

Hvor ble det av filosofien?

En refleksiv tematisk analyse av religionslæreres forståelse av filosofiens rolle i LK20 i Religion og etikk.

Rebecca Christensen Birkeland

VEILEDER

Gunhild Maria Hugdal

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for religion, filosofi og samfunn

Forord

Arbeidet som er lagt ned i denne masteroppgaven har til tider vært utfordrende, krevende, men også svært spennende og lærerikt. Jeg valgte å fokusere på tema filosofi i LK20 først og fremst på grunn av personlige praksiserfaringer fra videregående skole, og jeg har gjennom forskningsprosessen tilegnet meg nyttig lærdom som jeg både tror og håper jeg kan ta med meg inn i min kommende profesjon som lektor.

Jeg vil først og fremst takke Gud som gjennom studieløpet har vært min viktigste støttepartner som har forsørget meg med det jeg trenger for å fullføre studiet. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Gunhild Maria Hugdal som gjennom skriveprosessen har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill til hvordan oppgaven kan bli best mulig. Spesielt takk for dine konkrete tips angående hvordan arbeide mest mulig effektivt med oppgaven. Dette har vært en helt avgjørende faktor for å fullføre innen fristen med tanke på min hektiske timeplan

Takk til Martin Smith-Gahrnsen for veiledningstimer i innspurten. Uten dine faglige teoretiske innspill på filosofibiten, tilbakemeldinger på den tematiske analysen og tips til hvordan flette teori inn i analysen ville ikke oppgaven vært den samme.

Tusen takk til alle religionslærerne som sa seg villige til å delta i prosjektet mitt. Til tross for en hektisk lærerhverdag satt dere av tid til å bidra i min forskning. Det hadde ikke vært mulig for meg å gjennomføre forskningen uten deres erfaringer og synspunkter når det kommer til filosofiens rolle i LK20. Igjen, tusen takk.

Til slutt vil jeg også takke medstudenter for gode innspill i masterseminar. Spesielt takk til dere medstudenter jeg jevnlig har møtt til skrive-dater på campus i både helger og på helligdager gjennom skoleåret. Hadde det ikke vært for forpliktelsen til disse avtalene, hadde ikke skrivingen blitt like effektiv.

Kristiansand, våren 2024
Universitetet i Agder
Rebecca Christensen Birkeland

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som utforsker religionslærere ved videregående skolars forståelse av filosofiens rolle i ny læreplan for Religion og etikk- faget.

Forskningsprosjektets overordnede problemstilling lyder som følger: *Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20?* For å besvare avgrense problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål hvor fokuset er på forholdet mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020, samspillet mellom innhold og metode, og dybdelæring. For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med fem forskjellige lærere, hvor funnene presenteres i en refleksiv tematisk analyse fordelt på tre overordnede tema.

Studiens vitenskapsteoretiske forankring er i filosofen Hans Georg Gadammers hermeneutikk som går ut på at det alltid vil være ulike faktorer og fordommer som påvirker hvordan man forstår noe. Sett i lys av denne studiens tematikk blir forholdet mellom lærer og læreplan det sentrale her, og dette illustreres i metodekapitlet i en figur inspirert av Gadammers hermeneutiske sirkel. I oppgavens teorikapittel presenteres et utvalg av tidligere relevant forskning og ulike teori som representerer oppgavens analyseverktøy. Hovedfokuset her er Keith Sawyers teori om dybdelæring, Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori, Benjamin Blooms taksonomiske modell, samt Morten Fastvolds grunnleggende konsepter tilknyttet sokratiske samtaleledelse i skolen. I tillegg til dette vises det også til tidligere forskning tilknyttet arbeid med filosofi i skolen. Her er forskning gjort av Beate Børresen, Kåre Fuglseth, Tove Pettersen og Inga Bostad mest sentralt.

I studiens drøftingskapittel vil relevante funn fra den tematiske analysen drøftes i lys av det teoretiske rammeverket. Her blir de ulike forskningsspørsmålene drøftet og besvart. Det konkluderes her med at filosofien har fått en mer generell rolle i LK20 kontra i LK06 noe som gjør filosofi mer anvendbart på ulike områder, hvilket er et av dybdelæringens mål ifølge Sawyer. I tillegg til dette har filosofien en mer formell tyngde i LK20 da kompetanseverb er det som vektlegges mest. Videre peker lærerne på at dybdelæring hvor elevene utvikler varig forståelse som mål, og filosofiske samtaler som metode bør derfor prioriteres da disse legger til rette for utforskning og undring, i tillegg til at metoden utfordrer elevene til å tenke kritisk og ta andres perspektiv. Tverrfaglig arbeid fremheves også som en sentral del av dybdelæring da man her balanserer mellom metode og innhold, samt legger til rette å belyse filosofiens relevans på ulike områder og i ulike situasjoner.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING | 1 |
| 1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING | 2 |
| 1.3 BEGREPSAVKLARING | 3 |
| <i>1.3.1 Fagfornyelsen (LK20)</i> | 4 |
| <i>1.3.2 Filosofi</i> | 5 |
| 1.4 DISPOSISJON | 6 |
| 2.0 BAKTEPPE OG AKTUALITET | 7 |
| 2.1 FAGFORNYELSEN (LK20) I RELIGION OG ETIKK | 7 |
| <i>2.1.1 Behovet for nye læreplaner på det generelle plan</i> | 7 |
| <i>2.1.2 Ny læreplan i Religion og Etikk</i> | 8 |
| 2.2 DYBDELÆRING I LK20 | 9 |
| 2.3 FILOSOFIENS RELEVANS | 11 |
| <i>2.3.1 Bruken av kunstig intelligens (AI) i skolen</i> | 11 |
| <i>2.3.2 Hva skulle man gjort uten tanken?</i> | 11 |
| 3.0 METODE | 13 |
| 3.1 KVALITATIV METODE OG TEORETISK FORANKRING | 13 |
| <i>3.1.1 Begrunnelse for metodevalg</i> | 13 |
| <i>3.1.2 Hermeneutikk</i> | 14 |
| <i>3.1.3 Epistemisk ståsted</i> | 15 |
| <i>3.1.4 Refleksivitet</i> | 17 |
| 3.2 INTERVJUPROSESSEN | 17 |
| <i>3.2.1 Forskningsetiske vurderinger</i> | 18 |
| <i>3.2.2 Intervjuguide (jf. vedlegg 2)</i> | 19 |
| <i>3.2.3 Rekruttering og utvalg</i> | 20 |
| <i>3.2.3 Fokusgruppe-intervju som metode</i> | 21 |
| <i>3.2.4 Transkribering</i> | 22 |
| 3.3 KVALITET | 22 |
| <i>3.3.1 Begrensninger</i> | 23 |
| 3.4 TEMATISK ANALYSE | 23 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4.1 Koding og kategorisering | 24 |
| 4.0 TEORETISK RAMMEVERK..... | 26 |
| 4.1 TIDLIGERE FORSKNING..... | 26 |
| 4.1.1 Dybdeløring..... | 26 |
| 4.1.2 Filosofi i skolen | 28 |
| 4.1.3 Tidligere masteroppgave | 31 |
| 4.2 KRITISK TENKNING- SOKRATISK SAMTALELEDELSE | 31 |
| 4.2.1 Å finne et egnet spørsmål..... | 31 |
| 4.2.2 Definisjoner- å utsi hva noe er..... | 32 |
| 4.2.3 Begrunnelser | 32 |
| 4.2.4 Konseptualisering | 33 |
| 4.2.5 Problematisering | 34 |
| 4.2.6 Relevans og operasjonalisering | 34 |
| 4.3 BLOOMS TAKSONOMI..... | 35 |
| 4.4 KLAFKIS KATEGORIALE DANNINGSTEORI OG DIDAKTIKK..... | 36 |
| 4.4.1 De materielle danningsteoriene | 36 |
| 4.4.2 De formelle danningsteoriene..... | 37 |
| 4.4.3 Den kategoriale danning og de eksemplariske prinsipp | 38 |
| 4.4.4 Den kategoriale danningens mål..... | 40 |
| 5.0 TEMATISK ANALYSE AV EMPIRI..... | 41 |
| 5.1 FILOSOFIENS ROLLE I LK20 KONTRA LK06 | 41 |
| 5.1.1 «Det er gått litt fra det spesielle til det generelle.» | 41 |
| 5.1.2 Filosofien har fått en mindre eksplisitt plass. | 43 |
| 5.1.3 Har filosofien fått mindre plass i LK20 eller er den bare mer skjult? | 43 |
| 5.1.4 Lærernes fremgangsmåter i forsøket på å forstå filosofiens rolle i LK20 | 44 |
| 5.2 INNHOLD VS. METODE..... | 47 |
| 5.2.1 Filosofiens rolle i kjerneelementer | 48 |
| 5.2.2 Filosofi, et samtidsbehov..... | 50 |
| 5.3 FILOSOFIENS ROLLE I LYS AV DYBDELØRING..... | 52 |
| 5.3.1 Forholdet mellom dybde og tid | 52 |
| 5.3.2 Dybdeløring gjennom utforskning..... | 55 |
| 5.3.3 Dybdeløring gjennom tverrfaglige tema | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 6.0 DRØFTING AV FUNN | 59 |
| 6.1 FORHOLDET MELLOM FILOSOFI I LK06 OG LK20 | 59 |
| 6.1.1 <i>Mer generelt innhold gjør filosofi anvendbart i ulike situasjoner</i> | 59 |
| 6.1.2 <i>En læreplan med formell tyngde</i> | 60 |
| 6.2 FILOSOFIENS ROLLE I INNHOLD, METODE OG DYBDELÆRING..... | 61 |
| 6.2.1 <i>Mål, forventninger og utfordringer</i> | 62 |
| 6.2.2 <i>Møtet mellom dybdelæring og Klafkis kategoriale danning</i> | 64 |
| 6.2.3 <i>Tverrfaglighet, dybdelæring og filosofi</i> | 67 |
| 7.0 AVSLUTNING | 69 |
| 7.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN | 69 |
| 7.2 STYRKER OG IMPLIKASJONER | 70 |
| 7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 71 |
| LITTERATUR | 73 |
| VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET | 77 |
| VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE | 81 |
| VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA SIKT..... | 83 |

1.0 INNLEDNING

Høsten 2017 startet arbeidet med et nytt læreplanverk i norsk skole. Prosessen med å utvikle og innføre det nye læreplanverket fikk navnet Fagfornyelsen (LK20) da hensikten var å fornye fagenes innhold for å gjøre det elevene lærer mer “relevant og framtidsrettet” (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Høsten 2022 ble Fagfornyelsens læreplan for Religion og etikk- faget (RoE) ved videregående skoler iverksatt. Læreplanen var nå ferdigstilt og diskusjonene om hva som skulle inkluderes og ekskluderes i læreplanverket var for denne gang ferdig. Nå var det andre spørsmål som ble sentrale, nemlig hvordan man skulle forstå og implementere den nye læreplanen inn i RoE. Det er en svært tidkrevende prosess å lese seg inn i, tilegne seg kunnskap om, tolke og forstå nye læreplaner, og det prosessen krever stor innsats fra både den enkelte lærer, de ulike skolene, ledelse, samt kommuner og fylkeskommuner. «Det kollektive og det individuelle lærerarbeidet må støtte opp under hverandre og det må skapes en god balanse mellom disse to dimensjonene ved lærergjeringen» (Wedde, 2022). Denne uttalelsen reflekterer noe av kompleksiteten som følger implementeringen av LK20, samtidig som den illustrerer nødvendigheten av et godt forberedelsesarbeid for implementeringen av LK20 i utdanningssystemet. Utfordringene og hovedansvaret for implementeringen av ny læreplan i RoE ligger nå på religionslærerne ved de ulike videregående skolene. I videreføringen av dette er det dermed svært sentralt å se på hvordan lærere forstår den nye læreplanen og i fortsettelsen av dette hvilke valg de foretar seg ved implementeringen av den i RoE.

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING

Som lektorstudent de fem siste årene har diskusjonen om læreplaner vært svært aktuell i de ulike pedagogikk- og didaktikkfagene jeg har hatt. Gjennom studieløpet har vi i disse fagene fulgt Fagfornyelsens ulike høringsrunder tett, samtidig som at vi har holdt oss oppdatert på ulike diskusjoner som har pågått mellom ulike didaktikere, pedagoger, politikere og skoler i utarbeidelsen av LK20. Dette har vært nyttig og ble særlig relevant da jeg skulle ha min siste praksisperiode i studieløpet våren 2023. Dette handlet i størst grad om at jeg for første gang i praksis selv skulle prøve meg på implementering av LK20 i egen undervisning i RoE. Disse 6 ukene fikk jeg ta del i et profesjonsfellesskap ved en videregående skole, noe som resulterte i at jeg fikk komme tett på problemstillingene som rørte seg blant religionslærerne i forhold til hvordan forstå og implementere LK20 i RoE. Diskusjonene var mange, men mest interessant

var diskusjonene som dreide seg om kompetansemålene knyttet til filosofi og eksistensielle spørsmål. Der og da var diskusjonene kanskje mest interessante med tanke på at jeg selv skulle undervise i emnet i løpet av praksisperioden, men jeg fikk også en forståelse av at det kanskje var dette tema lærerne syntes var vanskeligst å forstå i LK20. Kompetansemålene opplevdes som lite konkrete og lærerne søkte derfor til de nye lærebøkene i faget for veiledning, men opplevde at bøkene ikke gav tilstrekkelig hjelp for hva som skulle vektlegges i undervisningen.

I likhet med flertallet av lærerne ved skolen var min opplevelse ganske lik da jeg skulle sette meg inn i filosofiens rolle i LK20, gjennom både planlegging og gjennomføring av filosofiundervisning. Jeg erfarte læreplanen for faget som lite konkret og opplevde derfor stor frihet når det kom til tolkning og undervisningsvalg. På en annen side opplevde jeg friheten som svært krevende av ulike årsaker. Først og fremst er RoE er et av de mindre fagene i skolen; man har lite tid til disposisjon, noe som igjen begrenser mulighetene. En annen faktor som ble utfordrende for min egen del var mangel på kompetanse, både når det gjelder filosofi, men også manglende kunnskap om LK20. Disse faktorene legger grunnlaget for min egen motivasjon til å gjennomføre dette forskningsprosjektet, og en hensikt med prosjektet er derfor at jeg skal bli bedre forberedt på kommende yrkesliv i lærerprofesjonen. I tillegg til personlig motivasjon var det også tydelig at filosofiens rolle i LK20 var en relevant problemstilling ved praksisskolen våren 2023. Praksislærer anbefalte meg derfor å bruke denne praksiserfaringen som utgangspunkt for kommende masteroppgave da tematikken også er av relevans for andre religionslærere.

1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING

I denne studien vil jeg forske på hvordan religionslærere ved ulike videregående skoler forstår filosofiens rolle i det nye læreplanverket (LK20) for Religion og etikk faget (RoE) og oppgavens problemstilling lyder dermed slik:

Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20?

For å besvare oppgavens problemstilling er det flere sider som kunne vært interessante å studere og inkludere, men grunnet oppgavens omfang, både i form av størrelse og tid, er det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Avgrensningene som er gjort konkretiseres derfor ned til tre forskningsspørsmål jeg har som hensikt å besvare, og det er disse som blir styrende for hvilke sider av problemstillingen jeg skal besvare.

Det første forskningsspørsmålet avgrenser fokuset til hvordan religionslærerne forstår filosofiens rolle i LK20 i forhold til Kunnskapsløftet 2006 (LK06), som er den tidligere læreplanen. Dette er et viktig aspekt ettersom lærerne har undervist i henhold til LK06 de siste 16 årene, noe som vil påvirke deres forståelse av LK20. LK06 potensielt blir en referanse når de vurderer LK20. Studiens første forskningsspørsmål lyder derfor slik:

1. *Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20 kontra i LK06?*

Som også nevnt innledningsvis (jf. 1.0) var hensikten med LK20 å fornye fagenes innhold for å gjøre det elevene lærer mer “relevant og framtidsrettet” (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven (jf. 2.1.1 og 2.1.2) er det i LK20 gjort noen endringer i form av at kompetanseverb er tungt vektlagt. Det vil derfor være sentralt å undersøke hvordan lærerne forstår samspillet mellom innhold og metode i filosofiundervisningen, sett i lys av at det elevene skal være mer relevant og framtidsrettet. Jeg har derfor valgt å belyse en side av problemstillingen som tar for seg denne tematikken og studiens andre forskningsspørsmål lyder derfor slik:

2. *Hvordan forstår religionslærerne filosofiens rolle i samspillet mellom innhold og metode?*

I kapittel 1.1 gjorde jeg rede for egen motivasjon som bakgrunn for problemstilling, og fokuserte her mest på personlige aspekter. I neste kapittel vil jeg fokusere mer på tematikkens relevans på samfunnsplan og vil dermed her si noe mer om Fagfornyelsens struktur og innhold. Dybdelærings sentrale plass i LK20 vil også i dette kapitlet bli presentert (jf. 2.2) og jeg kommer derfor ikke til å skrive så mye om dette nå da jeg kommer tilbake til det i neste kapittel. Samtidig er det nettopp dybdelæring som legger grunnlaget for siste forskningsspørsmål da jeg ønsker å se på hvordan lærerne forstår filosofiens plass i dybdelæring, som er et sentralt begrep i LK20. Studiens siste forskningsspørsmål er derfor:

3. *Hvordan kan dybdelæring forstås som en del av filosofi i Religion og etikk?*

1.3 BEGREPSAVKLARING

Hensikten med dette delkapitlet er å etablere en felles forståelse av sentrale begreper som brukes gjennom oppgaven slik at grunnlaget for en tydelig og enhetlig forståelse av studiens tema og problemstilling legges.

1.3.1 Fagfornyelsen (LK20)

Som nevnt innledningsvis (jf. 1.0) startet arbeidet med nye læreplaner for Kunnskapsløftet 2020 høsten 2017. Målet med arbeidet var at læreplanverket skulle få et mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og en bedre sammenheng mellom fagene. Et endrende samfunn lå til grunn for utarbeidelsen og målet er at det elevene lærer skal forberede dem på fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utarbeidelsesprosessen førte til en fornyelse av fagenes innhold, derfor gitt navnet Fagfornyelsen

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 består av overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, læreplaner for alle fag, tilbudsstrukturen i videregående opplæring og fag- og timefordelingen. Hele læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Denne studien vil i hovedsak fokusere på delene av fagfornyelsen som er mest relevant for RoE og det er derfor fagplanen for RoE som hovedsakelig prioriteres. Samtidig vil læreplanverkets overordnede del også være sentralt da det er denne delen som legger grunnlaget for verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

1.3.1.1 Profesjonsfellesskap

Læreplanens overordnede del sier at:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Profesjonsfellesskap i denne sammenhengen defineres derfor som interaksjonen mellom lærere og ledere hvor de utvikler seg både faglig, pedagogisk og didaktisk i samspill med hverandre. Begrepet er sentralt i denne studien da det er gjort fokusgruppe-intervjuer hvor samhandlingen lærerne i mellom utgjør oppgavens innsamlede empiri. Religionslærernes forståelse av filosofiens rolle vil også være under påvirkning av samhandling og samarbeid med andre religionslærere.

1.3.1.2 Kjerneelementer

Nytt i LK20 er at man finner kjerneelementer i de ulike fagplanene. Hensikten med kjerneelementene er å understreke hva elevene må lære seg «for å kunne mestre og anvende faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene i RoE er (Kunnskapsdepartementet, 2017):

1. Kjennskap til religioner og livssyn.
2. Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder.
3. Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar.
4. Kunne ta andres perspektiv.
5. Etisk refleksjon.

Kjerneelementene er relevante for denne studien nettopp fordi dette er evner elevene må kunne for å mestre faget. Det er derfor viktig å undersøke lærernes forståelse av filosofiens rolle i kjerneelementene da disse er en eksplisitt del av LK20.

1.3.1.3 Utforsking

Handlingsverket «utforske» har en sentral plass i de ulike fagplanene, også i RoE da det fremtrer gjentatte ganger både i kjerneelementene og i kompetansemålene. Forståelsen av hva som ligger i begrepet varierer og mest aktuelt for denne studien er kanskje hvordan religionslærerne forstår verbet i lys av arbeid med filosofi. Dette kommer jeg derfor tilbake til i analysen (jf. 5.0). Samtidig tenker jeg det er relevant å inkludere en definisjon og jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets egen definisjon av handlingsverket hvor utforske defineres som å søke, granske, observere eller oppdage. Videre viser de til at dette kan bety å undersøke ulike sider av en sak gjennom å analysere og drøfte, mens de på en annens side peker på at utforsking kan bety «å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.3.2 Filosofi

Å definere filosofi kan være utfordrende da det kan defineres ulikt ut i fra ulike filosofiske tradisjoner. Jeg har valgt å ta utgangspunktet i filosofen Morten Fastvolds (2015) definisjon ettersom at empiri hentet fra boken hans *Kritisk tenkning- Sokratiske samtaleledelse i skolen* utgjør store deler av studiens teoretiske rammeverk (jf. 4.2).

Fastvold viser til Jostein Gaarders bok, *Sofies verden*, da han definerer filosofi, og peker på at all filosofi starter med undring. Å filosofere handler derfor på mange måter om å stoppe opp for å dvele videre med tankene som forårsaket undringen. Undringen er derfor en nødvendig faktor for å filosofere, men er ikke tilstrekkelig alene (Fastvold, 2015, s. 34-35). Man må nemlig bli værende i undringsrommet for å filosofere noe som krever at man vet hva man skal gjøre når man er der. Fastvold (2015, s. 36) viser her til tålmodighet og disiplin som viktige elementer ettersom det å stille spørsmål, reflektere og tenke kritisk er ferdigheter man trener

seg i når man filosoferer. Filosofi defineres på grunnlag av dette som en kombinasjon av undring og kritisk tenkning.

1.4 DISPOSISJON

Denne studien består av sju kapitler, inkludert introduksjonskapittel. I kapittel 2 vil studiens bakteppe og aktualitet være tema og jeg skal her vise til hvorfor studiens problemstilling er aktuell og relevant utover det personlige plan som representeres i 1.1. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel hvor kvalitativ metode, teoretisk forankring, intervjuprosess, samt fremgangsmåte i den tematiske analysen blir gjort rede for. I tillegg til dette blir også studiens kvalitet og ulike etiske komplikasjoner drøftet i dette kapitlet. Videre blir oppgavens teoretiske rammeverk presentert i kapittel 4. Her skal jeg redegjøre for tidligere forskning gjort på feltet, samt forklare Keith Sawyers teori om dybdelæring, Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori, Benjamin Blooms taksonomiske modell og Morten Fastvolds grunnleggende konsepter tilknyttet sokratiske samtaleledelse i skolen. Jeg forklarer også kort her hvordan jeg har tenkt å operasjonalisere teori inn i analysen. Videre kommer kapittel 5 som er studiens tematiske analyse. Her blir funnene gjort i intervjuene presentert og gjort rede for. Funnene struktureres i tre overordnede tema, som i stor grad tar utgangspunkt i studiens tre forskningsspørsmål (jf. 1.2), med tilhørende kategorier. I kapittel 6 vil jeg diskutere og drøfte funn gjort i analysen i lys av studiens teoretiske rammeverk. Formålet med dette kapitlet er i hovedsak å besvare studiens problemstilling, og belyse sammenhenger mellom studiens overordnede teoretiske perspektiver og den innsamlede empirien fra fokusgruppe intervjuene. I oppgavens siste kapittel vil jeg skrive en kort konklusjon som inneholder hva materialet ikke svarer på, som jeg kanskje skulle ønske at det svarte på og kort om ulike implikasjoner ved studien. Jeg her avslutte med å skrive noe om hva jeg har lært gjennom arbeidet med masterprosjektet og komme med noen forslag til videre forskning.

2.0 BAKTEPPE OG AKTUALITET

I forrige kapittel gjorde jeg rede for egen motivasjon med forskningsprosjektet og presenterte noen personlige begrunnelser for valg av problemstilling i forhold til studiens relevans (jf. 1.1). I dette kapittelet vil fokuset være på hvorfor problemstillingen er relevant og aktuell utover det personlige plan. Jeg skal derfor i det følgende belyse noe av debatten som rører seg blant lærere og didaktikere når det gjelder forståelsen og implementeringen av LK20 i RoE. Jeg kommer først til å gjøre kort rede for hvorfor behovet for ny læreplan meldte seg, før jeg går videre inn i noe av kritikken som er rettet mot læreplanen for RoE. Videre skal jeg ta for meg noe av debatten knyttet til begrepet dybdelæring og begrepets kompleksitet. Avslutningsvis blir det et lite underkapittel om kunstig intelligens og utfordringer dette fører med seg i skolen.

2.1 FAGFORNYELSEN (LK20) I RELIGION OG ETIKK

2.1.1 Behovet for nye læreplaner på det generelle plan

I 2013 etablerte Stoltenberg II-regjeringen et utvalg, Ludvigsenutvalget, som skulle «vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2014:7, s. 14). Utvalget leverte en delutredning med forskningsbasert kunnskapsgrunnlag og en hovedutredning med noen praktiske forslag til endringer i fagene og opplæringen. Relevant for denne studien er endringene som ble gjort i forhold til filosofi biten i fagplanen for RoE, men ettersom at studiens fokus er på religionslæreres forståelse av dette, kommer jeg tilbake til dette i analysen (jf. 5.0).

Sett i lys av fremtidens krav til kunnskap og kompetanse understrekte utvalget behovet for økt fokus på dybdelæring (NOU 2015: 8, s. 41). Dette dannet videre grunnlaget for LK20, en reform begrunnet med samfunnsendringer, et økende mangfold og behovet for bedre faglig utbytte. I fortsettelsen av dette ble det derfor i Stortingsmelding 28 presentert noen sentrale mål som inkluderte en tydeliggjøring av skolens formålsparagraf, integrasjon av grunnleggende ferdigheter i fagene, reduksjon i antall kompetansemål, men et økende fokus på fagenes kjerne og dybdelæring, og en prioritering av tverrfaglige emner som: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, samt Bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-7).

2.1.2 Ny læreplan i Religion og Etikk

I utarbeidelsen av nye læreplaner i RoE brukte Utdanningsdirektoratet en arbeidsgruppe under religionsdidaktiker Geir Skeies ledelse til å komme med forslag til nye læreplaner i skolefagene (Skeie, 2020, s. 421). I artikkelen «Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk» skriver Skeie om egne erfaringer knyttet til involveringen utarbeidelsen av de nye læreplanene. Innledningsvis ytrer Skeie at det allerede lå forhåndsbestemte premisser til grunn som en konsekvens av utredninger og politiske føringer da Skeie og arbeidsgruppen skulle etablere kjerneelementer. Det ble for øvrig også kjerneelementene som videre ble styrende for forslagene til nye læreplaner som ble skrevet «med den uttrykte intensjon at disse skulle bli vesentlig mindre omfattende og detaljerte enn de som hadde vært tidligere» (Skeie, 2020, s.421).

Videre retter Skeie blikket mot utarbeidelsen av kjerneelementer og kompetansemål som to separate prosesser, da kompetansemålene bygger på kjerneelementene. Arbeidsgruppen stod da ovenfor noen valg når det gjaldt “operasjonaliseringen av disse kjerneelementene i form av kompetansemål” (Skeie, 2020, s. 422). Arbeidsgruppen møtte kritikk da flere mente at det var blitt et for stort fokus på kompetanseverb og at “konkrete faglige elementer var svakere representert” (Skeie, 2020, s. 422). Upresise kompetansemål fører til usikkerhet blant lærere da ansvaret for å tolke målene og deretter velge undervisningsinnhold i større grad ble lagt på dem. Denne opplevelsen gjorde derfor at LK20 fikk kritikk grunnet dens åpne og upresise kompetansemål, særlig med tanke faglig innhold.

I forlengelsen av dette har det vært hevdet at resultatet kan bli en økende avhengighet av læremidlene, altså at lærerne overlater innholdsvalgene til læreboka, stikk i strid med det som er intensjonen med reformen” (Skeie, 2020, s. 422).

Selv om reformens hensikt aldri var å øke avhengigheten av læremidler, påpeker Skeie (2020, s. 422) at usikkerheten blant religionslærere angående tolkning og implementering av LK20 ofte fører til at de overlater valg av faginnhold til lærebøkene. Lærebøker er ikke et primært fokus i denne oppgaven, samtidig opplever jeg at universitetslektor Odd Kjartan Aksnes og tidligere førstelektor Inger Margrethe Tallaksen ved Universitetet i Agder har noen interessante refleksjoner knyttet til filosofiens plass i de nye lærebøkene i RoE. Aksnes og Tallaksen peker på at to av de nye lærebøkene i Religion og etikk; Cappelen Damms- og Aschehougs bøker som begge heter Religion og etikk er

for overflatiske til å gi dybdeforståelse, og for eksempel vurderer vi filosofidelen som i knappeste laget om boka skal være eneste ressurs. Men kapitlene kan fungere godt som korte, interesseskapende introduksjoner til hvert sitt punkt for videre utforskende arbeid (Aksnes & Tallaksen, 2023, s. 8).

Aksnes og Tallaksen opplever filosofiens plass de nye lærebøkene som knapp og dermed for overfladisk til å gå i dybden på tema. Hva religionslærerne intervjuet i forbindelse med denne studien tenker om saken, kommer jeg tilbake til i analysen (jf. 5.1.4).

Selv om det er sider ved ny læreplan i RoE som har fått kritikk, viser Skeie også til at flere er positive og tenker at læreplanens åpenhet gir stor faglig frihet, samtidig som en slik frihet på en annen side forutsetter “faglig og fagdidaktisk dyktige lærere” (2020, s. 422). Relevant for denne studien blir derfor hvordan lærerne opplever dette sett i lys av filosofiens rolle. Skeie (2020, s. 424) oppsummerer avslutningsvis i artikkelen sitt poeng om at LK20 er ment til å gi både lærere og elever stor frihet, ikke bare ved valg av metode, men også innhold. Med frihet følger ansvar, og det er desto viktigere med kritisk tenkning og klok handling for å balansere slik at læringsfokuset ikke blir for ensidig.

2.2 DYBDELÆRING I LK20

I læreplanens overordnede del står det at dybdelæring er noe man skal holde på med i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dybdelæring skal altså være et mål med undervisningen i alle fag og tema, og er derfor også relevant når det er snakk om filosofi i RoE.

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som:

å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (2019).

Sitatet fremhever betydningen av kontinuerlig utvikling av kunnskap og dybdeforståelse innen ulike fagområder. Det understreker også viktigheten av metakognisjon, å reflektere over egen læring, slik at man kan anvende den i ulike situasjoner.

Selv om Utdanningsdirektoratet har kommet med en definisjon av begrepet, rår det likevel usikkerhet og tvil blant lærere om hva begrepet betyr og hvordan praktisere det. Dette har blant annet kommet frem i medier og på ulike digitale plattformer. Bare et av flere eksempler

er artikkelen «Dybdelæring i rufsete farvann» skrevet av redaktør i Bedre Skole, Tore Brøyn. Brøyn skriver i artikkelen om samtaler han har hatt med Øystein Gilje og Bjørn Bolstad, som begge har arbeidet med å utforske og formidle dybdelæring slik det fremtrer i LK20. Spørsmålet som driver Brøyn til å skrive denne artikkelen er nemlig usikkerheten knyttet til om man kan være sikker på at man faktisk snakker om det samme når vi snakker om dybdelæring, noe Gilje og Bolstad selv sier at det ikke er noe enkelt svar på (Brøyn et al., 2019). Artikkelen er bare et av mange eksempler hvor hvordan man skal forstå begrepet diskuteres, noe som sier noe om begrepets kompleksitet og aktualitet.

I Utdanningsforbundets podcast *Lærerrommet* tar de også i en episode for seg begrepet dybdelæring. I episoden «Hva er dybdelæring i fagfornyelsen?» gjester professor ved lesesenteret ved Universitetet i Stavanger, Atle Skaftun, og professor Thomas Dahl ved institutt for lærerutdanning ved NTNU, programmet. I podcasten blir flere sentrale spørsmål knyttet til dybdelæring diskutert. Det første spørsmålet som tas opp handler om hvorfor begrepet har blitt så sentralt. Dahl peker her på at begrepet nærmest løftes frem som en kontrast til Kunnskapsløftet som inneholdt så mange kompetansemål at det var utfordrende å fordype seg i emner. Skaftun sier seg stort sett enig med Dahl, men understreker at “god læring alltid har vært rettet mot dypere læring” (Alver & Brundtveit, 2020) og sier med dette at selv om begrepet er vektlagt i LK20, er det ikke noe nytt. For å underbygge dette argumentet viser Skaftun til svensk forskning gjort på feltet allerede på 70- tallet av Marton og Säljö (1976). Marton og Säljös funn kommer jeg tilbake til i teorikapitlet (jf.4.1.1).

Et annet sentralt spørsmål som tas opp i podcasten er hvordan man skal forstå sammenhengen mellom dybdelæring og elevmedvirkning. Skaftun peker på at fordypningen i dybdelæring kan dreie seg om utnyttelse av tid ved å gå gjennom mindre stoff på mer tid. Dahl innvender her at en fare med en slik praksis er at fokuset på dybdelæring er at det fort kan gå på bekostning av den tilpassede opplæringen. Elevene har et ulikt læringspotensial, og dersom dybdelæring dreier seg om å fordype seg i lite stoff, vil dette kanskje innebære metoder og innhold som er bedre egnet de akademisk sterke elevene. Han argumenterer for avhengigheten av overflatekunnskapen for å kunne gå i dybden, og understreker med dette viktigheten av å balansere overflate og dybde for å favne flest mulig elever (Alver & Brundtveit, 2020).

I det overnevnte har jeg belyst noe av debatten som pågår i forbindelse med hvordan forstå og praktisere dybdelæring i skolen i henhold til læreplan. Dybdelæring er mer vektlagt enn noen

gang, men som Dahl understreker er det ikke noe nytt. Likevel er det vanskelig å praktisere dybdelæring da dette også forutsetter en viss grad av overflate kunnskap, samtidig som at man ønsker å gå dypere inn. Når det gjelder denne studien er det ikke dybdelæring, men filosofi som er hovedtema. Likevel ser jeg det som aktuelt å trekke frem noe av debatten knyttet til begrepet dybdelæring da dette er en sentral del av LK20. Dette får også følger for hvordan religionslærerne forstår filosofiens rolle i LK20 da dette vil kunne sees i sammenheng med lærernes forståelse av dybdelæringsbegrepet.

2.3 FILOSOFIENS RELEVANS

2.3.1 Bruken av kunstig intelligens (AI) i skolen

I løpet av de siste par årene har nye kunstig intelligens (AI) verktøy blitt lansert. AI er en form for teknologi som tolker data og løser problemer for oss ved hjelp av algoritmer og store datasett. Målet med AI er å utvikle ulike systemer som kan etterligne og i stor grad erstatte menneskelig intelligens (Bøhn, 2024, s. 34). I media har AI-programmer som for eksempel ChatGPT blitt fremstilt som en trussel for skolen (Heie, 2023). Dette handler om at elever foretrekker å nå målene deres så fort som mulig, noe ulike AI-verktøy kan bidra med. Professor Eyvind Elstad bruker et eksempel for å demonstrere en stor utfordring tilknyttet bruken av AI blant elevene. Eksempelet går ut på at elevene får utdelt en tekst som er skrevet på spansk som skal oversettes til norsk. Elevene kopierer teksten, limer den inn i GPT og får GPT til å oversette teksten. Dette blir en snarvei til målet hvor læringen, som i utgangspunktet er målet, forsvinner (Heie, 2023).

AI er på mange måter en samtidsutfordring som påvirker elevers læring i den grad at det ikke krever så mye av dem for å oppnå målet, som for elevene selv kanskje ikke er læring, men riktig svar. Elevene trenger derfor å øve seg på å stoppe opp og reflektere. Dette fører oss videre inn i neste delkapittel som omhandler mer spesifikt hvorfor filosofi i skolen er viktig.

2.3.2 Hva skulle man gjort uten tanken?

Fastvold (2015, s. 19-20) viser til at å lære seg å tenke er like viktig som de grunnleggende ferdighetene «lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017) som presenteres i LK20. I fortsettelsen av dette er det ikke det å tenke i seg selv som vektlegges, men evnen til å tenke kritisk. Kritisk tenkning løftes frem som en viktig forutsetning for å kunne vurdere det vi lærer gjennom for eksempel lytting, lesing og skriving. Man trenger ikke evnen til å tenke kritisk nødvendigvis for å lese i seg selv, men for å kunne anvende læreplanens grunnleggende ferdigheter i ulike situasjoner

og realisere deres fulle potensiale. Det settes derfor krav til at elevene reflekterer rundt det de for eksempel leser (Fastvold, 2015, s. 2020) på for eksempel Chat GPT. Dette er noe som ikke kommer helt av seg selv, men noe som må trenes opp. Dette kommer jeg tilbake til i teorikapitlet (jf. 4.2).

3.0 METODE

Ordet metode kan referere til en systematisk tilnærming eller planlegging for å realisere et spesifikt mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 295). I forskning og vitenskapelig arbeid bruker man ulike metoder for å besvare problemstillingen satt for studien, og det er viktig å finne metoden som er best egnet for det du skal undersøke. Jeg skal i det følgende gjøre rede for metodevalg for denne studien. Fokuset vil først omhandle kvalitativ metode og oppgavens teoretiske forankring. Deretter skal intervjuprosessen presenteres før jeg går videre til hvordan jeg har gått frem i den tematiske analysen. Avslutningsvis i kapitlet skal jeg redegjøre for studiens kvalitet.

3.1 KVALITATIV METODE OG TEORETISK FORANKRING

Jeg skal i det påfølgende begrunne hvorfor jeg har valgt kvalitative intervjuer som metode. Videre vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske forankring i Gadammers hermeneutikk. Deretter skal jeg presentere eget epistemisk ståsted før jeg til slutt redegjør for noen refleksive valg jeg har tatt underveis i prosessen.

3.1.1 Begrunnelse for metodevalg

I denne studien har jeg brukt kvalitativ metode. Et sentralt kjennetegn ved kvalitative studier er «nær kontakt mellom forskeren og deltakere» (Thagaard, 2018, s. 11). Dette «gir metodene et grunnlag for at vi kan utvikle forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2018, s. 11). Gjennom kvalitative intervjuer kommer man tett på menneskers opplevelser og deres refleksjoner tilknyttet situasjonene de befinner seg i. Dette skyldes en tilnærming som fokuserer på kulturelle, dagligdagse og situerte aspekter av menneskelig tenkning, læring, kunnskap, atferd og vår måte å konseptualisere vår egen identitet som individer på (Thagaard, 2018, s. 11). Dette gjør metoden egnet for denne studien da fokuset er på religionslæreres opplevelser, i tillegg til at kvalitative tilnærminger egner seg godt til forskningsfelt innen pedagogikk, psykologi og sosiologi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30).

Som nevnt tidligere i oppgaven (jf. 1.0), ble implementeringen av LK20 i RoE iverksatt høsten 2022. Det er ikke noe nytt å forske på læreplaner og implementeringen av dem, men ettersom at LK20 er et nytt læreplanverk gjør dette forskningsfeltet relativt nytt og det stilles derfor krav til «åpenhet og fleksibilitet» (Thagaard, 2018, s. 11) i forskningen. Det vil derfor være mest hensiktsmessig å bruke en refleksiv tematisk analyse som analysemetode da den i stor grad er teoretisk uavhengig og gir rom for fleksibilitet (Braun & Clarke, 2021, s. 41). Videre gir en refleksiv tematisk analyse også muligheter for utarbeidelse av tema på tvers av

empirien da man i analysen av datamateriale kan velge ut det man selv tenker er mest relevant og interessant, og utforme ulike tema på grunnlag av dette (Braun & Clarke, 2021, s. 115). Dette gir forsker en aktiv rolle da tilnærmingen oppfordrer forsker til å reflektere over egen rolle i analyseprosessen. Forskerens individuelle perspektiver blir med dette avgjørende i prosessen da det er med på å legge føringer for hvordan kunnskap genereres og hvilken kunnskap som kommer til syne (Braun & Clarke, 2022, s. 13). Dette legger grunnlaget for vitenskapsteoretisk plassering av studien og mitt epistemiske ståsted i forskningen.

3.1.2 Hermeneutikk

Formålet med denne studien er som tidligere nevnt (jf.1.2) å undersøke religionslæreres forståelse av filosofiens rolle i LK20. Begrepet forståelse kan i denne sammenheng knyttes til filosofen Hans-Georg Gadamer's hermeneutikk hvor fordommer og førforståelse er to viktige begreper. I følge Gadamer forutsetter enhver forståelse en annen forutinntatt forståelse som han betegner som førforståelse eller fordommer (Gadamer, 2007, s. 263). Fordommer forbindes gjerne med noe negativt, men for Gadamer er begrepet av positiv betydning da det er fordommene ved vår forståelse som hjelper oss med å bli oppmerksomme på det vi blir oppmerksomme på:

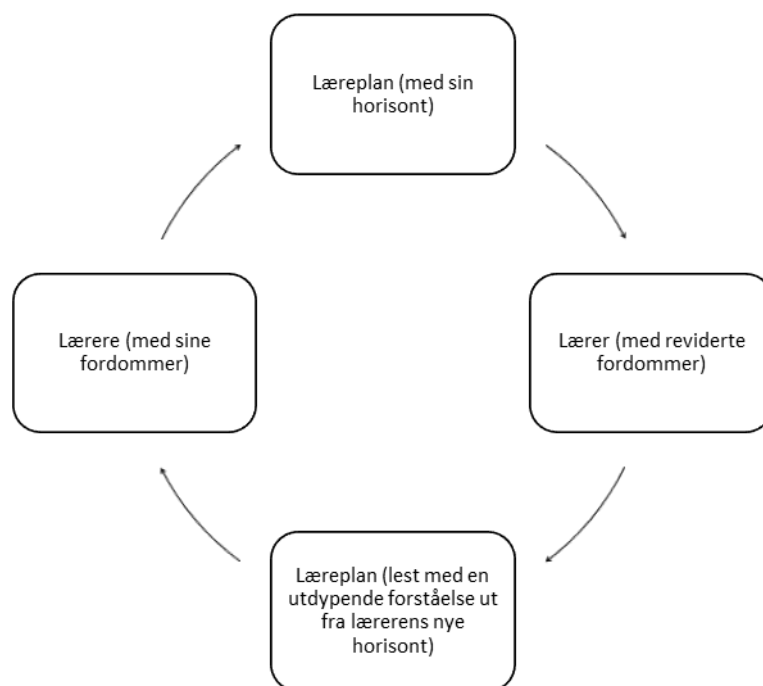
Det som får oss til å stoppe opp og bli oppmerksomme på at språkbruken kan være annerledes, er vanligvis at teksten vekker anstøt, for eksempel fordi den ikke gir mening eller fordi meningen strider mot våre forventninger (Gadamer, 2012, s. 204).

Vi er altså helt avhengige av å være bevisste på hvilke fordommer som bor i oss da disse vil prege hvordan vi i denne sammenhengen forstår oppgavens tematikk og den innsamlede empirien gjort gjennom intervjuer og litteraturstudiet. Dette er med på å utgjøre min forståelseshorisont hvor helheten av fordommer samles (Krogh, 2014, s.49). I fortsettelsen av dette er det derfor viktig å synliggjøre potensielle betingelser som ligger til grunn for min forståelse av oppgavens tema (Kvale & Brinkmann, 2015) da dette er essensielt for en hermeneutisk tilnærming. Jeg vil derfor komme tilbake til dette i kapittelet om epistemisk ståsted og refleksivitet (jf. 3.1.3 og 3.1.4).

Gadamer's hermeneutikk representerer en tanke hvor forståelse kan tolkes som forholdet mellom leser og tekst knyttet sammen i en sirkulær bevegelse; den hermeneutiske sirkel. Forståelse skapes dermed når: «Foregripelsen av helhetens mening blir til en eksplisitt forståelse når delene, som bestemmes ut fra helheten, på sin side også bestemmer helheten» (Gadamer, 2010, s. 329). Den hermeneutiske sirkelen demonstrerer dermed en kontinuerlig

veksling fram og til bake mellom helhet og del. Vi oppnår en forståelse gjennom delene som igjen påvirker vår forståelse av helheten og vis versa.

Dersom man ser denne studiens tematikk i lys av den hermeneutiske sirkel, vil forståelse kunne oppfattes som forholdet mellom lærer og læreplan. Horisontene som presenteres hos lærerne og i læreplanen må studeres som to enkeltheter, men også som helhet da lærerne påvirkes av læreplanene og justerer sine horisonter deretter slik at det foregår en horisontsammensmelting (Krogh, 2014, s. 55-56). For å illustrere dette tydeligere har jeg laget en figur, inspirert av Gadammers hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014, s. 56) og en figur jeg fant i tidligere skrevet masteroppgave med samme tematikk (Klæva, 2015, s. 16):



Figur 1: Den hermeneutiske sirkel

3.1.3 Epistemisk ståsted

Epistemologiske teorier representerer forskjellige oppfatninger om metodene brukt for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Jeg skal i det følgende tydeliggjøre og begrunne mitt ståsted ved å vise hvilket rammeverk kunnskap blir tolket innenfor i denne studien.

Hermeneutikk, fortolkningslære, innebærer en tilnærming hvor det vi studerer kun «forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av» (Thagaard, 2018, s. 37). Som masterstudent ved lektorutdanningen ved Universitetet i Agder bærer jeg med meg noen fordommer i møte med dette forskningsprosjektet da jeg gjennom studiet har tilegnet meg relevant kunnskap som påvirker mine forutsetninger for hvordan håndtere denne oppgavens problemstilling.

Vårsemesteret 2023 brukte vi mye tid på å studere den nye læreplanen for RoE da vi studenter dette semesteret skulle ha vår siste praksisperiode, denne gangen ved videregående skole. Denne praksisperioden ble en viktig erfaring for min egen del med tanke på både forståelsen- og implementeringen av LK20 i RoE. Gjennom tett samarbeid med religionslærere ved praksisskolen fikk jeg innsikt i flere av utfordringene de møtte gjennom arbeidet med ny læreplan. Mest i fokus var utfordringene knyttet til filosofi som tema. Lærerne ved denne skolen opplevde filosofiens rolle i læreplanen som lite konkret, og søkte derfor veiledning i ny lærebok i håp om bedre forståelse. Da i tillegg veiledningen fra nye lærebøker opplevdes utilstrekkelig, erfarte jeg at flere av lærerne følte seg rådville og ikke helt visste hvordan de skulle forstå filosofiens rolle i LK20.

Selv fikk jeg erfare noe av det samme da jeg i løpet av praksisperioden ved denne skolen skulle planlegge og gjennomføre undervisning knyttet til filosofi som tema. Selv om vi hadde drøftet ny læreplan på studiet, opplevde jeg det som utfordrende å velge både metode og innhold til filosofiundervisningens ut i fra læreplanen. Dette handlet nok litt om påvirkning fra samlinger med religionslærerne ved praksisskolen hvor majoriteten opplevde det som utfordrende, men også at jeg selv opplevde læreplanen som noe diffus og lite konkret på dette området. Jeg søkte derfor veiledning i lærebøkene, men opplevde i likhet med flere av lærerne ved skolen at de var lite til hjelp å få på akkurat dette temaet. Min opplevelse av vanskelighetene med å forstå filosofiens rolle i LK20 utgjør noen av mine bevisste fordommer i møte med det empiriske materialet. Samtidig blir dette også en slags motivasjon og drivkraft for å finne svar.

I *Systematikk og innlevelse* vises det til den norske sosiologen, Katrine Fangen (2010), som beskriver hvordan hermeneutiske tilnærminger kan tolkes i ulik grad. Aktuelt for denne oppgaven er det Fangen betegner som fortolkninger av annen grad, som

representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er tolket av deltakerne [...] men går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer (Thagaard, 2018, s. 38).

For denne studien innebærer dette at jeg som forsker tolker hvordan lærerne forstår deres situasjon knyttet til filosofiens rolle i LK20, og videre knytter dette til teori jeg tenker er egnet i analyse-delen av studien.

3.1.4 Refleksivitet

Braun & Clarke (2022, s. 14) definerer refleksivitet som en prosess hvor forsker jevnlig gjennom forskningen reflekterer over hvordan egne antakelser, forventninger, valg og handlinger påvirker kunnskapen man produserer. Dette er i tråd med den vitenskapsteoretiske plasseringen av prosjektet innenfor Gadamers hermeneutikk ettersom at den vektlegger dette med fordommer og faktorer som virker inn på vår forståelse. Forskerens motivasjon for å forske på nettopp det den forsker på, er med på å påvirke hele forskningsprosessen, og jeg skal derfor i det følgende tydeliggjøre egen motivasjon for gjennomførelsen av denne studien. Finlay (2003) vektlegger at synliggjøringen av refleksjonen tilknyttet egen motivasjon for gjennomføringen av et forskningsprosjekt vil kunne øke forskningens integritet og troverdighet. Av hensyn til dette har jeg derfor foretatt noen refleksive valg underveis for å i høyest mulig grad sikre god kvalitet på forskningsarbeidet. Et av de refleksive valgene jeg tok var å skrive logg rett etter gjennomførte intervjuer hvor jeg skrev litt om egen opplevelse og umiddelbare tanker tilknyttet intervjuene jeg nettopp hadde gjort. Formålet med loggen var ikke at den skulle være en eksplisitt del av studien, men noe jeg kunne bruke i analysedelen for å reflektere rundt hvorfor jeg forstår empirien slik jeg gjør.

Som tidligere beskrevet (jf. 3.1.3) bar jeg som masterstudent med meg en viss forforståelse av studiens tematikk da jeg opplever læreplanen for RoE i LK20 som diffus og lite konkret, særlig når det gjelder filosofi. At læreplanen er diffus gir på en annen side rom og frihet i tolkning og forståelse av tema. Det var derfor viktig for meg i startfasen av prosjektet å skrive ned egen motivasjon og interesse for å utforske denne studiens tematikk. De refleksive valgene gjort i løpet av denne studien har derfor fungert som sentrale verktøy i behandlingen av datamaterialet da valgene stadig har bevisstgjort meg på egen forforståelse og dens påvirkning på min tilnærming til empirien. Gjennom å stadig reflektere over dette har jeg blitt i bedre stand til å utforske studiens tema på en mer åpen og nyansert måte noe som styrker studiens troverdighet og kvalitet.

3.2 INTERVJUPROSESSEN

Jeg skal i det følgende greie ut om studiens intervjuprosess i form av forskningsetiske vurderinger tatt, utforming av intervju-guide, hvordan rekrutteringen har foregått og presentasjon av utvalg. Avslutningsvis skal jeg også gjøre rede for fokusgruppeintervju som metode, hvilke fordeler og ulemper dette har for denne studien, før jeg helt til slutt sier noe om transkriberingsprosessen.

3.2.1 Forskningsetiske vurderinger

I ethvert forskningsprosjekt er man som forsker underlagt de etiske retningslinjene som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Thagaard, 2018, s. 20). Disse etiske prinsippene «skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet» (Forskningsetikk, 2021). Som tidligere nevnt (jf. 3.1) innebærer kvalitative intervjuer «nær kontakt mellom forskeren og deltakere» (Thagaard, 2018, s. 11). I denne studien får dette betydning for det etiske aspektet ettersom at personopplysninger behandles. Det ble derfor sendt meldeskjema til Sikt, og studien ble vurdert og godkjent 15.09.23 (jf. vedlegg 3). Videre har jeg også tatt hensyn til NESHs forskningsetiske forpliktelser.

I forkant av denne studien, sendte jeg inn tema for masteroppgaven til emneansvarlig for masteroppgaven og ble på grunnlag av dette tildelt en passende veileder. Tidlig i høstsemesteret 2023 ble det opprettet en kontrakt mellom meg og veileder i henhold til Universitetet i Agders (UiA) etiske retningslinjer som innebærer felles ansvar, holdninger og verdier, asymmetri i veiledningsrelasjonen, profesjonalitet, tillit og fortrolighet, forskningsetikk, gaver og honorarer, konflikter mellom veilederen og studenten og opphør av veiledningsforhold (Universitetet i Agder, u.å.). Videre har veileder også hatt tilgang til all empiri og jeg har jevnlig fått tilbakemelding på forskningsmaterialet. I tillegg til dette bekrefter jeg at oppgaven har tatt hensyn til god henvisningsskikk og forskningen oppfylder derfor NESHs krav til retningslinjer som angår punkt A, Forskerfellesskapet (Forskningsetikk, 2021).

Det stilles krav til forsker om respekt for menneskeverd, ivaretagelse av «personlige integritet, sikkerhet og velferd» (Forskningsetikk, 2021). I videreførelsen av dette skal informert samtykke være en sentral del av forskningsprosessen, noe det har vært da deltakerne i dette prosjektet fikk tilsendt et informasjonsskriv (jf. vedlegg 1) om hva det ville innebære for dem å delta. I tillegg til dette ble kandidatene forklart deres rettigheter muntlig før de skrev under på samtykkeskjema (jf. vedlegg 1). All informasjon er også anonymisert etter innsamling gjennom koding og pseudonyme navn da dette ble avtalt med intervju kandidatene. Det ble i intervjuene brukt en diktafon lånt fra universitetets bibliotek. Data innsamlet på denne har vært trygt lagret da det raskt ble overført til Sharepoint, og innholdet på selve diktafonen ble slettet og minnekort klippet. Lydfilene og transkriberingsnotater vil bli slettet etter endt prosjekt. Videre er det også tatt hensyn til punktet om «Verdier og

handlingsmotiver» (Forskningsetikk, 2021) i den grad at jeg tydelig redegjør for eget epistemisk standpunkt, analyseverktøy brukt i analysen og egen motivasjon for å skrive oppgaven.

I tillegg til NESH sine forskningsetiske retningslinjer er det også viktig å reflektere rundt forskning som moralsk praksis. Kvale (1997, s. 67) løfter frem flere etiske sider ved de ulike forskningsstadiene hvor egen motivasjon for valg av tema er et av punktene. Kvale er her opptatt av at motivasjonen ikke bare skal være vitenskapelig, men også preges av et ønske om å utforske og forbedre situasjonen som den er. Slik jeg også beskriver i underkapittel om bakgrunnen for valg av problemstilling (jf. 1.1) skal jeg selv snart ut i lærerprofesjonen, og ønsket derfor å gjøre et prosjekt med overføringsverdi for min vei videre som lærer. Samtidig håper jeg at mitt forskningsbidrag i denne sammenhengen kan få nytteverdi også for andre lærere som står ovenfor lignende problemstillinger som denne studien tar for seg, noe Kvale (1997, s. 67) også peker på som et viktig stadium i forskningsetikken.

Et siste punkt jeg tenker er vel verdt å trekke frem når det gjelder forskningsetikk er etiske dilemmaer knyttet til tematiske analyser. Thagaard (2018, s. 179) understreker at en utfordring med tematiske analyser er at sitater løsrives fra konteksten de sies i for å passe inn i ulike tema og kategorier. Man har som forsker fotfeste i en faglig tradisjon, i mitt tilfelle Gadammers hermeneutikk, og dette vil være en stor del av hvordan man forstår dataene. Dette kan medføre at funn oppleves fremmed for deltakerne og at de ikke føler seg møtt på det de egentlig ønsket å formidle med uttalelsen (Thagaard, 2018, s. 180). For å verne om dette på en best mulig måte har det derfor vært viktig for meg å tydeliggjøre hvor jeg selv står i møte med tematikken, da dette gjennom hermeneutisk tradisjon og refleksivitet har mye å si for min forståelse av empirien. Jeg har derfor vært tydelig med personlig motivasjon for valg av problemstilling (jf. 1.1), samtidig som at jeg i forrige delkapittel presenterte hvilke refleksive valg jeg har foretatt meg underveis (jf. 3.1.4).

3.2.2 Intervjuguide (jf. vedlegg 2)

Allerede ganske tidlig i forskningsprosessen startet jeg utformingen av en intervjuguide ettersom at jeg ønsket å sende meldeskjema til Sikt raskt for å kunne starte rekruttering av intervjukandidater. Intervjuguiden delte jeg inn i tre overordnede tema: bakgrunn, læreplan og undervisning, med ulike underspørsmål til hvert av temaene. Hensikten med intervjuene var ikke å få stilt alle spørsmålene i intervjuguiden da jeg hadde bestemt meg for gjennomføring

av semistrukturerte intervju, men det var fint å ha et utgangspunkt med flere spørsmål klare for å sikre å få svar på det jeg ønsket svar på.

3.2.3 Rekruttering og utvalg

Da meldeskjema for forskningsprosjektet fikk godkjenning fra Sikt startet rekrutteringen av intervjukandidater. Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i religionslærere ved videregående skoler sin forståelse av filosofiens rolle i LK20, noe som utgjør et kriterium kandidatene må oppfylle. Utvalget baserer seg derfor på strategisk utvelging ettersom at jeg systematisk har valgt personer med den spesifikke kvalifikasjonen om at de må være religionslærere ved videregående skoler. «På denne måten kan vi styrke utvalgets egnethet for å utvikle forståelsen av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 54). Som tidligere nevnt i kapittel 5.1.1 var aldri hensikten med denne studien å komme frem til generaliserte resultater, da kvalitative studier ofte baserer seg på et mindre antall informanter, og dermed vil være lite representativt for populasjonen (Thagaard, 2018, s. 55). Studiens formål var derimot å få innsikt i og belyse hvordan noen religionslærere ved ulike videregående skoler forstår filosofiens rolle i LK20. Dette fører oss til siste kriterium for utvalget, nemlig at utvalget skulle representere mer enn en videregående skole. Jeg benyttet meg derfor av snøballmetoden og tilgjengelighetsutvalg i rekrutteringen.

Snøballmetoden går ut på å kontakte personer som kan gi meg tilgang til personer som har de egenskapene jeg leter etter (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg tok derfor kontakt med ledelsen ved ulike videregående skoler ved tilsending av informasjonsskriv (jf. vedlegg 1) på e-post. Jeg ba dem videresende skrivet til alle aktuelle lærere ved skolen, og be dem ta kontakt med meg dersom de hadde tid, lyst og mulighet til å stille til intervju. Jeg tok også kontakt med noen bekjente som tidligere har jobbet ved videregående skoler, og ba dem sende informasjonen videre til aktuelle kandidater. Denne metoden ga meg ingen informanter, og jeg gikk da videre til å benytte meg av tilgjengelighetsutvalg.

Ifølge Thagaard (2018, s. 55) dreier tilgjengelighetsutvalg seg om å velge ut de informantene som er tilgjengelig for forskeren. Etter kontakt med ledelsen ved ulike skoler, hadde jeg nå noen navn på religionslærere ved ulike skoler, og valgte å ta direkte kontakt med disse på e-post. To lærere fra samme skole responderte raskt og sa seg villige til å bli med. Den ene kandidaten fra denne skolen sendte meg også uoppfordret noen e-post adresser jeg burde kontakte. Jeg fikk ikke svar fra disse, men etter en stund fikk jeg også respons fra en annen videregående skole, hvor tre religionslærere ønsket å delta. Dette gir meg derfor et utvalg på

fem religionslærere ved to ulike videregående skoler, representert i tabellen under med pseudonyme navn:

| Skole | Navn | Kjønn | Alder | Antall år i læreryrket |
|--------------------------------|---------|--------|-------|------------------------|
| Gressbakken videregående skole | Ruth | Kvinne | 57 | 27 |
| Gressbakken videregående skole | Linda | Kvinne | 38 | 6 |
| Storevik videregående skole | Kamilla | Kvinne | 58 | 32 |
| Storevik videregående skole | Siren | Kvinne | 58 | 34 |
| Storevik videregående skole | Petter | Mann | 54 | 31 |

3.2.3 Fokusgruppe-intervju som metode

I sammenhenger hvor man ønsker å se på felles holdninger, erfaringer og opplevelser i et samhandlende miljø, egner fokusgruppeintervju seg godt (Malterud, 2012, s. 22). I denne studiens tilfelle vil skolen være et samhandlende miljø for religionslærerne. I fokusgrupper rettes fokuset mot interaksjonen deltakerne mellom, mens den som intervjuer fungerer som en moderator som bestemmer hvilke temaer som skal diskuteres (Malterud, 2012, s. 31). En stor fordel ved fokusgrupper som metode er at den gir rom for diskusjon deltakerne mellom til å spille videre på hverandres bidrag slik at uttalelsene kan bli utfordret og utdypet (Willig, 2013, s. 34-36). Dette gir et rikt datamateriale til forsker.

En annen fordel ved denne metoden er at den lettere kan fungere som en samtale, kontra hva et en-til-en- intervju vil kunne gjøre. Dette bidrar til en mer naturlig setting for deltakerne, noe som igjen kan føre til større frimodighet når det gjelder meningsytring. Samtidig kan nettopp dette også være en begrensende faktor i denne studien ettersom at deltakerne innad i de ulike fokusgruppene kjenner hverandre fra før. Dersom det ligger noen utrygge relasjoner deltakerne mellom til grunn i samtalen, vil dette kunne begrense deltakerne i deres meningsytring. Basert på det jeg kunne observere, virket det å være en trygg og god gruppedynamikk innad i begge fokusgruppene, men dette kan jeg ikke vite helt sikkert.

En annen ulempe ved fokusgruppeintervjuer er transkriberingen (Eines & Thylèn, 2012, s. 97). Det er utfordrende og tidkrevende å transkribere data hentet fra gruppesamtaler da man må skille hvem som sier hva, noe som blir ekstra krevende dersom deltakerne snakker i munnen på hverandre.

3.2.4 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp med diktafon og jeg har derfor hatt tilgang til opptakene gjennom hele skriveprosessen. Dette har helt klart vært en fordel da jeg har kunnet høre gjennom intervjuene flere ganger for å fange opp toneleie og hvordan lærerne svarer på spørsmålene i form av engasjement, pauser eller nøling (Thagaard, 2018, s. 111-112). Når det gjelder transkriberingsprosessen, brukte jeg software-programmet «Autotekst» gjennom Universitetet i Oslo sine servere. Min opplevelse av programmet var at det var lite nøyaktig da det i tilfeller transkriberer andre ord enn det som blir sagt. Alt materialet ble også transkribert til én sammenhengende tekst uten punktum eller avsnitt, noe som gjorde at jeg måtte høre gjennom lydfilene og manuelt rette opp i feil, sette ting i system og skille hvem av informantene som sa hva på opptakene. Dette var en svært tidkrevende prosess, men bidro også til en smidigere koding-prosess da jeg fikk en god oversikt over variasjonen kandidatene mellom når det gjelder forståelsen av filosofiens rolle i LK20.

3.3 KVALITET

Jeg skal i det følgende presentere dennes studiens kvalitet. Jeg vil først fokusere på studiens kvalitet i form av validitet og reliabilitet, før jeg til slutt gjør rede for noen begrensninger for studien.

I kvalitative studier måles kvalitet annerledes enn i kvantitative studier. Dette handler om at man i kvalitativ forskning gjerne undersøker et lite utvalg noe som umuliggjør generaliserte resultater og man snakker derfor heller om overførbarhet i form av kontekstualisert kunnskap (Johannesen et. Al., 2010, s. 231). Formålet med denne studiens er å se på hvordan et utvalg av religionslærere ved videregående skoler forstår filosofiens rolle i LK20. Ettersom at jeg har tydeliggjort at studien kun fokuserer på et utvalg, vil jeg kunne argumentere for validitet i prosjektet da funnene er representativt for utvalget valgt for å bidra til å belyse og besvare problemstillingen. Et annet viktig punkt verdt å trekke frem når det kommer til studiens validitet er at kunnskapen som produseres gjennom kvalitative studier produseres av intervjuer og intervjukandidater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Jeg har tidligere i metodekapitlet vært tydelig på at min tilnærming til studiens empiri er hermeneutisk og

refleksiv, noe som gjør meg som forsker en stor del av tolkningsprosessen. Det har derfor vært viktig å være ærlig om- og synliggjøre eget epistemisk ståsted (jf. 3.1.4) da jeg som forsker gjennom dette viser refleksjon og bevissthet knyttet til hvordan dette påvirker forståelsen av den innsamlede empirien, noe som igjen styrker studiens validitet.

Når det gjelder studiens reliabilitet omhandler dette troverdighet. Braun & Clarke (2019, s. 594) definerer troverdighet i henhold til i hvor stor grad forskers fremgangsmåter reflekterer studiens formål og om man måler det man har tenkt å måle. Dette punktet har veiledet i stor grad hjulpet meg med å ivareta gjennom forskningsprosessen da hun jevnlig har stilt kritiske spørsmål som har hjulpet meg med å reflektere over nettopp dette. Et annet aspekt som bidrar til å styrke studiens reliabilitet er bruken av lydopptaker som muliggjør bruken av direkte sitater i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Begrensninger

Ettersom at mine forskerforutsetninger preges av at jeg er uerfaren og ikke har gjort en slik type studie før, fører dette til begrensninger for studien. Kvale & Brinkmann (2015, s. 36) understreker at kvalitative intervjuer som metode i stor grad avhenger av mine ferdigheter som intervjuer. I forbindelse med denne studien gjennomførte jeg intervjuene tidlig i prosessen og hadde da ikke landet en endelig problemstilling. I tillegg til dette har gjennom prosessen vekslet mellom teorikapittel og analysen, noe som har gjort at jeg underveis har gjort meg opp noen tanker om ting jeg skulle ønske jeg hadde bedt informantene utdype i intervjuene. Dette kommer jeg til å utdype litt mer i studiens konklusjonskapittel (jf. 7.2 og 7.3).

3.4 TEMATISK ANALYSE

Jeg skal i det følgende gjøre kort rede for hva en tematisk analyse innebærer og hvilke fordeler og utfordringer den tematiske analysen bærer med seg. Videre vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem i koding og kategorisering av datamaterialet.

I en tematisk analyse fokuserer man på de ulike temaene som er representert. Formålet med slike analyser er å gå grundig til verks i utvalgte tema som kan bidra til å utdype vår forståelse av dem. Dette skjer gjennom koding og klassifisering av datamateriale hvor man «sammenligner utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen» (Thagaard, 2018, s. 171). Noe av kritikken reist mot denne analyseformen er faren ved å løsrive temaene fra deres opprinnelige kontekst. Dette er viktig å ha i bakhodet, slik at man får utviklet et helhetlig

perspektiv gjennom å studere de ulike sammenhengene utsnittene er en del av (Thagaard, 2018, s. 171).

3.4.1 Koding og kategorisering

Ved kodingen og kategoriseringen av datamaterialet har jeg hatt en abduktiv tilnærming:

Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av dataene. En abduktiv tilnærming innebærer at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori (Thagaard, 2018, s. 184).

Min faglige bakgrunn som masterstudent ved lektorutdanningen er en viktig forutsetning for hvordan jeg både forstår og gjenkjenner tematikk og mønstre i transkripsjonene. Selv om mesteparten av litteraturen som danner det teoretiske rammeverket for oppgaven ble valgt ut i etterkant av intervjuene, leste jeg i forbindelse med utarbeidelsen av tema for studien en del relevant litteratur som ga meg visse forutsetninger for hvordan jeg forstår transkripsjonene. Jeg veksler derfor i analysen mellom «ideer som er forankret i forskerens teoretiske bakgrunn» (Thagaard, 2018, s. 184) og utvikling av nye perspektiver basert på datamateriale hentet fra transkripsjonene, noe som gjør studien av abduktiv art.

Braun og Clarke (2021, s. 74) beskriver 6 trinn i en reflektiv tematisk analyse. Disse trinnene danner utgangspunktet for hvordan jeg har gått frem i analysen. Det første trinnet handler om å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2021, s. 79) noe transkriberingen ble en inngang til. Transkriberingen i denne studien ble gjort noen uker etter gjennomført intervju på grunn av en travel timeplan og det var derfor viktig å skrive logg rett etter intervjuene hvor jeg noterte umiddelbare tanker og inntrykk jeg satt igjen med etter intervjuene. Disse notatene over egne umiddelbare refleksjoner ble en viktig faktor senere analysen da de hjalp meg med å kritisk engasjere meg i den innsamlede empirien, noe Braun & Clarke (2021, s. 80) oppfordrer til for å fremme refleksivitet.

Det andre trinnet handler om utarbeidelsen av de første kodene. Ifølge Thagaard (2018, s. 153) innebærer koding at teksten deles opp til ulike betegnelser som beskriver tekstens meningsinnhold. Noen fordeler med koding er at det gir en god oversikt over hva som er nyttig i materiale da det bryter ned materialet i ulike trinn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). De første kodene ble utformet på et semantisk nivå, noe som betyr at de baserte seg på

meningene som eksplisitt ble uttrykt (Braun & Clarke, 2022, s. 57). Dette ga meg et bredt utgangspunkt og flere muligheter når det gjaldt utvelgelsen av hva jeg primært sett ønsket å fokusere på i studien. Ettersom at jeg i denne studien innehar et hermeneutisk ståsted var det også viktig at min fortolkning av intervjukandidatens fortolkninger fikk rom, og dette utgjør da de mer latente kodene hvor hensikten var å fortolke lærerne implisitte forståelse av filosofiens rolle i LK20. Både semantiske og latente koder er viktige i en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2021, s. 92-93) da man som forsker er svært delaktig i tolkningen, samtidig som man ønsker å holde seg tett på materialet og ta hensyn til forskningsetiske kriterier. Det var på dette trinnet også viktig å holde kodene spesifikke og hele tiden tenke gjennom deres relevans for studiens problemstilling og tematikk.

Det tredje trinnet i analyseprosessen handlet om å lete etter tema. I følge Braun & Clarke (202, s. 115) handler dette om å lete etter delte meninger eller uenigheter på tvers av deltakerne. Det ble dermed viktig å zoome ut og se etter større sammenhenger blant enkelthetene funnet på forrige trinn (Braun & Clarke, 2021, s. 116). Jeg leste da gjennom de ulike kodene, brukte søk funksjonen i Word til å søke opp om det var noen begreper som gikk igjen i flere av kodene.

På trinn fire ble det gjort en kritisk gjennomgang av tema da et mål her er å utvikle en nyansert analyse som faktisk svarer på studiens utformede forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2021, s. 128-129). Her ble tett kommunikasjon og samarbeid med veileder viktig da vi sammen gjorde flere vurderinger av hvilke temaer som var mest relevant, og om temaene burde kategoriseres i enda flere kategorier og koder. Det var på dette trinnet studiens endelige problemstilling landet.

Når det gjelder trinn fem og seks i en refleksiv tematisk analyse, henger disse tett sammen da det er her temaene endelig defineres og avgrenses (Braun & Clarke, 2021, s. 138). Ettersom at tilnærmingen min er av abduktiv art, har jeg hele tiden vekslet mellom å skrive teorikapittel og gjennomføre disse trinnene i den tematiske analysen. Dette har derfor helt klart vært de mest tidkrevende trinnene, men kanskje også det som har gitt mest motivasjon for å drive oppgaven fremover. Den refleksive tematiske analysen endte i tre hovedtema med ulike kategorier tilknyttet hvert av temaene. Disse presenteres innledningsvis i analyse-kapitlet (jf. 5.0)

4.0 TEORETISK RAMMEVERK

Formålet med denne studien er å utforske hvordan religionslærere ved videregående skoler forstår filosofiens rolle i LK20. I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for allerede eksisterende teori som legger grunnlag for denne studiens analyse- og drøftingskapittel. Først vil jeg gi oversikt over tidligere empirisk forskning som er relevant for denne studiens tema. Her har jeg valgt å vektlegge empiri som går på temaene dybdelæring og filosofi i skolen, med særlig vekt på bruk av filosofisk samtale. I tillegg til dette er det også en tidligere masteroppgave som i noen grad tar opp lignende tematikk som denne studien gjør. Her vil jeg gjøre rede for hva som er interessant for denne studien og hvorfor, samtidig som jeg understreker hvordan denne studien skiller seg ut fra tidligere empirisk forskning og derfor er et nytt forskningsbidrag.

Videre vil jeg gjøre rede for denne studiens teoretiske rammeverk. Her blir Fastvolds *Kritisk tenkning- sokratiske samtaleledelse i skolen* i sentral ettersom at boken tar opp spørsmålene om hvordan- og hvorfor man skal gjøre filosofi i skolen. I fortsettelsen av dette skal jeg forklare Benjamin Blooms taksonomiske modell og drøfte kort dens relevans for denne oppgavens tematikk. Avslutningsvis skal jeg presentere Klafkis kategoriale danningsteori og hvilken funksjon læringsteoriene og danningsteorien vil ha i drøftingskapittelet (jf. 6.0).

4.1 TIDLIGERE FORSKNING

Ettersom at arbeidet med et nytt læreplanverk for norsk skole startet i 2017 og implementeringen i 2020, er det allerede gjort en del forskning knyttet til Fagfornyelsen i RoE. I prosessen med å finne litteratur til denne studien har jeg derimot funnet lite forskning som går på filosofi som tema i LK20, og denne studien vil dermed være et nytt bidrag som potensielt sett kan være en begynnelse på å dekke et kunnskapshull. Noe det derimot er gjort mye tidligere forskning på er dybdelæring, som anses som et viktig begrep i LK20 (jf. 2.2). Det er derfor sentralt å inkludere tidligere empiri knyttet til begrepet da filosofiens rolle i lys av dybdelæring blir en sentral del i analysen (jf. 5.3).

4.1.1 Dybdelæring

I læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at dybdelæring er noe man skal holde på med i skolen. Denne studiens formål er som gjort rede for (jf. 4.1) ikke å konsentrere seg om dybdelæring generelt, men mer spesifikt hvilken rolle dybdelæring har i filosofi.

Som tidligere nevnt (jf. 2.2) understreker Skaftun at “god læring alltid har vært rettet mot dypere læring” (Alver & Brundtveit, 2020). Skaftun impliserer med dette at selv om begrepet vektlegges tungt i LK20, er det ikke noe nytt. For å underbygge argumentet viser Skaftun til svensk forskning gjort på feltet allerede på 70- tallet av de svenske pedagogpsykologene Fernece Marton og Roger Säljö (1976). De gjorde da et forsøk på å identifisere ulike nivåer av informasjonsbearbeiding blant grupper av svenske universitetsstudenter. Studentene ble bedt om å lese noen tekstavsnitt og fikk spørsmål om betydningen av avsnittene og hvordan de gikk frem for å lese dem. Dette gjorde det mulig å fange opp påvirkningen ulike læringsstrategier har på hva som læres. (Marton & Säljö, 1976, s. 7-8). Gruppen som brukte pugging/memorering som læringsstrategi fikk en reprodutiv forståelse av læring, mens gruppen som tok utgangspunkt i å prøve å forstå forfatterens intensjoner med teksten, hadde en annen forståelse (Marton & Säljö, 1976, s. 7-8).

Basert på den innsamlede empirien fra deres forsøk fremsatte Marton og Säljö (1976, s. 8-10) to ulike læringsstrategier de betegnet som «surface level-processing» og «deep level-processing», altså overflatelæring og dybdelæring. Satt i denne studiens kontekst blir Märton og Säljøs forskning sentral når det kommer til hvordan religionslærerne forstår forholdet mellom dybdelæring og overflatelæring i filosofi.

Den amerikanske psykologen R. Keith Sawyer har også gjort mye forskning innen hvordan lærere kan bruke ulike læringsvitenskaper til å designe mer effektive læringsmiljøer. I boken *The Cambridge handbook of the learning sciences* tar Sawyer for seg hvorfor behovet for dybdelæring meldte seg i skolen. Undervisningen på 1900-tallet bar preg av at lærerne var kunnskapsformidlerne som skulle overføre faktakunnskap til elevene. Sawyer uttrykker at dette kunne ha sammenheng med den industrielle økonomien som preget samtiden i forhold til fokuset på faste posisjoner (Sawyer, 2006).

Dagens økonomi ser annerledes ut da den bærer preg av stadige teknologiske endringer som gjør økonomien i stor grad kunnskapsbasert. Den tidligere rådende undervisningsmetoden som innebar overføring- og memorering av fakta vil ifølge Sawyer ikke lenger være like hensiktsmessig da dagens samfunn trenger at elevene, gjennom undervisning, får en dypere og mer kritisk forståelse av kompleksiteten av den konteksten de befinner seg i. Dersom elevene utvikler en dypere og mer kritisk forståelse av samfunnet de er en del av vil dette kunne bidra til overførbar kunnskap elevene kan anvende i ulike situasjoner (Sawyer, 2006).

Mens Mårton og Säljö (1976) definerer overflate- og dybdelæring gjennom beskrivelse av hva slags kunnskap elevene sitter igjen med ved bruk av ulike læringsstrategier, forklarer Sawyer (2006) dybdelæring i lys av dagens økonomi. Sawyer (2006) understreker dybdelæringens betydning satt i dagens samfunnskontekst og peker på at elevene bør utvikle kunnskap som kan overføres til ulike situasjoner. Dette krever refleksjon fra elevene, noe Mårton og Säljö (1976, s. 8-10) også vektlegger i deres «deep level-processing.» I Ludvigsen-utvalgets kunnskapsoversikt, NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole» gis det en oversikt over hva som er dybdelæring og overflatelæring:

| Dybdelæring | Overflatelæring |
|---|--|
| Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer. | Elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før. |
| Elever organiserer egen kunnskap i begrepssystemer som henger sammen. | Elever behandler lærestoff som atskilte kunnskapselementer. |
| Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper. | Elever memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor. |
| Eleven vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner. | Eleven har vanskelig for å forstå nye ideer som er forskjellige fra dem de har møtt i læreboka. |
| Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog og vurderer logikken i et argument kritisk. | Eleven behandler fakta og prosedyrer som statisk kunnskap, overført fra en allvitende autoritet. |
| Eleven reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess. | Eleven memorerer uten å reflektere over formålet eller over egne læringsstrategier. |

Figur 2: Tabell 3.1 fra NOU 2014:7

Forskjellene mellom dybde- og overflatelæring illustreres i tabellen med utgangspunkt i Sawyers forskning på dybdelæring slik den kommer til uttrykk i *The Cambridge handbook of the learning sciences* (Brøyn et al., 2019). Det er med andre ord med utgangspunkt i Sawyers forskning Utdanningsdirektoratet (2019) definerer begrepet (jf. 2.2) noe som gjør hans teori høyst relevant for denne studien da et av forskningsspørsmålene handler om religionslærernes forståelse av filosofiens rolle i dybdelæring med LK20 som ramme.

4.1.2 Filosofi i skolen

Tove Pettersen, professor i filosofi ved Universitetet i Oslo, og Inga Bostad, forfatter, filosof og universitetspolitiker, har sammen skrevet boken *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. For denne studien er de to første kapitlene i boken mest relevant da de

tar opp noen sentrale fagbegreper fra fag-litteratur om filosofi i skolen, som er en del av tema for denne oppgaven. I tillegg til sentrale fagbegreper peker Bostad (2006, s. 23-32) på flere sentrale aspekter ved filosofisk samtale, som også er viktig for denne studien da metoden inngår i kjerneelementet «Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I bokens første kapittel blir begrepene egosentrisme og eksterioritet med referanse til omsorgsetikken og filosofen Emmanuel Levinas gjort rede for (Bostad, s. 18-25). Dette blir to sentrale begreper når filosofiens rolle i kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017) senere i oppgaven blir drøftet (jf. 6.2.1). Levinas bruker disse begrepene til å beskrive to ulike måter mennesker forholder seg til andre mennesker og verden på. Eksterioriteten handler om å vise åpenhet i møte med den andre, samtidig som at anerkjennelse av den andres eksistens er viktig. Levinas hevder at hvordan vi forholder oss til verden ikke bør preges av et ønske om å dominere, men heller å respektere den andres verdighet (Bostad, 2006, s. 19-20).

Egosentrisme derimot referer til en tilstand hvor individets interesser og ønsker er i hovedfokus. I en slik tilstand vil man ha en tendens til å se på verden og andre mennesker utelukkende ut fra egen nytte og perspektiv. Dette vil kunne resultere i at man ikke bryr seg om eller ignorerer den andres behov (Bostad, 2006, s. 20-21). Levinas oppfordrer mennesker til å gå utover det egosentriske og åpne seg opp for den andre. I dette blir betydningen av verdier som respekt, empati og ansvar svært viktig. Samtidig understreker han også at mennesket ikke kan frigjøre seg fra det subjektive, og målet blir derfor å forsøke å forene disse to med hverandre (Bostad, 2006, s. 22).

Bostad knytter videre i kapittelet tenkning til evnen til «å innta nye perspektiver, gå under overflaten på et utsagn, formulere problemer og motspørsmål» (Bostad, 2006, s. 13). Dialogen er viktig her da tanken er at man i samspill med andre får et bedre utgangspunkt i tilnærmingen til ulike spørsmål ettersom at klokskap sees på som evnen til å være søkende og åpen, heller enn grad av faktakunnskap. Dette utdypes med å argumentere for at mennesker er gjensidig avhengig av hverandre ettersom dialogen bæres av møtet mellom mennesker som «forsøker å forstå en gjensidig avhengighet i en verden som endres hver gang et nytt møte finner sted» (Bostad, 2006, s. 22). Basert på dette argumenteres det for at det er i møte med den andre at ny innsikt oppstår (Bostad, 2006, s. 23). Dette fører oss videre i den filosofiske samtalen som metode i RoE.

4.1.2.1 Filosofisk samtale

Som tidligere nevnt (jf. 4.1.2) nevnes filosofisk samtale som metode eksplisitt i beskrivelsen av kjerneelementet «Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og skal derfor være en del av undervisningen når det arbeides med dette kjerneelementet. Religionsviter og professor ved Nord universitetet, Kåre Fuglseth og dosent emerita ved fakultet for lærerutdanning, OsloMet, Beate Børresen Børresen ytrer i artikkelen «Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter» (2022, s. 106) at filosofisk samtale som metode har røtter tilbake til Sokratiske samtale i antikken. Videre utdyper de at samtalen bærer preg av utforsking, refleksjon, undring og kritisk tenkning, samtidig som at lytting og samarbeid løftes frem som viktige elementer i en velfungerende filosofisk samtale. Dette handler om at hensikten ikke er å overbevise, men å oppnå klarhet i komplekse emner gjennom å bruke forskjeller og uenighet som drivkrefter (Fuglseth & Børresen, 2022, s. 106). I likhet med Fuglseth & Børresen, hevder også Børresen & Persson (2018, s. 4) at kjernepunktet i den filosofiske samtalen omhandler å tilegne seg forståelse gjennom tenkning.

Bostad viser til at filosofi som metode i skolen bør forstås som metapedagogikk, hvor refleksjonen knyttet til egen læring og utvikling står i sentrum. Metoden vil da praktiseres i form av «en konstruktiv samtale, som et redskap for anerkjennelse, trygghet, selvrefleksjon, utfordring og utvikling av jeget (evnen til å se seg selv, stille spørsmål ved seg selv)» (Bostad, 2006, s. 29-30). I tillegg til dette understreker Bostad (2006, s. 32) også viktigheten av å sette noen regler for bruken av metoden. Hun setter derfor et skille mellom dagligdags- og kritisk tenkning. Den dagligdagse tenkemåten knyttes til gjetting, assosiasjoner, antakelser og fordommer og beskrives med dette som en induktiv tenkemåte. Kritisk tenkning knyttes derimot blant annet til evaluering, problematisering, analyse og estimering, og får med dette en mer deduktiv form.

Flere filosofer i dag peker på at den filosofiske samtals mål om å bli utfordret på egne synspunkter, følge en argumentasjonsrekke, lytte og kritisk analysere egne påstander, kan oppleves som naturstridig for barnet. Dette bunner i at barnets lyst til å lene seg tilbake, slappe av og unngå anstrengelse er stor. Bostad løfter samtidig frem at «en slik refleksjon tillokkende og interessant fordi den nettopp er et uttrykk for nysgjerrigheten og undringen i oss» (Bostad, 2006, s. 35).

4.1.3 Tidligere masteroppgave

Masteroppgaven *Religionslæreren i møte med læreplanen* av Sara Strand Klæva (2015) har flere likhetstrekk med min studie. Klævas masteroppgave er en kvalitativ studie som ser på sammenhengen mellom religionslæreres forståelse av læreplanen for RoE og deres personlige livstolkning. Studien tar utgangspunkt i fire kvalitative dybdeintervjuer, og konkluderer med at alle de fire kandidatene forstår læreplanen ulikt mye grunnet deres livstolknings påvirkning på forståelsen (Klæva, 2015). I likhet med Klæva fokuserer denne studien på religionslæreres forståelse av læreplanen for RoE, samtidig som at Gadammers hermeneutikk utgjør den vitenskapsteoretiske forankringen (jf. 3.1.2). Det er imidlertid også store forskjeller på studiene da Klævas oppgave tar utgangspunkt i den tidligere læreplanen, LK06, mens jeg fokuserer på LK20. I tillegg til dette har jeg til forskjell fra Klæva valgt å la studien omhandle lærernes forståelse av filosofiens rolle i LK20, og kommer derfor ikke til å vektlegge hvordan eventuell livstolkning påvirker deres forståelse, slik som Klæva gjør.

4.2 KRITISK TENKNING- SOKRATISK SAMTALELEDELSE

Filosofen Morten Fastvold skriver i boken *Kritisk tenkning- sokratisk samtaleledelse i skolen* om grunnleggende konsepter tilknyttet sokratisk samtaleledelse i skolen. Innledningsvis i boken viser Fastvold (2015, s. 25) til at målet med samtalebasert filosofiundervisning er å oppøve selvstendig og kritisk tenkning hos elevene. Fastvold går også gjennom de fem viktigste momentene i den filosofiske samtalen, og det er disse som er mest relevant for denne studien.

4.2.1 Å finne et egnet spørsmål

Å finne et egnet spørsmål er det første momentet som løftes frem. Fastvold understreker her at empiriske spørsmål som man kan finne svar på gjennom erfaring ikke egner seg for en filosofisk samtale. Heller ikke spørsmål med fasitsvar eller spørsmål kun fantasien kan besvare egner seg godt (Fastvold, 2015, s. 65-67). Skal man få til gode filosofiske samtaler er det viktig å stille spørsmål som tvinger elevene til å foreta vurderinger som innebærer tenkning. Et eksempel på å få til dette er å stille generelle spørsmål som ikke har noe fasitsvar, samtidig som at fantasien alene ikke kan besvare spørsmålet. I fortsettelsen av dette poengterer Fastvold at når elevene da skal begrunne hvorfor de mener det de gjør, er ikke synsing nok (Fastvold, 2015, s. 67-69).

Å etterspørre fellestrekk vil også kunne kalles filosofiske spørsmål da man i slike tilfeller beveger seg fra konkrete eksempler til å se på hva som er til felles for disse. Et siste eksempel

som trekkes frem er spørsmål som åpner opp for flere svar. Slike spørsmål tvinger elevene til å vurdere ting opp mot hverandre, utforske hvilke verdier som ligger til grunn for svarene som blir gitt (Fastvold, 2015, s. 69-71). Dette er i tråd med Marton & Säljö (1976, s. 7-8) deep level-processing og en slik form for filosofisk arbeid vil da kunne bidra til dybdelæring.

I tillegg til å drøfte hvilke spørsmål som bør stilles, tar Fastvold også opp i bokens fjerde kapittel hvordan man bør stille de filosofiske spørsmålene. Fastvold gjør da et poeng ut av at man bør unngå lukkede- og ledende spørsmål, men fokusere på å stille åpne spørsmål da disse åpner opp for flere svar (2015, s. 71-77).

4.2.2 Definisjoner- å utsi hva noe er

Det andre momentet i en filosofisk samtale er å finne definisjoner. Her er det viktig å unngå innholdsfattige definisjoner da dette ikke vil lede noen vei. Man bør for eksempel unngå tautologiske utsagn da disse bare gjentar begrepet vi skal definere på en litt annerledes måte, og sier oss derfor ikke noe nytt (Fastvold, 2015, 83-84). I tautologiske utsagn er $A=A$, men i definisjoner som sier oss noe nytt er $A=B$. En annen metode å utarbeide innholdsrike definisjoner på er å drøfte likheter og ulikheter mellom det man snakker om og ting som har fellestrekk. «Hva er et menneske?» sammenlignes med «Hva er et virveldyr» som et eksempel på nettopp dette. Ved å gjøre dette klarer man å presisere definisjonene da man vil komme frem til særegenheter med for eksempel mennesket (Fastvold, 2015, s. 85-88).

En annen metode for å utarbeide innholdsrike definisjoner i forbindelse med filosofisk samtale er å komme med moteksempler da dette vil avsløre om en definisjon er for smal eller vid.

Målet er å finne en definisjon som holder stand mot ethvert eksempel vi anfører, slik at dette ikke blir noe moteksempel, men bare enda et eksempel på noe som:

- 1) Passer med definisjonen vi har gitt.
- 2) Ikke handler om noe annet enn det som skal defineres (Fastvold, 2015, s. 90-91).

4.2.3 Begrunnelser

Det tredje momentet handler om å finne gode fordi-svar, altså begrunnelser. I 4.2.1 gjorde jeg rede for Fastvolds drøfting av hva som er gode filosofiske spørsmål og understrekte her at man bør unngå lukkede- og ledende spørsmål. Dette betyr ikke at man skal la være å stille for eksempel lukkede spørsmål i en filosofisk samtale, ettersom lukkede spørsmål ofte krever begrunnelser dersom man stiller et oppfølgende hvorfor- spørsmål i etterkant av det lukkede

(Fastvold, 2015, s. 102-103). Hvorfor-spørsmålet blir i denne sammenhengen avgjørende for at arbeidet skal regnes som filosofisk.

Videre uttaler Fastvold (2015, s. 111) at i en filosofisk samtale må alle kortene på bordet da et viktig aspekt er å avdekke skjulte premisser. For å gjøre dette må man stille spørsmål om hva som er sant her og hvorfor. Dette gjelder også «opplagte» sannheter da man gjennom forsøket på å avdekke skjulte premisser gjennom historien flere ganger har erfart at «opplagte» sannheter ikke nødvendigvis er så opplagt som man i utgangspunktet tenkte. Et eksempel som brukes for å demonstrere dette er at vitenskapsfolk ikke alltid har tenkt at jorda var rund (Fastvold, 2015, s. 113).

I tillegg til å avdekke skjulte premisser vil det i en filosofisk samtale også være nødvendig å klarlegge kriterier. Kriterier er bestemte standarder, regler eller forutsetninger som brukes til å evaluere om det vi måler faller innenfor eller utenfor uttrykket vi bruker (Fastvold, 2015, s. 115-116). Kriteriene som brukes for å besvare et filosofisk spørsmål kan variere elevene mellom, og det er derfor viktig å legge kriteriene som brukes som målestokk frem på bordet slik at elevene i størst mulig grad argumenterer på like premisser. Dette handler om at misforståelser gjerne oppstår dersom kriteriene ikke er gjort tydelig rede for. En følge av dette vil gjøre det vanskelig for elevene å forstå hva den andre mener, og man vil også ha problemer med å forsøke å se spørsmålet fra den andres perspektiv (Fastvold, 2015, s. 117-124).

4.2.4 Konseptualisering

Konseptualisering er det fjerde momentet i den filosofiske samtalen Fastvold drøfter, og handler om å finne det rette ordet eller uttrykket. Ulike filosofer har vist en spesiell interesse for å avgrense det essensielle i temaet de studerer, nemlig å begrepsbestemme. Dette skjer gjennom bruk av «et presist, kortfattet, allment ord eller uttrykk» (Fastvold, 2015, s. 135) og er det samme som konseptualisering. Konseptualisering er på mange måter det motsatte av å definere da man i konseptualisering tar utgangspunkt i konkrete eksempler eller handlinger for å igjen forsøke å sammenfatte dette i et ord eller uttrykk (Fastvold, 2015, s. 135-136). Fastvold fremhever også at gjennom konseptualisering skapes et felles forståelsesgrunnlag som er viktig for videre utforskning av det filosofiske emnet. Verdier spiller også inn i konseptualisering. Dette handler om at begreper som regel er ladet med enten positive eller negative verdier. Det blir dermed også viktig å reflektere over hvilke verdier som ligger til

grunn for konseptualiseringene da disse sier mye om den som filosoferer og dens ståsted (Fastvold, 2015, s. 155-158).

4.2.5 Problematisering

Det femte og siste momentet er problematisering. Dette handler om å utfordre og stille kritiske spørsmål til noe som for eksempel kan være det antatt selvsagte. For å demonstrere dette bruker Fastvold (2015, s. 172-173) et eksempel hvor han viser til en formulering av den tyske filosofen Friedrich Nietzsche som går ut på at når et problem er erkjent, åpnes en av grunn man stirrer ned i, samtidig som at man opplever at avgrunnen stirrer tilbake. En impulsreaksjon til dette vil være å late som om avgrunnen ikke finnes, «Men i filosofien kan vi ikke ty til en slik uærlighet» (Fastvold, 2015, s. 174). I filosofien tvinges man til å granske svaret nøye ettersom at det er når tanken «vent litt nå!» (Fastvold, 2015, s. 177) inntreffer at man filosoferer. Dette kan man gjøre for eksempel gjennom å fremføre moteksempler, som ble nevnt tidligere i kapitlet (jf. 4.2.2). Dette vil hjelpe elevene med å drøfte noe som igjen vil føre samtalen videre.

En annen form for problematisering er å arbeide med å finne motargumenter. Man setter da gjerne opp for og mot argumenter, noe som senere gjør at man stilles ovenfor et valg og må evaluere argumentene. «Både å finne og å vurdere gode grunner for og imot det vi vurderer å gjøre, er en filosofisk aktivitet av det problematiserende slaget, som også er relevant for dagliglivet» (Fastvold, 2015, s. 180). Fastvold tillegger her problematisering som filosofisk aktivitet en overføringsverdi til dagliglivet. Dette kan sees i en nær sammenheng med Sawyers (2006, s. 2) teori om dybdelæring som overførbar kunnskap elevene kan anvende i ulike situasjoner.

4.2.6 Relevans og operasjonalisering

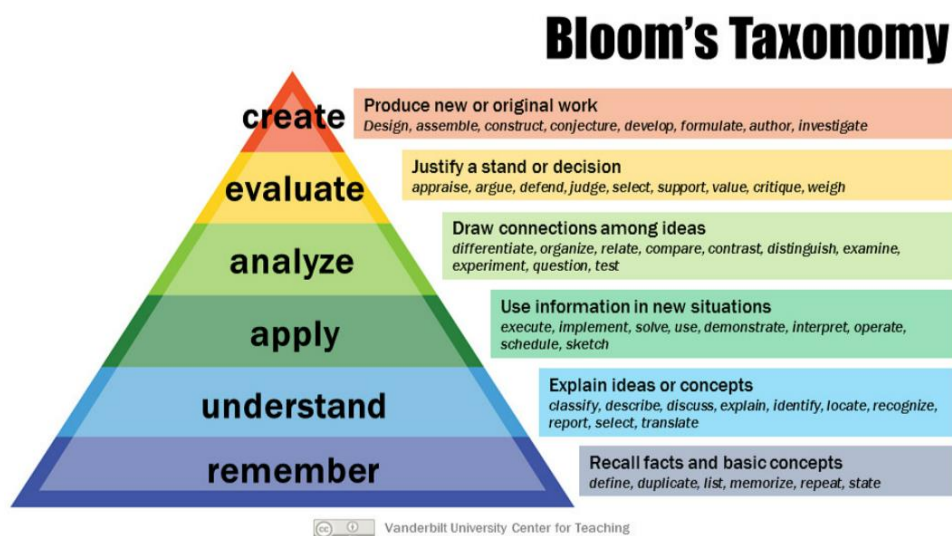
Som tidligere nevnt i studiens introduksjonskapittel (jf. 1.3.2) definerer Fastvold filosofi som en kombinasjon av undring og kritisk tenkning. Denne definisjonen av filosofi vil være svært sentral i oppgavens drøfting da jeg her kommer til å se religionslærernes forståelse av begrepet i lys av Fastvolds definisjon. Jeg har også i det overnevnte gjort rede for Fastvold teori om fem ulike momenter som bør være en del av en filosofisk samtale hvor målet er å oppøve selvstendig og kritisk tenkning hos elevene (2015, s. 25). Disse momentene blir svært sentrale da oppgavens tredje forskningsspørsmål: «Hvordan kan dybdelæring forstås som en del av filosofi i Religion og etikk?» skal drøftes. Dette handler om at jeg forstår Fastvolds hensikt med de ulike momentene i en nær sammenheng med Sawyers teori om dybdelæring

ettersom at begge i stor grad vektlegger kunnskap og ferdigheter som kan anvendes i ulike situasjoner.

4.3 BLOOMS TAKSONOMI

Fastvold (2015, s. 140) argumenterer i sin bok om at filosofi handler om å gå fra det konkrete til det mer abstrakte. I følge den amerikanske pedagogpsykologen Benjamin Bloom er det dette barns kognitive utvikling i stor grad handler om da han viser til at barns kognitive ferdigheter øker i kompleksitet fra enkelt til mer abstrakt. Bloom utviklet på midten av 1950-tallet et taksonomisk klassifiseringssystem som skulle hjelpe pedagoger å sette ulike læringsmål for sine elever (Bloom, 1956). Disse kognitive nivåene, kan også beskrives som ulike ferdigheter, og Bloom (1956, s. 7-8) skiller mellom kognitive-, psykomotoriske- og affektive ferdigheter. Jeg har valgt å fokusere på de kognitive- og affektive ferdighetene, med hovedvekt på de kognitive da det er disse jeg anser som mest relevante i denne studiens sammenheng. Dette handler om lærernes forståelse av hvilke evner de anser som viktig at elevene utvikler, og hvordan filosofien spiller en rolle i dette. De affektive ferdighetene er også relevante i forhold til kjerneelementet som handler om å kunne ta andres perspektiv, og inkluderes derfor også ettersom dette kjerneelementet har en sentral plass i analysen (jf. 5.2.1) og derfor også i drøftingen.

De kognitive ferdighetene, ifølge Bloom (1956, s. 7), involverer mentale prosesser hvor bearbeiding av informasjon, tilegnelsen av kunnskap og utviklingen av intellektuelle ferdigheter som analytisk tenkning og problemløsning skjer. Disse kognitive ferdighetene fremstilles ofte i form av et hierarkisk klassifiseringssystem, hvor ferdighetene blir mer og mer avanserte jo høyere opp i pyramiden du kommer (Armstrong, 2010):



Figur 1: Blooms taksonomi

Når det gjelder de affektive ferdighetene knyttes disse til et mer emosjonelt plan. Disse ferdighetene omfatter blant annet verdier og holdninger som respekt, inkludering, ta ansvar og vise omsorg. Dette er viktige egenskaper når det kommer til utviklingen av empati, medfølelse, sosial bevissthet og evnen til å ta andres perspektiv (Bloom, 1956, s. 7) noe LK20 i stor grad vektlegger i kjerneelementet «Å kunne ta andres perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Blooms taksonomi er derfor relevant for denne studien og vil i drøftingskapittelet bli bruk som et analyseverktøy til å belyse hva som faktisk kreves av elevene kognitivt i filosofisk arbeid (jf. 6.2.1; 6.2.2; 6.2.3).

4.4 KLAFKIS KATEGORIALE DANNINGSTEORI OG DIDAKTIKK

Olav Kansgar Straum, førsteamanuensis ved UiT har i boken *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* skrevet et kapittel som gir innblikk i dannelsespedagogen Wolfgang Klafkis kategoriale danningsteori. Straums (2018, s. 31) hensikt med kapitlet er å gjøre et forsøk på å forstå hvordan Klafkis syn på danning som en prosess. Klafkis teori er av relevans for denne studien ettersom at læreplanens overordnede del understreker at skolen ikke bare har et utdanningsoppdrag, men også et dannelsesoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innholdet i LK20 har derfor som formål bidra til elevers danning, det som har med filosofi å gjøre inkludert. Interessant for denne oppgaven blir det derfor å se Klafkis danningsteori og didaktikk i lys av hvordan religionslærerne forstår filosofiens rolle i elevenes danning.

Straum (2018, s. 32) klargjør tidlig i kapitlet viktigheten av å gjøre rede for Klafkis analyse av dannelsesbegrepets utvikling og historie da dette er en forutsetning for å forstå Klafkis ståsted når det gjelder det danningsteoretiske. Klafkis historiske analyse deler dannelsesbegrepet inn i to hovedkategorier: de materielle- og de formelle danningsteoriene.

4.4.1 De materielle danningsteoriene

De materielle danningsteoriene vektlegger den kollektive arven av kunnskap, verdier og estetikk som er formet av samfunn og kultur. Her blir målet å overføre disse kulturelle verdiene til kommende generasjoner, og fokuset på det objektive og innholdsmessige aspektet av danning står sentralt (Straum, 2018, s. 32). Disse danningsteoriene deler Klafki igjen inn i to undergrupper: den danningsteoretiske objektivisme og den klassiske danning. Innenfor danningsteoretisk objektivisme defineres danning som en prosess hvor «individet får del i samfunnets kulturgoder» (Straum, 2018, s. 33). Innenfor denne retningen ligger det en antakelse om at innholdet i kulturen har en formende effekt på individet. Scientisme løftes her

frem som en variant av objektivisme som vektlegger at danning skjer gjennom «overføring av vitenskapelig basert innhold til eleven» (Klafki 1965, s. 28-29).

Klafki (1965, s. 29-30) kritiserer objektivistisk danningsteori på grunnlag av flere ting: Den ene kritikken går på historieløshet hvor kulturinnhold skilles fra sin opprinnelige historiske kontekst, men likevel presenteres som objektivt. Dette gjelder også scientismen hvor vitenskapelig kunnskap blir sett på som en upåvirket objektiv størrelse. Klafki kritiserer også at danningsteorien mangler didaktiske kriterier noe som resulterer i en overfladisk tilnærming til kunnskap, hvor fokuset blir på mengde fremfor kvalitet (Straum, 2018, s. 33).

Når det gjelder den klassiske danningstradisjonen peker denne på at ikke all kultur fungerer dannende, men kun det klassiske kulturinnholdet representert ved Goethe, Hegel og Spranger. Synet her er at når de unge møter og tilegner seg dette klassiske kulturinnholdet, formes og dannes de. Klafki (1965, s. 30-32) kritiserer også dette synet da han mener at man ikke objektivt sett kan klassifisere hva som tilhører det klassiske. Han løfter også frem noen utfordringer rent pedagogisk som omhandler oppdragelse til demokratisk- og økologisk ansvarlighet, som ikke nødvendigvis har direkte paralleller til det klassiske (Straum, 2018, s. 34).

4.4.2 De formelle danningsteoriene

Når det gjelder de formelle danningsteoriene konsentrerer disse teoriene seg om utvikling av individets evner, talent og kompetanse. Her rettes fokuset mot eleven som aktivt subjekt og det faglige innholdet sees primært som et verktøy i dannelsesprosessen (Straum, 2018, s. 32). De formelle danningsteoriene deles også i to undergrupper: teorier om funksjonell- og metodisk danning.

Funksjonell danning fokuserer ikke på tilegnelsen av innhold, men utvikling av iboende funksjoner som allerede bor i mennesket. Disse funksjonene kan være både fysikk, etisk dømmekraft, viljestyrke og kreativitet. Etter hvert som disse evnene utvikles kan de brukes i nye situasjoner og på nytt innhold. (Straum, 2018, s. 34). Klafki kritiserer denne danningsteorien da han mener at å anta at mennesket har et iboende potensiale til å realisere disse iboende åndelige evnene, kun blir rent hypotetisk og spekulativt. Han begrunner dette basert på pedagogisk erfaring hvor elevene kan ha utviklet evner innenfor et fag, men ikke et annet, noe som viser viktigheten av tilegnelse av faglig innhold (Straum, 2018, s. 35).

Metodistisk danning, representert av Georg Kirschensteiner og John Dewey, forkaster tanken om iboende latente evner i mennesket. Samtidig hevder retningen også at danning ikke kan baseres på innhold. Det den derimot peker på er at danning skjer gjennom tilføringen av metoder som benyttes på nytt innhold gjennom livet. Klafkis (1965, s. 36-38) kritikk rettet mot denne retningen går på at det ikke finnes noen metode uten innhold da metode og innhold ikke kan sees uavhengig av hverandre. Dette resulterer i at det ikke kan finnes noen form for metode som gjør eleven i stand til «å mestre et hvilket som helst innhold» (Straum, 2018, s. 35).

4.4.3 Den kategoriale danning og de eksemplariske prinsipper

Som gjort rede for i det overnevnte, retter Klafki kritikk mot både de materielle- og formelle danningsteoriene. Til tross for at Klafki ser kritikkverdige aspekter ved begge teoriene, bruker han likevel det han anser som fruktbare elementer ved begge til å fremsette den kategoriale danningsteorien. Her argumenterer han for at eleven gjennom tilegnelse av vesentlig innhold, vil kunne utvikle emner og metodeferdigheter (Straum, 2018, s. 36).

Klafkis kategoriale danning bygger på konseptet om en tosidig åpning hvor både individet og kulturinnholdet åpner seg for hverandre. Dette vil kunne resultere i dannelse av kunnskap, erfaringer og opplevelser i individet. Hva slags innhold som vil kunne føre til dette forklarer Klafki med det eksemplariske prinsippet som går ut på at konkrete kategorier igjen vil kunne belyse generelle og overordnede prinsipper (Straum, 2018, s. 36). Eleven vil da gjennom tilegnelse av kategorier kunne utvikle en større forståelse for samfunnet og kulturen de er en del av.

Klafki uttrykker at det eksemplariske prinsippet er helt essensielt for dannelse, og definerer tre grunnleggende kriterier for eksemplarisk innhold: elementært, historisk-elementært og fundamentalt. I forhold til det elementære bruker Klafki Wagenscheins demonstrasjon av månens bevegelsesbane hvor elevene kaster steiner for å illustrere fysikkens prinsipper. Poenget her er at gjennom demonstrasjon av relevante eksempler, belyser dette noe mer grunnleggende og overordnet. I et tilfelle som dette lærer elevene om tyngdekraften, noe som gir dem mulighet til å tilegne seg en større forståelse for den sammensatte verden vi lever i (Straum, 2018, s. 38-39).

Når det gjelder det historisk-elementære kriteriet for eksemplarisk innhold omhandler dette representative historiske eksempler, i motsetning til det elementære som fokuserer mer på

naturlover. Dette laget av dannelses søker å gi elevene en forståelse av sentrale trekk ved historiske epoker eller hendelser, og deres relevans for nåtiden og fremtiden (Straum, 2018, s. 39-40). Satt i denne studiens kontekst vil dette kunne handle om ulike historisk, filosofiske epoker, eller samtiden ulike filosofer levde i, og hvilken påvirkning dette hadde for deres filosofi.

Det siste laget i dannelses ifølge Klafki er det fundamentale. Dette begrepet lar seg vanskeligere definere da begrepet flere ganger har blitt behandlet av tidligere pedagoger, i tillegg til at Klafkis behandling av begrepet har vært noe usystematisk. Det man for øvrig kan peke på her er Klafkis uttalelse om at dersom undervisningens innhold ikke bidrar til å forstå det fundamentale, burde det heller ikke ha særlig plass i utdanningen (Straum, 2018, s. 41). Straum (2018) gjør likevel et valid forsøk på å gjøre rede for Klafkis tenkning om det fundamentale lag. Det løftes her frem ulike grunnretninger som alle representerer ulike hovedområder hvor kultur deles inn i det matematisk-naturvitenskapelige, det musisk-estetiske, og det historisk-politiske området. I hvert av disse områdene identifiserer Klafki det han kaller "etos", en tilnærming som definerer hvert av områdene og skiller dem fra hverandre. Dette blir ikke presentert på noe systematisk måte, men illustreres gjennom to områder.

Innenfor det matematisk-naturvitenskapelige området er den dominerende tankegangen å beskrive naturen matematisk og oppdage regelmessigheter. I det musisk-estetiske området handler etosen om å lete etter det vakre, uttrykksfulle eller provoserende (Straum, 2018, s. 42). Klafki viser til at det «etos» eller den grunnleggende ånden som definerer et dannelsesområde innenfor kulturen er det som representerer det fundamentale i dannelsesprosessen. Undervisningen må gi elevene mulighet til å forstå og internalisere denne ånden, og må derfor være fundamental. Undervisningen lykkes med å formidle denne ånden dersom elevene adopterer den til sin egen tenkemåte. Det fundamentale handler med andre ord om å overføre forståelsen av kulturens verdier til elevene (Straum, 2018, s. 44).

Som nevnt tidligere bruker Klafki et eksempel om månens bevegelsesbane i fysikk-undervisning. Klafki (1965, s. 40–41) hevder her at et slikt eksempel ikke bare gir elevene en kognitiv forståelse av Newtons 2 lov som et grunnprinsipp i fysikken, men i tillegg til dette vekker en emosjonell interesse og begeistring. Han bruker også historiefaglige eksempler til å demonstrere dette der han peker på kognitiv forståelse som å forstå historisk kunnskap, mens det emosjonelle aspektet blir utviklingen av en varig interesse for historie. Det fundamentale

laget handler derfor om å skape en dyp interesse innenfor et bestemt område, som kan medføre varig endring i elevenes syn på verden (Straum, 2018, s. 44-45).

4.4.4 Den kategoriale danningens mål

Jeg har til nå gjort rede for Klafkis tanker om danning som prosess. Et sentralt spørsmål å ta med seg videre er hva som er prosessens mål. Straum (2018, s. 48-49) løfter frem Klafkis fokus på at danningen skulle gjøre mennesker i stand til å bestemme over seg selv samtidig som at de bidrar til fellesskapet. Med dette presenteres tre sentrale hovedmål ved danningen: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Danningens prosess skal altså bidra til å utvikle kritisk vurderingsevner og skape forandringer i kulturen, noe som igjen vil kunne lede å nå hovedmålene.

5.0 TEMATISK ANALYSE AV EMPIRI

Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20? Jeg skal i det følgende presentere og gjøre rede for empirien innsamlet gjennom fokusgruppeintervjuene. Empirien er strukturert i en tematisk analyse bestående av tre tema, som alle inneholder ulike kategorier og underkategorier. Dette illustreres i tabellen under:

| Filosofiens rolle i LK20 kontra LK06. | Forholdet mellom innhold og metode i filosofiundervisning. | Filosofiens rolle i lys av dybdelæring. |
|--|---|--|
| Fra det spesielle til det generelle. Mindre eksplisitt plass. Mindre plass eller mer skjult? Fremgangsmåter i forsøket på å forstå filosofiens rolle. | Filosofiens rolle i kjerneelementene. Et samtidsbehov. | Forholdet mellom dybde og tid. Dybdelæring gjennom utforskning. Dybdelæring gjennom tverrfaglige tema. |

5.1 FILOSOFIENS ROLLE I LK20 KONTRA LK06

For å forstå hvordan lærerne opplever filosofiens rolle i LK20, er det viktig å ta hensyn til faktorer som er med på å påvirke deres forståelseshorisont. Her spiller selvfølgelig flere faktorer inn, men i det følgende vil deres forståelse av den tidligere læreplanen for RoE, LK06, være mest sentral. Dette er fordi deres utsagn blir sagt i en kontekst hvor LK06 brukes som målestokk for hvordan de forstår LK20 ettersom at det er endringene som har skjedd som i størst grad vektlegges.

Når det gjelder dette temaets siste kategori, vil fokuset bevege seg over til å handle om hvordan lærerne har gått frem i forsøket på å forstå filosofiens rolle i LK20. I denne kategorien er samarbeid og bruken av lærebøker sentrale underkategorier.

5.1.1 «Det er gått litt fra det spesielle til det generelle.»

Ved Gressbakken vgs er religionslærerne enige i at de begge opplever at de nye læreplanene er mindre konkrete enn de tidligere har vært, og da spesielt filosofibiten. For å underbygge påstanden viser de begge til læreplanens kjerneelementer og kompetansemål, og peker på at

det ikke er definert hvilke eksistensielle spørsmål man skal arbeide med i tillegg til at det kun er formulert et kompetansemål som eksplisitt handler om filosofi. Ruth løfter frem at det i LK06 var formulert kompetansemål som at man skulle kunne snakke om to europeiske filosofer, en fra antikken og en fra nyere tid. Konkretiserte kompetansemål gjorde det dermed lettere for religionslærere å vite hva de skulle bruke tid på i egen undervisning. Linda spiller videre på denne tankerekken og beskriver hvilke konsekvenser lite konkrete kompetansemål resulterer i: *«Det blir jo mer opp til læreren å skape sammenheng i det.»* I dette impliserer Linda at når læreplanen er lite konkret og ikke definerer tydelig hvilke filosofer og filosofiske tradisjoner man skal fokusere på, blir det opp til læreren å tolke og avgjøre hva som er viktig og derfor bør vektlegges.

Religionslærerne ved Storevik vgs deler i stor grad samme opplevelse av filosofiens rolle i LK20 sett i lys av tidligere læreplan som lærerne ved Gressbakken. Lærerne ved Storevik opplever nemlig også filosofi-delen i LK20 som mindre oversiktlig enn den tidligere var i LK06: *«Da var det disse tre antikke, to fra det moderne og en østlig filosof. Det var veldig greit og oversiktig både for lærer og elev. Nå knaster den mer inn i en slags helhetlig greie»* (Kamilla).

I den tidligere læreplanen for RoE, LK06, var de ulike temaene for religionsfaget delt inn i flere kategorier hvor ulike kompetansemål var plassert under hver kategori. Som lærerne også vektlegger i intervjuene ser dette ganske annerledes ut i LK20 da kompetansemålene står samlet og er blitt færre. Petter, lærer ved Storevik, ytrer at dette gir utslag i form av at filosofi-delen dermed blir mer integrert i flere av kompetansemålene ettersom at det ikke lenger finnes en egen filosofibolk i læreplanen. Dette resulterer i at *«Det er gått litt fra det spesielle til det generelle»* (Petter).

Oppsummert sett opplever lærerne ved både Storevik og Gressbakken at LK20 gir dem mer frihet til å velge hva fokuset i undervisningen skal være da de opplever at læreplanen har gått fra det spesielle til det generelle. Dette er med på å skape en usikkerhet blant religionslærerne når det gjelder hvordan de skal forstå filosofiens plass, og dermed implementere forståelsen i egen filosofiundervisning.

5.1.2 Filosofien har fått en mindre eksplisitt plass.

Ved Gressbakken vgs ytrer lærerne samstemt at de opplever at filosofien har fått mindre plass i læreplanen enn den tidligere hadde. Dette sier de i etterkant av å ha lest gjennom læreplanen og streket ut de stedene de oppfatter har med filosofi å gjøre:

Det er et ganske gjennomgående kompetansemål, at man skal kunne dette med fagbegreper, men det gjelder både religion, etikk og filosofi innenfor alle områder. Og så er det å utforske og reflektere over eksistensielle spørsmål og svar, så det er puttet så i filosofi [...] Og så er det om å være et menneske i ulike filosofiske tradisjoner. Det er vel, slik som jeg har oppfattet det i hvert fall, det som har med filosofi å gjøre i læreplanen (Ruth).

Siren, lærer ved Storevik, opplever også at filosofien har fått en mindre plass i LK20 enn det den tidligere hadde i LK06. Hun begrunner dette med at det er lite om filosofi som er understreket i kompetansemålene:

Det står at vi skal drøfte sentrale fagbegreper i filosofi. Og så står det utforske og drøfte ideer om menneske slik de kommer til å uttrykke ulike filosofiske tradisjoner. Men ellers er det lite filosofi som er understreket i kompetansemålene (Siren).

Ruth, Linda og Siren konkluderer alle på grunnlag av det som eksplisitt står nevnt i læreplanen at filosofi har fått en mindre plass i LK20 enn det tidligere hadde i LK06. Begge skolene kommer altså frem til samme konklusjon når det gjelder filosofiens eksplisitte plass.

5.1.3 Har filosofien fått mindre plass i LK20 eller er den bare mer skjult?

I forrige kategori konkluderte Ruth, Linda og Siren med at filosofien har fått en mindre eksplisitt plass i LK20. Under intervjuet ved Storevik utfordret Sirens kollega, Kamilla, dette da hun ikke nødvendigvis opplever at filosofien har fått mindre plass, selv om det står mindre eksplisitt nevnt om filosofi i læreplanen. Kamilla viser med dette til at hun kanskje tror den er mer skjult, men at man oftere må innom den ettersom at hver religion har sin filosofi og sine filosofer. Med dette impliserer Kamilla at hun ikke nødvendigvis tenker at filosofien har fått mindre plass selv om det er mindre oversiktlig i læreplanen enn det tidligere var. Hennes tanke er at man kanskje må oftere innom den ettersom at det «*Nå knaster den mer inn i en slags helhetlig greie*» (Kamilla).

Lærerne ved Storevik nikker samtykkende, skumleser gjennom læreplanen igjen og begynner å ramse opp flere steder hvor filosofi ikke er eksplisitt nevnt, men likevel implisitt kan være

tilstede. Nå blir både det læreplanen sier om etiske problemstillinger, menneskeverd og naturens egenverdi løftet frem som steder hvor man kommer inn på filosofi. I fortsettelsen av dette ytrer Petter: *«Så er det vel et fellestrekk med at det er mye mer integrert i alle overskriftene nå enn det var før? Det er ikke så bolkkuttet på en generell basis.»*

Lærerne ved Storevik vgs poengterer i det overnevnte at selv om filosofien kanskje har fått en mindre eksplisitt plass i LK20, så betyr ikke det at den har fått en mindre plass på det generelle plan. De begrunner dette med at man oftere kommer innom filosofi da det kanskje mer integrert i ulike overskrifter enn det var tidligere, og derfor blir mer skjult, men ikke nødvendigvis mindre.

5.1.4 Lærernes fremgangsmåter i forsøket på å forstå filosofiens rolle i LK20

Når man skal forstå og implementere en ny læreplan i et fag faller det seg naturlig å reflektere over hvordan man skal gå frem. Under intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne arbeider med faget. Her var det særlig tre ting religionslærerne ved de to ulike skolene vektla: graden av samarbeid, bruken av lærebøker og hvor mye av filosofi-delen i LK06 som kan overføres i LK20. Dette fører inn i de tre påfølgende underkategoriene i analysen.

5.1.4.1 «LK20 både inviterer, utfordrer og styrer oss i en retning på det med profesjonsfellesskapet og at vi kan ikke være en solo-løper.»

Ved Gressbakken vgs er begge lærerne opptatt av at LK20 styrer lærerne i en retning hvor man er avhengig av profesjonsfellesskapet, og ikke kan kjøre sitt eget løp. Ved skolen legges det opp til samlinger her og der hvor alle religionslærerne møtes, drøfter og diskuterer RoE som fag, fremgangsmåter og vurderinger. Dette gjorde de også i forkant av filosofi-undervisningen da dette var et tema flere av lærerne på skolen opplevde som svært krevende. Under dette møtet hadde en av religionslærerne ved skolen, som har en del filosofi i utdanningen sin, en liten gjennomgang av potensielle muligheter for å arbeide med dette i faget. Under dette møtet utvekslet religionslærerne ideer med hverandre og så på hvilke muligheter læreplanen gir dem. Lærerne konkluderte her med at læreplanen gir stor frihet og at det blir mer opp til lærerne å velge seg ut det de tenker er mest relevant og viktig.

Selv om religionslærerne ved Gressbakken møtes alle sammen noen ganger her og der til samarbeid, vektlegger Linda at lærerne ved skolen jobber ulikt da det er litt ulikt i hvor stor grad man ønsker å samarbeide. Linda selv har valgt å jobbe veldig tett med to andre kollegaer som hun møter annenhver uke for å planlegge og evaluere hvordan de jobber med faget. Hun vektlegger viktigheten av profesjonsfellesskapet da: *«Det er noe med å ha rom til møte for å*

inspirere og lære hverandre. Det er kjempeviktig. Nettopp for profesjonsfellesskapet og hvordan vi skal utvikle oss» (Linda).

Ruth løfter frem at hun føler seg privilegert som jobber ved en skole hvor religionslærerne totalt sett har mye fagkompetanse på de ulike feltene innenfor RoE, da flere av lærerne har dette som hovedfag. Selv om hun jobber ved en skole med en styrke som denne, opplever hun samtidig det som svært arbeidsomt å håndtere en læreplan hun opplever som lite konkret. Dette gjør samarbeidet med kollegene viktigere da dette gir en følelse av at man står sammen med noen om det, også om filosofi-biten som oppleves som lite konkret.

Religionslærerne ved Storevik vgs derimot har nok ikke fokusert like mye på samarbeid som lærerne ved Gressbakken. Ved denne skolen drøydde de med implementeringen av den nye læreplanen til høsten 2023, noe som vil si at da jeg intervjuet lærerne i november 2023, hadde de ikke arbeidet med filosofi-delen av LK20 enda. Petter uttrykker i intervjuet at det har vært viktig å finne ut av ting på egenhånd først ettersom at de nettopp startet implementeringen av LK20, og alle har sine egne ståsteder. Likevel ytrer Petter også at han ser for seg at det blir mer naturlig å snakke mer sammen med andre lærere når eksamen nærmer seg.

Siren og Kamilla slenger seg på Petter her, og innrømmer selv at de også har kjørt sitt eget løp til nå da de har måtte finne ut av litt ting selv, og tenke gjennom hvordan de ønsker å gjøre det. Imidlertid uttrykker Siren at hun tror at samarbeid med andre lærere kommer til å falle seg mer naturlig og bli viktigere etter jul da elevene skal i gang med et tverrfaglig prosjekt. Dette er fordi at man da blir mer avhengig av andre læreres fagkompetanse da dette kan innebære samarbeid med fag som man ikke selv har i utdannelsen sin.

Oppsummert sett er det forskjell mellom skolene når det kommer til vektleggingen av profesjonsfellesskapet. Lærerne ved Gressbakken er tydelige på at læreplanen styrer lærerne i en retning av samarbeid da læreplanen er ny, men også lite konkret. Dette har ført til at de i arbeidet med implementeringen av filosofi, har sett seg nødt til å møtes flere lærere for å utveksle og drøfte ideer om hvordan både forstå filosofiens rolle i LK20, og hvordan implementere det i undervisning. Ved Storevik vgs er dette skoleåret det første skoleåret hvor de implementerer LK20 i RoE. Her har de valgt en litt annen inngang og er opptatt av å finne ut av ting selv gjennom å bli kjent med læreplanverket, før de går inn i noe eventuelt samarbeid. Kamilla legger imidlertid til at selv om de ikke har samarbeidet noe særlig til nå, vil samarbeidet bli sentralt på vårparten da de skal inn i et tverrfaglig arbeid.

5.1.4.2 «Selv om jeg ser at det ikke er en ideell bok, [...] så jeg kommer nok til å bruke den i så stor grad jeg klarer.»

Både Storevik og Gressbakken har tatt i bruk nye lærebøker som skal være skrevet i henhold til ny læreplan for RoE. Petter prøver bevisst å bruke læreboka så mye som mulig da dette er noe elevene har lett tilgjengelig, i tillegg til at skolen kommer til å ha den i mange år fremover. Kamilla bruker læreboka i noe mindre grad da hun hopper litt frem og tilbake mellom en Power Point hun har brukt gjennom flere år og boka. De er begge enige om at boka bidrar til å sette en struktur for hvordan de kan jobbe med faget.

Det som imidlertid religionslærerne opplever som rart er at det er flere viktige tema som lærerne opplever har fått liten plass i boka, også filosofien: «Kanskje det at jeg er overrasket over at det er så lite i den nye boka vår om filosofi?» (Siren). Petter spiller videre på Sirens utsagn og stiller spørsmål ved om filosofiens plass i ny lærebok kan ha sammenheng med filosofiens plass i ny læreplan. Han peker her på at filosofi er litt diffust i LK20 og på mange måter tonet ned. Dette får følger for filosofiens plass i den nye læreboken da læreboken på mange måter reflekterer den nye læreplanen. Ettersom at den nye læreboken i RoE sier så lite om filosofi som den gjør, ser lærerne ved Storevik det som nødvendig å bruke supplementet som tidligere lærebøker og internett når det gjelder innholdet i filosofiundervisningen deres.

Det er altså litt forskjell religionslærerne i mellom ved Storevik når det gjelder i hvor stor grad lærebøker brukes i undervisning. Samtidig, er lærerne enige i at den nye læreboken legger et godt grunnlag for struktur og retning i faget, men at den ikke hjelper dem så mye når det kommer til filosofiundervisning. Dette er fordi den generelt sett ikke har så mye eksplisitt innhold på akkurat dette tema.

Når det gjelder lærerne ved Gressbakken vgs opplever de læreboken skolen i forbindelse med implementeringen av LK20 i Roe som utfordrende når det gjelder filosofi. Dette begrunner de med at den hjelper dem lite ettersom at boka ramser opp tjue ulike filosofer, noe som hjelper både lærere og elever lite når det kommer til dybde. De opplever også boka som lite oversiktlig når det kommer til filosofi da det inngår i flere av kapitlene. I fortsettelsen av dette ytrer Linda viktigheten av å ikke bli for lærebokstyrt ettersom at LK20 legger opp til at lærerne må ta mer egne valg å stå i det. Dette gjelder også når man bruker læreboka da man ikke har tid til å gå gjennom alle de 20 ulike filosofene som boka nevner, og dermed blir nødt til å ta noen valg.

5.1.4.3 I hvor stor grad kan man bare videreføre det gamle?

Vi har jo ført noen sånne samlinger der vi har møtt kollegaer fra andre skoler hvor det nok er tydelig at enkelte sitter og holder litt på det gamle og tviholder på at det egentlig ikke har skjedd noe endring i faget (Linda).

Når man har jobbet som religionslærer i mange år har man fått testet ut ulike ting, og på mange måter funnet litt ut av hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og ønsker kanskje gjerne å videreføre dette i egen undervisning. Hva da når det kommer en ny læreplan for faget, kan man fortsette som tidligere? Lærerne ved Gressbakken er tydelige på at med LK20 kan man ikke holde på slik som tidligere ettersom at ny læreplan legger opp til et annet fag enn det tidligere har vært. Derfor vektlegges samarbeid innad i skolen for å gjøre dette på en best mulig måte. Dette gjør at lærerne ved Gressbakken reagerer når de møter religionslærere ved andre skoler som gjør akkurat det samme som de har gjort tidligere da dette ikke er i tråd med ny læreplan.

Når det gjelder lærerne ved Storevik er de enige om at de likte den gamle læreplanen bedre enn den nye, men er åpne for at dette kan handle om at de var mer vant til den og ikke har brukt så mye tid foreløpig på å jobbe seg inn i den nye. Dette gjør at når de skal til med å legge planen for filosofiundervisningen som skal gjennomføres på vårparten, kommer de til å se på opplegg de har brukt før og justere det litt slik at det passer bedre med ny læreplan.

Det er ingen av skolene som tenker at man bare kan fortsette akkurat som før. Allikevel er det forskjeller mellom lærerne ved Storevik og Gressbakken når det gjelder forståelsen av i hvilken grad man kan fortsette som før. Religionslærerne ved Gressbakken har en forståelse av LK20 som på mange måter legger opp til at de må tenke på RoE som et helt nytt fag, og derfor må tenke helt nytt. Lærerne ved Storevik deler nok ikke samme opplevelse i like stor grad. Her anerkjenner de at det er en ny læreplan å ta hensyn til, som er forskjellig fra hva den tidligere var, men foreløpig kan man bare gjøre noen justeringer på det man tidligere har gjort.

5.2 INNHOLD VS. METODE

I denne studiens introduksjonskapittel (jf. 1.0) ble det gjort rede for at det var et endrende samfunn som lå til grunn for utarbeidelsen av nye læreplaner med mål om å forberede elevene på fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre i kapittel om bakteppe og aktualitet (jf. 2.1.2) ble noe av kritikken rettet mot arbeidsgruppen som utarbeidet nye læreplaner i RoE løftet frem. Noe av denne kritikken gikk på at "konkrete faglige elementer var svakere

representert” (Skeie, 2020, s. 422). På grunnlag av det overnevnte er det derfor for denne studien sentralt og interessant å se på hvordan lærerne forstår forholdet mellom innhold og metode i filosofiundervisningen sett i lys av samtidsrelevans, og hvordan dette igjen kommer til uttrykk i læreplanen for RoE.

5.2.1 Filosofiens rolle i kjerneelementer

Jeg skal i det følgende fokusere på to av LK20s kjerneelementer: «Å ta andres perspektiv» og «Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar». Med utgangspunkt i disse kjerneelementene skal jeg redegjøre for religionslærernes forståelse av filosofiens rolle i dem, og på hvilken måte lærerne i lys av disse forstår filosofi som samtidsrelevant. Årsaken til at denne kategorien er plassert under dette tema og ikke 5.1 handler om at kjerneelementenes innhold skal være det viktigste elevene bør lære, og med utgangspunkt i at de skal være laget med hensikt om å speile evner som er viktige i samtiden, plasseres de her.

5.2.1.1 «Å ta den andres perspektiv [...] det handler det mye om.»

Som tidligere nevnt er et av LK20s kjerneelementer å ta andres perspektiv. Det er kanskje derfor ikke så overraskende at lærerne ved Storevik vgs opplever at det handler mye om akkurat dette i læreplanen. Siren anser dette som viktig, samtidig som hun ytrer klart og tydelig viktigheten av å ikke ta lett på det eller snakke om det på en forutsigbar måte. Her blir dialogen løftet frem som det problematiske momentet. For skal man kunne lære seg å ta den andres perspektiv er man avhengig av at dialogen fungerer. Siren stiller spørsmål til hva man gjør dersom dialogen ikke fungerer, noe hun opplever at ofte forekommer blant elevene.

Ruth indikerer noe lignende da hun sier at:

Det er jo mange undersøkelser på, at ungdommer prater mindre, face to face [...] og det er helt nødvendig at vi prioriterer å gjøre noen sånne ting. De må øve seg på å kunne [...] ta sjansen på at en annen som sitter rundt bordet, protesterer eller sier at det er helt uenig, og at det ikke er krenking (Ruth).

Ruths poeng her er først og fremst at ungdom prater mindre ansikt til ansikt i dag da mye av dialogen skjer gjennom sosiale medier osv. Dette gjør at samtalen er noe som bør prioriteres slik at elevene får øvd seg på å ytre meningene sine til tross for at de kan møte motstand og uenighet.

Oppsummert sett ytrer både Ruth og Siren viktigheten av å arbeide med kjerneelementet «Å ta andres perspektiv» i RoE med utgangspunkt i at elevene prater mindre sammen ansikt til

ansikt. Dette gjør det mer utfordrende for dem å gjennomføre samtaler ansikt til ansikt på grunnlag av lite erfaring, men kanskje også frykt for å møte motstand eller uenighet. Spørsmålet videre er da hvilken rolle filosofi spiller i dette? Dette kommer tydeligere frem i det påfølgende.

5.2.1.2 «man kan ta sjansen på å bli overbevist om at den andre har rett [...] det er en effekt av filosofisk samtale.»

Som tidligere nevnt (jf. 5.2.1.1), er det å ta andres perspektiv et av læreplanens kjerneelementer, og derfor også noe lærerne ønsker og forventer at elevene på sikt i ulik grad skal være i stand til. Dette er også et mål for religionslærer Linda og hun viser til utforskning, refleksjon og evnen til å vise forståelse som sentrale deler av det å kunne ta andres perspektiv: *«hva er det vi forventer i dette faget? [...] Jo det er å kunne ta andres perspektiv, og vise forståelse, og utforske, reflektere gjennomgående.»*

Lærerne ved Gressbakken løfter frem den filosofiske samtalen som en potensiell metode for å kunne oppnå dette:

Vi snakker om spilleregler, i en samtale at man skal lytte til en andre, man kan ta sjansen på å bli overbevist om at den andre har rett, det har jeg ikke tenkt på før, så jeg synes det er en god øvelse i å vise respekt for hverandre i måten vi snakker på, det er en effekt av filosofisk samtale (Ruth).

Ruth knytter altså evnen til å vise respekt for hverandre som et resultat av den filosofiske samtalen da man i den filosofiske samtalen må lytte til andre med undring og en åpenhet om at man selv kan ha tatt feil, og de andre rett.

I RoE settes det mål om at elevene skal kunne ta andres perspektiver, vise forståelse, utforske og reflektere gjennomgående. Linda understreker betydningen av å kunne ta andres perspektiver, og fokuserer på utforskning og refleksjon som sentrale deler av kjerneelementet. Ruth peker på den filosofiske samtalen som en metode for å oppnå dette, og fremhever respekten for hverandre som et viktig element. I tillegg til dette knytter Ruth filosofiens rolle i den filosofiske samtalen til undring og åpenhet i møte med den andre.

5.2.1.3 «det er kjempeviktig å ikke snakke om det på en forutsigbar måte.»

I 5.2.1.1 siterte jeg Siren som understrekte viktigheten av å ikke snakke om det å kunne ta den andres perspektiv på en forutsigbar måte. Ruth begrunnet kompleksiteten ved dialogen elevene mellom med at de rett og slett snakker lite sammen ansikt til ansikt i dagens samfunn.

I det følgende skal jeg belyse et annet viktig aspekt av hvorfor lærerne anser det å ta den andres perspektiv som krevende for elevene. Fokuset vil derfor sentrere seg rundt lærernes forståelse av hva det faktisk krever av elevene på et kognitivt plan å filosofere og gjennomføre filosofiske samtaler.

De skal ikke bare tilegne seg kunnskap, og så skal de reprodusere det. [...] men det står veldig mye om utforsking, og reflektere og drøfte, og det er jammen krevende verb, og det synes elevene er krevende også (Ruth).

Utforsking er et begrep som er gjennomgående i LK20, og i det overnevnte sitatet blir begrepet omtalt som et krevende verb da Ruths forståelse av begrepet krever mer av elevene enn å bare tilegne seg kunnskap for å så reprodusere den. Siren løfter frem et annet aspekt ved begrepet da hun ser på utforsking som det å gå i dybden på noe. At man prøver å få elevene med på dette med undring og at det ikke nødvendigvis alltid er to streker under svaret. Siren understreker at i en tankerekke som denne er det derfor svært viktig at man lufter tanker og meninger knyttet til ulike ting.

Siren knytter filosofi i det overnevnte til utforsking og vektlegger dette med undring og åpenhet for at det ikke alltid er klare svar. Denne undringen samsvarer med Ruths utsagn, tidligere nevnt i kapittel 5.2.1.2, hvor viktigheten av å gå inn i samtalen med en åpenhet om at man selv kan ta feil løftes frem. Petter, religionslærer ved Storevik vgs, belyser også dette med undring i tilknytning til filosofi da han opplever at læreplanen legger opp til refleksjon og undring som skal sette elevene på spor av en dypere tanke.

Religionslærerne fra Gressbakken og Storevik har alle en forståelse av filosofi som noe som bør ses i sammenheng med åpenhet og undring. Dette krever mer av elevene enn å bare tilegne seg kunnskap for og deretter reprodusere det. Dersom vi tar et blikk tilbake på lærernes beskrivelse av hva den filosofiske samtalen innebærer, krever denne interaksjon og samhandling. Ruth belyste elevenes mot til å tørre å stå for noe og ytre det som en viktig del av samtalen. Samtidig vektlegger lærerne dette med å gå inn i samtalen med undring og åpenhet om at man selv kan ha feil. Dette fordrer at elevene er i stand til å begrunne egne argumenter samtidig som at de klarer å vurdere andres, noe som er krevende for elevene.

5.2.2 Filosofi, et samtidsbehov

I det følgende skal jeg presentere empiri som omhandler religionslærernes forståelse av filosofien som et samtidsbehov. Fokuset her vil først og fremst dreie seg om lærernes

forståelse av samtidens elever da det var dette lærerne selv fokuserte mest på i intervjuene. Jeg skal derfor gjøre rede for lærernes forståelse av hvem elevene er, og hvorfor filosofien spiller en viktig rolle i undervisningen med utgangspunkt i dette.

5.2.2.1 «Vi må bidra til at de får litt kondis på de tekstene, eller ja, kildene.»

Ved Gressbakken vgs opplever religionslærerne dagens elever som lite utholdende når det kommer til arbeid med lengre tekster/kilder da dette krever litt ekstra av elevene. I tilfellene hvor elevene opplever at en oppgave de skal gjøres krever for mye av dem, velger de å gå videre i noe annet. Petter fra Storevik impliserer noe lignende da han sier:

Og så er det et sprik, synes jeg, mellom ungdommen nå, sin evne til konsentrasjon, evne mot utholdenhet og så videre og den retningen de ønsker at undervisningen og fokuset skal være [...] Stemmen er ikke den samme som før, og det å sette seg ned og reflektere over ting og tang, det er jo som ikke noe selvfølgelig (Petter).

Petter ytrer at man ikke kan ta som en selvfølge det at elevene skal sette seg ned å reflektere over ting og tang. Ruth poengterer at elevene har en tendens til å styre unna ting som er mer kognitivt krevende da dette krever utholdenhet. Et sentralt spørsmål å ta med seg videre i analysen er hvordan religionslærerne forstår filosofiens bidrag når det gjelder å trene elevenes utholdenhet.

5.2.2.2 «da er det vår jobb å vise verden at det er komplekst, og gå til kildene og bekjempe AI.»

Som tidligere nevnt i kapittelet om bakteppe og aktualitet (jf. 2.3.1), skaper dårlig evne til kildekritikk, sosiale medier og kunstig intelligens utfordringer for lærere i skolen. Dette gjelder også lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne studien, og Linda uttaler i intervjuet:

Det som må være målet vårt, å vise at det er nyanser i alt, for det er så lett å se verden i sort og hvit, og det vi ser nå er jo at ungdommen i veldig stor grad får informasjon fra sosiale medier, det er fra TikTok, det er der, hvor det er falsk informasjon, og det har de jo vist i undervisninger også. Se på disse her, de gjør sånn og da er det vår jobb å vise verden at det er komplekst, og gå til kildene og bekjempe AI (Linda).

I det overnevnte er det flere interessante ting som blir løftet frem. Først og fremst vektlegger Linda at et mål bør være å vise at det er nyanser og at verden er kompleks. Hun peker på at dagens elever bærer preg av at mye av kunnskapen de besitter er hentet fra sosiale medier. I

sosiale medier finnes det falsk informasjon, elevene er lite kritiske og deres tanker og meninger blir derfor lite nyansert. I tillegg til dette viser Linda også i sitatet over til at AI, kunstig intelligens, er en utfordring da dette krever lite refleksjon av dem da alt de trenger å gjøre er å kopiere og lime inn, eventuelt å gjengi ved muntlige aktiviteter. Ruth impliserte også noe lignende i 5.2.2.1 da hun viste til elevenes evne til utholdenhet i dag.

Ved Storevik vgs vektlegger også religionslærerne at det kan være vanskelig å få elevene til å reflektere, samtidig som at de understreker viktigheten av å utfordre dem til å øve på det da dette er en grunnpilar for deres forståelse av dypere læring.

Ja, så er det noe med at en prøver å få de til å undre og reflektere. Og med det håper de at de får en form for interesse for å gå litt dypere inn. [...] Det er svært vanskelig å gjøre det, men dybdelæringen ligger på en måte i at de selv går litt dypere inn i tankene. Det legges veldig opp til, den refleksjon og undring hele tiden. Det er sånne små skråblikk-tanker her og der, som setter på spor av en dypere tanke (Petter).

I følge Petter kan undringen og refleksjonen bidra til at elevene går dypere inn i noe. Linda løfter frem behovet for å være kritisk til hvor informasjonen hentes fra, og Petter løfter frem undring- og refleksjonsbiten som sentrale elementer for å gå dypere inn. Dette er i tråd med det som ble presentert i 5.2.1.2 og 5.2.1.3 hvor lærernes forståelse av hva filosofi er ble sett i nær sammenheng med utforsking, undring og evnen til å reflektere. Som et resultat av dette kan man derfor i denne sammenhengen forstå lærernes forståelse av filosofien som et bidrag til utvikling av bedre utholdenhet blant elevene. Filosofien spiller også en rolle når det gjelder utviklingen av evnen til kritisk sans da dette krever refleksjon og at man stiller spørsmål, noe undringen og åpenheten vil kunne bidra til.

5.3 FILOSOFIENS ROLLE I LYS AV DYBDELÆRING

Dybdelæring er et svært sentralt begrep i LK20 (jf.2.2). Dette gjør det derfor både interessant og relevant å undersøke religionslærernes forståelse av dybdelæring. I og med at denne studien er avgrenset til å handle om filosofiens rolle i LK20 vil jeg fokusere på lærernes forståelse av dybdelæring satt i en sammenheng med filosofiens rolle i læreplanen.

5.3.1 Forholdet mellom dybde og tid

5.3.1.1 «dybdelæring, det forstår jeg jo som at du skal jobbe med noe over tid.»

Ved Gressbakken vgs blir dybdelæring forstått som noe som skal jobbes med over tid. Linda og Ruth løfter frem ulike måter man kan jobbe med noe over tid på for og så oppnå

dybdelæring. Det ene aspektet som løftes frem er dybde gjennom å bruke masse tid på å utforske og dykke ned i et spesielt tema. Et eksempel som løftes frem her er å ha et prosjekt hvor man dykker ned i en bestemt filosof. Gjennom å gjøre dette vil man kunne tilegne seg mye kunnskap om akkurat den filosofen, og dybdelæring defineres her som spesifikk kunnskap om en filosof. Samtidig problematiserer lærerne tanken om dybde gjennom å fokusere på en spesifikk ting over tid. De peker her på at eleven bør ha noen forutsetninger som ligger til grunn før eleven kan gå så spesifikt i dybden på en filosof. Her presenteres dybde gjennom bredde som et alternativ:

Det tenker jeg er hvordan du skal forstå for eksempel Immanuel Kant. Da må man jo vite at han var i opplysningstida, han står i sin tradisjon. Hvis ikke så blir det jo at det bare blir hengende i lufta. [...] forståelsen er for meg både bredde, jobb over tid og se sammenhenger (Ruth).

Bredde i denne sammenhengen forstås som kontekst. Immanuel Kant brukes i det overnevnte som et eksempel. Ruth peker på at dersom man skal kunne dyp-dykke ned i Kant, er det sentralt å vite noe om hvilken kontekst han levde i og hva som preget Kants samtid. Det som oppleves som vanskelig i dette er nettopp spørsmålet om hvor mye man må kunne om for eksempel en filosof, eventuelt en historisk periode, før man er i stand til å gå i dybden på et bestemt tema eller filosofisk spørsmål.

Religionslærerne ved Gressbakken forstår dybdelæring både som å bruke mye tid på et spesifikt tema, men også å gå i bredden da dette er en viktig forutsetning for å kunne gå i dybden. Ved Storevik er noen av lærerne veldig usikre på hva begrepet faktisk betyr da de igjen opplever at læreplanen ikke spesifiserer dette god nok. Religionslærerne drøfter og diskuterer begrepet seg imellom under intervjuet. De setter blant annet et skille mellom hva som er overfladisk og hva som er dybde, samtidig som at de i likhet med lærerne ved Gressbakken peker på at det overfladiske er en forutsetning for å kunne gå i dybden. Det overfladiske sees på som å reprodusere og huske seg til noe, mens dybde sees på som å komme dypere til et sted hvor du får en større forståelse for det du holder på med.

I fortsettelsen av det overnevnte trekker Petter frem noe han har gjort i undervisningssammenheng med filosofi som tema for å jobbe med dybde. Han viser her til et fordypningsprosjekt han har pleid å gjøre med elevene sine hvor de velger seg ut en filosof og jobber med den over tid for å bli godt kjent med filosofens filosofi. Dette vil resultere i en dyp

forståelse av hvem filosofen er, hvor hans tanker kommer fra og hvilke filosofiske spørsmål filosofen var opptatt av.

Oppsummert sett forstår religionslærerne ved begge skolene dybdelæring som å arbeide med noe over tid, i denne sammenheng, filosofi. Lærerne ved begge skolene er opptatt av at for å kunne gå i dybden på noe, bør det ligge noen forutsetninger til grunn hos elevene fra før. Disse forutsetningene sees ved Gressbakken på som breddekunnskap som går på for eksempel tidsperioden en filosof levde i, da dette vil ha innvirkning på hvordan filosofen tenker og handler. Ved Storevik peker de på overflatekunnskap som en viktig forutsetning, som kan forstås på samme måte som bredden lærerne ved Gressbakken snakker om.

5.3.1.2 «Det er jo alltid et spenn mellom tiden en har og det en ønsker å bruke tid på.

RoE et lite fag i videregående skole noe som gjør at flere av religionslærerne opplever det som krevende å drive med dybdelæring dersom det skal forstås som arbeid med noe over tid.

Det vi har snakket om religionsfaget som er litt sånn utfordrende i LK20 er at den overordnede delen av læreplanen sier at vi skal ha dybdelæring. Og hva er det? Det er jo at du skal både ha tid, og du skal utforske og reflektere akkurat de tingene du lærer der. Men så ser vi jo i religionsfaget at det er veldig mange kompetansemål, mye de skal gjennom, og hvordan klare å gi dybdelæring i det? (Linda).

I forrige underkategori ble dybdelæring forstått som noe som skjer over tid gjennom at man bruker breddekunnskap til å dykke dypere for å så kunne få dypere kunnskap om spesifikke temaer (jf. 5.3.1.1). I det overnevnte sitatet forstås dybdelæring også slik, men her gjør Linda tydeligere rede for hva som faktisk skjer når man bruker lengre tid på noe. Hun viser til at elevene oppnår dypere forståelse når de blir gitt bedre tid til å utforske og reflektere rundt tingene de lærer. Utfordringen i dette er at det er veldig mange kompetansemål man skal gjennom på liten tid. Når religionslærerne, som tidligere nevnt (jf. 5.1) opplever læreplanen som lite konkret når det kommer til filosofi-biten, gjør dette at de må bruke mye av tiden på å tolke og vurdere hva som er viktigst å inkludere i undervisningen.

Religionslærerne ved Storevik peker også på tidsspennet som en utfordring når det kommer til å drive dybdelæring. Dette handler om at det er flere ting i filosofi de kanskje ønsker å gå i dybden på, men opplever at tiden ikke strekker til. Lærerne opplever da at de må finne løsninger for hvordan få tid nok til å gå dypt nok. Religionslærerne ved begge skolene foreslår

en slags tematisk inngang til å arbeide med filosofi-materialet som innebærer tverrfaglig arbeid. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysen (jf.5.3.3).

Religionslærerne ved begge skolene opplever tidsaspektet som en utfordring når det kommer til å drive med dybdelæring i filosofi. Dette handler om at læreplanen er lite konkret og at lærerne da må bruke mye tid på hvordan de skal forstå filosofiens rolle og dernest fremsette dette i praksis gjennom undervisningen. Et annet aspekt ved at de opplever tidsaspektet som utfordrende er at de har mindre tid enn det de føler de trenger for at elevene skal få god tid til å reflektere for å oppnå en dypere forståelse.

5.3.2 Dybdelæring gjennom utforsking

Som tidligere nevnt i analysen (jf. 5.2.1) kan det virke som om religionslærerne ved de ulike skolene ser på filosofi som å ha en utforskende og undrende holdning i møte med ulike tema og spørsmål. Et sentralt spørsmål å se på i denne sammenhengen er i hvilken grad lærerne tenker at denne utforskingen eventuelt bidrar til dybdelæring. Dette vil derfor være fokus i de neste underkategoriene.

5.3.2.1 «Utforske, ja, jeg tenker at da går vi mer i dybden på noe.»

Utforske er et gjentakende verb i LK20, og som tidligere gjort rede for i analysen (jf. 5.1.2) ser religionslærerne verbet i en nær sammenheng med filosofi når det kommer til religionsfagets kjerneelementer og kompetansemål. Utforsking ble i forbindelse med den filosofiske samtalen forstått som å gå inn i samtalen med undring og åpenhet. Spørsmålet blir videre hva dette har med dybdelæring å gjøre.

Ved Storevik ser religionslærerne på utforsking som en inngang til dybdelæring da dette handler om å få med elevene på å undre og tenke at det ikke nødvendigvis alltid er klare svar. I denne forbindelse drar Siren frem læreplanens kompetansemål om å utforske og drøfte ideer om menneske slik det kommer til uttrykk i ulike filosofiske tradisjoner. Hun løfter frem at hun i arbeidet med dette kommer til å fokusere på Sokrates og Kant. Dette begrunnes med at gjennom å utforske disse filosofene og deres ideer om menneske vil elevene utfordres til å tenke kritisk, noe hun ser på som en svært viktig evne i dagens samfunn. Flere av Sirens kolleger hiver seg på dette med evner til å tenke kritisk og selvstendig som viktig og peker på at dette er evner som kan komme som et resultat av dybdelæring.

Lærerne ved Gressbakken så også på kompetansemålet om å utforske og drøfte ideer om menneske slik det kommer til uttrykk i ulike filosofiske tradisjoner da de reflekterte rundt

hvordan utforskning kan bidra til dypere læring. Dybdelæring ble i denne konteksten sett på som evnen til å se de store sammenhengene mellom diverse komponenter. Linda forteller i intervjuet at da hun hadde student i fjor, hadde studenten brukt mye tid på å gå gjennom Platon og Sokrates fra antikken. Da elevene senere på våren så filmen *The Truman Show* opplevde hun at elevene så sammenhengene hovedpersonen i filmen og Platons hulelignelse. Det ble dermed tydelig at fordi elevene tidligere utforsket noen av antikkens filosofiske tradisjoner, var de i stand til å plassere dette i en større sammenheng. Dette er noe som krever stor grad av selvstendig refleksjon, noe elevene da fikk vist i møte med filmens budskap.

Oppsummert sett forstås dybdelæring gjennom utforskning som evner til å tenke selvstendig og kritisk, samtidig som at man ser de store sammenhengene. Dette henger sammen med filosofiens rolle i LK20 da utforskning av ulike filosofiske tradisjoner vil kunne bidra til undring og refleksjon hos elevene.

5.3.3 Dybdelæring gjennom tverrfaglige tema

Som oppsummert i 5.3.1.1 forstår religionslærerne dybdelæring som å trekke linjer mellom ulike komponenter og se sammenhenger. Dette gjelder også på tvers av fag, og jeg skal i det følgende gjøre rede for hvordan lærerne forstår filosofiens rolle i dybdelæring gjennom arbeidet med tverrfaglige tema.

5.3.3.1 «Er det dybdelæring der [...] du kan trekke linjer og få den store forståelsen?»

Tverrfaglige tema kan forstås som de tverrfaglige temaene som oppgis eksplisitt i læreplanen, noe religionslærerne også viser til som overordnede tema gjennom intervjuene. Samtidig forstår lærerne også tverrfaglige emner som mer spesifikke tema med overføringsverdi mellom fagene. Jeg skal i denne underkategorien gjøre rede for lærernes forståelse av sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglige tema. Jeg vil først fokusere på det generelle da dette er et viktig aspekt å ha med seg før jeg går inn i det som mer spesifikt har med filosofi å gjøre (jf. 6.3.3.2).

«For det er jo det at de må klare å se sammenheng mellom fagene også, for da får du jo den konteksten og den type dybde forståelse som vi ønsker» (Linda). Religionslærerne ved både Gressbakken og Storevik håper og ønsker at elevene utvikler evner til å se sammenhenger mellom fagene da dette vil kunne hjelpe dem med å få et bilde av den store konteksten de ulike temaene befinner seg i. Religionslærerne forstår dybdelæring i denne sammenhengen som evner til å koble sammen ulike komponenter fra ulike fag. Lærerne forstår dette som

dypere læring da dette krever at elevene klarer å se diverse tema i lys av hverandre, og deretter sammenligne, analysere og reflektere rundt dette.

5.3.3.2 Filosofiens rolle i tverrfaglige tema

I forrige underkategori ble lærernes forståelse av sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglige tema kort gjort rede for. Dybdelæring ble her forstått som evnen til å dra linjer mellom ulike emner og fag da dette viser at elevene forstår den større konteksten. Det som blir mer relevant i denne underkategorien er hvilken rolle filosofien mer spesifikt spiller når det gjelder de tverrfaglige temaene. Jeg kommer i det følgende til å fokusere på primært to ting: religionslærernes forståelse av hvilke filosofiske tema og filosofer som spiller en viktig rolle for flere fag, og hvorfor.

Ved Gressbakken vgs underviser både Ruth og Linda også i andre fag. Begge underviser i historie ved siden av RoE, og i tillegg underviser Linda i norsk. Når de da har samme klasse i flere fag er de opptatt av å stadig reflektere rundt hvilke emner som har overføringsverdi mellom fagene, slik at de kan hjelpe elevene med å se forbindelser mellom ulike tema de har i de ulike fagene. Dette har de også vært opptatt av i arbeidet med filosofi.

Ruth forteller at da hun for første gang skulle starte implementeringen av LK20 i filosofi som tema for i underkant av et år siden var hun i tvil om hun skulle fokusere på tidsepoker eller ulike retninger innenfor filosofiens verden. Ruth valgte å bruke tidsepoker innen filosofihistorie og inkluderte elevene aktivt i samtalen om hvordan gå frem i praksis. Hun kom med noen anbefalinger om hva hun tenkte var lurt i forhold til historie-faget, og lot elevene aktivt være med på å bestemme. Det hun da opplevde var at elevene kanskje ikke hadde så mange forutsetninger for å være med å bestemme da de ikke hadde hørt om så mange filosofer, og det ble derfor viktig for Ruth og forsøke å hjelpe dem hele perioden med å tenke tverrfaglig.

Og da hadde vi fokus på antikken, så argumenterte jeg med det at det er ganske lurt i forhold til historiepensum, og antikken er en viktig epoke i VG2, som ofte trekkes inn mot renessansen og videre arbeid i VG3, og så eksistensialismen med veldig fokus på mennesket (Ruth).

Ruth valgte altså å bygge videre på tema elevene allerede hadde forutsetning for å kunne noe om ettersom at de hadde vært gjennom noe av det i VG2. Hun trekker her frem antikken og

viser til at denne tidsepoken er viktig med tanke på historiepensum, men også renessansen som litterær periode i norskfaget.

Ved Storevik vgs tenker religionslærerne i stor grad likt som Linda og Ruth. Her er de også opptatt av å fokusere på tema innenfor filosofien som har overføringsverdi mellom flere fag, men også til livet generelt. Som tidligere nevnt (jf. 5.1.4.1) har ikke lærerne ved Storevik brukt så mye tid på å samarbeide i forbindelse med implementeringen av LK20. På en annen side virker det som om dette er noe de har planer om å gjøre da de nå står ovenfor et tverrfaglig skriveprosjekt hvor historie, RoE og norsk skal samarbeide. Siren forteller at prosjektet går ut på at elevene skal finne et etisk dilemma i en roman de skal lese, for og deretter drøfte det etiske dilemmaet i skriftlig form. Petter og Kamilla spiller videre på dette i samtalen og viser til at filosofien i dette prosjektet vil ha en stor og sentral rolle da etikk og filosofi hører sammen:

Ja, for det handler jo om etisk argumentasjon, og da må de finne litt kildene til disse etiske argumentasjonene. Og da vil den nødvendigvis komme inn i enkelte filosofers grunntanke (Petter).

Lærerne ved Storevik uttrykker i intervjuet at dette må være dybdelæring ettersom at det krever at elevene kan trekke linjer og se sammenhenger. Lærerne ved Gressbakken og Storevik virker å tenke ganske likt om dybdelæring gjennom tverrfaglige emner da de alle forstår dybdelæring som å se sammenhenger. Hvordan de har arbeidet med filosofi som tema gjennom de tverrfaglige temaene har sett noe ulikt ut. Ved Gressbakken valgte Ruth å fokusere på tidsepoker og knytte filosofien som tema opp mot tidsepoker elevene tidligere har hatt om i historiefaget. Samtidig vektla hun også aspekter som kommer til å bli relevant for videre pensum i norskfaget. Ved Storevik har de valgt å jobbe med filosofi blant annet gjennom et tverrfaglig tema hvor den etiske refleksjonen står sentralt. Den etiske refleksjonen blir her sett i en nær sammenheng med filosofi da man her vil «komme inn i enkelte filosofers grunntanke» (Petter).

6.0 DRØFTING AV FUNN

Denne studien har hatt som hensikt å utforske hvordan religionslærere ved videregående skoler forstår filosofiens rolle i LK20. I dette kapittelet skal jeg forsøke å besvare studiens problemstilling gjennom å drøfte sentrale funn fra den tematiske analysen i lys av oppgavens teoretiske rammeverk (jf. 4.0).

6.1 FORHOLDET MELLOM FILOSOFI I LK06 OG LK20

I dette underkapittelet skal jeg oppsummere funn knyttet til forskningsspørsmålet om hvordan religionslærerne forstår forholdet mellom filosofiens rolle i LK06 og i LK20. Her blir både deler av Sawyers dybdelæringsteori og Klafkis kategoriale danningsteori sentrale analyseverktøy.

6.1.1 Mer generelt innhold gjør filosofi anvendbart i ulike situasjoner

Når det gjelder forskningsspørsmålet som omhandler lærernes forståelse av forholdet mellom filosofiens rolle i LK06 og LK20 var det flere ulike sider av spørsmålet som ble presentert i den tematiske analysen. Først og fremst opplever religionslærerne at filosofiens rolle har gått fra det spesielle i LK06 til det mer generelle i LK20. Her peker lærerne på at filosofidelen er mindre konkret enn tidligere, noe de opplever gjør det vanskeligere å vite hva de skal fokusere på i egen undervisning. Dette handler for eksempel om at det ikke er definert hvilke eksistensielle spørsmål de skal fokusere på i undervisningen. I tillegg til dette ytrer lærerne at kompetansemålene er blitt færre, noe som gjør at filosofidelen integreres mer i andre deler av læreplanen.

Som tidligere nevnt (jf. 2.1.2) går kritikken som er rettet mot den nye læreplanen i RoE i stor grad ut på at upresise kompetansemål og mindre spesifikt faginnhold gjør det vanskelig for religionslærere å tolke læreplanen og velge undervisningsinnhold (Skeie, 2022, s. 422). Dette virker til å være innvendinger lærerne ved Storevik- og Gressbakken vgs også har mot LK20 i RoE, også når det gjelder filosofi-biten. I LK20 er kompetanseverb vektlagt og konkret filosofisk faglig innhold blir derfor ikke i like stor grad spesifisert. Dersom man skal forstå dette i lys av Sawyers teorier om dybdelæring gir det på mange måter mening at filosofisk faginnhold er mindre spesifisert i LK20. Som nevnt i teorikapitlet (jf. 4.1.1) viser Sawyer til at den tidligere rådende undervisningsmetoden som innebar overføring- og memorering av fakta ikke er like relevant i dagens samfunn da det stadig gjennomgår endringer. Det er derfor viktigere at elevene tilegner seg ferdigheter som gjør at de kan anvende det de lærer i ulike situasjoner (Sawyer, 2006, s. 2) og kompetanseverb blir dermed ekstra viktig.

Til tross for at lærerne opplever filosofidelen som mindre konkret i LK20 betyr ikke dette at filosofien har fått mindre plass. Religionslærerne begrunner dette med at filosofien er mer integrert i andre deler av læreplanen og i andre tema, noe som gjør den mer skjult, men ikke nødvendigvis mindre til stede enn tidligere. Dersom dybdelæring, slik Sawyer (2006) forstår det, er målet, er det kanskje heller ikke så overraskende at filosofi er integrert i ulike deler i læreplanen da dette legger til rette for anvendelse på ulike områder.

6.1.2 En læreplan med formell tyngde

Religionslærerne ved begge skolene opplever filosofiens rolle i LK20 som vanskelig å forstå da den er mer generell og mindre spesifikk enn det den var i LK06 (jf. 5.1.1 og 5.1.3). LK20 vektlegger viktigheten av skolen som et profesjonsfelleskap hvor samarbeid står sentralt for læreres faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette understreker religionslærerne ved Gressbakken viktigheten av, særlig i møte med filosofi som tema (jf. 5.1.4). Lærerne opplever at LK20 krever en helt ny tilnærming til faget og samarbeid med med-kolleger har derfor vært svært sentralt, både fordi de de må tenke nytt, men også fordi ny læreplan inviterer til samarbeid som arbeidsmetode.

Ved Storevik tenker religionslærerne noe annerledes da de her i større grad ønsker å fortsette som før, samtidig som at de uttrykker at noen justeringer må gjøres (jf. 5.1.4). Her har de ikke brukt så mye tid på samarbeid til nå da de har fokusert på å utforske LK20 på egenhånd. På en annen side anerkjenner de også en gjensidig avhengighet av hverandre da de nå står ovenfor et tverrfaglig prosjekt hvor filosofien spiller en sentral rolle. Dette kan nok handle om at prosjektet går utover egne undervisningsfag og derfor opplever manglende kompetanse, i tillegg til at tverrfaglige tema er et nytt eksplisitt element i LK20 (jf. 2.1.1).

Det er altså ulikt i hvor stor grad religionslærerne ved de ulike skolene har vektlagt samarbeid i profesjonsfelleskapet for å forstå filosofiens rolle i LK20. På en annen side er det helt tydelig at religionslærerne virker usikre på hvordan de skal tolke filosofiens rolle i LK20. En fellesnevner for begge skolene er at religionslærerne aktivt har søkt lærebøkene for veiledning i hvordan implementere filosofi i undervisningen (jf. 5.1.4), til tross for Skeies uttalelse om at LK20s intensjon aldri var å gjøre religionslærere mer avhengig av lærebøkene (Skeie, 2020, s. 422). I likhet med Aksnes og Tallaksen (2023, s. 8) opplever religionslærerne at lærebøkene ikke dekker filosofidelen godt nok når det kommer til faginnhold, og de nye lærebøkene i RoE blir på en måte en gjenspeiling av læreplanen som har hovedfokus på kompetansebegrepene.

Sett i lys av Klafkis kategoriale danningsteori kan man si at LK20 har gått mer i en retning av den formelle danningen, som omhandler prosessene elevene selv skal utvikle (Straum, 2018, s. 32). Det som for øvrig er verd å trekke frem her er Klafkis (1965, s. 36-38) tanke om at innhold og metode er gjensidig avhengig av hverandre i elevens danning. Som nevnt i teorikapitlet (jf. 4.4.2) kritiserer Klafki tanken om funksjonell og metodisk danning da han mener at det ikke er noen form for metode som gjør eleven i stand til «å mestre et hvilket som helst innhold» (Straum, 2018, s. 35). Man er derfor i tillegg til den formelle danningen også avhengig av den materielle danningen som handler mer om hvilket faginnhold eller lærestoff som skal vektlegges (jf. 4.4.1). Det er kanskje akkurat dette lærerne ved Storevik og Gressbakken syntes er mest utfordrende. For selv om den formelle danningen er mest vektlagt i LK20, betyr ikke dette at den materielle er helt borte. Dette indikerer religionslærerne i tanken om at filosofien er mer skjult, men ikke nødvendigvis mindre til stede (jf. 5.1.3).

Læreplanens mindre fokus på den materielle danningen gjør at det blir mer opp til lærerne å velge innhold og skape sammenheng i filosofi-materialet (5.1.1), noe de ifølge Skeie (2022, s. 422) også har friheten til å gjøre. Utfordringen i dette blir for lærerne å finne balansen mellom faginnhold og metode i filosofiundervisningen, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet (jf. 6.2).

6.2 FILOSOFIENS ROLLE I INNHOLD, METODE OG DYBDELÆRING

Som nevnt i oppgavens introduksjonskapittel (jf. 1.3.1.2) finner man i LK20 kjerneelementer i de ulike fagplanene. Kjerneelementenes hensikt er å understreke hva elevene må lære seg både for å mestre og anvende faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kommer også dybdelæringen inn hvor målet er å bli bevisst på egen læring og dermed utvikle varig forståelse for ulike begreper, metoder og sammenhenger slik at dette igjen kan anvendes på ulike områder (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen for RoE ble kjerneelementene brukt som utgangspunkt for utarbeidelsen av fagets kompetansemål (Skeie, 2020, s. 422). Det er derfor på mange måter et slags dynamisk forhold mellom dybdelæring og undervisningens innhold og metode, noe som gjør det utfordrende å besvare studiens andre og tredje forskningsspørsmål (jf. 1.2) uavhengig av hverandre. Jeg skal derfor i det følgende drøfte funn knyttet til begge forskningsspørsmålene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk med særlig vekt på Klafki, Sawyer, Bloom og Fastvold.

6.2.1 Mål, forventninger og utfordringer

Å «Kunne ta andres perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017) er som flere ganger tidligere nevnt i oppgaven et av kjerneelementene i RoE. I den tematiske analysen viser lærerne til at samtalen er noe som bør prioriteres i arbeidet med dette kjerneelementet da ungdom i dag kommuniserer mindre ansikt til ansikt (jf. 5.2.1.1). Disse elevforutsetningene sett i sammenheng med skolereformens formål om at det elevene lærer skal være mer «relevant og framtidsrettet» (Utdanningsdirektoratet, 2022) gjør det høyst relevant å utfordre elevene til å snakke mer sammen. Det gir derfor også mening at den filosofiske samtalen som metode er kommet inn som en eksplisitt del av kjerneelementet.

Når det gjelder lærernes forståelse av kjerneelementet blir evner til å reflektere og vise forståelse for hverandre vektlagt. Lærerne viser til spilleregler i en samtale hvor lytting er et viktig aspekt da man gjennom lytting åpner seg opp for det den andre har å si og dermed også åpner opp for tanken om at man selv kan ta feil. Disse aspektene ved den filosofiske samtalen løftes også frem av Fuglseth & Børresen (2022, s. 106) da de understreker at hensikten ved den filosofiske samtalen ikke er å overbevise, men å oppnå klarhet i komplekse emner gjennom å bruke forskjeller og likheter. Gjennom dette vil affektive ferdigheter utvikles i større grad (jf. 4.3) da disse ferdighetene ifølge Bloom (1956, s.7) i stor grad innebærer verdier og holdninger som respekt og evner til å vise empati og medfølelse.

Religionslærerne understreker altså i det overnevnte at lytting er en sentral del av den filosofiske samtalen (jf. 5.2.1.2). Dette resonnerer godt med Levinas' oppfordring til mennesket om å gå utover det egosentriske og åpne seg opp for den andre, noe eksterioriteten i stor grad dreier seg om (Bostad, 2006, s. 18-25). I tillegg til dette peker lærerne på at den filosofiske samtalen handler om å ta sjansen på å argumentere for noe selv om det potensielt sett kan være feil: «*De må øve seg på å kunne [...] ta sjansen på at en annen som sitter rundt bordet, protesterer eller sier at det er helt uenig, og at det ikke er krenking*» (Ruth). Dette beskrives som en effekt av en filosofisk samtale (jf. 5.2.1.2).

Det overnevnte funnet fra den tematiske analysen om den filosofiske samtals effekt kan kobles til Fastvolds teorier om sokratiske samtaleledelse i skolen. Fastvold peker på at når elevene i en filosofisk samtale utfordres til å stille spørsmål, reflektere og drøfte ulike perspektiver (Fastvold, 2022, s. 172-174) gjør dette elevene mer bevisste på egen kunnskap noe som igjen gjør dem mer åpne for å kunne ta feil. Dette handler om at når elevene begynner å kritisk vurdere egne argumenter, samtidig som at de åpner opp for andre

perspektiver, kommer «vent litt nå!» tanken inn og elevene ender da kanskje opp med å korrigere sine egne argumenter eller antakelser som de i utgangspunktet startet med i samtalen (Fastvold, 2015, s. 177). Dette samsvarer også godt med Bostads (2006, s. 22-23) argument om at det er først i møtet med den andre at ny innsikt oppstår.

Videre viser lærerne også til viktigheten av å få med elevene på at det ikke alltid er noen klare svar (jf. 5.3.2). For å kunne gjøre dette blir Fastvolds første moment i den filosofiske samtalen om å finne egnede spørsmål (jf. 4.2.1) sentralt. Det blir altså opp til lærerne å stille gode spørsmål som ikke har fasitsvar, samtidig som at fantasien ikke kan besvare dem. Som et resultat av dette blir elevene nødt til å begrunne deres argumenter da synsing ikke er nok og elevene øver da ferdigheter som selvstendighet og kritisk tenkning (Fastvold, 2015, s. 67-69).

I tillegg til lærernes tanker om den filosofiske samtals effekt forstår de også utforskning og undring som sentrale aspekter av kjerneelementet, og det er tydelig i analysen at disse begrepene ligger til grunn for deres forståelse av hva filosofi er (jf. 5.2.1.3). Lærernes forståelse av filosofi kan derfor sees i forbindelse med Fastvolds (2015, s. 36) definisjon av begrepet som nettopp også vektlegger dette med undring (jf. 1.3.2).

Som tidligere nevnt i underkapitlet er det utfordrende å arbeide med samtale da elevene snakker mindre sammen ansikt til ansikt, men det som kanskje gjør det mest krevende er hva LK20s kompetanseverb faktisk krever av elevene. Lærerne trekker her frem verbene utforskning, reflektere og drøfte som eksempler på krevende verb i læreplanen. Dersom man ser på Blooms taksonomiske modell (jf. 4.3) krever disse verbene høyere ordens tenking da man beveger seg fra det konkrete mot det mer abstrakte, noe Fastvold (2015, s. 140) argumenterer for at filosofi faktisk handler om.

Selv om filosofi på mange måter kan bidra til at elevene utvikler seg kognitivt, betyr ikke dette at det ikke er krevende. Det er nok dette Bostad (2006, s. 35) viser til når hun i sin bok ytrer at flere filosofier enes om at det å bli utfordret på egne synspunkter, følge en argumentasjonsrekke, lytte og kritisk analysere egne påstander, oppleves som naturstridig for barnet på grunn av dets lyst til å unngå anstrengelse er stor. Det er jo nettopp på grunn av dette at AI er en utfordring da dette blir en rask vei til målet og en snarvei elevene gjerne velger (jf. 2.3.1).

En annen utfordring religionslærerne peker på i dette er elevenes dårlige utholdenhet når det kommer til arbeid med ting som tar litt lengre tid (jf. 5.2.2.1). Petter problematiserer i dette at

det er et sprik mellom elevenes evne til konsentrasjon og retningen LK20 drar undervisningen i. Det blir derfor desto viktigere at man som religionslærer prioriterer aktiviteter hvor man prøver å få elevene med på denne undringen, slik at de kanskje får en interesse til å gå dypere inn. Filosofien har kanskje derfor også en enda viktigere rolle i læreplanen nå enn den tidligere har hatt.

Et annet mål lærerne løfter frem ved filosofiundervisningen er å vise elevene at det er nyanser i alt. Lærerne opplever at elevene henter mye av kunnskapen de besitter fra sosiale medier og AI, hvor det rår mye falsk informasjon, noe som gjør den kritiske tenkningen kanskje desto viktigere enn før (jf. 5.2.2.2). Fastvold (2015, s. 25) vil nok her vise til at en samtalebasert filosofiundervisning vil kunne utruste elevene til å lære å tenke kritisk slik at de med et kritisk blikk kan vurdere ulike kilder til kunnskap. Dette vil igjen føre til at elevene kan anvende kritisk tenkning på ulike områder og dybdelæring vil da i noen grad oppnås.

Sett i lys av Klafkis eksemplariske prinsipp vil dette kunne problematiseres ettersom prinsippet understreker at det er i møtet mellom metode og faginnhold at danningen skjer (Straum, 2018, s. 38-40). Et mål med filosofiundervisningen bør derfor være å arbeide mot at disse to møtes, noe lærerne opplever som utfordrende ettersom at LK20 i stor grad vektlegger kompetanseverb som kan anvendes på flere områder (jf. 2.1.2) og i liten grad spesifiserer konkret filosofisk innhold for undervisningen (jf. 5.1.1). Samtidig har lærerne vært nødt til å foreta seg noen innholdsvalg i arbeidet med filosofi i klasserommet. Disse innholdsvalgene vil bli drøftet sporadisk i de følgende underkapitlene.

6.2.2 Møtet mellom dybdelæring og Klafkis kategoriale danning

Debatten knyttet til forståelsen av LK20s dybdelæringsbegrep er tidligere i oppgaven beskrevet som kompleks (jf. 2.2). Religionslærerne i denne studien viser en forståelse av dybdelæring hvor arbeid med noe over tid vektlegges da dette fører til detaljert og spesifikk kunnskap om et gitt tema. På en annen side løftes også breddekunnskap frem som sentralt i dybdelæring da dybde forutsetter noen forkunnskaper. Dette understreker også Alver & Brundtveit (jf. 2.2) da de i Podcasten *Lærerrommet* poengterer viktigheten av balansen mellom dybde og overflate for å favne alle elevene (Alver & Brundtveit, 2020). Sett i lys av Blooms taksonomiske nivåer gir dette mening da det abstrakte forutsetter det mer konkrete. Elevene bør ha noen knagger å henge ting på, noe som forutsetter en viss forforståelse for et gitt emne.

Ruth eksemplifiserer dette da hun ytrer at for at elevene skal kunne forstå filosofen Immanuel Kant, er det viktig å vite at han står i sin tradisjon i opplysningstiden. Dette handler om at konteksten vil være viktig for å kunne si noe om hva Kants filosofi faktisk sier, og denne læringsstrategien står derfor i en nær sammenheng med Marton og Säljö's (1976, s. 7-8) teori om deep level-processing hvor forfatterens intensjoner utforskes. Selv om ikke Ruths eksempel ble ytret i sammenheng hvor det var snakk om filosofisk samtale som arbeidsmetode vil likevel Fastvolds (2015, s. 111) moment om begrunnelser være sentralt for å forstå for eksempel Kant. Dette handler om at dersom man skal forstå filosofens intensjoner, bør man også forsøke å avdekke skjulte premisser gjennom å stille kritiske spørsmål og forsøke å finne svar. Gjennom en slik tilnærming til Kant vil man også ivareta det historisk-elementære (jf. 4.4.3) elementet som Klafki løfter frem som en viktig del av elevens danning (Straum, 2018, s. 39-40). Utfordringen i dette er at det krever ferdigheter på de høyeste taksonomiske nivåene (jf. 4.3), og forutsetter som tidligere nevnt at eleven har noe overflatekunnskap som forutsetning for å kunne gå dypere inn i det.

Petter viser også til en tidligere undervisningserfaring når det er snakk om dybdelæring i arbeid med filosofi i RoE. Han beskriver her et fordypningsprosjekt hvor elevene selv valgte en filosof som de arbeidet med over tid (jf. 5.3.1.1). Dette resonnerer godt med Klafkis kategoriale danningsteori ettersom at denne tilnærmingen fremmer selvbestemmelse og medbestemmelse som er sentrale mål ved danning ifølge Klafki. Dette handler om at elevene er med på å styre sin egen læringsprosess ved å fremme slike verdier, noe som vil kunne stimulere deres evner til å tenke selvstendig og gjøre kritiske refleksjoner (Straum, 2018, s. 48-49). Selvstendighet og kritisk tenkning er også ferdigheter Fastvold (2022, s. 25) løfter frem som mål for filosofiundervisningen, og en slik tilnærming som Petter eksemplifiserer vil kunne legge til rette for å trene disse ferdighetene.

I tillegg til dette understrekte Petter også at prosjektet resulterte i en dyp forståelse av hvem filosofen var og hvilke spørsmål filosofen var opptatt av. Basert på dette resultatet kan man også si at Petters tilnærming unngikk det objektivistiske synet på dannelse (jf. 4.4.1) som Klafki peker på som en fallgrube i de materielle danningsteoriene (Straum, 2018, s. 33). Dette handler om at elevene fikk rom til å være aktive deltakere i dannelsingsprosessen gjennom at de fikk tid og rom til å utvikle en dyp forståelse av filosofens tema og spørsmål. Prosjektet ble derfor en kombinasjon av både formell- og materiell danning da elevene på den ene siden fikk tid til å utforske, mens de på den andre siden samlet inn relevant lærestoff.

Petters kollega, Siren ytrer i intervjuet at hun kommer til å fokusere på Sokrates og Kant i arbeidet med kompetansemålene som går på å utforske og drøfte ideer slik det kommer til uttrykk i ulike filosofiske tradisjoner. Hun peker i likhet med Fastvold (2022, s. 67-69) på kritisk tenkning og selvstendighet som mål med det filosofiske arbeidet og tenker derfor at disse to filosofene vill kunne være et godt bidrag til dette. Dette kan også sees i lys av Klafkis kategoriale danningsteori, kanskje spesielt når det gjelder utvikling av elevenes evner til selvbestemmelse og kritisk tenkning (Straum, 2018, s. 48-49). Fastvolds (2022) bok *Kritisk tenkning- sokratiske samtaleledelse i skolen* baserer seg på Sokrates' metode som går ut på å stille åpne spørsmål og utfordre etablerte sannheter. Arbeid med Sokrates vil dermed bidra til kritisk refleksjon hos elevene, og man vil da havne innenfor den kategoriale danningen (Straum, s. 48-49). I tillegg til Sokrates løftes også Kant frem som sentral. Det som for øvrig gjør det noe problematisk å drøfte Kants betydning i dette er at Siren ikke ytrer hvilke deler av Kants filosofi hun kommer til å fokusere på, og det blir også derfor vanskelig å si noe konkret om Kants viktighet da fokuset for denne studien er religionslærernes forståelse i all hovedsak.

Ved Gressbakken deler Linda en erfaring hun hadde med filosofiundervisning våren 2023. Hun viser til at hennes student brukte mye tid på å gå gjennom Platon og Sokrates fra antikken, noe som resulterte i at da elevene senere den våren så filmen *The Truman Show*, klarte de selvstendig å se forbindelsene mellom filmen og Platons filosofi, da med hovedvekt på hulelignelsen (jf. 5.3.2.1). Dette viser at elevene ikke bare tilegnet seg filosofisk innhold, men også utviklet evnen til å anvende det de hadde lært tidligere på et annet innhold. Dette representerer enda et eksemplarisk prinsipp da det materielle og formelle her møtes. Videre kan også resultatet sees i sammenheng med Klafkis teori om den tosidige åpning (jf. 4.4.3) hvor individet og kulturinnholdet, i dette tilfellet filmen, åpner seg for hverandre. Det ble her skapt en kobling mellom klassiske filosofiske ideer og et moderne kulturelt fenomen og elevene utviklet en dypere forståelse (Straum, 2018, s. 36).

I tillegg til å se eksempelet med Platon og *The Truman Show* i forbindelse med Klafkis kategoriale danningsteori, vil man også kunne argumentere for at dette eksempelet på en filosofisk undervisningstilnærming resulterte i dybdelæring ettersom at Sawyer (2006, s. 2) definerer begrepet som utvikling av overførbar kunnskap som kan anvendes i ulike situasjoner. Eksemplet tiker også av de fire første punktene i tabellen fremsatt av Ludvigsen-utvalget (jf. 4.1.1) hvor kjennetegn på dybdelæring fremstilles (NOU, 2014:7). En slik

tilnærming til filosofi vil i dette tilfellet kunne bidra til både dybdelæring og kategorial danning.

Til tross for at man i lys av funnene i det overnevnte ser noen eksempler på kategorial danning og den tosidige åpning, hvor lærestoff om metode møtes, virker det til at lærerne opplever en skjevhet i balansen mellom det formelle og materielle når det kommer til filosofiens rolle i LK20. Dette handler om at lærerne i intervjuet snakker

6.2.3 Tverrfaglighet, dybdelæring og filosofi

I tillegg til et fokus på kjerneelementer og dybdelæring, er også tverrfaglige emner prioritert i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-7). Religionslærerne ser på tverrfaglige emner som et sentralt et aspekt ved dybdelæring da de forstår dette som å trekke linjer mellom ulike komponenter og se sammenhenger (jf. 5.3.1.1). Religionslærerne ved Gressbakken ønsker derfor å prioritere innhold i filosofiundervisningen som har overføringsverdi til andre fag.

Ruth konkretiserer dette ved å vise til en erfaring hun gjorde seg da hun i fjor skulle arbeide med filosofi som tema i RoE. Hun forsøkte da å inkludere elevene i stor grad og lot dem få være med å bestemme hva de skulle fokusere på i undervisningen. Ruth la her til rette for elevmedvirkning, noe LK20 vektlegger (Alver & Brundtveit, 2020), i tillegg til at en slik tilrettelegging samsvarer godt med Klafkis tanke om at medbestemmelse er et av hovedmålene i danningen (Straum, 2018, s. 48-49). Det som for øvrig ble en utfordring i dette var at elevene hadde lite forutsetninger for å kunne si noe om hva de tenkte var lurt og det ble dermed opp til Ruth å vise elevene hva hun tenkte var hensiktsmessig. Hun pekte da på at antikken er viktig med tanke på historiepensum i tillegg til den også ofte trekkes inn mot renessansen som er viktig i flere fag. Hun viste også til eksistensialismens relevans i ulike fag på VG3 ettersom den har mye fokus på mennesket. Hun argumenterte derfor for at de også burde fokusere på dette i arbeidet med filosofi i RoE (jf. 5.3.3.2).

Basert på dette kan man argumentere for at Ruth i stor grad legger til rette for både dybdelæring og kategorial danning da hun tydelig hjelper elevene med å se de ulike historiske epokenes relevans for ulike fag. I dette eksempelet er det det historisk-elementære kriteriet som vektlegges da dette laget av dannelse søker å gi elevene en forståelse av sentrale trekk

ved historiske epoker eller hendelser, og deres relevans for nåtiden og fremtiden (Straum, 2018, s. 39-40).

Ved Storevik vgs er de også opptatt av filosofiens overføringsverdi mellom ulike fag. Dette eksemplifiserer de ved å vise til et kommende tverrfaglig prosjekt de planlegger å gjennomføre som går ut på at elevene skal finne et etisk dilemma i en roman de skal lese, for og deretter drøfte det etiske dilemmaet i skriftlig form. De viser til etisk argumentasjon som viktig for prosjektet og håper at elevene gjennom å finne ulike kilder til de etiske argumentene, skal komme dypere inn i ulike filosofers grunntanke (jf. 5.3.3.2). Dette er i tråd med Fasvolds (2022, s. 25) beskrivelse av selvstendighet og kritisk tenkning som mål ved filosofiundervisningen.

I tillegg til det overnevnte kan dette tverrfaglige prosjektet også sees i en nær sammenheng med flere av de ulike komponentene Fastvold trekker frem som sentrale deler av en filosofisk samtale. Lærerne nevner ikke filosofisk samtale som metoden for gjennomføring av prosjektet, men jeg opplever likevel at flere av komponentene kan bli sentrale i et slikt prosjekt. Gjennom å lete etter etiske dilemma i utforskningen av en roman oppfordres elevene til å stille spørsmål (Fastvold, 2022, s. 65-77) og avdekke skjulte premisser (Fastvold, 2022, s. 111-124) for å få en grundigere forståelse av hva romanen faktisk handler om. Videre blir det viktig for elevene å konseptualisere når de da skal formulere det etiske dilemmaet. Dette handler om at de da bør formulere seg presist og kortfattet basert på konkrete eksempler og handlinger de har kommet over underveis (Fastvold, 2015, s. 135-136) i lesingen av romanen.

Neste steg i prosjektet er å drøfte det etiske dilemmaet i skriftlig form. Elevene blir da nødt til å både definere for å tydeliggjøre hva de faktisk legger i de ulike begrepene de tar i bruk (Fastvold, 2015, s. 83-91), men også begrunne deres argumentasjon (Fastvold, 2015, s. 117-124). Dette utfordrer elevene til å analysere og reflektere, noe som igjen krever høyere ordens tenkning ifølge Blooms taksonomiske hierarki (jf. 4.3). I tillegg til dette blir også momentet som omhandler problematisering viktig da dette stimulerer elevene til å vurdere for og mot argumenter knyttet til det etiske dilemmaet. Dette vil igjen kunne utfordre elevene til å tenke kritisk, som anses som et viktig mål med filosofiundervisningen (jf. 5.2.2 og 5.3.2). En slik tilnærming vil kunne gi elevene en helhetlig forståelse av filosofiens relevans og mulighetene til å anvende den i ulike situasjoner. Fastvold (2015, s. 180) peker også på problematisering som relevant for dagliglivet, og eksempelet som lærerne ved Storevik fremsetter i form av dette tverrfaglige prosjektet vil dermed kunne føre til dybdelæring.

7.0 AVSLUTNING

I denne studiens siste kapittel skal jeg starte med å oppsummere funnene knyttet til de ulike forskningsspørsmålene jeg stilte i studiens første kapittel (jf. 1.2). Videre vil styrker og ulike implikasjoner ved studien vurderes og diskuteres, før jeg helt avslutningsvis skal gjøre kort rede for hva prosjektet har gjort med meg, og forslag til videre forskning på tema.

7.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN

Denne masteroppgavens fokus har vært rettet mot ulike religionslæreres forståelse av filosofiens rolle i LK20. For å avgrense og besvare oppgavens overordnede problemstilling ble det i studiens introduksjonskapittel stilt tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet som ble stilt var: *Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20 kontra i LK06?* Sett i lys av den tematiske analysen og studiens teoretiske rammeverk kan det konkluderes med at religionslærerne forstår filosofiens rolle som mer skjult og generell i LK20 kontra i LK06. Dette handler om en forståelse av fagplanen for RoE som lite konkret, samtidig som at faginnholdet oppleves som lite spesifisert. Filosofiens rolle får derfor en formell tyngde i LK20, samtidig som at det generelle fokuset gjør tema anvendbart i ulike situasjoner, og har dermed potensialet til å føre til dybdeløring.

Studiens andre forskningsspørsmål lyder som følger: *Hvordan forstår religionslærerne filosofiens rolle i samspillet mellom innhold og metode?* Med utgangspunkt i at lærerne snakker mye om metode og mindre om det fagspesifikke innholdet i filosofiundervisningen, i tillegg til at de impliserer en usikkerhet knyttet til innholdsvalg, kan det konkluderes med at lærerne opplever en skjevhet i balansen mellom det formelle og materielle når det kommer til filosofiens rolle i LK20. Lærerne kommer med noen eksempler til ulike tilnærminger til filosofiundervisningen hvor innhold og metode møtes i en tosidig åpning og fører til kategorial dannelse, men det ligger likevel en implisitt skjevhet her ved at metodedelen blir viktigere enn innholdsdelen.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om: *Hvordan kan dybdeløring forstås som en del av filosofi i Religion og etikk?* Basert på studiens empiriske material kan det her konkluderes med at dybdeløring er en del av filosofi i RoE i tverrfaglig arbeid. Dette handler om at man i tverrfaglig arbeid fokuserer på delene av filosofien som har overføringsverdi mellom flere fag, og elevene vil da kunne klare å anvende det de lærer i ulike situasjoner. I tillegg til dette kan det også konkluderes med at lærernes forståelse av filosofi og dybdeløring er to sider av

samme sak. Dette handler om vektleggingen av undring og kritisk tenkning som sentrale deler av deres forståelse av filosofi som begrep. Undring og kritisk tenkning krever kognitive ferdigheter av høyere taksonomisk art, og elevene vil gjennom trening av disse ferdighetene kunne oppnå dybdelæring.

Når det gjelder studiens overordnede problemstilling: *Hvordan forstår religionslærere ved videregående skoler filosofiens rolle i LK20?* kan man med utgangspunkt i studiens funn konkludere med at religionslærerne forstår filosofiens rolle i LK20 som svært relevant i forhold til elevforutsetninger, samtidens behov og dybdelæring. Filosofiens rolle i dybdelæring ble konkludert i forrige avsnitt og blir derfor ikke repetert her. Når det gjelder elevforutsetninger peker lærerne på elevenes dårlige utholdenhet og behov for å finne svar på raskest mulig måte. Filosofiens bidrag i dette er at den tvinger elevene til å stoppe opp, vise åpenhet, vurdere og reflektere. Samtidsbehovene handler om at vi nå lever i en kontekst hvor for eksempel teknologiske fremskritt utvikles raskt. Kunstig intelligens og sosiale medier eksemplifiseres som utfordringer i denne konteksten da dette er kilder elevene innhenter informasjon fra, og mye av informasjonen de henter her er falsk. Filosofien spiller derfor en sentral rolle også her da den utfordrer elevene til å tenke kritisk.

7.2 STYRKER OG IMPLIKASJONER

I min vurdering av denne studien vil jeg si at den har flere styrker verdt å belyse. Først og fremst opplevde jeg i intervjuene at informantene reflekterte godt rundt flere av spørsmålene som ble stilt, noe som resulterte i at jeg kunne utarbeide flere sentrale temaer knyttet til studiens overordnede problemstilling i den tematiske analysen. Jeg satt også igjen med et inntrykk av at informantene svarte ærlig i intervjuene da de både ytret hva de opplever som utfordrende og hva de mestrer knyttet til filosofiundervisning i RoE. Dette styrker studiens troverdighet. Videre ble det også i drøftingen tydelig at religionslærernes opplevelse av filosofiens rolle i LK20 kunne sees i en nær sammenheng med punktene som ble gjort rede for i studiens kapittel om bakteppe og aktualitet (jf. 2.0). Dette styrker på mange måter argumentasjonen min i starten av kapittel to om hvorfor studien er av relevans og aktualitet for andre enn meg selv. En annen styrke ved dette er at selv om funnene gjort i studien kun representerer et utvalg av fem religionslærere, ser man at kritikken rettet mot LK20 som presenteres i kapittel 2 i stor grad samsvarer med informantenes.

Når det gjelder begrensninger for studien er ett aspekt jeg vil trekke frem at utvalget av informanter kunne vært noe større. Som nevnt i metodekapittelet (jf. 3.2.3) var det utfordrende å få tak i informanter, og funnene kunne kanskje sett noe annerledes ut dersom jeg hadde intervjuet religionslærere ved en tredje videregående skole. En annen mulig begrensning for studien kan være at jeg gjorde den alene. Dette får konsekvenser for tolkning av empirien da dette preges av mine fordommer. Samtidig har jeg hatt jevnlig veiledning med veileder gjennom prosessen, hvor jeg både har fått innspill og kritiske spørsmål til hvorfor jeg tolker empirien slik jeg gjør, noe som har fått meg til å reflektere underveis. En tredje begrensning ved studien er at materialet ikke svarer på alt som jeg kanskje skulle ønske det kunne svare på. Her spiller min abduktive tilnærming til studien en sentral rolle. Hadde jeg hatt flere forkunnskaper om tema og relevant teori før jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomførte de semistrukturerte intervjuene, hadde jeg kanskje stilt religionslærerne flere materialdannende spørsmål. Dette leder studien inn i ett siste underkapittel, nemlig forslag til hva som kan forskes på videre.

7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Gjennom dette masterprosjektet har jeg blitt bevisst på hvilken sentral rolle filosofi bør ha i undervisning ettersom at tema i stor grad legger til rette for både dybdelæring, men også utvikling av kognitive ferdigheter på høyere taksonomiske nivåer. Min personlige motivasjon for gjennomførelse av denne studien handlet i stor grad, som også innledningsvis nevnt (jf. 1.1), om et ønske om å få et bedre utgangspunkt både for å forstå og implementere filosofiens rolle i LK20 inn i egen, fremtidig RoE/KRLE undervisning som lektor. Jeg hadde også et håp om at studien kunne bli nyttig for flere religionslærere som står ovenfor lignende problemstillinger.

Jeg opplever at studien i noen grad har gitt meg et bedre utgangspunkt for forståelse og implementering av filosofi i henhold til LK20 i egen undervisning, både gjennom intervjuene med religionslærerne, men også gjennom deler av oppgavens teoretiske rammeverk. Først og fremst hadde religionslærerne gjort seg flere gode erfaringer med filosofiundervisning tidligere som de drøftet og presenterte i intervjuene. På bakgrunn av disse erfaringene gjorde jeg meg noen tanker om hva jeg kunne tenke meg å prøve ut i egen fremtidig undervisning, som for eksempel tverrfaglige prosjekter. Videre har Fastvolds ulike momenter for sokratisk samtaleledelse gitt meg noen ideer til hvordan jeg kan arbeide med filosofisk samtale som metode i klasserommet, samtidig som at religionslærerne har gjort meg bevisst på hvilke

utfordringer man kan møte i arbeidet med denne metoden. I tillegg til dette har Klafkis kategoriale danningsteorier fått meg til å reflektere rundt hva filosofiundervisningens mål burde være, og hvilken rolle valg av innhold kan ha for elevenes danning.

Dette forskningsprosjektet har med andre ord både bevisstgjort og fått meg til å reflektere over filosofiens hensikt i RoE. Prosjektet har gitt meg bedre forutsetninger for hvordan metodisk arbeide med filosofi i religionsundervisningen i henhold til LK20, og hvilke utfordringer man kan møte på veien. Det materialet for øvrig ikke svarer på som jeg gjerne skulle ønske det svarte på (jf. 7.2) er helt konkret hva slags innhold filosofiundervisningen skal ha. For eksempel nevner Siren i intervjuet at hun ønsker å fokusere på blant annet Kant og Sokrates i undervisningen (jf. 5.3.2.1). Samtidig utyper hun ikke hva med Kants filosofi hun skal fokusere på og hvorfor. Det blir heller ikke sagt noe om hvordan hun forholder seg til antikk- og renessanse filosofi. Dette hadde kanskje kommet tydeligere frem dersom jeg hadde stilt flere materialdannede spørsmål, og empirimaterialet ville da kanskje kunne ha gitt noen tydeligere indikasjoner på hvilke prioriteringer av filosofisk materielt innhold man burde gjøre i undervisningen.

Til tross for at jeg ikke stilte like mange materialdannende spørsmål i intervjuene som jeg kanskje skulle ønske, ser man på en annen side at religionslærerne etterspør konkretisering av filosofisk innhold i LK20 (jf. 5.1), og det er derfor heller ikke sikkert at jeg hadde fått noe tydeligere svar dersom jeg hadde prioritert materialdannende spørsmål i større grad. Dette hadde det for øvrig vært interessant å grave mer i, og jeg tror det er flere innfallsvinkler ved nettopp dette som kunne vært aktuelt å ta for seg i videre forskning på tema. Det kunne for eksempel vært interessant å undersøke sammenhengen mellom hvorfor religionslærere etterspør konkretiseringer av faginnhold i LK20 for RoE, og deres utdanningsbakgrunn. Råder det for eksempel et behov for å styrke faginnhold-biten i universitetsutdanningen? En annen innfallsvinkel det kunne vært interessant å forske videre på elevperspektivet når det kommer til filosofiundervisning, og hvordan de påvirkes av denne. En siste innfallsvinkel jeg håper noen forsker videre på om noen år er utviklingen av hvilket faglig innhold i filosofiundervisning som prioriteres av religionslærere ved videregående skoler. Etter noen års erfaring med filosofiundervisning i henhold til LK20 vil lærerne ha bedre forutsetninger for å si noe om hva som fungerer og ikke fungerer da de også har hatt mer tid til å vurdere egen praksis.

LITTERATUR

- Aksnes, O. K., Tallaksen, I. M. (2023). En refleksjon om to nye lærebøker i Religion og etikk. *Religion og livssyn*, 35(1), 7-11.
- Alver, B., Brundtveit, M. O. (Programledere). (2020, 31. august). Hva er dybdeløring i fagfornyelsen? [Audiopodkast-episode]. I *Lørerrommet*. Utdanningsforbundet. [Lørerrommet: Hva er dybdeløring i fagfornyelsen? \(utdanningsforbundet.no\)](https://lærerrommet.no/2020/08/31/hva-er-dybdeløring-i-fagfornyelsen/)
- Armstrong, P. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [03.05.2024] from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. Longman.
- Bostad, I. (2006). «Dialog og danning» & «Filosofi som metode». I Bostad, I & Pettersen, T: *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring*. Scandinavian Academic Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage
- Brøyn, T., Gilje, Øystein, & Bolstad, B. (2019). Dybdeløring i rufsete farvann. In *Bedre skole (trykt utg.)* (Vol. 31, Issue 3).
- Bøhn, E. D. (2024). Kan generativ kunstig intelligens opplyse og danne oss? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 10(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6175>
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/2018, s. 1-15. Universitetsforlaget.

- Eines, T. F., & Thylen, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode - med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 8(1), 94. <https://doi.org/10.7557/14.2334>
- Fastvold, M. (2015). *Kritisk tenkning : sokratiske samtaleledelse i skolen* (p. 267). Kopinor pensum.
- Finlay, L. (2003). Through the looking glass: Intersubjectivity and hermeneutic reflection. I L. Finlay & B. Gough (Red.), *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences* (s. 106-119). Blackwell Science.
- Forskningsetikk. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fuglseth, K. S., & Børresen, B. (2022). Avklaring og prøving: Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter. *Prismet (Oslo)*, 73(1-2).
- Gadamer, H.G. (2007). *Sannhet og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk*. Arne Jørgensen og Academica. Århus, Danmark.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (2. utg.) Oslo: Pax
- Heie, M. (2023). *Elevene bruker kunstig intelligens i klasserommet. Hva bør lærerne gjøre?* Forskning.no. Hentet 7. april 2024 fra <https://www.forskning.no/informasjonsteknologi-partner-pedagogikk/elevne-bruker-kunstig-intelligens-i-klasserommet-hva-bor-laererne-gjore/2269663>
- Klafki, W. (1965 [1963]). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz

- Klæva, S. S. (2015). *Religionslæreren i møte med læreplanen. En kvalitativ studie om forholdet mellom religionslæreres livstolkning og oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk*. [Masteravhandling]. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. [MF Open: Religionslæreren i møte med læreplanen. En kvalitativ studie om forholdet mellom religionslæreres livstolkning og oppfatning av den fagspesifikke læreplanen i Religion og etikk](#)
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg., p. 133). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet (2016) «*Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.» Meld. St. 28 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i Religion og etikk (REL01-02)*. Om faget. Kjerneelementer. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Malterud, K. (2020). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 421-425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Straum, O. K. (2018) «Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk». I Fuglseth, K (red.) *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Universitetet i Agder (u.å.). *Etiske retningslinjer for veiledning*. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/student/etiske-retningslinjer-for-veiledning>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars). *Dybdeløring*. Utdanningsdirektoratet. [Dybdeløring \(udir.no\)](https://www.udir.no/dybdeloring)
- Utdanningsdirektoratet (2022, 11. april). *April 2022: Rapportering til Kunnskapsdepartementet om koronasituasjonen våren 2022 – skolens arbeid med fagfornyelsen* (Rapportering til Kunnskapsdepartementet om koronasituasjonen våren 2022-skolens arbeid med fagfornyelsen 2022-013). Utdanningsdirektoratet. [Om fagfornyelsen \(udir.no\)](https://www.udir.no/rapportering-til-kunnskapsdepartementet-om-koronasituasjonen-varen-2022-skolens-arbeid-med-fagfornyelsen)
- Wedde, E (2022, 31. august). *Fra plan til praksis*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/varpolitikk/publikasjoner/2022/larerutdanningsinstitusjonenes-arbeid-med-nytt-lareplanverk---rapport-fra-evaluering-av-fagfornyelsen/>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology (3rd ed.)*. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Filosofiens- og eksistensielle spørsmåls plass i LK20"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan religionslærere ser på filosofiens- og eksistensielle spørsmåls plass i LK20 for Religion og etikk-faget, og hvilke valg de tar ved implementering av dette i undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av min masteroppgave for skoleåret 2023/2024. I prosjektet ønsker jeg å snakke med religionslærere ved ulike videregående skole(r) for å få innsikt i deres syn og praksis når det gjelder filosofi og eksistensielle spørsmål i Fagfornyelsen.

Studiens problemstilling er:

Hvordan ser religionslærere på filosofiens- og eksistensielle spørsmåls plass i LK20, og hvordan konkretiserer de dette i undervisning?

For å besvare problemstillingen, kommer studien til å ta utgangspunkt i flere forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad gir læreplanen retning for hva som skal undervises relatert til filosofi og eksistensielle spørsmål?
- 2) I hvilken grad opplever lærere i Religions- og etikk- faget at læreplanen gir retning for hva som skal undervises i tema?
- 3) Hvordan planlegger du undervisning i tema filosofi og eksistensielle spørsmål? (Er det samarbeid mellom lærere, lærebøker, digitale kilder...)
- 4) Hva velger lærere å fokusere på i deres undervisning og hvorfor?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektets fokus er på religionslæreres syn på filosofiens og eksistensielle spørsmåls plass i LK20, og hvordan disse temaene implementeres i undervisningen. Ettersom at du er religionslærer ved en videregående skole, får du, og flere andre religionslærere ved ulike videregående skoler i Agder denne henvendelsen da jeg er interessert i å forske på dine perspektiver tilknyttet dette temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne forskningen vil semistrukturerte fokusgruppe-intervjuer bli brukt som metode. Dette betyr at jeg vil intervju grupper på 3-6 personer, dette avhenger litt av hvor mange som stiller til intervju. Intervjuene vil også foregå skolevis, noe som betyr at dersom du velger å delta i prosjektet, vil du bli intervjuet i en gruppe med med-kolleger. Intervjuene vil vare ca. 1,5-2 timer. Det er valgfritt i hvor stor grad du ønsker å svare på spørsmål som blir stilt i intervjuet. Det vil også i intervjuet bli tatt lydopptak og notater.

Jeg ber deg derfor om tillatelse til å bruke software til transkribering. Jeg vil også be deg om personlige opplysninger som kjønn, alder og antall år i arbeid i læreryrket, i forbindelse med intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Gunhild Maria Hugdal, min masterveileder, ved Universitetet i Agder vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil jeg erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på en egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Til lagring og bearbeiding av data, vil jeg bruke Sharepoint knyttet til Universitetet, hvor det er totrinns pålogging og kun meg som har tilgang. Ved publikasjon av studien, vil opplysningene: alder, kjønn og antall år i læreryrket publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet som er innsamlet anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Gunhild Maria Hugdal, gunhild.m.hugdald@uia.no, 38142182.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gunhild Maria Hugdal
(Forsker/veileder)

Rebecca Christensen Birkeland

Samtykkeerklæring

Informasjon til forskningsprosjektet – slettes når du har lest: Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [sett inn aktuell metode, f.eks. intervju]
- å delta i [sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema] – hvis aktuelt
- at [oppgi hvem] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [beskriv nærmere] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [beskriv formål] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE FOR FOKUSGRUPPEINTERVJU

BAKGRUNN

- 1) **Kjønn**
- 2) **Alder**
- 3) **Hvor lenge har du arbeidet som lærer?**

LÆREPLAN

- 1) **Hvilken plass har filosofi i den nye læreplanen for Religion og etikk-faget?**
 - a. Opplever du at kompetansemålene gir noen retning for hva som skal undervises?
 - b. Hvordan tolker du kompetansemålene?
 - c. Har filosofien større eller mindre plass i Fagfornyelsen enn det tema hadde i Kunnskapsløftet?

UNDERVISNING

- 1) **Hvordan planlegges undervisningen og hvordan ser undervisningen ut?**
 - a. I hvor mange perioder har du undervist i filosofi, i henhold til LK20, i Religion og etikk- faget?
 - b. Hvor lang tid (antall timer) har du brukt på emnet?
 - c. Hva har du valgt å fokusere på i undervisningen og hvorfor?
 - i. Hva tenker du i henhold til læreplan at det er viktigst at elevene lærer?
 - ii. Hva tenker du selv er det viktigste elevene lærer?
 - d. Hvordan har du gått frem i forberedelsene til filosofi-undervisningen?
 - i. I hvilken grad bruker du lærebøkene?
 1. Opplever lærebøkene for faget som hjelpsomme?
 - ii. I hvilken grad bruker du digitale ressurser?
 - iii. I hvor stor grad har dere lærere imellom samarbeidet om emnet?
 - e. Er det noen undervisningsvalg du har gjort som du angrer på, eller som du absolutt skal gjøre igjen? Hvilke og hvorfor?
 - i. Dersom du skal beskrive en vellykket filosofi-undervisning

ANNET

- 1) **Er det noe annet som vi ikke har vært innom som du vil ta opp?**

PERSONLIGE OPPLYSNINGER

- 1) **Alder**
- 2) **Kjønn**
- 3) **Sivilstand**
- 4) **Antall år i læreryrket**

Denne intervjuguiden er utformet med inspirasjon fra doktorgradsavhandlingen til Espen Schjetne: Autonomi og sosial kompetanse. *Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolens seksual- og samlivsundervisnings.*

Schjetne, E., & Det teologiske menighetsfakultet. (2011). *Autonomi og sosial kompetanse: moraloppdragelse i den offentlige grunnskolens seksual- og samlivsundervisning* (s. 369- 375). Det teologiske menighetsfakultet.

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

10.05.2024, 13:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

886591

Vurderingstype

Automatisk

Dato

15.09.2023

Tittel

Masteroppgave i religion, etikk og samfunn

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Gunhild Maria Hugdal

Student

Rebecca Christensen Birkeland

Prosjektperiode

09.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/64d3aa9f-c8fb-4f15-ac77-46f9ab797c22/vurdering>

1/2

10.05.2024, 13:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.