 4)*

### **4.6.4 Utfordrende**

Lærerne opplever at skolens juleavslutninger arrangeres på en fin måte der alle elevene kan delta. Imidlertid «innrømmer» flere lærere at julehøytiden kan være utfordrende på andre områder. De forteller at det kan være lett å glemme at ikke alle elevene feirer jul. Lærerne opplever at julegaver og feiring ofte blir naturlige samtaleemner i klasserommet når julehøytiden nærmer seg. De er derfor opptatt av å være bevisst på å inkludere alle elevene og snakke om ting som alle elevene kan kjenne seg igjen i. En av lærerne eksemplifiserte dette da læreren fortalte at vedkommende spurte elevene om hva de skulle i ferien istedenfor hva elevene ønsket seg til jul.

*(...) Til jul er det veldig lett å glemme seg. «- Har noen fått noen fine pakker til jul?» ikke sant. «- Hva ønsker dere dere til jul?» og sånn. Og da er det en som minner meg veldig på det at de feirer ikke jul. «- Vi har ikke noen gaver så hvorfor skal dere snakke så mye om akkurat det?» Det er fort gjort å glemme seg når man ikke er helt der selv (...)*

*(Lærer 1)*

## 5 DISKUSJON

Funnene fra analysen ble i kapittel 4 presentert på en beskrivende måte. I dette kapittelet skal funnene som ble presentert ses i sammenheng med den teoretiske bakgrunnen for studien.

Hensikten er å få frem hvordan funnene kan ses i et større bilde i lys av teorien og dermed bidra til svare på studiens problemstilling: *Hvilke synspunkter har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper?*

Funnene diskuteres her i kategoriene som ble presentert i kapittel 4. I praksis vil disse kategoriene være en del av religion- og livssynslærernes praksishverdag, temaene vil dermed flyte over i hverandre og kanskje være vanskelig å skille fra hverandre. Til tross for at temaene her presenteres i kategorier må med andre ord empirien ses på som en helhet.

### 5.1 KRLE-faget

Den offentlige skolens religion- og livssynsfag er i dag omdiskutert i tilknytning til debatten om skolens møte med en mangfoldig elevgruppe. Diskusjonene rundt faget handler i stor grad om hvilke verdier og perspektiver som skal ligge til grunn for undervisningen. Internasjonale organisasjoner som Europarådet, Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa, EU, UNESCO og Europakommisjonen er særlig opptatt av skolen og religionsfaget som sosialiseringarena og som formidler av verdier som toleranse, åpenhet og respekt for religiøst og kulturelt mangfold (von Der Lippe, et al., 2014). Funnene i denne studien viser at lærerne ser på KRLE-faget som en viktig arena der elevene kan reflektere rundt temaer det ellers ikke er rom for i skolen. Lærerne er opptatt av at kunnskaper om ulike religioner og livssyn, etikk og menneskerettigheter kan bidra til å hindre utviklingen av fordommer og fremmedfrykt, og i stedet fremme elevenes respekt og toleranse for sine medmennesker. Dette er også tanken bak europeiske utdanningsstrategier i tilknytning til den offentlige skolens religion- og livssynsfag.

Lærerne påpeker videre at kristendommen tar opp mye av undervisningstiden i KRLE-faget, og at de gjerne skulle hatt mer tid til andre temaer de anser som relevante for dagens unge. De begrunner dette med at de er opptatt av at elevene skal kunne møte utfordringene i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette kan ses i sammenheng med Europarådets anbefalinger fra 2008 om å inkludere interkulturell pedagogikk i skolens religion og livssynsfag (Jackson, 2014). Europarådet anbefaler at kunnskapsinnholdet i skolens religion- og livssynsfag forholder seg til den aktuelle flerkulturelle og flerreligiøse konteksten, istedenfor å forsøke å dekke alle religioner og livssyn. Dette innebærer at det legges vekt på

kunnskap, kompetanse, ferdigheter og holdninger som muliggjør dialog på tvers av religioner og livssyn (von Der Lippe et al., 2014). Funnene kan tyde på at innholdet i skolens religion- og livssynsfag slik det er per i dag ikke i tilstrekkelig grad forholder seg til den flerkulturelle og flerreligiøse konteksten. Slik lærerne ser det bør verdier som likeverd, toleranse og respekt være en større del av religion- og livssynsfaget nettopp fordi det kan gjøre elevene i stand til å møte utfordringene i et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn. Med bakgrunn i dette kan det stilles spørsmål ved hvorvidt den økte vektleggingen av kristendomskunnskap ved innføringen av KRLE-faget var et steg i riktig retning med hensyn til å tilpasse fagets kunnskapsinnhold til et komplekst flerreligiøst og flerkulturelt samfunn.

## 5.2 Mangfold

Læreres arbeid med elevmangfold i skolen er en del av et uttalt satsningsområde både i norsk utdanningspolitikk og i flere europeiske samarbeidsorganisasjoner. Helgevold og Johannessen (2016) påpeker at når nye begrep tas i bruk i politiske dokumenter kan det stilles spørsmål ved hvilke forventninger dette stiller til aktørene og praksisfeltene som omtales og berøres. Samtidig kan det stilles spørsmål ved hvordan den nye språkbruken setter spor i det praktiske arbeidet. Med bakgrunn i dette kan det argumenteres for at bruken av mangfoldsbegrepet i offentlige dokumenter og i utdanningsdebatten kan ha betydning for lærernes praksis. Det har dermed vært viktig å belyse hva lærerne selv legger i mangfoldsbegrepet og hvordan de reflekterer rundt mangfold som en del av skolehverdagen.

Lærerne i denne undersøkelsen beskriver mangfold som individuelle forskjeller. De utdyper dette med at mangfoldsbegrepet rommer forskjellighet i form av kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn, kultur, religiøs- og livssynsmessig bakgrunn. Lærernes forståelse av mangfold kan dermed sies å være tett opp mot en forståelse av mangfoldsbegrepet som forskjeller på individnivå. I følge Helgevold og Johannessen (2016) kan en slik forståelse av mangfold bidra til at elevenes individualitet som lærende i et fellesskap blir verdsatt. Flere av lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av å ikke tillegge elevene egenskaper på bakgrunn av kjønn, etnisk bakgrunn, eller religiøs tilhørighet, men å se det unike i hver enkelt elev. Dette kan sies å være et uttrykk for at flere av lærerne er opptatt av nettopp å verdsette elevenes individualitet i læringsfellesskapet. Samtidig stiller Borchgrevink og Brochmann (2008) spørsmål ved hvorvidt en forståelse av mangfoldsbegrepet som forskjeller på individnivå er en avledningsmanøver for å unngå å snakke om forskjeller på gruppenivå, og unngå å bruke kategorier som kan vise kompleksiteten i mangfoldet. De hevder at å unngå å snakke om grupper ikke fjerner det *gruppeaktige* ved kulturell og religiøs variasjon som for eksempel

verdier, moral og forholdet mellom generasjoner. Det kan dermed stilles spørsmål ved hvorvidt lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet kan bidra til en manglende anerkjennelse av gruppebasert kulturell særegenhet. Lærerne gir likevel uttrykk for at de er spesielt bevisst på det kulturelle og religiøse mangfoldet blant elevene i religion- og livssynsundervisningen og ønsker å fremheve elevenes forskjeller som en kvalitet. Det kan med andre ord argumenteres for at lærerne inkluderer både individuelle og kollektive forskjeller i sin forståelse av mangfoldsbegrepet.

### **5.3 Mangfold som ressurs og utfordring i religion- og livssynsundervisning**

Elevmangfold har vært en sentral del av debatten om skolens religion- og livssynsfag helt siden innføringen av KRL-faget i 1997. Debatten har handlet, og handler fortsatt om hvordan religion- og livssynsfaget skal møte et stadig mer flerkulturelt og flerreligiøst elevmangfold. Samtidig kan det argumenteres for at elevenes forskjellige kulturelle, religiøse og livssynsmessige bakgrunn ofte blir fremstilt som en utfordring i faget. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at elevenes religiøse, kulturelle og livssynsmessige bakgrunn kan få betydning for undervisningen i KRLE-faget.

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne hovedsakelig er positive til mangfoldet blant elevene i KRLE- undervisningen. Lærerne gir uttrykk for at elevmangfoldet er en naturlig del av skolehverdagen og en kvalitet i religion- og livssynsundervisningen. Dette kan ses i sammenheng med interkulturell pedagogikkens grunntanke om at annerledeshet og mangfold er en naturlig del av samfunnet, og kan bidra til felles berikelse (Barstad & Saxe, 2016). Flere av lærerne beskriver mangfoldet blant elevene som nettopp berikende og legger vekt på at elevenes kunnskaper og erfaringer er viktige bidrag i undervisningen. Det er med andre ord en tydelig likhet mellom grunntanken i interkulturell pedagogikk og lærernes egne tanker om elevmangfold. Videre gir lærerne uttrykk for at KRLE-faget er et fag der de er spesielt opptatt av mangfoldet blant elevene. Elevmangfold har med andre ord en annen betydning i KRLE- undervisningen enn i for eksempel matteundervisningen til tross for at mangfoldet er like naturlig tilstede i begge situasjonene.

Funnene viser at elevenes erfaringer og kunnskaper om sitt livssyn eller sin religiøse tro, og elevenes erfaring med religiøst liv og praksis er en ressurs i undervisningen. Elevenes kunnskaper og erfaringer ses på som viktige bidrag til å gjøre KRLE- undervisningen mer virkelighetsnær. I følge Gitz-Johansen (2007) kan fortellinger fra flerkulturelle elevers hverdag bidra til å avkrefte stereotypier og åpne blikket for andre perspektiver på verden og

hverdagen. På den andre siden kan en manglende opplevelse av religioner og livssyns kulturelle, identitetsmessige, sosiale eller psykososiale relevans fungere eksotifiserende og deler av elevgruppa kan få vanskeligheter med å forstå at religioner og livssyn i det hele tatt kan ha noen betydning for menneskers liv og samfunnet (Engen & Lied, 2010). Samtidig kan det for andre elever oppleves som ufølsomt når deres erfaringer og kulturelle forutsetninger blir tilsidesatt og bagatellisert. Dette kan forstås som at elevenes religioner og livssyn ikke bare skal ha en plass i undervisningen, men også presenteres på en måte som både minoritets- og majoritetselevne kan kjenne seg igjen i. Det kan med andre ord synes som om lærerne legger vekt på at religioner og livssyn skal fremstilles på en måte som hele elevgruppen kan kjenne seg igjen i, og at de ser på elevenes kunnskaper og erfaringer som et viktig bidrag til å lykkes med dette i undervisningen.

Flere av lærerne påpeker imidlertid at de må ta høyde for at elevene ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i deres fremstilling av elevens trostradisjon. Lærerne er derfor opptatt av at elevene skal få en forståelse for at religioner og livssyn har et innenfra-perspektiv og et utenfra-perspektiv. Lærerne viser til at elevene betrakter lærerens fremstilling av deres egen trostradisjon med bakgrunn i egne erfaringer og opplevelser (personlig innenfra-perspektiv). Lærerne betrakter derimot deres fremstilling av elevenes trostradisjoner som et faglig utenfra-perspektiv. En av lærerne beskriver dette på følgende måte *«det er ikke sikkert den ene muslimen i klassen vil gjenkjenne min fremstilling av islam. Dette er en sånn standardversjon som jeg klarer å fremstille som utenforstående»* (Lærer 2). Disse funnene viser med andre ord at lærerne er bevisst på at religioner og livssyn har et innenfraperspektiv og et utenfraperspektiv. Hvorvidt lærerne har tanker om at det er flere ulike perspektiver innenfor en trostradisjon kommer imidlertid ikke frem. Det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt lærerne er bevisst på om det personlige utenfra-perspektivet er en del av KRLE-undervisningen. Slik Sødal (2008) påpeker bygger skolens religion- og livssynsfag på grunnleggende verdier som menneskeverd, likeverd, demokrati, toleranse og menneskerettigheter. Disse verdiene er ikke nøytrale, men innebærer at det tas stilling til hva som er rett og galt (Sødal, 2008). I religion- og livssynsundervisningen blir med andre ord læreren en formidler av disse verdiene. Til tross for at lærerne selv betrakter egne fremstillinger av religioner og livssyn som et faglig utenfra-perspektiv som er saklig og objektivt kan det argumenteres for at *samfunnets* utenfra-perspektiv får betydning i religion- og livssynsundervisningen. Eksempelvis kommer samfunnets verdigrunnlag til uttrykk i



opplæringsloven og læreplanen som er rammen for undervisningen i religion- og livssynsundervisningen.

Hodne og Sødal (2016) påpeker at lærestoffet i KRLE-faget berører mange elever, foresatte og lærere på en særskilt måte fordi det angår eksistensielle spørsmål og individuelle trosvalg. Dette aspektet ved religion- og livssynsundervisningen kommer også frem i funnene i denne undersøkelsen. Lærerne påpeker at religion, livssyn og etikk angår elevene personlig og at enkelte temaer i undervisningen kan oppleves som vanskelige og følsomme for elevene. Imidlertid opplever lærerne dette som utfordrende på ulike måter. Noen av lærerne beskriver det som utfordrende å vurdere hvorvidt elevene er i stand til å gå ut av sitt eget «ståsted» og se kritisk på sin egen tro. Andre legger vekt på at det eksistensielle aspektet ved faget kan være sårbart for enkelte elever. Disse funnene kan tyde på at KRLE-læreren slik Johannessen (2010a) påpeker krever både faglig kunnskap og faglig skjønn.

Funnene i denne undersøkelsen kan så langt tyde på at mangfoldige elevgrupper er en ressurs fremfor en utfordring i religion- og livssynsundervisningen. Likevel viser funnene at mangfoldige elevgrupper gjør at lærerne i større grad er bevisst på både hvordan religioner og livssyn fremstilles i klasserommet, og hvordan det personlige aspektet ved religion- og livssynsfaget kan ramme elevene. I flerkulturell litteratur synes det også å være et gjennomgående fokus på elevmangfold som positivt og som en ressurs i undervisningen. Imidlertid problematiseres undervisning i flerkulturelt og flerreligiøst mangfoldige elevgrupper i liten grad.

I interkulturell pedagogikk fokuseres det derimot på at undervisning i mangfoldige elevgrupper ikke er uproblematisk. I Wolfgang Niekies tilnærminger til interkulturell undervisning legges det derfor vekt på å problematisere rasisme, unngå fremmedgjøring og redusere frykten for det ukjente (Barstad & Saxe, 2016). Det kan dermed argumenteres for at å snakke om de tingene som gjør oss forskjellige og det som er vanskelig er en viktig del av undervisning i mangfoldige elevgrupper. Funnene i denne undersøkelsen viser at dette er noe lærerne ikke kommer unna i religion- og livssynsundervisningen. Lærerne forteller at aktuelle globale og lokale spørsmål i mediene er noe som opptar elevene og at slike spørsmål jevnlig blir tema i undervisningen. Temaene ekstremisme, terrorisme og ekstremisme blir særlig fremhevet av lærerne. Disse temaene berører det kontroversielle forholdet mellom religion og konflikt. Læreplanen for KRLE-faget sier ingenting om hvorvidt slike konflikter skal være en del av fagets undervisning. Religion som en del av sosiale konflikter kan likevel forstås som en del av et kompetansemål for 10. trinn der det står at elevene skal kunne «*diskutere aktuelle*

*spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). Til tross for at lærerplanen er uklar på hvorvidt slike konflikter behandles i KRLE-faget viser funnene i denne undersøkelsen at lærerne ser på KRLE-undervisningen som en svært viktig arena for elevene å diskutere og reflektere rundt slike spørsmål. Andreassen (2016) påpeker at dersom religion- og livssynsundervisning skal være relevant for elevene, med henvisning til samfunnet og livet utenfor klasserommet er det vanskelig å utelukke temaer som religiøs vold, terrorisme og ekstremisme.

Til tross for at lærerne gir uttrykk for at å diskutere slike konflikter i religion- og livssynsundervisningen er viktig påpeker de at dette også er utfordrende. Elevenes holdninger påvirkes av mediens fremstillinger og disse holdningene kommer til uttrykk i klasserommet. Det er utfordrende for lærerne å behandle elevenes innspill på en måte som gjør at medelever ikke føler seg støtt, krenket eller urettferdig behandlet. Samtidig gir lærerne uttrykk for at de opplever et ansvar for å avkrefte og nyansere feilaktige oppfatninger og fordommer blant elevene. Dette kan ses i sammenheng med fagets holdningsdannende aspekt. Andreassen (2016) hevder at å forholde seg saklig og reflektert til en kompleks verden er en viktig side ved den holdningsdannelsen religion- og livssynsfaget kan bidra til. Dermed kan det å forholde seg saklig og reflektert til kontroversielle temaer som terrorisme og ekstremisme både gi innsikt i religion og bidra til at elevene blir samfunnsbevisste (Andreassen, 2016). Funnene i denne undersøkelsen kan med andre ord tyde på at lærerne er bevisst det holdningsdannende aspektet ved å gi elevene anledning til å diskutere kontroversielle temaer i KRLE- undervisningen.

#### **5.4 KRLE- en møteplass for elever med ulik bakgrunn**

Den norske skolen har som mål å være en inkluderende skole for alle elever og de fleste barn og unge i Norge går på offentlig skole. Det undervises med andre ord i KRLE-faget i mangfoldige klasserom der elevene har ulik kulturell, religiøs, livssynsmessig, etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. I læreplanens formålsbeskrivelse presiseres det at KRLE-faget skal være *«en møteplass for elever med ulik bakgrunn»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Funnene i denne undersøkelsen viser at KRLE-undervisningen er en ramme for møtet mellom elever med ulik bakgrunn. Hver enkelt elev er tilstede i klasserommet med sin bakgrunn og tanker om tro og tvil. Klasserommet er utgjør dermed en naturlig, fysisk møteplass for elevene. Samtidig påpeker lærerne at møtet mellom elevene i KRLE-undervisningen er mer enn et rent fysisk møte. Lærerne er opptatt av å legge til rette for at elevene kan «møtes»

gjennom dialog og interaksjon i KRLE-undervisningen, og ser på dette møtet som en viktig læringsarena. Her viser lærerne til dialog som en muntlig samtale mellom elevene. Aasen (2003) fremhever dialogen som et viktig verktøy i religion- og livssynsundervisning. Han hevder at dialog kan gi elevene ny kunnskap og innsikt og på den måten bidra til at elevene kan forsone seg med motsetninger og leve godt med hverandres annerledeshet. Lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at dialogen mellom elever med ulik bakgrunn kan være en kilde til kunnskaper om andres religion og livssyn. Imidlertid er det få av lærerne som har tanker om hvorvidt dialogen kan bidra til noe mer enn kunnskap. Enkelte av lærerne påpeker likevel at elevene gjennom å erfare at mennesker er forskjellige får anledning til å lære om seg selv. I samhandling med andre får eleven dermed en forståelse av seg selv, og det er i møtet med andre tradisjoner at bevisstheten og spørsmålene om egen tradisjon aktualiseres (Aasen, 200). Dette kan ses i sammenheng med det dannende aspektet ved religion- og livssynsfaget. Slik Gustavsson (1998) påpeker innebærer dannelse å være åpen for det som er annerledes og fremmed i dialog med andre og dermed berike seg selv og sin verden. Det kan dermed se ut til at noen av lærerne ikke bare forstår dialogen som en kilde til kunnskap, men også er bevisst dialogens potensiale i tilknytning til KRLE-fagets dannelses mål.

Funnene i denne undersøkelsen viser imidlertid at det ikke er uproblematisk å åpne for dialog mellom elevene i KRLE-undervisningen. Elevene er ikke alltid bevisst på at medelever kan føle seg støtt eller krenket av sterke meninger og utsagn. Lærerne opplever dette som utfordrende og understeker betydningen av at de som lærere tar regien når elevene diskuterer i undervisningen. Johannessen (2010s) påpeker at en forutsetning for at religion- og livssynstimen skal være en arena der elevene kan diskutere verdispørsmål, livssynsspørsmål, politiske og ideologiske er at læreren viser godt lederskap og setter en standard for læringsmiljøet. Dette innebærer at læreren stiller spørsmål ved hvilke verdier man med henvisning til skolens verdigrunnlag ikke vil tolerere og at denne kunnskapen formidles til elevene. Lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av å vise lederskap når det oppstår situasjoner der elever står i fare for å bli krenket av medelevers uttalelser. Imidlertid kommer det ikke frem hvorvidt lærerne er bevisst på å forhindre at disse situasjonene oppstår ved å tydeliggjøre hvilke verdier som skal ligge til grunn for diskusjoner i KRLE-undervisningen. Det kan dermed stilles spørsmål ved hvorvidt lærerne legger vekt på elevenes interkulturelle kompetanse. Interkulturell kompetanse innebærer nettopp at elevene er i stand til å være i dialog med mennesker som har en annen religiøs, livssynsmessig og kulturell bakgrunn (Solbue & Helleve, 2016).

Videre forutsetter «møtet» mellom elever med ulik bakgrunn gjennom dialog og samhandling at elevene faktisk ønsker å delta i samtaler og diskusjoner i undervisningen. Lærerne i denne undersøkelsen forteller om elever som uavhengig av bakgrunn viser interesse for faget og engasjement i undervisningen. Særlig interessert er elevene i å lære om andre religioner. Vedøys undersøkelse av KRL-faget i flerkulturelle klasser viste derimot at elever ikke opplever faget som relevant og at lærere hadde utfordringer med å få elever interessert i faget (Vedøy, 2002). En mulig årsak til at funnene i denne undersøkelsen og funnene i Vedøys undersøkelse er såpass ulike kan være at både skolens religion- og livssynsfag og samfunnet har endret seg siden 2002. Samfunnet blir stadig mer religiøst og kulturelt mangfoldig og religiøse og kulturelle forskjeller er en del av nyhetsbildet og den offentlige samtalen. Skolens religion- og livssynsfag har siden det daværende KRL-faget gjennomgått flere endringer for å kunne møte utfordringer i et komplekst mangfoldig samfunn og et stadig økende elevmangfold. Det kan dermed tenkes at elevene opplever KRLE- faget som interessant nettopp fordi temaene i faget berører aktuelle utfordringer i dagens samfunn.

Til tross for at elevene er engasjert i faget gir lærerne uttrykk for at det er utfordrende å få elevene til å dele erfaringer og kunnskap om eget livssyn, religiøs tro, og erfaringer med religiøst liv og praksis. Lærerne er opptatt av legge til rette for at elevene kan dele tanker og erfaringer i KRLE-undervisningen, men understreker at religion og livssyn er personlig og at de har forståelse for at elever ikke ønsker å eksponere egen tro eller livssyn i undervisningen. Slik Johannessen (2010a) påpeker må lærerne ta hensyn til at de på den ene siden skal respektere enkeltelevers grenser for eksponering av tro og livssyn. På den andre siden skal lærerne ivareta klassens behov for et utfordrende og mangfoldig læringsmiljø, hvilket kan oppnås ved at elevene deler religiøse erfaringer og kunnskap. Lærerne i denne undersøkelsen legger vekt på at et godt læringsmiljø kan bidra til at elevene ønsker å dele egne erfaringer og kunnskaper.

Lærerne forteller at de fra tid til annen får spørsmål om hva de tenker og tror om spørsmål i undervisningen. Til tross for at lærerne har ulike synspunkt på hvordan de skal møte slike spørsmål i undervisningen er lærerne samstemmige i at det er utfordrende å svare på slike spørsmål fordi de selv ønsker å være objektive. Slik Aasen (2003) påpeker kan læreres personlige meninger fremstå som en understreking av egen tradisjons fortrefelighet på bekostning av andres, og kan i verste fall oppfattes som fordommer. En annen utfordring er at lærerens personlige meninger kan nærme seg forkynnelse. Lærerne i denne undersøkelsen

påpeker i likhet med Aasen (2003) at det vesentlige er hvordan de velger å svare på slike spørsmål og å vise respekt for elever som tror eller mener noe annet.

## **5.5 Tilpasning av undervisning**

I læreplanen for KRLE-faget understrekes det at det skal være rom for lokale tilpasninger i hovedområdene i faget. Samtidig skal tilpasset opplæring ligge til grunn for undervisningen. Det er derfor interessant å undersøke hvilken betydning dette «rommet» har når det undervises i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper, og hvilke synspunkter lærere har på tilpasninger til elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn. Funnene i denne undersøkelsen viser imidlertid at lærerne i liten grad er opptatt av å foreta lokale tilpasninger. Likevel kom det frem at enkelte av lærerne velger å gjøre enkelte justeringer når de anser et tema som særlig relevant for elevgruppen. Eksempelvis valgte enkelte av lærerne å bruke ekstra tid på islam fordi skolene har en stor andel muslimske elever, og islam er et aktuelt tema i nyhetsbildet og offentlig debatt. Tilpasningene blir med andre ord begrunnet med en gruppe elevers religiøse bakgrunn og temaets aktualitet. Videre viser funnene at lærerne ikke opplever at det er nødvendig å foreta tilpasninger med hensyn til enkeltelevers religiøse eller livssynsmessige bakgrunn. Det er heller ingen av lærerne som har opplevd at elever melder om fritak fra KRLE-undervisningen. Disse funnene kan tyde på at KRLE-faget som presisert i læreplanen er et fag som samler alle elever, uavhengig av bakgrunn.

## **5.6 Religiøse høytider**

Når religion og livssyns plass i en mangfoldig skole diskuteres i politisk debatt og media kommer dette ofte til uttrykk i diskusjoner om markeringer av religiøse høytider i skolen, og særlig julehøytiden. Debatten handler om hvorvidt skolen skal markere religiøse høytider og hvordan disse markeringene eventuelt skal gjennomføres. Funnene i denne undersøkelsen viser at det utelukkende er kristne høytider som markeres i skolene. Alle skolene har en form for markering av julehøytiden og enkelte av skolene arrangerer aktiviteter eller markeringer av påskehøytiden. Læreplanen i KRLE-faget presiserer at det ikke skal være religionsutøvelse eller forkynnelse i fagets undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse markeringene er med andre ord ikke en del av KRLE-faget, men en del av skolens generelle kultur og tradisjonsformidling. Funnene i denne undersøkelsen viser at det har blitt færre religiøse høytidsmarkeringer i skolen, og at disse ofte er uten religiøst innhold. Lærerne nevner eksempelvis juleverksted og julekalender. Dette kan tyde på at innholdet i markeringer av religiøse høytider er av mindre betydning, men at markeringene har kulturell og symbolsk verdi i skolehverdagen.

Flere av lærerne i denne undersøkelsen knyttet umiddelbart spørsmålet om markeringer av religiøse høytider i skolen til julehøytiden. Dette kan sies å være et uttrykk for at markeringer av julehøytiden har en viktig symbolsk og kulturell verdi i skolen. Lærerne i denne undersøkelsen forteller videre at julehøytiden er en naturlig del av deres liv og at det kan være fort gjort å glemme at ikke alle elevene feirer jul. Når julehøytiden nærmer seg og julerelaterte temaer i blir samtaleemne i klasserommet blir de imidlertid påminnet dette. Julehøytiden er med andre ord en tid der både lærerne blir ekstra bevisst på det kulturelle og religiøse mangfoldet blant elevene. Samtidig er dette en tid der lærerne blir oppmerksomme på hvordan majoritetskulturen kommer til uttrykk i klasserommet og hvordan de selv forholder seg til å representere majoritetskulturen i klasserommet. I følge Harnes (2016) er en bevissthet på majoritetens kulturelle dominans og refleksjon over egen rolle i dette en forutsetning for en vi- tenkning, uavhengig av religiøs, etnisk og livssynsmessig tilhørighet.

## 6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Skolens religion- og livssynsfag har vært og er fortsatt omdiskutert med tanke på hvordan faget skal møte et flerkulturelt og flerreligiøst mangfold. Denne diskusjonen handler om hvordan faget på den ene siden skal ivareta majoritetskulturen, og på den andre siden ivareta respekten for elevers tanke- og religionsfrihet, og foreldreretten. Religion- og livssynsfaget skal også fremme respekt og forståelse for andre religioner og kulturer. Tanken er at dette kan bidra til positive holdninger knyttet til å leve i et komplekst mangfoldig samfunn. Disse tre forholdene ved religion- og livssynsfaget kan sies å gjenspeile mangfoldsperspektivet på faget. Mangfoldsperspektivet er forsøkt ivaretatt i KRLE-fagets læreplan der det understrekes at undervisningen i faget skal være «*objektiv, kritisk og pluralistisk*» og at faget skal bidra til «*evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Imidlertid er det manglende fokus på hvordan lærere skal ivareta mangfoldsperspektivet i undervisningen, og dette blir dermed opp til den enkelte lærer. Hensikten med denne studien har derfor vært å belyse religion- og livssynslæreres opplevelser, tanker og refleksjoner rundt å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper.

Studien har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke synspunkter har religion- og livssynslærere i ungdomsskolen på å undervise i KRLE-faget i mangfoldige elevgrupper?*

Denne problemstillingen har blitt belyst ved analyser av fire kvalitative intervjuer med religion- og livssynslærere som underviser i ungdomsskolen. Funnene i denne studien viser at lærerne har flere synspunkter på KRLE- undervisning i mangfoldige elevgrupper, og at lærerne reflekterer over egen rolle i undervisningen.

Lærerne beskriver elevmangfold som elevenes individuelle forskjeller. Disse forskjellene blant elevene oppleves ikke som en utfordring, men tvert imot som en ressurs i KRLE- undervisningen. I tråd med det interkulturelle perspektivet beskriver lærerne mangfoldet blant elevene som naturlig, og legger vekt på at elevenes kunnskaper og erfaringer kan bidra til felles berikelse. Temaene i KRLE- undervisningen kan likevel skape utfordrende situasjoner i klasserommet. Dette handler for det første om at temaene i KRLE-faget kretser rundt eksistensielle spørsmål og dermed kan være både sårbare og vanskelige for enkeltelever. For det andre handler det om at kontroversielle temaer som religiøs vold, terrorisme og ekstremisme er utfordrende å håndtere i KRLE-undervisningen. Imidlertid ser lærerne på KRLE- faget som en svært viktig arena der elevene kan diskutere kontroversielle temaer. Selv

om slike diskusjoner er utfordrende understreker lærerne at dette er en viktig del av faget. Lærerne knytter dette til det holdningsdannende aspektet ved faget og opplever et ansvar for å avkrefte fordommer og nyansere feilaktige oppfatninger blant elevene. Utfordringene lærerne her beskriver viser at KRLE-lærerrollen krever både faglig kunnskap, skjønn og godt lederskap.

Et av formålene med KRLE-faget er at undervisningen skal fungere som «*en møteplass for elever med ulik bakgrunn*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Hva dette møtet innebærer er imidlertid ikke gitt. Funnene i denne undersøkelsen viser at møtet mellom elever med ulik bakgrunn i KRLE- undervisningen både er et fysisk møte mellom elevene i klasserommet og et abstrakt møte der elevene møtes gjennom dialog og samhandling. Det fysiske møtet mellom elevene i KRLE-undervisningen gjenspeiler skolens funksjon som sosialiseringarena. I likhet med det interkulturelle perspektivet ser lærerne på elevenes møte gjennom dialog som en viktig læringsarena. Dialogen mellom elevene forstås som en kilde til kunnskap og enkelte av lærerne gir uttrykk for at dialogen også innebærer et danningspotensiale.

Imidlertid er ikke dette dialogiske møtet mellom elevene uproblematisk. Funnene viser at diskusjoner og samtaler mellom elevene innebærer en risiko for at elever kan føle seg støtt eller krenket av medelevers utsagn. I slike situasjoner legger lærerne vekt på betydningen av å vise godt lederskap. Samtidig forutsetter dette møtet at elevene faktisk ønsker å delta i samtaler og diskusjoner. Lærerne opplever at elevene generelt er engasjerte i faget, men at det er utfordrende å få elevene til å dele erfaringer og kunnskap om eget livssyn og religiøs tro, og erfaringer med religiøst liv og praksis. Dermed befinner lærerne seg i et spenn mellom hensynet til å ivareta klassens behov for et mangfoldig og utfordrende læringsmiljø og hensynet til enkeltelevers grenser for eksponering av tro og livssyn.

Lærerne er særlig opptatt av sin egen rolle i KRLE-undervisningen. De legger vekt på at undervisningen skal være nøytral og objektiv og forsøker å balansere mellom å formidle majoritetskulturen og det flerkulturelle perspektivet i faget. Lærerne gir uttrykk for at de inntar et faglig utenfra- perspektiv i KRLE-undervisningen. Imidlertid kommer det ikke frem hvorvidt lærerne er bevisst på KRLE- lærerens rolle som formidlere av skolens grunnleggende verdier.

Til tross for at lærerne legger vekt på at de i KRLE-lærerrollen skal være objektive og nøytrale viste det seg at dette kunne være utfordrende i tilknytning til ikke-faglige samtaler



med elevene rundt julehøytiden. Samtalene dreide seg ofte om julerelaterte temaer og lærerne ble dermed oppmerksomme på hvordan majoritetskulturen kommer til uttrykk i klasserommet og hvordan deres egne *kulturelle briller* preget disse samtalen.

Skolens religion- og livssynsundervisning har som nevnt vært omdiskutert med tanke på hvordan faget skal møte en stadig mer flerkulturell og flerreligiøs elevmasse. Funnene i denne undersøkelsen tyder derimot på at elevmangfold i religion- og livssynsundervisningen ikke er en utfordring, men en ressurs for læring. Disse funnene kan tyde på at KRLE- faget som presisert i Opplæringsloven §2-4 og læreplanen langt på vei lykkes med å være et fag som samlet alle elever. Funnene viser at KRLE-faget er et fag som engasjerer både lærere og elever.

Samtidig legger lærerne i denne undersøkelsen i likhet med internasjonale anbefalinger vekt på at religion- og livssynsfaget skal forberede elevene på å takle utfordringer i et komplekst og mangfoldig samfunn. Imidlertid er KRLE-faget et lite fag og lærerne påpeker at det blir liten tid til viktige samtaler om temaer som likeverd, respekt og toleranse. Dette kan være et signal om at det til tross for at læreplanen belyser disse tingene i praksis ikke er rom for å legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter og holdninger som gjør de i stand til å takle utfordringene i et mangfoldig samfunn. Dermed kan det stilles spørsmål ved hvorvidt KRLE-faget burde ha en større plass i skolen, og hvorvidt innholdet i faget møter speiler virkeligheten i et komplekst og mangfoldig samfunn.

## **7 STUDIENS RELEVANS OG VIDERE FORSKNING**

Denne masterstudien belyser et tema det har vært forsket og skrevet mye om. Imidlertid er det lite nyere forskning på feltet og læreres stemme kommer sjeldent frem i forskningen. Studien anses derfor som et bidrag til å sette lys på læreres synspunkter på religion- og livssynsundervisning i mangfoldige elevgrupper. I følge Helgevold og Johannessen (2016) er dette et tema som er lite undersøkt og beskrevet forskningsmessig.

Denne studien er basert på et lite utvalg informanter og har ingen reell generaliseringsmulighet. Studien gir innblikk i noen få religion- og livssynslæreres tanker og refleksjoner rundt å undervise i mangfoldige elevgrupper og kan ikke si noe om hvordan religion- og livssynslærere generelt forholder seg til dette. Studien kan likevel belyse sider av religion- og livssynsundervisning som det kan være viktig å få mer kunnskap om, og nye problemstillinger for videre forskning kan utvikles med bakgrunn i denne studien.

Denne studien er også et bidrag i diskusjonen om hvordan religion- og livssynsfaget skal møte en mangfoldig elevgruppe og med tanke på fagets funksjon i et mangfoldig samfunn. Funnene i denne studien kan være et grunnlag for videre forskning og debatt om hvilke verdier og kunnskaper som skal ligge til grunn for skolens religion- og livssynsfag.

Denne studien har belyst religion- og livssynsundervisning i mangfoldige elevgrupper fra lærernes perspektiv. Videre forskning kan dermed ta utgangspunkt i å belyse elevenes synspunkter på religion- og livssynsundervisning. Det kan også være grunnlag for å undersøke betydningen av læringsmiljø i tilknytning til religion- og livssynsundervisningen.

## REFERANSELISTE

- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Andreassen, B. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barstad, S.H., & Saxe, C.O. (2016). Fargespill: Et interkulturelt pedagogisk verktøy? I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 163-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2016). Kultursensitive læringsformer. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 163-183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2002). Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4), 343-351.
- Bjelland, C. (2016). Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 83-104). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, (3), 22-31
- Brinkmann, S. & Tanggard L. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s.17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, F.B. (2016). Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (s. 169-186). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2003). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H.K (Red), *Religion og livssynsdidaktikk: en innføring*. (s.123-147). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Elf, N. F. (2015). Multimodiale kommunikation i interkulturelle pædagogiske praksisser. I Hobel, P., Nielsen, H.L, Thomsen, P. og Zeuner L. (Red.), *Interkulturel pædagogik. Kultur møder i teori og praksis*. (s. 33-52). København: U Press.
- Engen, T.O & Lied, S. (2010). RLE-faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering. I J. Henriksen & A.O. Sjøvik (Red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke*. (s. 33-43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2007). *Den multikulturelle skole. –integrasjon og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gravem, P. (2003). Bengt- Ove Andreassen: Religionsdidaktikk. En innføring. Sturla Sagberg: Religion, verdier og danning. Barns møte med de store spørsmål i livet. *Teologisk Tidsskrift*, (02), 297-301.
- Gustavsson, B. (2008). *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Hagatun, K. & Westrheim, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03), 168-180.

Harnes, H. B. (2016). Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi. I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 127-140) Bergen: Fagbokforlaget.

Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter: Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis.* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hodne, H. & Sødal, H. (2016). *Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Horst, C. (2003). *Interkulturell pædagogik. Flere sprog- problem eller ressource?* Velje: Kroghs Forlag.

Jackson, R. (2014). «Veiviseren»: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning- («Signposts»: Dissemination of Council of Europe Policy on Education about Religions and Non-religious Convictions). Oversatt av M. von der Lippe. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2014, 98 (05), 376-384.

Johannessen, Ø.L. (2010a). Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevenes interesse. I G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s.105-121). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, Ø. L. (2010b). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionlæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet.* (Doktorgradsavhandling- UiS), Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Kvale, S. & Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2014, 22.10). Høring om endringer i RLE- faget. Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven. Hentet 20.11.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Horing---krav-om-relevant-kompetanse-i-undervisningsfag-mm/id2008838/>

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2014, 19.12). Høringssvar - Forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven vedrørende RLE-faget. Hentet 20.11.16 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/ldo.pdf>

Lippe, M. von der, Anker, T., & Roos, M. (2014). Religion i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (05), 299-303.

Lippe, M. von der. (2007). Religion i skolen- fra Bergen til Paris. *Kirke og Kultur*, 2007 (02), 159-174.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2015, 05.01). Høringssvar- forslag til endringer i opplæringsloven og privatskoleloven. Hentet 20.11.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/74a1d82c094f440a87cbad84d51ee506/nasjonalt-senter-for-flerkulturell-opplaring.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 17.10.2016, fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Prop. 82 L (2014-2015). (2015). *Endringar i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.): Tilråding frå Kunnskapsdepartementet 27. mars 2015, godkjent i statsråd same dagen: (Regjeringa Solberg)*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning: norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (2), 188-214.

Solbue, Y. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer? I Y. Bakken & V. Solbue (Red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s.105-125) Bergen: Fagbokforlaget.

Solbue, Y. & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (s. 31-42). Bergen: Fagbokforlaget.

Skrefsrud, T. (2014). Religion og livssyn i klasserommet. I B.B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. (s. 103-118). Bergen: Fagbokforlaget.

Sødal, H. K. (2008). Religion og livssynsundervisning – dannelse og humanitet. I P. Arneberg & L.G. Briseid (Red.), *Fag og danning- mellom individ og fellesskap*. (s.69-81). Bergen: Fagbokforlaget.

Sødal, H.K. (2003). Religions- og livssynsdidaktikk. I H.K. Sødal (Red), *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring*. (s.11-27). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003, 16.02). Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009. Hentet 20.11.2016, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/bro/2003/0010/ddd/pdfv/195321-strategiplan.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet 27.10.2016, fra: <http://www.udir.no/k106/RLE1-02>

Vedøy, G. (2002). *KRL i flerkulturelle klasser*. (Hovedfagsrapport – HiO), Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, Oslo.

Vedlegg 1: informasjonsskriv med samtykke

## Informasjonsskriv til lærere i religion og livssyn

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

### *Religion og livssynsundervisning i klasser preget av mangfold*

Kort om forskningsprosjektet

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere opplever å undervise i religion og livssyn i elevgrupper preget av mangfold. For å besvare problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med enkelte lærere som underviser i religion og livssyn i ungdomsskolen. Håper at du har lyst til å bidra med din erfaring og kunnskap.

Formål

Målet med prosjektet er å få innblikk i læreres egne opplevelser, erfaringer og tanker om religion og livssynsundervisning. Hensikten er ikke å komme frem til hvorvidt læreplanen følges, eller hva som er god eller dårlig undervisningspraksis, men å få frem lærernes egne refleksjoner.

Hva innebærer deltagelsen i prosjektet?

Lærere som ønsker å være med i prosjektet deltar i ett intervju som det blir gjort lydopptak av. Intervjuene er beregnet å vare i ca. 30 minutter og krever ingen forberedelser. Intervjuene er planlagt gjennomført innen midten av april 2016. Deltagelsen i prosjektet er frivillig og du kan når som helst, uten begrunnelse trekke deg fra intervjuet. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hva skjer med informasjonen?

All informasjon behandles konfidensielt og anonymiseres. Det vil si at lydopptak, personopplysninger og transkripsjoner på ingen måte kan spores tilbake til deg. Lydopptakene vil kun være tilgjengelig for meg og eventuelt min veileder Maryann Jortveit. Prosjektet er planlagt avsluttet i mai 2016 og alt av datamateriale vil da være anonymisert.

Forskningsprosjektet blir meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta i forskningsprosjektet ta kontakt med meg (masterstudent) på telefon 41669299, eller send en epost til [charlotte.lied@hotmail.com](mailto:charlotte.lied@hotmail.com). Om ønskelig kan du også kontakte min veileder Maryann Jortveit ved institutt for pedagogikk på epost [maryann.jortveit@uia.no](mailto:maryann.jortveit@uia.no).

Ser frem til å høre fra deg

Vennlig hilsen Charlotte Lied Jensen

## Vedlegg 1: informasjonsskriv med samtykke

### Samtykke til deltagelse i undersøkelsen

Jeg har fått informasjon om studien og ønsker å delta. Jeg er klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra deltagelsen, uten å oppgi noen grunn og at alle opplysninger om min person anonymiseres.

-----

Signatur deltager

## Vedlegg 2: intervjuguide

Tema/ forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Innledende spørsmål	Hvor lenge har du jobbet som lærer? Har du undervist i religion og livssyn i hele denne perioden? Hvilken utdanningsbakgrunn har du? Hvorfor ville du undervise i religion og livssyn?
Mangfold – en ressurs eller en utfordring?	Hva legger du i begrepet mangfold?  Ser du på elevgruppen ved skolen som mangfoldig? <ul style="list-style-type: none"><li>- På hvilken måte?</li><li>- Hvorfor ikke?</li></ul>
Hvilke refleksjoner har lærere om å undervise en mangfoldig elevgruppe i religion og livssyn?	Hvordan opplever du å undervise i KRLE i en elevgruppe med mangfold?  Er det noe som er spesielt utfordrende? <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvorfor?</li><li>- Hvordan syns du vi bør møte disse utfordringene?</li></ul> Er det noe du opplever som spesielt givende eller verdifullt? <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvorfor?</li></ul> Hvordan er det å undervise elevgrupper med minoritets elever i KRLE i forhold til andre fag?



## Vedlegg 2: intervjuguide

	<p><i>I læreplanen for KRLE står det at faget skal fungere som en møteplass for elever med ulik bakgrunn.</i></p> <p>Hva betyr det for deg?</p> <p>Opplever du at undervisningen fungerer som en møteplass for elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- På hvilken måte?</li><li>-Hvorfor ikke?</li></ul>
Generelt om undervisning i religion og livssyn	<p>Hva syns du om fritaksordningen i KRLE-faget?</p> <p>Hvordan praktiseres fritaksordningen ved din skole?</p> <p>Hva slags bakgrunn har de som søker fritak fra undervisningen?</p>
Hvordan tenker lærere det kan arbeides i undervisningen for å overkomme eventuelle hindringer som elevers ulikheter representerer knyttet til KRLE- undervisningen?	<p>Påvirker elevenes bakgrunn undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- På hvilken måte?</li></ul> <p>Opplever du at du som lærer kan tilpasse innholdet og organiseringen av KRLE undervisningen til en mangfoldig elevgruppe?</p>
Hvilke refleksjoner har lærere rundt hvorvidt elevmangfoldet kan representere ubrukte muligheter og ressurser?	<p>Tror du elevmangfold kan representere ubrukte muligheter eller ressurser?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- På hvilken måte?</li><li>- Hvorfor ikke?</li></ul>
Avsluttende spørsmål	<p>Er det noe av det vi har snakket om du vil si noe mer om? Noe du vil legge til?</p>



Maryann Jortveit  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Harald Hirtzags gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@red.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 08.03.2016

Vår ref: 47145 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47145	<i>Religion og livssynsundervisning i elevgrupper preget av mangfold</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Maryann Jortveit</i>
<i>Student</i>	<i>Charlotte Lied Jensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Fordelegingskontore / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uo.no](mailto:nsd@uo.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7891 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrie.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrie.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 47145

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om elever. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet og informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 15.05.2016. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.