

Samtale i religionsfaget

*Ein kvalitativ studie av samtale som reiskap og fenomen
i religionsundervisinga i vidaregåande skule*

Ingunn Loftheim Dale



Mastergradsoppgåve i religion- og etikkdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.11

Samtale i religionsfaget

Ein kvalitativ studie av samtale som reiskap og fenomen i religionsundervisinga i vidaregåande skule



Ingunn Loftheim Dale

Mastergradsoppsoppgåve i religion- og etikkdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

01.06.11

© Ingunn Loftheim Dale

2011

Samtale i religionsfaget – Ein kvalitativ studie av samtale som reiskap og fenomen i religionsundervisinga i vidaregåande skule

Ingunn Loftheim Dale

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Samandrag

Tema for denne mastergradsoppgåva i religion- og etikkdidaktikk er samtale, nærare bestemt bruk av samtale i religionsundervisinga i vidaregåande skule. I studien vert det undersøkt på kva måte samtale som reiskap og fenomen kan vere eit bidrag til arbeidet med faget gjennom stikkorda *kunnskaps-* og *haldningsdanning* slik dei vert skildra i læreplanen. Konkret er det elevar og lærar sine uttrykte oppfatningar kring samtale i bruk som vert undersøkt. Studien søker å undersøke følgjande problemstilling:

Kva slags uttrykte oppfatningar har lærarar og elevar kring bruk av ulike former for samtale som undervisingsreiskap i religionsundervisinga i vidaregåande skule, og kva potensial meiner dei samtale kan ha for kunnskaps- og haldningsdanning?

Studien er slik eit empirisk arbeid der lærar og elevar sine uttrykte oppfatningar kring samtale i bruk og samtalen sitt potensial vert studert. Eit overordna mål med studien er å skape eit inntrykk av korleis samtale i religionsundervisinga kan sjå ut, og etablere kunnskap på eit felt der det finst svært lite tidlegare empirisk forskning i norsk kontekst.

Problemstillinga vert undersøkt ved hjelp av ei rekke mindre spørsmål, mellom anna knytt til korleis samtale vert nytta, korleis samtale kan vere eit bidrag til læring, i kva tilfelle samtale er særleg velegna metodisk, kva som skil samtale i religionsfaget frå andre fag, korleis informantane oppfattar samtale som eit bidrag i arbeidet med haldningsdanning og kva dei legg i omgrepet samtale. I tillegg vert det sett på forholdet mellom samtale og den grunnleggande ferdigheita å *uttrykke seg munnleg*.

Temaet vert vidare sett i lys av omtalen av omgrepet samtale i læreplanen, omtalen av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplan og andre styringsdokument, og dei generelle målsetjingane for faget. Det vert også introdusert ulike måtar å forstå omgrepet samtale på. Vidare er den norske resepsjonen av ei sosiokulturell tilnærming til læring og kunnskap vald som teoretisk ramme. I tillegg er Dysthe og Nystrand si forståing og bruk av Mikhail Bakthin sitt omgrepsapparat sentralt, og haldningsomgrepet vert handsama i lys av Ivar Asheim sin omtale.

Det empiriske grunnlaget for å undersøke problemstillinga er basert på ei kvalitativ tilnærming. Datamaterialet i studien består av observasjon, individuelle lærarintervju og

fokusgruppeintervju. Det vart gjennomført individuelle intervju med tre kvinnelege religionslærarar, og 12 elevar fordelt på tre fokusgrupper der kvar av gruppene var sett saman av elevar frå ei av religionsklassane til dei tre lærarane. Dei tre klassane vart alle observert i ei dobbeltøkt før intervjuet og fokusgruppene vart gjennomført. Intervjumaterialet vart deretter transkribert og analysert, og resulterte i sju overordna tematiske innhaldskategoriar.

Dei ulike forståingane, tankane og oppfatningane til informantane kring samtale i bruk av samtale og samtalen sitt potensial, vart skildra på ein slik måte at dei sju overordna kategoriane seier noko om den komplekse og mangfaldige forståinga av samtale som informantane har. Dei sju kategoriane er: 1. Føresetnader, 2. Rammefaktorar, 3. Bruksområde, funksjon og formål, 4. Samtalekvalitet, 5. Samtaledynamikk, 6. Samtaletypar, og 7. Forståingar av omgrepet samtale.

Dei viktigaste hovudkonklusjonane kan ein summere i følgjande punkt:

- ❖ Informantane skildrar ei rik, mangfaldig og kompleks forståing av samtale i undervisinga. Dei er jamt over positive til samtale som verktøy, og skildrar bruk av samtale til ulike tema, samanhangar og perspektiv. Samstundes skildrar dei denne positive vurderinga i relasjon til ei rekke faktorar som må vere til stades. Samspelet og kombinasjonen mellom samtale og andre arbeidsformer vert også poengtert.
- ❖ Samtalen sitt potensial i det haldningsdannande arbeidet handlar i stor grad om at ein gjennom samtale og møtet med andre vert kjent med nye perspektiv, meiningar og argument, og at ein får lagt til rette for refleksjon og ettertanke.
- ❖ Dei ulike oppfatningane kring samtale står i stor grad i eit kompletterande forhold til kvarandre og i mindre grad i eit kontrasterande forhold.

Forord

Det er gått litt over eitt år sidan eg for første gong skribla ned stikkorda *samtale i religionsfaget* på eit stykke papir. Når eg no avsluttar ein spennande, lærerik, fagleg interessant og utfordrande prosess, er det mange som fortener stor takk.

For det første skal min vegleiar, Magne Vestøl, ha takk for ditt engasjement, dine konstruktive og poengterte tilbakemeldingar, og din generelt gode hjelp gjennom heile prosessen. Det har vore godt å vite at ingen spørsmål er for dumme.

Vidare vil eg takke alle informantane som har bidrege til studien. Ein særleg takk går til dei tre lærarane som tok i mot prosjektet mitt med slik entusiasme.

Deretter vil eg rette ein stor og djupfølt takk til min fantastiske familie. Mamma, Pappa, Nils Jorulf, Sigurd, Ida og bestemor Gunnhild har alle på kvar sitt vis bidrege til å gjere denne prosessen fleirfoldege hakk lettare.

Eg vil også takke alle mine flotte medstudentar for å ha halde ut med meg det siste halvåret. Ein særskilt takk går til Nina for sine evige entusiasme over telefonen, Silje for mange flotte samtalar over kaffikoppen på morgonen, og Camilla for tallause lunsjavgjortalar og mange gode tekniske tips.

Til sist vil eg takke min fantastiske, gode og kjære Hans. Ditt bidrag har vore det viktigaste av alle. Eg er svært takknemleg over å få ha deg ved mi side. Du er best.

God lesing!

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Presentasjon av problemstillinga	3
1.3	Samtale som fenomen og verktøy	4
1.4	Avgrensingar	5
1.5	Vegen vidare.....	6
2	Teori	7
2.1	Innleiing.....	7
2.2	Samtale og sentrale styringsdokument	7
2.2.1	Samtale i læreplanen	7
2.2.2	Grunnleggande ferdigheiter – det munnlege og samtale.....	8
2.3	Aktuell faglitteratur	9
2.3.1	Tidlegare mastergradsoppgåver	9
2.3.2	Utforsking og presentering.....	10
2.3.3	Skiving og samtale – det fleirstemmige klasserommet.....	10
2.4	Omgrepet samtale	11
2.4.1	Kva er samtale?	11
2.4.2	Samtale i ulike former	12
2.5	Samtale, kunnskap og læring.....	13
2.5.1	Sosiokulturelle læringsperspektiv	14
2.5.2	Dialog og deltakarstrukturar.....	17
2.6	Samtale og haldningsdanning	19
3	Vegen til målet – metodisk tilnærming	21
3.1	Innleiing.....	21
3.2	Det kvalitative og kvantitative.....	21
3.3	Kvalitative data i studien	23
3.3.1	Observasjon	23
3.3.2	Individuelle lærarintervju	25
3.3.3	Fokusgrupper.....	26
3.4	Prosess og datainnsamling.....	27
3.4.1	Kontakt med informantar	27

3.4.2	Intervjuguidar	29
3.4.3	Gjennomføring av observasjon, intervju og fokusgrupper.....	30
3.5	Datahandsaming og analyse	31
3.6	Kvalitetsvurdering – truverd og overføring.....	32
3.7	Etiske refleksjonar	33
4	Empiri og analyse.....	34
4.1	Innleiande tankar	34
4.2	Føresetnader for samtalen.....	35
4.3	Rammefaktorar	38
4.4	Bruksområde, funksjon og formål	39
4.4.1	Lærarintervjua	40
4.4.2	Fokusgruppene	43
4.5	Samtalekvalitet	47
4.6	Samtaledynamikk	49
4.7	Samtaletypar	52
4.7.1	Heilklassem samtalen	53
4.7.2	Gruppesamtalar	55
4.7.3	Sirkelsamtale	56
4.7.4	Rollesamtale	57
4.8	Forståingar av omgrepet samtale	59
4.9	<i>Det kjem an på</i> - Ei kort oppsummering.....	61
5	Drøfting	63
5.1	Innleiing.....	63
5.2	Eit mangfaldig intervjumateriale	63
5.3	Den gode læringssamtalen.....	65
5.3.1	Kunnskap og læring	65
5.3.2	Samtalekvalitet	68
5.4	Det dialogiske og monologiske	70
5.5	Samtalen i bruk.....	73
5.6	Samtalen i religionsfaget og samtale i andre fag.....	74
5.7	Å møte den andre - Samtale og haldningar	76
6	Avsluttande perspektiv	78
6.1	Eit overordna blick	78

6.2	Sentrale funn.....	78
6.3	Implikasjonar for teori- og praksisfelt.....	79
6.4	Eit siste blikk – den gode samtalen som ideal.....	80
	Litteraturliste.....	82
	Vedlegg.....	86
	Intervjuguide – fokusgrupper.....	90
	Intervjuguide – lærarintervju.....	92
	Liste over moglege samtaletypar.....	94
	Tabell 2.1. Kjenneteikn ved monologisk og dialogisk organisert undervising.....	19
	Tabell 3.1. Oversikt over informantane.....	29
	Tabell 5.1: Føresetnader, rammefaktorar og bruksområde, funksjon og formål.....	86
	Tabell 5.2. Samtalekvalitet, samtaledynamikk, samtaletypar, og forståingar av omgrepet.....	88

1 Innleiing

Temaet for denne mastergradsoppgåva i religion- og etikkdidaktikk er samtale, og bruk av samtale i religionsundervisinga i vidaregåande skule. Gjennom å sjå på samtalen sin funksjon og potensial i religionsfaget ønskjer eg å studere eit viktig felt, men eit felt der det er gjort relativt lite empirisk forskning¹. Samtale er ein grunnleggande menneskeleg aktivitet og er sentral i læringa som går føre seg i skulen. Samtale i ei eller anna form vil alltid vere til stades i ein undervisningssituasjon, og dermed kan korleis ein faktisk nyttar han verte eit avgjerande element i undervisinga. Samtale er slik både eit allmennmenneskeleg fenomen og eit konkret verktøy i undervisinga.

Temaet samtale heng i denne samanhengen tett saman med stikkorda kunnskap og haldningar som vi finn i innleiinga til læreplanen for faget. Faget religion og etikk er ifølgje læreplanen av 2006 både eit ”kunnskapsfag og et holdningsdannende fag” (Utdanningsdirektoratet 2006). Faget skal med andre ord bidra til å gi elevane kunnskap *om* religion og etikk, og til å utvikle haldningar *til* religion og etikk. I den samanhengen vil det vere interessant å sjå på om, på kva slags måte og i kva grad samtale både som fenomen og verktøy kan vere med å bidra i arbeidet med desse to måla, om det kan seiast å vere noko kvalitativt som skil samtale i religion frå samtale i andre fag, og kva potensial ein kan sjå i samtalen som verktøy i undervisinga.

1.1 Bakgrunn

Val av samtale som tema har sitt opphav i ei interesse for fenomenet religionsdialog som eg fekk etter å ha lese Oddbjørn Leirvik si bok *Religionsdialog på norsk* (2001). Denne boka introduserte meg for temaet og gjorde meg merksam på det som eg i ettertid har byrja å sjå på som eit særskilt viktig element ved religionsundervisinga² i norsk skule; å skape felles møteplassar i eit stadig meir fleirkulturelt samfunn. Innvandring, sekularisering på ulike nivå, modernitet og postmodernitet, globalisering og differensiering er alle viktige stikkord for å skildre den generelle samfunnsutviklinga gjennom førre hundreår, og med ho kjem eit endra

¹ Omfanget på litteraturen eg har funne på temaet er svært avgrensa. Det finst like fullt to mastergradsoppgåver som dels tar for seg same tema, dei vil verte presentert i kapittel to.

² Eg nyttar ordet ”religionsundervising” som eit samleomgrep for den undervisinga i religionar, livssyn, filosofi og etikk som føregår i skulen.

elevgrunnlag, nye utfordringar og nye behov i den norske skulen. Særleg har omgrepet sekularisering vore nytta for å skildre korleis religion har fått mindre å seie for samfunnet og for den enkelte, og fleire har spådd religion ein marginal plass i samfunnet i framtida (Gorski og Altinorud 2008). Like fullt er det mykje som tyder på at det er behov for å nyansere biletet av religion som eit utdøyande fenomen. Om ein skil mellom sekularisering på samfunnsmessig, organisatorisk og individuelt nivå (Furseth og Repstad 2003), kan ein sjå at utviklinga òg kan vere uttrykk for *endra* religiøsitet i det moderne samfunnet, og ikkje berre for *mindre* religiøsitet. Eit anna viktig perspektiv kjem frå Grace Davie i artikkelen ”Is Europe an Exceptional Case?” (Davie 2006) der ho diskuterer korleis ein kan sjå på religionen si rolle i Vest-Europa som eit unntak frå den generelle globale trenden (til dømes i USA), der det er vanleg å vere både religiøs og moderne. Når ein slår saman desse perspektiva med auka merksemd, og ofte negativ merksemd, vert det tydeleg at behovet for kunnskap om og respekt for religion, religiøsitet, andre typar livssyn, etikk og filosofi, samt god kommunikasjon mellom einskildmenneske, er stort. Dette legg også formålsformuleringa i læreplanen for religion og etikk vekt på: ”Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn” (Utdanningsdirektoratet 2006). Dermed er den generelle religionsmessige situasjonen i samfunnet ein viktig bakgrunn for val av tema i denne mastergradsoppgåva.

Det er altså mogeleg å sjå det slik at kunnskap, forståing og ei reflektert oppfatning kring ulike religionsfaglege emne er svært viktig i dagens samfunn. Tilsvarande har ein med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 sett eit auka fokus på å uttrykke seg munnleg gjennom formuleringa av *dei grunnleggande ferdigheitene* innanfor alle fag. Korleis ein skal forstå, tolke og arbeide med dei grunnleggande ferdigheitene, er samstundes relativt lite diskutert i litteraturen, og behovet for kunnskap om dette er stort. Vidare har faget religion og etikk munnleg eksamen, noko som gjer det munnlege til ein sentral del av faget. Elevane vil trenge trening i å formidle og uttrykke seg klart, både når det gjeld den konkrete kunnskapen dei sit inne med, og refleksjonar og drøftingar kring det aktuelle temaet. Ein kan kanskje seie at ulike måtar å uttrykke seg munnleg på, mellom anna ulike typar samtale, får ein særleg framtrødande plass i faget gjennom kombinasjonen av den grunnleggande ferdigheita å *uttrykke seg munnleg* og den avsluttande vurderingsforma.

Kombinasjonen av den generelle religionsmessige situasjonen i samfunnet, behovet for kunnskap om og haldningar til religion og etikk, og munnlege uttrykk sin sentrale plass i

faget, vert slik ein viktig bakgrunn for at eg i denne studien skal sjå på samtale, kunnskap og haldningar i samanheng. Tema for studien er altså korleis ulike former for samtale vert nytta og fungerer i klasserommet, både som eit middel til læring og til haldningsutvikling.

1.2 Presentasjon av problemstillinga

Temaet samtale rører ved noko grunnleggande i all menneskeleg samhandling, og dermed også i all undervising. All kommunikasjon i eit klasserom er på sett og vis ei form for samtale, av di ein som lærar er nøydd til å ta mottakarane med i vurderinga av det ein seier. Dermed vert det ei utfordring både å definere og avgrense omgrepet samtale, og å avgjere kva ved samtale i undervisinga som skal vere fokus i mitt prosjekt. I tillegg er som nemnt samtale i religionsundervisinga eit felt med lite forskning på. Av den grunn har eg vald å løyse dei nemnde utfordringane ved å legge opp til ein deskriptiv og utforskande (eksplorativ) studie der målet er å kunne presentere ei innleiande skildring av samtalen sin funksjon og potensial i religionsundervisinga, og å seie noko om kva ein treng å undersøke nærare. Eg har dermed gått inn i arbeidet utan ei fast førehandsopfatning kring korleis ein skal definere samtale. Samstundes vil ei slik open innstilling til kva omgrepet inneber, kunne skape endå større utfordringar med omsyn til korleis ein skal gå fram for å studere fenomenet i klasserommet. For å løyse denne utfordringa, har eg vald å sjå på lærar og elevar sine *uttrykte oppfatningar og tankar kring bruk av samtale* i religionsundervisinga. Ein sentral tanke er at eg gjennom dette skal kunne seie noko om korleis ein kan karakterisere samtale i den konteksten som skulen generelt og religionsundervisinga spesielt utgjer. Ulike definisjonar og måtar å sjå omgrepet på, vil verte diskutert utover i kapittel 2.

Religionsundervisinga i den offentlege norske skulen er delt mellom faga religion, livssyn og etikk (RLE) for grunnskulen, og religion og etikk (RE) for studiespesialiserte retning i vidaregåande skule. Dei to faga har ulike læreplanar, men mellom desse er det like fullt mogeleg å sjå fleire likskapar. Ein kan mellom anna merke seg at begge læreplanane fokuserer på kunnskap og læring, samt personleg utvikling, refleksjon og haldningsdanning. Eg ønskjer å undersøke samtalen sin funksjon i arbeidet med slike overordna mål for faga, gjennom stikkorda *kunnskap og haldningar* (Utdanningsdirektoratet 2006). Like fullt vil fokus ligge på religionsundervisinga i vidaregåande skule og faget religion og etikk.

Problemstillinga har følgjande ordlyd:

Kva slags uttrykte oppfatningar har lærarar og elevar kring bruk av ulike former for samtale som undervisingsreiskap i religionsundervisinga i vidaregåande skule, og kva potensial meiner dei samtale kan ha for kunnskaps- og haldningsdanning?

Det er med andre ord ei todelt problemstilling, der første del handlar om lærarar og elevar sine eksplisitte oppfatningar kring samtale i undervisinga slik det vert nytta og fungerer. Den andre delen av problemstillinga handlar om kva slags potensial dei meiner samtale som undervisingsform kan ha – altså kva slags funksjon den ideelt sett kan tenkast å ha. Som ein del av dette skal eg meir konkret ta for meg på kva slags måte informantane uttrykker samtale vert nytta i undervisinga, på kva måte samtale er eit bidrag til læring, og ved kva slags situasjonar, tema eller målsetjingar informantane ser på samtale som særleg veileigna i undervisinga som metode for å lære. Vidare skal eg sjå på kva som skil samtale i religionsfaget frå samtale i andre fag, korleis informantane oppfattar samtale som bidrag i arbeidet med haldningsdanning, og kva dei legg i ordet samtale. Problemstillinga og dei tilhøyrande forskingsspørsmåla vert undersøkt ved hjelp av ei kvalitativ metodisk tilnærming, meir konkret gjennom observasjon, tre individuelle lærarintervju og tre fokusgruppeintervju. Dette datamaterialet vert analysert og diskutert i lys av sosiokulturelle perspektiv på læring, og omgrepa dialog, det fleirstemmige, og skiljet mellom eit dialogisk og monologisk orientert klasserom slik det er skildra i arbeida til Nystrand og Dysthe. Kjernen i dette prosjektet er slik det empiriske materialet, analysen av dette og det teoretiske rammeverket i kombinasjon.

1.3 Samtale som fenomen og verktøy

Samtale er eit omgrep som på same tid kan vere både vagt og konkret. Det kan konkret vise til ein spesifikk kommunikasjon mellom to personar som møtes på landevegen, eller til to born som avtalar reglar for ein leik dei skal i gang med. Samstundes er omgrepet vagt av di mange ulike former for kommunikasjon kan inngå som ein del av det. Dermed vert det vanskeleg å finne eit sett av felles kjenneteikn som kan kvalifisere omgrepet og skilje det frå andre typar kommunikasjon. Slik sett kan ein tenke seg at det også til tider kan vere fruktbart å stille det motsette spørsmålet: Kva former for munnleg kommunikasjon er *ikkje* ein samtale?

Utover i oppgåva vil ulike forståingar av omgrepet samtale verte gjort greie for og diskuterte. Her skal eg kort gjere greie for to viktige føresetnader for mi førebelse handsaming av omgrepet.

For det første er det mogeleg å skilje mellom samtale som fenomen og samtale som verktøy.³ Ein kan altså skilje mellom samtale som naturleg fenomen slik det oppstår i kvardagen mellom ulike menneske, og ein medviten, aktiv måte å nytte ulike former for samtale på som ein reiskap for å fremje læring og haldningsdanning i undervising. Eit slikt skilje kan vere eit nyttig analytisk verktøy når ein skal undersøke korleis samtale går føre seg i ein undervisingssituasjon, mellom anna av di ein då kan skilje den nødvendige og naturlege kvardagskommunikasjonen i klasserommet ut frå den medvitne bruken av samtale som reiskap til kunnskaps- og haldningsdanning. I denne oppgåva vil både fenomenet og reiskapen verte tematisert. Samstundes må ein vere merksam på at samtale som fenomen kom først; ein kan seie at det er visse kvalitetar ved samtale som fenomen som skapar lærings- og utviklingsverdien i samtale som verktøy.

For det andre er det behov for ei førebels forståing av kva som ligg i ordet samtale slik det vert nytta i denne oppgåva. Sjølv om studien er utforskande og delar av siktemålet er å undersøke korleis lærarar og elevar oppfattar omgrepet i seg sjølv, er det nødvendig å avklare innleiande kva eg legg til grunn i omtalen av ordet. Dette kan ein gjere utan å kome i konflikt med det deskriptive og utforskande målet med studien, der ein går inn i eit felt utan å legge til grunn ein streng, avgrensande definisjon. Samtale er som nemnt eit vagt og abstrakt omgrep. Felles for dei fleste skildringar av ordet er like fullt at det viser til ei form for kommunikasjon mellom to eller fleire personar. Her vil eg avgrense denne kommunikasjonen til verbal kommunikasjon der deltakarane er samla i tid og rom. Dermed vert til dømes ulike former for internettbasert kommunikasjon ikkje ein del av den samtalen eg ønskjer å undersøke. Til sist vil omgrepet samtale i utgangspunktet verte nytta som eit paraplyomgrep hierarkisk overordna ulike typar eller former for samtale (Nylend 2007, 42). ”Samtale” vert dermed det ein i lingvistikken kallar eit *hyponym*, eit ord for ein overordna kategori med liknande, relaterte ord inkludert (Kulbrandstad 2005, 16). Dette er ein diskutabel bruk, men her vil altså samtale verte nytta slik for å kunne famne om ulike realiseringar av omgrepet i eitt og same ord.

1.4 Avgrensingar

Sjølv om det er svært mange aspekt ved omgrepet, fenomenet og verktøyet samtale som ville vore interessante å ta for seg, skapar rammene for ei mastergradsoppgåve behov for visse

³ Jamfør tittelen på ei bok av Karen Zimsen: *Samtalen som verktøy – grunnbok i samtaleteknikk* (1993).

avgrensingar. I denne samanhengen handlar dette om at fokus ligg på religionsundervisinga slik den førekjem i den vidaregåande opplæringa i studiespesialiserande utdanningsprogram. Vidare er studien avgrensa til å sjå på *uttrykte oppfatningar og tankar* kring samtalen i bruk hjå dei utvalde informantane, og det er soleis ikkje eit mål å generalisere kva som kjenneteiknar samtalen i religionsfaget utover det aktuelle datamaterialet. Ei generalisering kring slike kjenneteikn ville raskt sprengt rammene for oppgåva. Like fullt er det eit mål at ein ut frå materialet skal kunne stille nokre spørsmål og avdekke utfordringar som kan vere aktuelle også for andre religionsdidaktiske kontekstar.

1.5 Veggen vidare

I boka *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring* gjer Helje Sødal greie for det ho kallar moment til didaktisk analyse og førebuing av undervising, nemleg spørjeorda *kva, kvifor og korleis* (Sødal 2006, 17). Dei tre spørjeorda viser til kva ein skal undervise og med kva mål, grunngevingar for fag og fagstoff og til korleis ein reint konkret kan gå fram. Denne oppgåva handlar i hovudsak om spørjeordet *korleis*, men har like fullt sterke band til innhald og formål med faget.

I neste kapittel vil det teoretiske rammeverket for oppgåva verte presentert, med mellom anna samtalen si fundering i læreplanen, ulike måtar å forstå omgrepet på, og forholdet mellom samtale, kunnskap og haldningar. I kapittel 3 vil eg presentere dei metodiske vala for studien og skildre prosessen kring datainnsamling og analyse. I kapittel 4 vert analyseresultata gjort greie for. I kapittel 5 vert så analyseresultata drøfta i lys av dei aktuelle teoretiske perspektiva, før prosjektet til sist vert oppsummert i kapittel 6.

2 Teori

2.1 Innleiing

I dette kapitlet vil dei teoretiske rammene for denne studien verte presentert. Først skal eg sjå på korleis samale vert omtalt i sentrale styringsdokument. Deretter vil aktuell, relatert forskning på feltet verte presentert og ulike måtar å definere samtale på vil verte diskutert. Ei sosiokulturell tilnærming til kunnskap og læring er vald som læringsteoretisk grunnlag for studien, og denne vil verte presentert, med særleg vekt på forholdet mellom språk og tenking. I tillegg vil Bakhtin sin terminologi verte kort introdusert, av di denne terminologien fungerer som eit nyttig drøftingsverktøy, og tilsvarande med Martin Nystrand si vidareføring av Bakhtin sin terminologi til undervisingskonteksten. Til sist skal eg kort diskutere haldningsomgrepet og ein mogleg samanheng mellom samtale og haldningsdanning.

2.2 Samtale og sentrale styringsdokument

Å vite kva dei sentrale styringsdokumenta seier om samtale, er viktig bakgrunnskunnskap i undersøkinga av oppfatningar og opplevingar av samtale i religionsundervisinga. Som styrande forskrift er til dømes læreplanen ein svært viktig del av dei faktorane som påverkar undervisinga, i det den seier kva elevane skal møte i undervisinga og kva dei skal oppnå. Dette vil igjen kunne seie noko om kva slags mål ein kan ha med å nytte samtale i undervisinga. Saman med andre sentrale skulepolitiske dokument legg læreplanen sterke føringar for den undervisinga som vert realisert, og for korleis samtale vert nytta. Generelt er styringsdokumenta ein rammefaktor som legg føringar for både innhald, mål, vurdering og arbeidsmåtar, altså fleire av elementa i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen 2006, 47).

2.2.1 Samtale i læreplanen

Læreplanen i religion og etikk (Utdanningsdirektoratet 2006) er som dei andre læreplanane i Kunnskapsløftet strukturert etter følgjande delar: formål med faget, hovudområde, timetal, grunnleggande ferdigheiter, kompetansemål og vurdering. Det er i formuleringa av den grunnleggande ferdigheita å *uttrykke seg munnleg* at ein finn omgrepet samtale brukt i læreplanen. Formuleringa lyd:

Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt. (Utdanningsdirektoratet 2006)

Denne formuleringa har to delar. I første del vert det å uttrykke seg munnleg satt i samanheng med å lytte og formulere seg, og prøve ut og forme haldningar i møtet med andre. I andre del er å uttrykke seg munnleg ein del av det å presentere og forklare fagstoff på ein strukturert og tilgjengeleg måte ved hjelp av fagomgrep. Dette kan ein tolke dit at det munnlege skal vere ein del av både utprøvande læring og som presentasjon av det ein har lært⁴.

Ordet samtale førekjem som ein ser berre éin gong i formuleringa av den grunnleggande ferdigheita. Det er også den einaste gongen sjølv ordet er å finne i heile læreplanen. Ein kan like fullt tenke seg at ein del av kompetanseverba ein finn i dei konkrete kompetansemåla enten kan utførast skriftleg eller ved ulike munnlege aktivitetar. Dette gjeld til dømes ”gjøre rede for”, ”presentere”, ”diskutere”, ”drøfte”, ”sammenligne”, ”beskrive”, ”tolke” og ”analysere” (Utdanningsdirektoratet 2006). Generelt vert det munnlege ein sentral del av faget både gjennom slike verb, det munnlege som ein av fem grunnleggande ferdigheiter, enten det vert realisert i ulike former for samtale eller som presentasjonar, og gjennom ei munnleg eksamensform.

2.2.2 Grunnleggande ferdigheiter – det munnlege og samtale

Dei grunnleggande ferdigheitene er eit nytt omgrep i norsk skule. Kva som ligg i omgrepet kan vere noko forvirrande, av di det både vert nytta om ferdigheiter på eit grunnleggande nivå (lesing og skriving dei første åra) og som omgrep i læreplanen (Traavik 2009, 19). Hå Utdanningsdirektoratet finn ein følgjande skildring av kva rolle dei grunnleggande ferdigheitene skal ha:

I hver læreplan for fag er det en beskrivelse av hvordan utvikling av grunnleggende **ferdigheter** i faget både skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse, og hvordan de grunnleggende ferdighetene er en integrert del av denne fagkompetansen. (..) I kompetansemålene i læreplanene for fag er mål for fem grunnleggende ferdigheter integrert på det enkelte fags premisser. (..) Elevene skal i

⁴ Samstundes kan ein stille spørsmål ved om både kunnskapsdelen og haldningsdelen i formålsformuleringa av faget vert aktualisert i den utprøvande læringa, då det er berre haldningskomponenten som vert nemnd eksplisitt. Generelt ser det ut til at den første delen av formuleringa fokuserer på haldningar, medan den andre delen fokuserer på fagleg kunnskap.

arbeidet med fagene tilegne seg de grunnleggende ferdighetene, som er forutsetninger for videre utvikling og læring. (Utdanningsdirektoratet 2008)

I denne formuleringa ser vi at dei grunnleggande ferdigheitene generelt skal bidra til læring og utvikling av fagkompetanse slik dei er formulert i kompetansemåla for det enkelte faget, og at dei vert sett på som ein integrert del av denne fagkompetansen. Det vert også fokusert på at ferdigheitene er formulert på premissane til det enkelte faget. I religion og etikk har dette gjeve seg utslag mellom anna i fokus på haldningar.

I formuleringa av å uttrykke seg munnleg referert over, finn ein som nemnt eit skilje mellom det å uttrykke seg munnleg saman med andre for å lære, og det å uttrykke seg munnleg for å presentere og forklare fagstoff på ein strukturert måte ved hjelp av fagomgrep. Ein skimtar slik eit skilje mellom å snakke *med* andre, og snakke *til* andre. Dermed vert det også eit skilje mellom å *samtale* og å *uttrykke seg munnleg*, der samtale kan vere eitt av fleire aspekt ved det å uttrykke seg munnleg. Dei to omgrepa er altså dels ulike og dels overlappende på same tid.

2.3 Aktuell faglitteratur

2.3.1 Tidlegare mastergradsoppgåver

Ved Universitetet i Oslo er det tidlegare levert to mastergradsoppgåver i religion- og etikkdidaktikk som dels tar for seg same tema som denne studien. Ingvild Åtland Valle (2008) har i si oppgå sett på kva oppfatningar religionslærarar i vidaregåande skule har kring omgrepet dialog. I prosjektet intervjuar ho tre lærarar gjennom semi-strukturerte intervju, og funna vart diskutert i lys av den klassiske dialogen og eit utvida dialogomgrep. Tilsvarande har også Elin Gjerberg (2008) sett på dialogomgrepet hjå religionslærarar, men til forskjell frå Valle såg Gjerberg på dialogomgrepet til lærarane i lys av den filosofiske forståinga av dialog hjå Jürgen Habermas og Emmanuel Levinas. Begge studiane er altså empiriske arbeid kring omgrepet dialog, men med noko forskjellige teoretisk fokus.

Vidare er det gjort to teoretiske mastergradsarbeid kring samtale meir generelt. Signe Nylend (2007) har i si pedagogiske hovudoppgåve gjort ein teoretisk studie av samtalen sitt potensial for læring, og ser på kva som kjenneteiknar ein samtale der målet er å fremje læring. Dette gjer ho både i lys av eit sosiokulturelt og eit sosiokognitivt læringsperspektiv, og ved å presentere ulike teoriar kring samtale. Cecilie Kårtveit (2007) har på si side sett på samtalen sin funksjon i det å vere medvite sitt eige liv. Dette gjer ho i lys av Bakhtin sine tankar om

dialog, og ei form for samtalefilosofi som vert kalla *Filosofisk praksis*. Nylend og Kårtveit sine studiar har slik sett teke for seg kvar sin del av samtalen sin funksjon; samtale som læring og samtale som sjølvrefleksjon. Desse to perspektiva vert dels kopla saman i denne oppgåva.

Samanlikna med dei fire oppgåvene presentert over, er min studie ei delvis utviding av tidlegare arbeid og dels eit unikt arbeid. Den er for det første ei utviding av di eg i denne studien fokuserer både på elevar og lærarar sine uttrykte oppfatningar, og ikkje utelukkande på lærarane. Vidare har eg vald omgrepet *samtale* som i eitt perspektiv kan vere eit større omgrep enn dialog, med dialog som ein underkategori. Samstundes kan ein sjå studien som særeigen av di eg tek for meg *samtale i bruk* i større grad enn å fokusere på forståinga av omgrepet. I tillegg kan ein i eit anna perspektiv sjå på samtale som noko eige, åtskild frå dialog, noko som i så tilfelle gjer at studien vert forskjellig frå dei nemnde arbeida.

2.3.2 Utforsking og presentering

Ein viktig del av dette prosjektet er tanken om at ulike former for samtale kan vere ein måte å lære på. Innan skrivepedagogikken er det vanleg å skilje mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving, eller eksplorerande skriving og fagspesifikk skriving (Dysthe 1992, Hertzberg 2006, Løkensgard Hoel 2008). Skiljet viser til ulike språkfunksjonar, der ein gjennom tenkeskriving skal ”tenke med blyanten” og i presentasjonsskriving skal demonstrere og kommunisere lærdom til ”lærar, medelevar eller andre” (Dysthe 1992, 15-16). Dette skiljet har stor relevans også for samtale og det munnlege i klasserommet, og samsvarar med dei funksjonane den grunnleggande ferdigheita *å uttrykke seg munnleg* er tenkt å ha (jamfør punkt 2.2.1). Ein kan altså tenke seg omgrepa tenkeskriving og presentasjonsskriving overført til samtale og det munnlege i undervisinga gjennom *utforskande samtale* og *presenterande samtale*. Ei slik overføring vert aktualisert mellom anna av Penne og Hertzberg (2008).

2.3.3 Skrivning og samtale – det fleirstemmige klasserommet

Olga Dysthe har gjennom si forskning gjeve mange bidrag til korleis ein kan arbeide med skriving og samtale i ulike fag. I boka *Det fleirstemmige klasserommet – Skrivning og samtale for å lære* (1995) ser ho på samspelet mellom munnleg og skriftleg bruk av språket i læringa. Ho presenterer tre ulike klassar i vidaregåande skule, og ser på korleis skriving og samtale vart nytta som reiskap for læring, i eit allmenndidaktisk perspektiv. Dette gjer ho i lys av eit

konstruktivistisk og interaksjonistisk syn på læring, omgrepa den nære utviklingssona og stillasbygging, Bakhtin og hans tankar om dialog og i lys av Lotmans funksjonelle dualisme.

2.4 Omgrepet samtale

2.4.1 Kva er samtale?

Ordet *samtale* kjem frå det norrøne *samtala* og er i følge Norsk ordbok det å tale eller snakke saman; ha, føre eller innleie ein samtale (Kunnskapsforlaget 2011). I same vending finn ein synonym som dialog, diskusjon, diskurs, ordskifte, drøs, konversasjon og prat. Orda ”tale saman” impliserer vidare ein aktivitet som inneber meir enn éin deltakar. Liv Gjems tek det gjensidige perspektivet vidare og seier med referanse til Ninio og Snow at samtale ”er en fokusert språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot samme perseptuelle eller mentale fokus” (Gjems 2009, 59). Ein slik definisjon inkluderer visse kvalitative krav. For at noko er ein samtale, må ein i tillegg til å vere to eller fleire også ha same fokus både sansemessig og mentalt. Ein må altså ha felles merksemd kring noko, enten det er eit abstrakt tema, vêret eller ein person.

Generelt kan ein seie at det avhengig av fagleg fokus finst ulike måtar å definere omgrepet samtale på (Thornbury og Slade 2006). Ein kan mellom anna ha ein sosiologisk, lingvistisk, filosofisk eller sosiolingvistisk innfallsvinkel til kva som kjenneteiknar ein samtale, der ulike definisjonsmåtar alle kan ha relevans, men i sine respektive samanhengar. Tilsvarande vil ein gjerne også vurdere kvaliteten av ein samtale ulikt etter kva slags mål eller hensikt ein har.

Som fenomen er samtale ein grunnleggande menneskeleg aktivitet og det primære middelet ”for the enactment of social values and relationships. Through talk we establish, maintain and modify our social identities” (Thornbury og Slade 2006, 1). Slik vert samtale grunnleggande for all menneskeleg samhandling, og dermed også for alt arbeid i skulen og all undervising. Thornbury og Slade diskuterer ulike kjenneteikn ved samtale til forskjell frå andre former for kommunikasjon, og ender opp med følgjande definisjon:

Conversation is the informal, interactive talk between two or more people, which happens in real time, is spontaneous, has a largely interpersonal function, and in which participants share symmetrical rights. (Thornbury og Slade 2006, 25)

I denne definisjonen vert det spontane og symmetriske vektlagt som viktige element ved samtale. Det er diskutabelt i kva grad det spontane er passende for å skildre samtale slik det

føregår i undervising. Ein gruppesamtale eller diskusjon kan gjerne vere planlagt på førehand, samstundes som samtalen *i seg sjølv* ikkje er planlagd. Tilsvarande er den asymmetriske relasjonen ofte framtrødande i forholdet mellom lærar og elev, men gjerne ikkje så framtrødande i forholdet mellom medelevar sjølv om den også der gjer seg gjeldande.

Signe Nylend har som nemnt gjort ei teoretisk studie av samtalen sitt læringspotensial. Her presenterer ho innleiingsvis ei noko enklare forståing av samtale enn den ein finn hjå Thornbury og Slade, i det ho nyttar omgrepet om samtalar mellom to personar eller i grupper der ein kan ha både eit symmetrisk og asymmetrisk forhold mellom deltakarane, avgrensa til samtalar i sann tid. Nylend opererer slik med ein formmessig fokusert definisjon og nyttar denne som hierarkisk overordna andre former for samtale, til dømes dialog. Samstundes peiker ho på andre element som verkar inn på eller er ein del av samtale, til dømes nonverbal kommunikasjon (kroppsspråk), stemmebruk, innhald og produkt (Nylend 2007).

Til sist er det viktig å omtale forholdet mellom omgrepa samtale og dialog. Ofte vert dei nytta på ein slik måte at dei fungerer synonymt om ei positiv form for kommunikasjon. Liv Marit Aksnes tydeleggjer dette når ho nyttar samtale og dialog i same vending utan å skilje mellom dei: "Ein samtale er eit samspel mellom to eller fleire deltakarar som vekselvis talar og lyttar. Vi er i dialog med kvarandre" (Aksnes 2007, 113). Ein ser det også hjå Helge Svare i hans val av tittel på ei bok omhandlande dialog i praksis: *Den gode samtalen – Kunsten å skape dialog* (2008). Samstundes er inflasjon i bruken av dei to om kvarandre eit potensielt problem; bruken av dei kan verte så omfattande⁵, utvidande og inkluderande at dei mister reell nytteverdi både fagleg og sosialt. Denne problematikken er også Svare merksam på: "Ordet må gis en mer avgrenset betydning. Ikke alle samtaler er dialoger. For at en samtale skal kunne kalles dialog, må visse krav være tilfredsstillt" (Svare 2008, 10). Samstundes ser ein her konturane av ei utfordrande etisk vurdering kring definisjonsmakt av sopass allminnelege omgrep. Er det den deskriptive, allmenne forståinga mellom personar på gata, eller den normativt filosofiske bruken som skal vere gjeldande? (Dysthe 2001, 13) I det følgjande vil eg ha hovudfokus på omgrepet samtale, men trekke inn dialog der det vert aktuelt.

2.4.2 Samtale i ulike former

⁵ Det kan verke som om omgrepa vert nytta på stadig nye område og i nye samanhengar.

På same måte som det finst ulike definisjonar av samtale, finst det ulike måtar å kategorisere ulike *typar* eller *former* av samtalar på. Larsen og Ludvigsen (2000) trekk med referanse til Mercer og Wegrif fram det dei kallar tre idealtypiske samtaleformer: 1. diskuterande samtalar, prega av usemje og individuelle avgjerder; 2. kumulative samtalar, der ein støttar seg positivt og ukritisk til det andre seier; 3. eksplorerande samtalar, der ein engasjerer seg kritisk og konstruktivt i kvarandre sine idear (Larsen og Ludvigsen 2000, 144).

Tilvarande skildrar Jan Spurkeland tre ulike former for samtale; dialog, diskusjon og debatt. Debatten er prega av angrep og forsvar, diskusjonen skal drive fram djupare innsikt i eit tema og dialogen skal betre kontakt og forståing mellom to personar (Spurkeland 2005, 47-48). Liv Gjems nyttar på si side omgrepet samtalesjanger, og trekk mellom anna fram forteljingar, vitsar, forklaringar, diskusjonar og instruksjonar som ulike samtalesjangrar basert på ulike formål (Gjems 2009, 60).

Slike eksempel viser korleis ein kan kategorisere ulike former for samtale på svært ulike måtar avhengig av stikkord som til dømes struktur, form, formål, funksjon, maktforhold, måten ein samhandlar på, innhald, kontekst, prosess og produkt. Dermed vert kva ein nyttar som strukturerande stikkord avgjerande for kva slags samtaletypar ein sit att med.

2.5 Samtale, kunnskap og læring

Sidan ein viktig tanke i dette prosjektet er at samtale kan vere eit positivt bidrag til læring, er det viktig å avklare kva slags syn på kunnskap og læring som vert lagt til grunn i denne studien. Om ein tek utgangspunktet i hovudomgrepet for denne studien, samtale, ligg det for det første implisitt i omgrepet ei form for *samhandling* mellom lærar og elev, og mellom medelevar. Slik samhandling kan aldri gå føre seg i eit vakuum, og vil derfor alltid vere sosial og prega av den kulturelle konteksten. Vidare vil slik samhandling gjerne kome til uttrykk i ulike former for samtaleaktivitetar. Dette implisitte samhandlings- og samarbeidsaspektet i omgrepet samtale, gjer valet av sosiokulturell læringsteori naturleg. I denne studien er altså eit sosiokulturelt lærings- og kunnskapsperspektiv vald som teoretisk ramme. I det følgjande vil sentrale trekk ved det sosiokulturelle verte presentert, med fokus på Lev Vygotskij sine tankar kring samanhengen mellom språk, tenking, tale og læring. Det er i hovudsak den norske resepsjonen og forståinga av det sosiokulturelle læringsperspektivet som vil verte skildra, her representert ved Dysthe (2001), Igland og Dysthe (2001), Wittek (2004), Imsen (2005),

Bråten (1996) og Gjems (2009). Dette er av di det er den norske resepsjonen av dei sosiokulturelle tilnærmingane som lærarar i stor grad møter mellom anna i dei ulike lærarutdanningane, i forskinga og i praksisfeltet. I tillegg vil nokre sentrale trekk ved Dysthe si forståing av Bakhtin, og Martin Nystrand si handsaming av Bakhtin sin terminologi verte presentert, av di dei har viktige bidrag til korleis ein kan sjå på samhandlinga i eit klasserom. Sjølv om fokus generelt i denne studien er på dei sosiale sidene ved læring, er det viktig å presisere at det ikkje med det vert sagt at læring er eit utelukkande sosialt fenomen, av di læring har både ei indre og ei ytre side (Dysthe 2001, 10). Like fullt er det dei sosiale sidene ved læring som har primært fokus i denne samanhengen.

2.5.1 Sosiokulturelle læringsperspektiv

Dei sosiokulturelle tilnærmingane til læring og kunnskap er ein omfattande og kompleks tradisjon som går tilbake til namn som John Dewey, George Herbert Mead, Lev Vygotskij⁶ og Mikhail Bakhtin (Dysthe 2001, 36). Sentralt i denne tenkinga ligg stikkord som eit konstruktivistisk kunnskapssyn, kulturell og historisk kontekst, interaksjon, samarbeid, sosial praksis, reiskapar og språk (Dysthe 2001, Wittek 2004). Særleg er Lev Vygotskij blant dei som har hatt tydeleg innverknad på nyare norsk pedagogisk tenking. Sidan eg skriv med utgangspunkt i ein norsk kontekst, har eg i denne samanhengen vald å ta utgangspunkt i det biletet av Vygotskij si tenking som trer fram hjå norske pedagogiske forfattarar.

Det er stor variasjon, mange nyansar og retningar med ulikt fokus innanfor merkelappen sosiokulturell læringsteori. Samstundes kan ein finne fram til nokre karakteristiske trekk, og mellom dei er den avgjerande vektlegginga av at ”*kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar” (Dysthe 2001, 42, Gjems 2009). Eit slikt konstruktivistisk og interaksjonistisk syn på kunnskap og læring inneber mellom anna at informasjon må verte ein del av allereie eksisterande kunnskapsstrukturar for å verte til kunnskap⁷, at verdiar og haldningar er ein del av kunnskapskonstruksjonen og at kunnskap må verte forankra i eleven si livsverd, av di ”det endelige målet for læring er å sette eleven i stand til å forstå seg selv, å forstå verden rundt seg og å bedømme og handle som et individ og som et medlem av ulike sosiale grupper” (Dysthe

⁶ Staving av dette namnet varierer, men her har eg vald å følge stavinga som vert nytta i den norske utgåva av verket *Tenking og tale* (2001). I forordet av denne utgåva vert stavinga Vygotskij omtala som anbefalt av Språkrådet.

⁷ Dette skjer primært gjennom bruk av språk.

1995, 48). Kognitive prosessar er ifølgje dette synet ein integrert del av sosiale handlinar og ikkje isolert i individet. Dermed er dei sosiale og individuelle kognitive aspekta ved interaksjon gjensidig avhengig av kvarandre (Gjems 2009, 29).

Samanhengen mellom språk, tenking og tale er ein svært sentral del av sosiokulturell læringsteori, her representert ved den norske resepsjonen av Vygotskij. Dei siste åra har desse perspektiva fått stadig større merksemd i samband med skule og undervising, og dette får konsekvensar for korleis ein vurderer verdien av ulike former for samtale eller kommunikasjon i undervisinga. I Gunn Imsen si framstilling av Vygotskij er det eit sentralt poeng at all tenking og intellektuell utvikling har eit sosialt utgangspunkt: ”Den individuelle selvstendige tenkingen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt sampill mellom barnet og andre mennesker. (...) Det sosiale kommer først, deretter det individuelle” (Imsen 2005, 255). Vidare framhevar Olga Dysthe at språk ikkje vert sett på som ei nøytral, objektiv avbilding av røynda, men noko som medierer (formidlar) verda for oss gjennom haldningar og vurderingar som er innebygd i ei kvar språkleg framstilling (Dysthe 2001, 48). Språket er av den grunn ein svært viktig sosialserande kulturell reiskap (artefakt), av di det er gjennom språket ein tileigner seg felles kunnskapar og kulturforståing.

Ein sentral, relatert tanke i Dysthe si tilrettelegging av Vygotskij er at alle høgare funksjonar⁸ ”i eit barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet” (Dysthe 2001, 49). Dette gjeld også språk, og Vygotskij skildrar utviklinga av språket ved hjelp av mellom anna omgrepa ytre kommunikasjon, egosentrisk tale og indre tale. I byrjinga er språket ein rein sosial aktivitet. Etter kvart vert det sosiale språket delt i to; ein ytre kommunikasjon med andre, og ein indre tale som er ein føresetnad for sjølvrefleksjon og medvit, og dermed også for tanken (Wittek 2004, Imsen 2005). Dette skjer via det som vert kalla egosentrisk tale, der barnet snakkar høgt med seg sjølv som adressat. Den egosentriske talen fyller ein funksjon saman med ei spesifikk handling, og er eit svært viktig instrument for tanken. Språket vert til hjelp i å frigjere handlingane frå konkrete forhold: ”Etter hvert som barnet forstår at det er forskjell på å snakke med seg selv og snakke med andre, forsvinner den egosentriske talen, og erstattes av tenkning i stedet” (Imsen 2005, 257). Slik vert språket byggeklossar for tanken og avgjerande for korleis ein oppfattar verda kring seg. Språket er

⁸ Høgare psykologiske prosessar er ifølgje Wittek nemninga Vygotskij nyttar på den tenkinga som ”etter hvert konstrueres hos individet på grunnlag av sosial interaksjon” (Wittek 2004, 99). Bråten nemner kulturelle og kognitive reiskapar som språk skriving, telling og teikning i tillegg til logisk hukommelse, selektiv merksemd og omgrepsdanning som ein del av dei høgare psykologiske prosessane (Bråten 1996, 22).

dermed svært viktig for både tenking og læring: ”Språk og kommunikasjon er ikkje berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer” (Dysthe 2001, 49).

Språkbruk og tenking er altså tett samanbunde i Vygotskij sin terminologi (Igland og Dysthe 2001, 81, Wittek 2004, 55). Samstundes er det viktig å vere merksam på at tenking og sosial språkbruk ikkje har same form, men verkar inn på kvarandre i komplekse og kontinuerlege prosessar. Dysthe og Igland siterer Vygotskij på følgjande kring forholdet mellom tenking og språk: ”Tanken kommer ikke blot til uttrykk i ordet – den forløber i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet” (Igland og Dysthe 2001, 81). Eit slikt dynamisk forhold mellom tenking og språk kan ha store konsekvensar for korleis ein organiserer undervising og tenker kring læring.

Ein viktig del av det tette sambandet mellom språk, tenking og læring er skiljet mellom *spontane* og *vitskaplege* omgrep (Bråten 1996, Wittek 2004). Dei spontane omgrepa kan ein også kalle kvardagsomgrep, og dei refererer til usystematiske og kontekstbundne ord barn og unge lærer i kvardagen. Motsett har dei vitskaplege omgrepa ein lærer i skulen ofte ei meir presis tyding, samstundes som dei kan vere meir abstrakte, er hierarkisk organiserte og systematiske (Bråten 1996). Møtet mellom desse to typane omgrep er heilt sentralt i utviklinga av tanken og i læring. Slik ser ein at ein ved å utvikle språket kan utvikle tanken (Imsen 2005, 258), og dermed også legge til rette for læring i den konstruktivistiske tydinga av ordet. Oppfatninga av kunnskap som noko som vert konstruert i møtet mellom menneske, i kombinasjon med eit tett forhold mellom språk og tenking, impliserer at fokus på språkleg utvikling og samhandling gjennom samtale kan vere eit viktig bidrag for å fremje god læring. Dersom språket er eit grunnleggande sosialt fenomen, og kunnskap noko som oppstår i møtet mellom menneske, slik Vygotskij og fleire med han postulerer, er språklig samhandling ein svært viktig føresetnad for læring. Dette vert satt på spissen av Thornbury og Slade:

Finally, sociocultural theories of learning, such as those that derive from Vygotsky’s research into children’s cognitive development, foreground the role of conversation as the medium for *all* learning, and have contributed to the notion that effective learning is, essentially, a ‘long conversation’” (Thornbury og Slade 2006, 2).

Generelt kan ein seie at dei pedagogiske konsekvensane av Vygotskij si tenking og andre sosiokulturelle perspektiv, i stor grad handlar om eit skifte i fokus frå læring som eit individuelt resultat til læring som prosess, kriterium og kvalitet (Bråten 1996, 34). Gjennom sin omtale av omgrepsparet spontane og vitskaplege omgrep, og skildringa av den proksimale utviklingssona, sette Vygotskij fokus på den sosiale organiseringa av undervising og ei

særeigen form for samarbeid mellom vaksne og barn. Ut frå tankane om den proksimale utviklingssona, vart også omgrepet stillasbygging (scaffolding) utvikla (Imsen 2005). Det finst generelt mange tolkingar, forståingar og nyanseringar av korleis ein kan gjere Vygotskij sine tankar om til pedagogisk praksis. Imsen skildrar korleis Vygotskij sin teori til og med kan støtte opp under gamaldags tavleundervising, men nemner ein viktig premis: ”Det sentrale er at det foreligger et tankesamarbeid mellom læreren og eleven” (Imsen 2005, 259).

2.5.2 Dialog og deltakarstrukturar

I delar av Bakhtin sin terminologi, samt Dysthe og Nystrand si handsaming av denne terminologien kan ein finne nyttige reiskapar når ein skal studere korleis samtale i undervisinga går føre seg. Her er det i hovudsak Dysthe (1995), Igland og Dysthe (2001) og Nystrand (1997) si forståing og handsaming av terminologien som vil verte presentert, av di det er denne som er mest aktuell i samband med skule og undervising generelt, og intervjumaterialet i kapittel fire meir konkret.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) var ein russisk litteraturvitar og -kritikar, språk- og kulturteoretikar, og vert i dag rekna som ein framtrudande tenkar innan humanistiske fag. Han er nok mest kjent for sin analyse av Fjodor Dostojevskij sine romanar. Samstundes utvikla han i denne analysen ein terminologi og språkfilosofi som vart breitt tilgjengeleg i Vesten frå 1970-talet, og som etter kvart har fått merksemd langt utover litteraturvitskapen. Bakhtin skreiv sjølv ikkje noko om pedagogikk, men tankane hans har trass dette vorte nytta særleg i samband med ei fornya interesse for sosiokulturelle læringsperspektiv (Igland og Dysthe 2001, 107). Her skal eg kort gjere greie for korleis Dysthe tilrettelegg omgrepet dialog og omgrepet ”det fleirstemmige”. Av di dette er komplekse omgrep, vert mi framstilling nødvendigvis ei forenkling.

Sentralt i Dysthe si handsaming av Bakhtin står omgrepet dialog som vert nytta på fleire måtar og ulike nivå. For det første framhevar Dysthe at livet i seg sjølv er grunnleggande dialogisk og at ein som menneske berre eksisterer gjennom vårt forhold til andre: ”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.” (Dysthe 1995, 61). For det andre er han oppteken av dialog på eit språkleg plan, og det dialogiske ved alle ytringar. Dette inneber mellom anna at alle ytringar er sterkt knytt til både føregåande og framtidige ytringar, og at ei ytring alltid er adressert. Til sist legg Igland og Dysthe vekt på motsetnaden mellom det dialogiske og monologiske, både filosofisk og

språkleg, og skil mellom primært dialogiske og primært monologiske diskursar (Igland og Dysthe 2001, 109).

Eit anna viktig omgrep hjå Bakhtin er det fleirstemmige eller *polyfoni*. Polyfoni er opphavleg eit musikkvitskapleg omgrep som Bakhtin tok i bruk for å illustrere sameksistensen og interaksjonen mellom mange stemmer i ein diskurs (Dysthe 1995, 66). Polyfoni er vidare sterkt knytt opp til forståinga av at sanning ikkje er noko objektivt gitt ein gong for alle, men noko som stadig må skapast på nytt gjennom dialog: ”Einskapen i verda [er] ein einskap av mange stemmer: Den er polyfon” (Igland og Dysthe 2001, 118). Olga Dysthe nyttar det fleirstemmige om dei mange potensielle stemmene i eit klasserom; lærar, elev, tekstar og andre bidrag (Dysthe 1995, 66). Her vil eg nytte omgrepet på same måte.

Ei viktig årsak til å inkludere Bakhtin i det teoretiske rammeverket til denne studien, er at hans forståing av dialog, det fleirstemmige og motsetnadane dialogisk og monologisk, er nyttige reiskap i drøftinga når ein skal studere korleis samtalar i eit klasserom går føre seg. Sosiokulturell læringsteori legg vekt på at den lærande må vere ein aktiv aktør, og Bakhtin sine omgrep kan vere til hjelp i å forstå om dei ulike potensielle stemmene i klasserommet faktisk får kome til, og har ein anerkjend status i den kunnskapsutviklinga og haldningsdanninga som ifølgje læreplanen skal skje i faget religion og etikk (Wittek 2004, 132, Utdanningsdirektoratet 2006). Omgrepa skal altså fungere som reiskap i drøftinga kring lærarar og elevar sine oppfatningar av deltakarstrukturen i samtalar i klasserommet, og kva dei ulike deltakarstrukturane eventuelt har å seie for korleis samtalen fungerer.

Martin Nystrand, professor emeritus ved universitetet i Wisconsin-Madison, har i forskning på klasserommet mellom anna bygd mykje av sitt arbeid på skiljet mellom det dialogiske og monologiske slik Bakhtin skildrar det, der nettopp deltakarstrukturar er ein viktig del. I boka *Opening Dialogue – Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (1997) presenterer han kjenneteikn ved det han kallar hovudsakleg dialogisk og monologisk orientert undervising. Dei ser slik ut (med omsetjing frå Igland og Dysthe 2001, 120):

	<u>Monologisk organisert undervising</u>	<u>Dialogisk organisert undervising</u>
<u>Paradigme</u>	Lærarstyrt samtale	Diskusjon

<u>Kommunikasjonsmodell</u>	Overføring av kunnskap	Omforming av forståing
<u>Epistemologi</u>	Objektivisme: Kunnskap er noko gitt	Dialogisme: Kunnskap er noko som vert skapt gjennom interkasjon mellom ulike stemmer
<u>Kjelde for verdsett kunnskap</u>	Lærer og lærebok som autoritetar, ekskluderar den lærande	Inkluderer tolkingane og dei personlege erfaringane til den lærande
<u>Tekstur</u> ⁹	Vekslande, springande	Samanhengande

Tabell 2.1. Kjenneteikn ved monologisk og dialogisk organisert undervising

Desse kjenneteikna ser ein knyt an til både forma på undervisinga, lærings- og kunnskapssyn og gangen i samtalen. Ifølgje Igland og Dysthe er Nystrand den einaste i Vesten som ”har brukt dialogismen som grunnlag for å skissere ein alternativ pedagogisk modell” (Igland og Dysthe 2001, 119). Ved hjelp av denne modellen har Nystrand studert interaksjon mellom lærarar og elevar i klasserommet, der forskjellar på det dialogiske og monologiske organiserte klasserom får store konsekvensar for diskursen i klasserommet, og med den elevdeltaking, læring, og ikkje minst forholdet mellom elev og lærar. Han er særleg oppteken av paradokset der ein i stor grad finn ein konsensus blant forskarar om at all diskurs – ikkje berre samtale – er dialogisk, medan undervising framleis i stor grad er monologisk orientert: ”In short, although all discourse is inherently dialogic, it can be treated – and regularly is – as though it were monologic” (Nystrand 1997, 14). I kapittel fem vil dette skiljet verte aktualisert i samband med intervjumaterialet i studien.

2.6 Samtale og haldningsdanning

I læreplanen for faget religion og etikk er eitt av to hovudstikkord i formålsformuleringa *haldningsdanning* (Utdanningsdirektoratet 2006). I samband med dette vert det nemnd toleranse, fredeleg sameksistens, respekt og refleksjon over eigne val. Kva slags haldningar det er ønskjeleg at elevane sit att med finn ein altså skildra i den nemnte formålsformuleringa, men også i overordna mål for heile skuleverket, til dømes i Den generelle læreplanen. Vidare vert haldningsdanning gjennom møtet med andre aktualisert i formuleringa av den grunnleggjande ferdigheita *å uttrykke seg munnleg*, slik det var nemnt tidlegare.

⁹ Omsetjinga av orda på den nedste rada er mi eiga. Tekstur viser til det engelske ”texture”, vekslande/springande til det engelske ”choppy” og samanhengande til det engelske ”coherent”

Når ein skal sjå på arbeid med haldningar og samtale i samanheng, kan ein spørje seg om samtalen på eit vis aktiviserer det ein kan kalle ein dialogisk funksjon. Her er særleg Helge Svare si skildring av omgrepet dialog aktuell. Svare definerer dialog som ”en samtale mellom to eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid. Den er en samtale der man strekker seg mot et felles mål.” (Svare 2008, 7). Eit viktig poeng ved dette er at ein i dialogen må vere førebudd på at ein kan kome til å sjå ting i nytt lys, endre meining, verte påverka; ”villig til å la det uventede skje” (Svare 2008, 15). Om samtale i religionsfaget skal kunne ha ein haldningsdannande funksjon, føreset det nettopp ein samtale der det vert opna for ei eventuell endring.

Men kva ligg egentleg i ordet haldning? Ivar Asheim (1997) skildrar i si bok *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk* omgrepet som eit av dei som vert nytta oftast i etiske og moralske debattar. Han er oppteken av at slik allminneleg språkbruk bør være utgangspunktet for fagleg arbeid med etikk. Samstundes viser han til ein mangfaldig og dels forvirrende språkbruk. Han diskuterer særleg omgrepet i samband med dydsetikk og seier mellom anna at ”holdingsbegrepet ser ut til å ha overtatt en del av det semantiske feltet som dydsbegrepet tidligere har dekket” (Asheim 1997, 21).

I sin vidare gjennomgong av ulike ordbokdefinisjonar og forståingar av omgrepet innanfor psykologi og sosiologi, skildrar Asheim omgrepet som diffust, usemje kring kva slags komponentar det inneber, og kring kva for ein av desse komponentane som er den viktigaste. Grunntydinga viser til ei kroppsleg stilling, medan det meir overført viser til kva slags syn ein har på ei sak eller kva slags åtferd ein har i ulike situasjonar. Slik vert omgrepet retta utover og vert relasjonelt. Trass dei ulike måtane å forstå ordet haldning på, har det i norsk kontekst eit klart åtferdsaspekt, av di åtferda vert sett på som avgjerande for kva slags haldningar ein egentleg har. Dersom ein ytrar ei meining, men handlar i strid med ho, er det handlinga som avgjer kva slags haldning folk oppfattar at du har. Av den grunn ender Asheim opp med følgjande forståing av kva omgrepet haldning inneber:

I stedet for den nevnte tredelingen i en kognitiv, en affektiv og en konativ komponent, slutter vi oss derfor, ut fra slike observasjoner, til dem som inndeles i en kognitiv, en affektiv og en *atferdsmessig* komponent i holdingsbegrepet. (...) Holdninger innebærer ikke bare tanker og følelser knyttet til et emne, men også hvordan vi handler og reagerer. (Asheim 1997, 27)

Denne forståinga av haldningsomgrepet vil eg støtte meg til i det vidare arbeidet.

3 Vegem til målet – metodisk tilnærming

3.1 Innleiing

I denne studien er det vald ei kvalitativ tilnærming for å undersøke problemstillinga og dei tilhøyrande forskingsspørsmåla. Det er gjennomført observasjon, tre individuelle lærarintervju og tre fokusgrupper med fire elevar på kvar gruppe. I dette kapittelet skal eg gjere greie for dei metodiske vala, grunngje desse, og presentere den metodiske prosessen kring val av metode, kontakt med informantar, innsamlinga av materialet, og det påfølgjande arbeidet med datamaterialet gjennom transkribering og analyse. Gjennom dette skal eg også diskutere dei implikasjonane, fordelane og utfordringane dei ulike vala får for studien, og for kva slags kunnskap ein sit att med.

3.2 Det kvalitative og kvantitative

I min studie av samtale i religionsfaget er som nemnt siktemålet å undersøke oppfatningar kring samtale i undervisinga, og kring samtalen sitt bidrag i lærings- og haldningsarbeidet. Kva ein ønskjer å finne ut av, forskingsspørsmålet, vert i dei fleste tilfelle avgjerande for valet av metodisk tilnærming. Dette er presist formulert hjå Ary, Jacobs og Sorensen: ”One uses what will work to provide the type of data that are appropriate for answering the research question” (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 24). I dette tilfellet førte kombinasjonen av forskingsspørsmålet og lite tidlegare empirisk forskning på feltet i ein norsk kontekst, til at ein kvalitativ innfallsvinkel vart vurdert som det mest hensiktsmessige for å kunne undersøke temaet på ein tilfredsstillande måte. Dette er det fleire årsaker til.

For det første er ei kvalitativ tilnærming særleg veileigna for å studere tema der det finst lite forskning frå før (Thagaard 2009, 12). I dette tilfellet eksisterer det forskning på ulike former for samtale og kommunikasjon i undervising og omgrepet dialog hjå religionslærarar, men ikkje empirisk forskning spesifikt knytt til omgrepet samale i norsk religionsundervising. Vidare får ein gjennom kvalitative tilnærmingar tilgang til fyldige skildringar av korleis enkeltpersonar ”opplever og reflekterer over sin situasjon” (Thagaard 2009, 12). Slike fyldige skildringar gjev eit godt grunnlag for å byrje å forstå til dømes ulike sosiale fenomen, og vert dermed ein viktig del av arbeidet med å etablere kunnskap om noko. I dette tilfellet skapte mangelen på tidlegare forskning eit behov for nettopp slike fyldige skildringar av ulike aspekt ved samtale

som ein kan få gjennom ei kvalitativ tilnærming. Av di eg ikkje kunne vite kva eg kom til å møte, men berre gjere antakingar basert på generell skulekunnskap, var det også behov for å vere fleksibel og open for ulike og nye perspektiv, noko til dømes eit delvis strukturert intervju er godt eigna til. Som Monica Dalen seier: ”Det kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004, 15). Nettopp informantane, lærarar og elevar, sine erfaringar og refleksjonar var det eg var interessert i.

Ei anna viktig årsak til å velje ei kvalitativ tilnærming i denne studien, er at den avgrensa førehandskunnskapen ville vore problematisk i utforminga av til dømes ei kvantitativ orientert spørjeundersøking. Særleg gjeld dette i utforminga av gode spørsmål, der manglande kunnskap om kva som faktisk er aktuelle svaralternativ aukar faren for at ein overser viktige perspektiv som ein ikkje kjente til på førehand. I spørjeundersøkingar er generelt gode, presise spørsmål avgjerande for i kva grad resultata er valide, altså om ein faktisk måler det ein prøver å måle, eller i kva grad dataa representerer fenomenet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005, 71, Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 225). I denne samanhengen skapar særleg eit potensielt breitt spekter i ulike forståingar av omgrepet samtale utfordringar i høve til mogelege misforståingar av spørsmåla. I ei spørjeundersøking vil ein som regel ikkje ha mogelegheit til å avklare slike misforståingar, i motsetnad til i ein intervjusituasjon der ein ofte sit ansikt til ansikt. Dermed risikerer ein at talmaterialet ein sit att med, ikkje har nokon reell verdi. I førebuinga av denne studien, vart det dermed vurdert slik at ei kvalitativ tilnærming ville vere mest hensiktsmessig for å undersøke temaet og svare på problemstillinga.

Til sist var også rammevilkåra for masteroppgåva medverkande for val av metode. Ei spørjeundersøking kring eit emne der det finst lite forskning frå før, med resultat av reell nytteverdi, ville raskt ha sprengt rammene for ei 30-poengsoppgåve. Samstundes var det i utgangspunktet mest interessant å sjå på enkelte lærar og elevar sine oppfatningar kring samtale, finne nyansar og nye perspektiv, avdekke aktuelle spørsmål og tema, fordelar og utfordringar i høve til samtale i ein religionsdidaktisk kontekst. Slike nyansar og nye perspektiv er vanskelege å få tak på ved hjelp av kvantitativt materiale (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005, 137). Eit av måla med prosjektet vert dermed å kunne seie noko om kva som eventuelt vil vere interessant å undersøke nærare i ein større kvantitativ eller i ein ny kvalitativ orientert studie. Skiljet mellom kvantitativ og kvalitativ forskingstilnærming

handlar slik sett om at ein ved ulike metodar freistar å skildre ulike delar av eit fenomen: ”Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall” (Thagaard 2009, 17).

3.3 Kvalitative data i studien

Over har eg grunngeve kvifor det for denne studien vart vald å fokusere på kvalitativt datamateriale. Her skal eg gjere greie for valet av type kvalitativt datamateriale og argumentere for dette. Etter at ei kvalitativ tilnærming vart vurdert som mest hensiktsmessig, vart det vidare bestemt at det kvalitative datamaterialet skulle kome frå observasjon, individuelle lærarintervju og fokusgrupper. Materialet i studien kjem dermed i hovudsak frå dei to tilnærmingane som er mest nytta innan kvalitativ forskning; ulike former for intervju og observasjon (Thagaard 2009, 13).

3.3.1 Observasjon

Observasjon vart vald som ei av fleire metodiske tilnærmingar, men rammene for prosjektet gav ikkje høve til å gjennomføre noko langvarig observasjon. Sidan målet var å sjå på kva slags uttrykte oppfatningar elevar og lærarar har til samtalen i lærings- og haldningsarbeidet, og ikkje kva som kjenneteiknar samtale i religionsfaget generelt, vart observasjon vald som ein mindre, innleiande del av feltarbeidet i denne studien. Observasjonen vart avgrensa til å gjelde to timars observasjon i klassane til kvar av dei tre religionslærarane eg intervjuar.

Ei viktig årsak til å velje observasjon som ein del av feltarbeidet, var behovet for å skaffe eit relativt heilskapleg bilete av konteksten. Generelt er systematisk observasjon er ofte ein nyttig reiskap som gjev ”et særlig godt grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan de forholder seg til hverandre” (Thagaard 2009, 62). Ved hjelp av observasjon kan ein skildre ulike delar av konteksten kring det ein studerer, til dømes deltakarar, omgjevning, aktivitetar, symbolbruk, interaksjon, relasjonar og ”the meanings of what was observed from the perspectives of those observed” (Patton 2002, 262).

Ei mogeleg innvending er naturleg nok om ein med så avgrensa mengde observasjon like gjerne kunne ha sløyfa det heile og konsentrert seg utelukkande om intervjuar og fokusgruppene. Dette er eit viktig argument, men eg meiner like fullt at observasjonen gav verdifull informasjon og ei felles referanseramme som var viktig i gjennomføringa av resten

av feltarbeidet. Eit hovudmål med observasjonen var å verte kjent med og få eit inntrykk av den konteksten som dei ulike religionsklassane utgjorde (Patton 2002, 262). Vidare ville eg då kunne basere nokre av spørsmåla mine i intervjusituasjonane direkte på den observerte undervisinga, og dermed skape ein felles plattform å snakke saman på. Dette opplevde eg at i stor grad fungerte etter planen.

Det finst ulike former for observasjon som gjerne vert delt inn etter grad av deltaking avhengig av kva slags formål ein har (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 432, Thagaard 2009, 70, Patton 2002, 265). I min observasjon av tre ulike religionslærarar i deira religionsundervising fungerte eg som ein slags mellomting mellom fullstendig observatør og deltakande observatør. Eg presenterte meg sjølv og årsaka til besøket i byrjinga av kvar økt og satt deretter bak i klasserommet og noterte utan å ta del i aktivitetane som føregjekk. Dermed vart eg meir enn fullstendig observatør av di lærarar og elevar kjente til at dei vart observert, men samstundes var eg ikkje aktiv deltakar. Slik sett samsvarar observasjonsrolla godt med det Ary m.fl. kallar "observer as participant" (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 433) eller det Johannessen kallar "tilstedeværende observatør" (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005, 127), der ein som forskar dels kommuniserer med dei ein observerer, men ikkje i eigentleg forstand vert ein del av aktivitetane til gruppa.

Patton legg vekt på at god trening og førebuing er viktig for å oppnå god, vitskapleg observasjon (Patton 2002, 261). I dette tilfellet handla førebuinga i stor grad om å avgjere kva eg ønskte å sjå etter og fokusere på den korte stunda eg var til stades i kvar klasse, mellom anna for å sikre systematikk i observasjonen. Eg laga eit observasjonsskjema der eg registrerte tidsbruk, aktivitetar, sentrale aktørar, utsegner, og spørsmål og problemstillingar som dukka opp. Sidan oppgåva er dels utforskande vart det viktig å ha ei open innstilling i observasjonen, men samstundes fokusere på noko konkret. I tillegg til å registrere generelt kva som gjekk føre seg, freista eg derfor å fokusere spesielt på praktisk organisering og form på samtalen som føregjekk, og på kva slags spørsmålstypar som vart stilt. I kvart tilfelle sette eg meg ned rett etter observasjonsøkta og noterte alle spontane inntrykk og tankar kring det eg hadde sett. Generelt fekk eg gjennom observasjonen eit særst nyttig innblikk i korleis ein religionstime kan sjå ut. Som Patton poengterer: "(..) nothing could have substituted for direct experience with the program" (Patton 2002, 262).

Ei siste årsak til å inkludere noko observasjon i tillegg til intervju og fokusgrupper, var at ein gjennom observasjon kan sjå ting andre ikkje er medvitne på, eller lære ting som ikkje kjem

fram i eit intervju (Patton 2002, 262-263). På same måte er eit intervju eigna til å få fram ting som ikkje er tilgjengeleg gjennom observasjon, og slik sett kan dei to tilnærmingane supplere, komplettere, og i nokre tilfelle også kontrastere kvarandre.

3.3.2 Individuelle lærarintervju

Målet med eit kvalitativt forskingsintervju er å ”forstå verden sett fra intervjupersonens side” (Kvale og Brinkmann 2009, 21). Forskjellige typar kvalitative intervju har ulike spesifikke mål, men felles for dei alle er at det er ein profesjonell samtale med eit generelt mål om å ”fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen 2004, 15). Den svært store breidda innanfor kvalitativ forskingsintervjuing skapar ein situasjon der tilnærminga både inneber mange utfordringar og stort potensial. Kvale og Brinkmann peikar særleg på korleis det i det kvalitative forskingsintervjuet, i motsetnad til det kvantitative, ikkje finst nokre standardreglar eller allment aksepterte prosedyrar for korleis ein skal gjennomføre intervjuet: ”Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform” (Kvale og Brinkmann 2009, 35).

Hensikta med å nytte individuelle lærarintervju i denne studien, er i tråd med dei målsettingane som vert skildra over. Ved hjelp av intervju får ein tilgang til lærarane sine eksplisitte oppfatningar, erfaringar og tankar kring samtale i undervisinga, på godt og vondt. Intervjuet har den fordelen at ein kan få generell informasjon, gå i djupna, diskutere nyansar og detaljar, oppdage nye og uventa perspektiv og følgje opp svara ein får om noko skulle vere uklart (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 439). Dermed gjev intervjuet gode mogelegheiter til å skape forståing for korleis samtale vert brukt, og korleis det kan brukast i ein religionsdidaktisk samanheng.

Eit kvalitativt forskingsintervju har trass stort potensial like fullt tilsvarende metodiske, praktiske og etiske utfordringar som ein må vurdere i lys av kva ein eigentleg ønskjer med studien. Konsekvente og medvitne val vert svært viktige av di måten ein legg opp ein intervjujesjon på, i stor grad er bestemmande for kva slags materiale ein får, og dermed for kva slags kunnskap ein sit att med. Eit av desse vala handlar om kor strukturert eller ustrukturert intervjuet skal vere (Dalen 2004, 29). I dette tilfellet vart det vald ei semi-strukturert tilnærming til både dei individuelle lærarintervjua og fokusgruppene. Dette inneber at spørsmål og tema er dels klarlagd på førehand, men at ein samstundes kan justere og

tilpasse dette avhengig av behov utetter i intervjuet (Thagaard 2009, 89). Dette vart gjort for å på same tid få høve til å dekke ein del tema eg vurderte som interessante å ta opp, samstundes som ein tek vare på fleksibilitet og openheit for nye perspektiv. Gjennom dette er intervjuguiden rettleiande, men ikkje fullt ut bestemmande, og spontanitet og førebuing vert kombinert på ein fruktbar måte. Delvis strukturerte intervju gjev ein fin balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

3.3.3 Fokusgrupper

Fokusgrupper er enkelt sagt eit gruppeintervju med eit spesielt fokus, og det er fleire årsaker til at det i dette tilfellet vart vald å gjennomføre fokusgrupper i staden for til dømes individuelle elevintervju. Ei viktig årsak ligg i gruppedynamikken som oppstår. I ei samanlikning med det individuelle intervjuet ser ein mellom anna at "the twist is that (...) in a focus group participants get to hear each other's responses and to make additional comments beyond their original responses as they hear what other people have to say" (Patton 2002, 386). Gruppedynamikken skal med andre ord bidra til at informantane kjem med nye perspektiv, korrigerer kvarandre, formar meiningar og reflekterer annleis enn dei ville gjort i individuelle intervju. Tanken er at elevane sine oppfatningar kring samtale dels vert konstruert i møtet med medelevar, og slik sett vert også kunnskapen som kjem fram dels konstruert i dette møtet (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 439). Som Halkier seier det: "En annen styrke ved fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen, selve samspillet i gruppen, er kilden til data (Halkier 2010, 14).

Vidare er fokusgrupper kostnadseffektive i fleire tydingar av ordet. For det første fekk eg høve til å få konsentrert data om "et bestemt fenomen eller emne på en relativt tilgjengelig måte som ikke er særlig påtrengende overfor deltakerne" (Halkier 2010, 15). Det var ein viktig tanke at det skulle vere mindre anstrengande for informantane å verte intervjuet i grupper enn kvar for seg, og at eg som forskar fekk betre høve til å lytte enn å skulle stille spørsmål. I tillegg sparer ein inn på tid. Samstundes skal ein vere merksam på utfordringar knytt til fokusgrupper og det resultatet dei gjev. Halkier peiker særskilt på korleis det i fokusgrupper både kan oppstå ein tendens til konformitet og ein tendens til polarisering (Halkier 2010, 15). Dermed risikerer ein at det vert få nyansar og lite variasjon. Slike tendensar var delvis til stades i mitt fokusgruppemateriale. Mellom anna verka det som nokre

innleiande negative refleksjonar kring mengda variasjon i undervisinga i den andre fokusgruppa, prega resten av intervjuet og la dempar på mogelege nyanseringar.

Dei metodiske vala i samband med fokusgruppene handlar mellom anna om talet på grupper, talet på deltakarar, kven som skal vere med og kor mykje tid ein skal nytte. I denne studien er samansetninga av gruppa bestemt av dei felles kjenneteikna at alle går i tredje klasse på vidaregåande skule og er i slutten av tenåra (Kreuger og Casey 2009, 7). Den anbefalte storleiken på gruppene varierer mykje. Halkier nemner at kva som er anbefalt strekker seg frå seks til tolv deltakarar, men at ein også høyrer om ”vellykkede grupper på så vel tre-fire deltakere som på ti-tolv” (Halkier 2010, 39). Krueger og Casey meiner på si side at det ideelle talet på deltakarar er fem-åtte, men skildrar også korleis minifokusgrupper på fire-seks deltakarar vert stadig meir populært av di dei er lettare å gjennomføre ”and are more comfortable for participants” (Kreuger og Casey 2009, 67). I denne studien består fokusgruppene av 12 elevar fordelt på tre grupper, altså fire elevar på kvar gruppe. Det var ei jamn kjønnsfordeling med seks gutar og seks jenter. Talet på deltakarar vart vald etter ei samla vurdering for å avgrense omfanget både i høve til gjennomføring og seinare arbeid med materialet. Relativt små grupper er godt eigna når ein som forskar ønskjer å gå i djupna og etablere forståing for temaet (Kreuger og Casey 2009, 68) og når temaet er potensielt sensitivt for deltakarane (Halkier 2010, 39). I dette tilfellet er nok ikkje samtalebruk i religionsundervisinga i seg sjølv nødvendigvis eit sensitivt emne, men *religion* kan vere det.

3.4 Prosess og datainnsamling

3.4.1 Kontakt med informantar

Kontakten med dei ulike informantane vart etablert gjennom det ein kan kalle snøballmodellen (Johannessen, Tufto og Kristoffersen 2005, 113). Det vil seie at eg tok kontakt med ulike religionslærarar eg kjente til, og høyrde om dei hadde forslag til kven eg kunne snakke med. I utgangspunktet var ønsket å få tak i to lærarar ved to forskjellige skular som kunne tenke seg å delta. Etter ein del e-postkorrespondanse og telefonsamtalar sat eg att med tre namn som var villige til å delta, og det vart bestemt å utvide talet på informantar i høve til den originale planen. I forkant av sjølve intervjuet vart det gjennomført separate møter med informantane der eg informerte litt nærare om prosjektet, og vi gjorde konkrete avtalar.

Samansetninga av fokusgruppene var dei ulike lærarane svært delaktige i. Av di det er lærarane som kjenner elevane best, fekk lærarane i oppdrag å velje ut fire elevar frå sin klasse og spørje om dei kunne tenke seg å delta i eit gruppeintervju, basert på nokre klare kriterium frå meg som forskar. Kriteria var at kvar gruppe skulle bestå av to gutar og to jenter og dei skulle så godt som råd representere den generelle samansetninga klassen i høve til fagleg nivå og bakgrunn. Religiøs tilhøyrse var ikkje eit kriterium, og vart heller ikkje diskutert i gruppene.

Kven er så informantane? Dei tre lærarane er alle kvinner og arbeider ved to forskjellige skular ulike stader i Oslo. Kvar av fokusgruppene består av fire elevar frå ein av klassane til den enkelte lærar. Under er ei skjematisk framstilling av kven dei ulike informantane er:

Namn ¹⁰	Lærer/elev	Fokusgruppe	Alder	Skule ¹¹
Nina	<i>Lærer</i>		60	Skule 1
Djamel	<u>Elev</u>	1	18	Skule 1
Kristian	<u>Elev</u>	1	18	Skule 1
Anne	<u>Elev</u>	1	18	Skule 1
Nora	<u>Elev</u>	1	18	Skule 1
Åse	<i>Lærer</i>		Ca 58	Skule 1
Tale	<u>Elev</u>	2	18	Skule 1
Camilla	<u>Elev</u>	2	19	Skule 1
Kristoffer	<u>Elev</u>	2	18	Skule 1
Stian	<u>Elev</u>	2	18	Skule 1
Ragnhild	<i>Lærer</i>		Ca 30	Skule 2
Aron	<u>Elev</u>	3		Skule 2

¹⁰ Alle informantane har fått fiktive namn.

¹¹ Av omsyn til anonymitet vert ikkje dei to skulande identifisert utover at dei ligg i Oslo.

Stine	<u>Elev</u>	3		Skule 2
Tiril	<u>Elev</u>	3		Skule 2
Edhem	<u>Elev</u>	3		Skule 2

Tabell 3.1. Oversikt over informantane.

3.4.2 Intervjuguidar

I forkant av intervjuet vart det utarbeidd éin intervjuguide for dei individuelle lærarintervju og éin for fokusgruppene (sjå vedlegg). Desse vart utarbeidd i samsvar med det både Halkier og Dalen kallar ”traktmodellen” (Halkier 2010, 45, Dalen 2004, 30). Det vil seie at ein kombinerer opne spørsmål i byrjinga med meir konkrete og strukturerte spørsmål etter kvart (Halkier 2010). Dei innleiande spørsmåla er gjerne meir perifere i høve til temaet før ein beveger seg mot meir fokuserte spørsmål kring dei sentrale temaa (Dalen 2004).

Traktmodellen er ifølgje Halkier godt eigna til prosjekt der fokusgruppene fungerer utforskande, av di ein får høve til at deltakarane både diskuterer relativt fritt og fortel ut frå sine egne perspektiv og ein samstundes får spurt om det ein ønskjer svar på ut frå forskingsinteressa (Halkier 2010, 47). Krueger og Casey nyttar ikkje ordet traktmodell, men legg like fullt opp til dette i si skildring av spørsmålskategoriar og gangen i ein intervjuguide (Krueger og Casey 2009, 38). Her viser dei korleis ein intervjuguide har opnings-, introduksjons-, overgangs-, og nøkkelspørsmål, og til slutt avsluttande eller oppsummerande spørsmål (Krueger og Casey 2009, 41). I utforminga av intervjuguidane, vart Halkier, Dalen og Krueger og Casey sine perspektiv på korleis ein kan strukturere ein intervjuguide kombinert.

I utforminga av spørsmåla vart det fokusert på å finne både generelle og meir konkrete spørsmål knytt til samtale i undervisinga, spørsmål knytt direkte til problemstillinga, og ein del spørsmål som kunne vere felles for dei to ulike intervjuguidane. Dette vart gjort for å kunne samanlikne lærar- og elevsvar på sentrale spørsmål. I utforminga av spørsmål er det generelt viktig å ha klart for seg kva ein ønskjer å finne ut og gjere grundig arbeid med spørsmåla av di dei kan få ei avgjerande rolle i prosjektet: ”Det informantene forteller deg, vil være ditt datamateriale, og dette bør være så rikt og fyldig som overhodet mulig” (Dalen 2004, 30).

3.4.3 Gjennomføring av observasjon, intervju og fokusgrupper

Sjølve innsamlinga av materialet gjekk føre seg i slutten av januar 2011. Kvar klasse vart observert i ei dobbeltøkt, der økta vart opna med at eg kort presenterte meg og kvifor eg var der. Deretter sat eg bak i klasserommet og noterte resten av økta. Målet var at mitt nærvær skulle påverke undervisinga så lite som mogeleg. Derfor var den einaste føringa lærarane fekk i forkant av undervisinga eg skulle observere at elevane ikkje skulle vere spreidde for alle vindar i arbeid med individuelle prosjekt. Like fullt gav alle lærarane eksplisitt uttrykk for at dei ville ha gjort nokre ting annleis om det ikkje var for at dei vart observerte. Dette viser korleis det som forskar er så godt som uunngåeleg å påverke dei eller det ein forskar på, bortsett frå når ein gjennomfører skjult observasjon.

Fokusgruppene vart gjennomført tett opp mot den observerte økta, enten same dag eller dagen etter. Dette var viktig for at elevane skulle ha timen friskt i minne, og dermed kunne dele tankar og refleksjonar kring korleis dei opplevde han. Det var i tillegg eit mål å skape ei avslappa atmosfære for deltakarane, og to av gruppene gjekk derfor føre seg på eit mindre rom med sofaer og gode stolar, og den siste gruppa på eit møterom utan forstyrringar. Tilsvarande vart dei individuelle lærarintervjua også gjennomført same dag eller to dagar etter observasjonen på dei same romma. Rundt rekna tok kvart av intervjua og fokusgruppene ein klokke time, noko som gav omtrentleg totalt seks timar med opptak.

Både dei individuelle intervjua og fokusgruppene vart i stor grad halde i samsvar med intervjuguidane. Det vil seie at vi dekkja det meste av dei temaa som på førehand var skissert. Samstundes var det eit viktig element av spontanitet til stades gjennom til dømes oppfølgingsspørsmål, presiseringar, uplanlagde nye spørsmål og liknande. Dette var viktige element for å sikre flyt og god kvalitet på samtalanene. I fokusgruppene var gjerne slike spørsmål opne eller ei konkret oppfølging til noko som vart sagt, mellom anna for å få deltakarane til i størst mogeleg grad å diskutere mellom kvarandre. I lærarintervjua var dei oppfølgjande spørsmåla gjerne noko meir abstraherande. I tillegg vart det i nokre av sesjonane introdusert tolkingar frå tidlegare grupper for å finne ut om det var semje eller usemje kring bestemte måtar å sjå samtale på.

I dei individuelle intervjua og i fokusgruppene hadde eg som forskar relativt forskjellige roller. I dei individuelle lærarintervjua var målet å i stor grad fungere som samtalepartnar, og ikkje berre som spørsmålsstillar. Dette var viktig for å sikre flyt, nye perspektiv og

refleksjonar, og ikkje minst at vi forstod kvarandre og dermed unngjekk misforståingar. I fokusgruppene hadde eg derimot rolla som moderator, der målet var å legge til rette for ein god samtale mellom deltakarane og leie deltakarane inn på dei ulike temaa utan at eg vart ein for stor del av sjølve diskusjonen (Halkier 2010, 57).

3.5 Datahandsaming og analyse

Då sjølve datainnsamlinga var unnagjort, var det tid for å starte foredlinga av materialet. Dette vart gjort ved å først transkribere lydopptaka av intervjuet til tekst. Opptaka vart i størst mogeleg grad transkribert ordrett. Dette tyder at også gjentakingar og småord som ”hm”, ”eh” og liknande vart inkludert i transkripsjonen (Halkier 2010, 83). Vidare tok eg i transkriberinga med nokre diskursive element, særleg markeringar av overlappingar, korte eller lengre pausar mellom ytringar, ekstra trykk og ytringar der det ikkje var mogeleg å oppfatte kva som vart sagt (Kvale og Brinkmann 2009, 190). Årsaka til dette var at slike element ved nokre høve er viktig for å forstå kva ein informant meiner med ei utsegn, og at slike element også kan vise korleis meiningsdanninga mellom fokusgruppedeltakarar tidvis går føre seg akkurat under intervjuessjonen. Hjå nokre av fokusgruppedeltakarane var det til tider vanskeleg å få fatt i innhaldet i ei utsegn utan å inkludere dei diskursive elementa og gjentakingane.

Analysen av dei utskrivne intervjuet har gått føre seg gjennom fleire rundar med koding. Analysen har hatt som mål å redusere materialet slik at det er mogeleg å få ei oversikt over kva som finst i der. I denne studien er det meiningsinnhaldet i intervjuet som er vesentleg, av di det er oppfatningar og tankar hjå lærarar og elevar kring samtale som er av interesse. Dermed er det hovudsakleg meiningsinnhaldet i materialet som har hatt fokus, og derfor har kodane teke for seg det innhaldsmessige meir enn til dømes det språklege slik ei diskursanalytisk tilnærming ofte fokuserer på (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005, 190). I første runde vart det føretatt ei open koding. Det vil seie at materialet vart kommentert og sett merkelappar på. Denne delen av analysen er viktig for å verte kjent med materialet og få eit første inntrykk av kva ein kan finne. I den andre kodingsrunden vart så merkelappane frå første runde abstraherte til noko større tematiske kategoriar. På denne måten går ein i analysen frå skildrande kodar i den første runden til meir tolkande kodar i den andre runden (Thagaard 2009, 172-173, Dalen 2004, 66). I den tredje runden av analysen vart så desse kategoriane samanlikna for å sjå i kva grad ulike tema gjekk igjen hjå dei forskjellige informantane, og om det var nokre tema som berre var å finne hjå ein av deltakarane. I fjerde

og siste runde vart så dei ulike kategoriane igjen plassert under sju større temakategoriar, som vil verte nærare presentert i kapittel 4.

Kodings- og analyseprosessen i dette prosjektet vart dels gjennomført ved ei *grounded* tilnærming. Dette har nær samanheng med den dels utforskande karakteren til studien, der målet er å etablere kunnskap om eit felt med relativt lite tidlegare forskning. I denne samanhengen inneber det at datamaterialet i størst mogeleg grad skal få ”kome i tale”:

Et grunnleggende trekk ved teorien er at utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom *induksjon*. Denne utviklingen skjer gjennom en nitid kodingsprosess. (Dalen 2004, 47)

Analysen av materialet i denne studien har med andre vore basert på ei nedanfrå og opp-tilnærming, der ulike teoretiske perspektiv ikkje har vore ein del av prosessen. Vidare har andre element ved *grounded theory*-tradisjonen ikkje vore ein del av analysearbeidet i denne samanhengen.

3.6 Kvalitetsvurdering – truverd og overføring

For å vurdere kvaliteten på det forskingsarbeidet som er gjort i denne studien, kan ein nytte seg av fleire ulike omgrepsspar. Innanfor kvantitativ forskning nyttar ein gjerne omgrepa validitet og reliabilitet, men desse omgrepa er ofte som lite nyttige i vurderinga av eit kvalitativ forskingsarbeid. Av den grunn peikar mellom anna Dalen på behovet for å finne ein annan terminologi innan denne forskingstradisjonen (Dalen 2004, 102).

Materialet i denne mastergradsoppgåva gjev ikkje grunnlag for å vurdere intern validitet i den kvantitative tydinga av ordet. Derimot kan ein vurdere truverdet til undersøkinga gjennom skildringa av dei metodiske vala, mellom anna ved å vurdere om funna kan seiast å reflektere formålet med studien og om dei representerer røynda (Ary, Jacobs og Sorensen 2010, 498, Johannessen, Tuft og Kristoffersen 2005, 199-200). Truverdet til denne undersøkinga handlar om i kva grad innsamlinga og analysen av materialet er gjennomført på ein måte som skapar truverdige resultat.

Vidare gjev ikkje materialet grunnlag for å generalisere funna. Dette er heller ikkje målet med ei deskriptiv, eksplorerande oppgåve. Like fullt kan ein diskutere i kva grad dei tendensane, mønstra og eventuelt motstridande oppfatningane ein måtte finne er perspektiv som ein kan overføre til andre undervisningskontekstar enn den eg har studert (Ary, Jacobs og Sorensen

2010, 501). Hovudmålet er like fullt å gjeve eit innblikk i eit potensielt stort felt ved hjelp av nokre få, utvalde informantar, og vidare kanskje skape grunnlag for viktige spørsmål både til forskinga og praksisfeltet.

I eit kvart forskingsprosjekt er refleksjonar kring forskarrolla av betydning. Myta om den nøytrale og objektive forskar er for lengst gravlagd innan dei fleste forskingstradisjonar. I denne samanhengen kan ein nemne at mi erfaring som religionslærer er avgrensa til praksis ved Lektor- og ajdunktprogrammet og arbeid ved ulike grunnskular som ringevikar.

Samstundes er det ikkje altfor mange år sidan eg sjølv var elev i ein religionsklasse, og slik sett har eg kanskje delvis eit bein i kvar av rollene som elev og lærar. Like fullt vil biletet av klasseromma presentert i denne oppgåva nettopp vere eit bilete eller ein representasjon av røynda, og ikkje røynda i seg sjølv.

3.7 Ethiske refleksjonar

Alle informantane i prosjektet deltok frivillig. Dei vart alle i forkant informert om årsaka til og målet med prosjektet, korleis materialet ville verta nytta, full anonymisering i handsaminga av utskriftene og høve til å trekke seg etter kvart om ein ønskja det. Intervjua og fokusgruppene vart dokumentert gjennom lydopptak og notat eg tok fortløpande i intervjua. Lydopptaka vart sletta på slutten av prosjektet. Det vart vektlagt i opninga av både dei individuelle lærarintervjua og fokusgruppene at det i denne samanhengen ikkje fanst nokon rette eller gale svar, og at eg ønskja å høyre deira ærlege meining. Gjennom denne presiseringa og til dømes lokalisering av intervjujesjonane vart det freista å legge til rette for at ingen av informantane skulle føle seg pressa til å svare ”politisk korrekt”.

4 Empiri og analyse

I dette kapittelet vil dei ulike funna i intervjumaterialet verte presentert. Presentasjonen vil vere ei systematisert skildring av dei synspunkta, tendensane, og divergerande oppfatningane som finst i materialet. Av di dette er ei dels eksplorerande studie, vil breidda i materialet verte vektlagt. Nokre delar av materialet vil verte nemnt heilt kort, medan andre vil verte presentert meir utførleg. Gjennom den delvis strukturerte intervjuforma kom det både i fokusgruppene og i lærarintervjua fram mange interessante perspektiv på faget generelt, men det er i hovudsak perspektiva kring samtale i undervisinga som vil verte handsama. Vidare er det utelukkande intervjumaterialet som vil verte gjennomgått i dette kapittelet. Forholdet mellom materialet, teoretiske perspektiv og aktuell litteratur vil verte diskutert i kapittel fem.

I arbeidet med og analysen av intervjumaterialet kom det etter kvart fram ein del overordna tematiske innhaldskategoriar. Kategoriane er i stor grad dekkande for dei ulike perspektiva som kom fram i intervjua. Vidare er dei nyttige i arbeidet med å systematisere og skape oversikt over materialet. Like fullt er det viktig å merke seg at kategoriane er overlappende og dels avhengige av kvarandre av di dei alle handlar om ulike sider ved bruk av og oppfatningar kring samtale i undervisinga.

Dei overordna kategoriane tel sju i talet. Dei er: 1. Føresetnader, 2. Rammefaktorar, 3. Bruksområde, funksjon og formål, 4. Samtalekvalitet, 5. Samtaledynamikk, 6. Samtaletypar, og 7. Forståingar av omgrepet samtale. I det følgjande vil analysen av materialet verte presentert ved hjelp av desse kategoriane. Aller først skal nokre av dei generelle oppfatningane kring faget skildrast heilt kort. Dette er fordi tankar om faget generelt er ein viktig bakgrunn for tankar kring samtale i faget spesielt.

4.1 Innleiande tankar

Dei tre lærarane, Nina, Åse og Ragnhild har alle ei *grunnleggande positiv innstilling* til faget. Nina gjev uttrykk for at ein gjennom det eksistensielle aspektet i faget får mykje gratis i høve til elevinteresse, og at det eksistensielle opnar for dialog og ein mogelegheit for elevane til å verte kjent med andre menneske, noko ho ser som verdifullt. Åse uttrykker på si side at det er eit svært spennande fag som elevane likar godt og som engasjerer dei, og eit fag med potensial til å gje elvane perspektiv på livet utover sjølve karakteren. Åse er med andre ord

også inne på det eksistensielle aspektet ved faget, sjølv om ho ikkje nyttar det ordet eksplisitt: ”at kanskje [det] har noe med dem selv å gjøre på en eller annen måte” (Åse, 50)¹². Den tredje av lærarane, Ragnhild, seier at ho synes det er eit artig og interessant fag å ha, men peiker samstundes på ein potensiell ambivalens i at mange elevar nok oppfattar faget som mindre teoritungt enn andre fag, samstundes som ein naturleg nok også i dette faget ikkje berre kan synse, men må meine noko om noko fagleg og kunne nytte eit stor omgrepsapparat.

Hjå deltakarane i *fokusgruppene* er det noko *større variasjon i vurderinga* av faget. I den første av gruppene uttrykker to av deltakarane, Kristian og Nora, at dei synes dei har hatt faget i for mange år og at det vert for mykje repetisjon. Djamel og Anne, dei to andre i gruppa, er derimot meir positive og uttrykker at det er spennande å lære om forskjellar og likskapar, at ein går djupare inn i ting og lærer om religion på ein ny måte i høve til tidlegare. Dette seier Nora seg einig i, og peiker på at ein gjennom meir kunnskap vert mindre fordomsfulle og får meir respekt for andre. I den andre av gruppene finn ein større usemje, der særleg Kristoffer synes faget er keisamt og dumt, medan Stian og Tale liker det og synes det er fasinerande å lære om andre religionar. Camilla stiller seg meir nøytral og seier at ”Det er greit, det er jo egentlig (..) Det er egentlig en billig karakter å ha på kortet da” (Camilla, fokusgruppe 2, 13,17). Samstundes ser dei alle ut til å vere einige i at det er eit greitt fag å ha for å kunne forstå mykje av det som går føre seg i verda og at det kan vere nyttig å ha det. I den siste av fokusgruppene finn ein i større grad ei generell positiv innstilling til faget fordi det er spennande å få innblikk i andre religionar og kva andre samfunn er bygde på, og fordi det ikkje er eit fag prega av fasitsvar. Samstundes uttrykker tre av deltakarane, Aron, Stine og Edhem, at det ikkje er eit viktig fag for dei personleg, av di dei ikkje skal nytte det til noko seinare. Her skil Tiril seg ut, i det ho kontrar det dei andre seier ved å ytre at ho synes det er eit interessant og nyttig fag for å forstå andre menneske.

4.2 Føresetnader for samtalen

Gjennom alle intervju og fokusgruppene kom det stadig opp ulike tema som ein kan knyte til stikkordet føresetnader. Dette tyder kort sagt at det er mange faktorar informantane nemner som viktige for at ein skal få ein god samtale, og det ser ut til at desse faktorane er relativt

¹² Sitat frå intervjumaterialet vil ved lærarintervju verte ført slik: Namn på person, nummer på utsegn i høve til transkripsjonen. Vidare vil sitat frå fokusgruppene verte ført slik: Namn på person, fokusgruppenummer, nummer på utsegn i høve til transkripsjonen. I tillegg er alle sitat gjengjeve ordrett slik dei vart sagt, inkludert eventuelle grammatiske og syntaktiske ”feil”.

uavhengige av kva slags samtale det er snakk om. I tillegg er dei stort sett gjennomgåande for dei ulike informantane; det er med andre ord relativt stor semje kring dei.

Dei ulike stikkorda knytt til føresetnader handlar om *førebuing, kunnskap, trening, interesse, elevføresetnader, deltaking* og *tryggleik*. Elevføresetnader vil verte omtalt i kap 4.6, medan vi her skal sjå på kva ein konkret gjer i undervisinga før ein samtale tek til.

To sentrale stikkord som var gjennomgåande i alle intervju er *førebuing* og *kunnskap*.

Generelt er det snakk om at for å få til ein god samtale, må ein vere førebudd og ha kunnskap om det aktuelle emnet. På spørsmål om det finst dårlege samtalar, svarar ein av deltakarane i den tredje fokusgruppa, Aron, at det vert ein dårleg samtale om det kjem eit tema ingen kan noko om. I den påfølgjande diskusjonen kring førebuing til ein sirkelsamtale (jamfør kapittel 4.7.3) dei hadde den timen eg observerte dei, kjem det fram at det både vert lettare og morsommare å delta og ein lærer meir dersom ein stiller førebudd: ”(..) Det blir jo med en gang mye morsommere å kunne delta hvis du har, har forberedt deg. Det er jo ikke noe tvil om det” (Aron, fokusgruppe 3, 203). Samstundes vert det frå den tredje fokusgruppa peika på at ein kan klare å delta også utan å ha førebudd seg, men då hovudsakleg på opne spørsmål, og ikkje på faktaspørsmål.

I ein diskusjon kring korleis rollesamtale kan fungere samanliknande vert førebuing og kunnskap også trekt fram som viktige element: ”Det krever at man har satt seg veldig inn i det fra før av da, kan veldig mye” (Camilla, fokusgruppe 2, 432). Vidare knyt deltakarane i fokusgruppe to *manglande kunnskap* til det å trekke seg frå samtalen; andre deltakarar med meir kunnskap vert dominerande. Denne tendensen ser vi også hjå ein av deltakarane i den første fokusgruppa, som uttrykker at han ikkje uttalar seg om han ikkje kan noko om temaet:

I: Kvifor vil du ikkje seie noko om det då?

D: Fordi det kan bli helt feil

I: Ja. Synes de det er skummelt å berre hive seg rett ut i ein diskusjon som de ikkje kan noko om og berre prøve seg fram?

D: Ja. For da dummer man seg ut.

(Djamel, fokusgruppe 1, 353-357)

Djamel er altså oppteken av at ein dummar seg ut utan kunnskap om emnet. Samstundes er ei av dei andre på gruppa ueinige i dette og seier at det slett ikkje er noko problem å dumme seg ut; ho gjer det tvert om heile tida: ”Så sitter jeg der og bare ser meg litt rundt og jaja, det var helt feil. Men, jeg tror det er fra person til person” (Anne, fokusgruppe 1, 359). På spørsmål om dei likar å nytte samtale i faget, vert også kunnskap trekt fram som ein viktig faktor:

D: Hvis vi vet noe om tema [i det] vi skal diskutere noe om da kan det være spennende
A: [Ja] [ja, vi må ha noe *bakgrunnsstoff*
(Djamel og Anne, fokusgruppe 1, 480-481)

Hjå lærarane ser vi også fokus på kunnskap i samband med samtale. Åse seier til dømes at ho ville ha halde på med meir kunnskapsmating før ho sette elevane til å snakke saman om ho ikkje hadde vorte observert. På spørsmål om kva ho nyttar samtale til, peikar ho også på at det er viktig med bakgrunnskunnskap: "(..) gjerne også når de skal sammenligne ting. De bør jo helst ha litt basiskunnskaper for å kunne ha en ordentlig samtale" (Åse, 1, 439). Førebuinga er med andre ord viktig: "jeg bruker jo samtale hvor de får, eh (.) altså får forberedt seg litt selv først, en og en. Og så, samtaler, for det er ofte lurt at de enten skriver ned noe eller.. Slik at de har noe å snakke om" (Åse, 313). Kunnskap vert med andre ord ein føresetnad for samtalen. Dette ser vi også hjå *Nina*, som på spørsmål om korleis samtale fungerer i arbeidet med haldningar er svært positiv: "Veldig, veldig bra. Veldig godt. (.) Men da er det også viktig at de har litt kunnskap i sekken sin" (Nina, 470). Det positive bidraget kunnskap kan ha til samtalen, vert vidare illustrert i intervjuet med *Ragnhild*. Her viser ho til korleis ein elev sine innanfrå-kunnskapar om ein religion vart nytta på ein konstruktiv måte til å diskutere fagleg i sirkelsamtalen som eg observerte, og at gjennom dette fekk ho som lærar støtte til å korrigere ein diskusjon som elles var litt på sida: "da kunne han og jeg sammen korrigere noe" (Ragnhild, 191).

Eit anna stikkord som ein kan knytte opp mot førebuing, handlar om *trening eller øving i samtale*. Dette stikkordet er hovudsakleg til stades hjå to av lærarane, både i samband med emnet rollesamtale og korleis den kan fungere, og kring samtale generelt. Nina og Åse legg vekt på at både rollesamtale og samtale generelt, krev at elevane er trena i det og dermed trygge. På spørsmål om elevane vert usikre kring det å gå inn i ei rolle, svarar Åse at:

Ja, det kan også kanskje. Derfor så tror jeg man må jobbe med det noen ganger. Og ta noen litt enkle øvelser, først. Akkurat som, som jeg gjør i norsken med sånne rollespill. Det fungerer kanskje ikke alltid like bra første gang, men så, fungerer det litt bedre etter hvert som de lærer det (Åse, 359)

På same måte knyt Nina treningsaspektet saman med rollesamtalen og spesifikt den klassen eg observerte:

Den klassen som du var med i, de har jo ikke gjort dette her så mye, så du merka jo på mange måter at de var litt *utrena*. For det må trenes opp, den samtaleteknikken må *trenes* opp altså. Slik at de blir trygge på det (Nina, 242)

Hjå elevane finn vi stikkordet *trening eller øving i samtale tematisert i den første fokusgruppa*. Her seier Anne at når ein trener først på samtale i mindre grupper "kanskje flere

tør å rekke opp hånda etterpå” (Anne, fokusgruppe 1, 194). Ein skal altså kunne delta i ei form for samtale for å trene seg på å delta i ei anna form. Generelt er stikkordet deltaking eit viktig og gjennomgåande tema i alle intervju, men av di dette passar inn under fleire av dei overordna kategoriane vil informantane sine tankar kring deltaking og tryggleik verte presentert i kapittel 4.6.

Oppsummert er altså kunnskap, førebuing og trening viktige føresetnader for at samtalen skal fungere på ein hensiktsmessig måte.

4.3 Rammefaktorar

Ordet rammefaktorar er eit omfattande omgrep og inneheld mange ulike element som verkar inn på arbeidet i skulen (Engelsen 2006). Rammefaktorar var eit sentralt punkt i dette materialet, og dukkar i hovudsak opp hjå lærarane i form av diskusjonar kring læreplan, tidsbruk, elevføresetnader og generelle samfunnsbehov. Samstundes vart rammefaktorane diskutert kring faget generelt, og dels mindre knytt til samtale spesielt. Av di rammefaktorar er eit sopass omfattande omgrep, vil eg i dette underkapittelet berre kort presentere dei punkta som kom fram i materialet. I tillegg er det tidlegare gjort arbeid på religionslærar si forståing og bruk av læreplanen (Strand 2007), og dette vil derfor ikkje ha prioritet her.

På spørsmål om korleis dei oppfattar den nye læreplanen som kom med Kunnskapsløftet, fokuserer Ragnhild på det auka behovet for konkretisering av læringsmål, fridomen og utfordringane som ligg i det auka konkretiseringsbehovet og at det er ein ambisiøs læreplan. Nina fokuserer på at læreplanen medfører eit tap for svakare elevar av di ein har mindre høve til å dvele ved kvar religion, filosofidelen som ei særleg utfordring, og det kronologiske gapet som oppstod når jødedommen vart teken ut av planen. Til sist nemner også Åse at jødedommen er teken ut av planen, men er positiv til at ein i læreplanutforminga også klarte å ta ut noko av planen i staden for å berre legge til nye element, og er dermed positiv til balansen i læreplanen. Vidare ser ho også filosofidelen som ei særleg utfordring for både ho sjølv og elevane, men at det også er ei positiv utfordring og eit morosamt emne.

I tillegg til læreplanen var *tid og tidsbruk* eit viktig innslag i materialet som hovudsakleg kom fram i lærarintervju. Det vart like fullt tematisert i ei av fokusgruppene knytt til ein diskusjon kring korleis det å stille spørsmål i timen fungerer i heilclassesamanheng i motsetnad til i grupper. Grappa ser ut til å meine at det ofte er fasit-spørsmål som vert stilt i

heilclassesamtalar, medan dei opne, diskuterande spørsmåla ofte vert nytta i grupper. Denne forskjellen knyt Camilla saman med tidsbruk: ”Så hadde det sikkert tatt veldig lang tid og sånn, hvis hun skulle drevet med det høyt i klassen” (Camilla, fokusgruppe 2, 393).

I intervjuet med *Ragnhild* vart temaet tid og tidsbruk tematisert i samband med hennar evaluering av sirkelsamtalen klassen hadde den økta eg observerte dei (jamfør kapittel 4.7.3). Av di dette etter hennar oppfatning ikkje var ein stor vurderingssituasjon kunne ho ikkje nytte for mykje tid på han, og dette kjem i konflikt med den ideelle storleiken på gruppeinndelinga i ein sirkelsamtale. *Åse* knyt tidsbruk opp til korleis særleg etikkdelen av faget ofte vert skadelidande av tidspress og russetid på vårparten, og vidare til vurdering av læringa i dei ulike undervisingsøktene som tidkrevjande og dels slitsamt for elevane. På spørsmål om det er mogeleg å arbeide systematisk med til dømes munnlege ferdigheiter, svarar ho: ”Altså hvis man skal ta *alt* like høytidelig, så rekker man jo ikke å gjøre alt, (..) rett og slett. Man får ikke gjort alt skikkelig. Så jeg tenker at jeg må prøve å gjøre *noe* skikkelig.” (Åse, 263, 265). *Nina* er også negativ til moglegheita for systematisk arbeid med dei grunnleggande ferdigheitene: ”Nei, får altfor liten tid” (Nina, 224). Vidare vert tid tematisert på eit generelt grunnlag i samband med differensiering og tilpassa opplæring: ”Jeg får gjort *alt* for lite av differensiering i religion, det er min *store* frustrasjon (..) Det er altfor dårlig tid” (Nina, 543, 545). Til sist kjem tid inn som ein faktor i val av undervisingsmetodar: skal ein prioritere ekskursjonar og det å gi elevane opplevingar sjølv om det kostar mykje tid?

Eit siste stikkord blant rammefaktorane i denne samanhengen er *samfunnet og samtida* generelt. Dei ulike informantane diskuterer samfunn og samtid hovudsakleg i generelle vendingar knytt til faget i seg sjølv meir enn til samtale. I tilknytning til dette vart det dagsaktuelle og nære trekt fram som spennande og interessante tema til innhald i dei ulike samtalanane i undervisinga.

4.4 Bruksområde, funksjon og formål

Eit sentralt spørsmål i å undersøke oppfatningar kring samtale i religionsfaget er i kva samanhenger, for kva slags tema og med kva slags mål informantane ser på samtale som ei fruktbar metodisk tilnærming. Tilsvarande kan det også vere interessant om det finst nokre situasjonar der informantane oppfattar det slik at samtale *ikkje* er nyttig. I dette underkapitlet vil nokre av informantane sine tankar kring samtalen i bruk verte presentert. Dette knyt seg særleg til stikkord som læring, vurdering, tema, formål, grunnleggande ferdigheiter, situasjon,

og religionsdidaktiske særtrekk. Dei ulike formene samtale går føre seg i, vil i hovudsak verte presentert i kapittel 4.7.

4.4.1 Lærarintervjua

Blant lærarane er *Nina* detaljert i skildringa av korleis ho nyttar samtale som *verktøy*. Her nemner ho særleg samtale som *innleiande* til nytt fagstoff og som *appetittvekkar* for å skape interesse, og då gjerne i byrjinga av skuleåret. Samtale kan også vere eit godt verktøy for *utviding*, *repetisjon* eller *oppsummering* av fagstoff. Vidare trekk ho fram *samanlikning* som særleg velegna for samtale: ”Vi har jo *mye* som går på sammenlikning. De skal for eksempel sammenligne retninger innen en religion, eller de skal sammenligne hvordan disse religionene ser på en ting” (*Nina*, 242). Dessutan skildrar ho samtale som særleg nyttig til case i etikkdelen av faget og som innleiing til *filosofi*. I samband med samtale til interesseskaping og heilclassesamtalen, kjem ho mellom anna inn på det å hive ut provoserande spørsmål eller ein tullete påstand som ein god måte å få i gang samtalen på: ”Komme med noe.. fremskrittsparti i femte potens-opplegg. Så til slutt så liksom ’HÆÆ, siier ..’ ikke sant og *da*, kan du få i gang en samtale” (*Nina*, 310). Samstundes trekk ho fram korleis læringsverdien i samtale kan variere og at samtalane kan verte overflatiske og gi utanpålæring. Eit anna interessant trekk er at ho gjerne nyttar ”enklere metoder for å innlære de ulike religionene altså, jeg gjør det” (*Nina*, 460).

Når det gjeld kva som er *målet* med å nytte samtale i religionsfaget, trekk *Nina* fram særleg *forståing av fagstoff*, *refleksjon* og *tankeprosessar*. Trass i at dette kan vere utfordrande, er ho særst opptatt av at ”det ikke skal være tomme tønner her som bare ruller i vei” (*Nina*, 446). Logikken bak er at ein gjennom å forklare noko som andre kan forstå, må tenke systematisk og at ein gjennom systematisk tenking får rydda opp i tankane. Dermed skal samtale kunne verte noko som gjev *spennande læring*. Tilsvarande er ho positiv til samtale som ein del av arbeidet med å utvikle haldningar som respekt og forståing, men peiker på at det krev ein del kunnskap i bagasjen. Til sist svarar ho entusiastisk positivt på om det er forskjell på å snakke om dei ulike religionane, men svaret vert ikkje grunngeve i nokon grad.

Åse er ikkje fullt så detaljert i si skildring av korleis ho nyttar samtale. Like fullt peiker ho på nokre av dei same tinga som *Nina*, mellom anna *samtale som verktøy* til *samanlikning*, til *etikk* og diskusjon av ulike etiske val, til *filosofi*, og at dette ofte krev ein del basiskunnskapar. Ho har også nytta det i oppstartsfasen: ”Og de diskuterer så fillene fyker i starten her om

Guds eksistens”. (Åse, 54). Åse er vidare oppteken av at ein gjennom samtale *hugsar meir og lærer ting betre*. Seinare trekk ho også fram deltaking og engasjement som trekk ved samtalen som fører til betre læring og fokuserer på det å vere *aktiv*:

For jeg tror engasjement og aktivitet fører til god læring. Det hørtes ut som sånn PPU-setning, men jeg tror det. Jeg tror man lærer av det man *gjør*. Og det man er delaktig i. Tror jeg i hvert fall sitter bedre og man husker det bedre (...) Learning by doing, altså det å *gjøre* ting (Åse, 369, 500).

Dette aktivitetsperspektivet illustrerer ho ved å vise til ein metode ho kallar samarbeidslæring. Denne forma inneheld mellom anna delar der elevane fortel til kvarandre om eit emne dei har arbeidd med, medan dei andre på gruppa skal lytte og stille spørsmål og ho som lærar går rundt, lyttar og dels kjem med spørsmål. Vidare nyttar ho gjerne små presentasjonar i gruppe i staden for i heile klassen, og nokre større presentasjonar som førebuing til munnleg eksamen. I tillegg viser ho til feire vellukka heilklassemøter, der ein samtale med opne spørsmål kring til dømes ein film har gjeve god respons frå elevane. Samstundes nemner ho at ho også ofte nyttar samtale i svært korte seansar ned til nokre få minutt der elevane skal snakke saman to og to. Slik sett skildrar Åse ein ganske *varierte bruk* av samtale i undervisinga.

På spørsmål om det er noko forskjell på å snakke om dei ulike religionane eller ulike tema, trekk Åse fram kristendomen som spesiell av di mange av elevane tek meir avstand frå kristendomen enn frå dei andre religionane. For ho verkar det som meir tabu å tilhøyre kristen tru enn til dømes islam og hinduisme fordi kristen tru er ei privatsak i større grad enn andre religionar.

Målet med samtale handlar for Åse i stor grad om *utveksling av tankar*, og ho uttrykker at det å dele tankar er eit mål i seg sjølv av di det ikkje alltid er mogeleg å finne ein konklusjon. Ho nemner også det å utfordre elevane og få dei til å resonnerer vidare som ein viktig del, men som ein del det ikkje alltid er like lett å få til. Både Nina og Åse er altså opptekne av tenkinga sin funksjon i samtalen.

Til sist kan ein nemne korleis Åse hovudsakleg nyttar samtale i undervisinga som ein måte å lære på og i liten grad som vurdering. Ho er i tillegg oppteken av at elevane skal få høve til å prøve ut tankane sine utan å vere redde for å heile tida verte vurdert: ”Det er jo mye vurdering i skolen, kanskje veldig mye vurdering” (Åse, 173).

I intervjuet med *Ragnhild* vert bruken av samtale i stor grad diskutert på bakgrunn av sirkelsamtalen som vart gjennomført den timen eg observerte klassa¹³. I tillegg til sirkelsamtalen nemner ho at det er ein del *dialogundervising*, og at det generelt er mykje som føregår munnleg i religionstimane. Ho nemner *debattar* og *diskusjonar*, *gruppearbeid*, *presentasjonar* frå hennar side med innlagde tenkespørsmål og presentasjonar frå elevane med samtalar i etterkant. Ho trekk også fram samtale som ein *undersøkande metode*, der ein stiller spørsmål til ulike kjelder for å undersøke noko og få svar. Vidare vert *det komparative* trekt fram både på allment grunnlag og i tilknytning til den observerte sirkelsamtalen: ”Altså, jeg er opptatt av det å sammenligne da” (Ragnhild, 233). I samsvar med dei andre to lærarane trekk ho også fram *etikk* som eit særleg velegna tema i faget der ein kan nytte samtale i undervisinga: ”Jeg vil kanskje si *etikk*. (..)Jeg mener jo at det er aktuelt over alt da, men hvis jeg skal velge noe, så vil jeg nok kanskje si etikk. Fordi at der må du begrunne så mange valg” (Ragnhild, 449). Vidare meiner ho at det nok er ein forskjell på å snakke om til dømes islam og buddhisme, men er usikker på kva den forskjellen består i. Ho trekk også fram islam i media som ein faktor som verkar inn på samtalen

Når det gjeld kva som er *målet med samtale* trekk Ragnhild fram det at ein *formidlar forståing* på ein betre måte munnleg enn skriftleg, og spesielt i eit fag som religion og etikk. Fordi faget for mange vert ganske personleg, kan det verte lettare å setje ting i samanheng og forklare seg munnleg enn skriftleg. Dette er også mykje av årsaka til at ho nyttar ein del samtale som vurdering, til dømes i sirkelsamtalen. Ragnhild skil seg ut frå dei andre to lærarane ved at ho relativt ofte let elevane velje kva slags vurdering dei skal ha; skriftleg prøve, presentasjon, sirkelsamtale eller innlevering av ei skriftleg oppgåve.

Eit anna interessant perspektiv på samtalen sin funksjon felles for Ragnhild og Nina, er korleis samtale kan fungere ganske avslørande i undervisinga. Nina reflekterer mellom anna rundt dette i samband med faget historie og filosofi, og det ho kallar ei avslørande form i det faget generelt. Ho legg generelt vekt på kunnskap og på at elevane har forstått fagmaterialet, men ofte kan nettopp manglande forståing verte tydeleg gjennom ulike samtalar sjølv med aktiv deltaking. Ragnhild viser til det same når ho diskuterer korleis kva slags spørsmål eleven stiller viser kva han eller ho har forstått og ikkje, og at denne funksjonen ikkje er noko elevane er så medvitne på: ”Sant, at det også er en *mundlig* ferdighet, fordi at det, det både avslører og tilfører samtalen en del” (Ragnhild, 420).

¹³ Jamfør kapittel 4.7.

Det vart også dels diskutert kva slags forståing dei tre lærarane har av dei grunnleggande ferdigheitene generelt, den grunnleggande ferdigheita å *uttrykke seg munnleg*, og forholdet til samtale i undervisinga. Etter å ha vorte vist formuleringa av å *uttrykke seg munnleg i religionsfaget* peikar alle tre på ei todelt formulering. Åse viste til ein uforpliktande og utprøvande samtale som angår haldningar og presentasjonar i plenum eller grupper. Ragnhild viser også til det haldningsdannande aspektet i den første delen av formuleringa og deretter til presentasjon av fagstoff med relevante fagomgrep som eit tydelegare krav det er lettare å vurdere. Nina uttrykker også at formuleringa har fleire deler, men fokuserer i den vidare diskusjon i hovudsak på å vise tileigning og forståing av kunnskap i foredragsform.

4.4.2 Fokusgruppene

I den tredje fokusgruppa vert bruk av samtale i stor grad diskutert på bakgrunn av sirkelsamtalen, på same måte som i intervjuet med Ragnhild. Dette er ei form dei likar godt, mellom anna fordi dei då får snakke med både lærar og medelevar, alle får sagt litt kvar, ein får ytre egne meiningar, ein får innblikk i andre oppfatningar, ein unngår einsporing og får høve til å diskutere. Aron peiker mellom anna på at religion inneber mykje meir enn dei faktaopplysningane som står i læreboka, og at faget inneber mykje diskusjon og drøfting. For å kunne gå djupare i stoffet, er det derfor fint å gjere det munnleg gjennom sirkelsamtale. Eit anna viktig trekk er at ein gjennom samtalen heile vegen får respons frå læraren slik at ein kjem på rett spor.

Generelt meiner deltakarane at samtale i deira timar ofte vert nytta i grupper, i plenumsdiskusjonar og tavleundervising, til samanlikning og i sirkel. Dei trekk også fram det dagsaktuelle, islam og korleis religion pregar verda som særleg interessante emne å diskutere. På spørsmål om samtale kan bidra til *respekt og forståing*, svarar Edhem at ein lærer å godta andre sine meiningar og argumentere mot om ein ikkje er einig. Stine meiner at samtalane i seg sjølv ikkje varierer ved forskjellige tema: ”Men jeg føler ikke at vi *snakker* noe annerledes egentlig. For du har jo bare temaet du snakker om” (Stine, fokusgruppe 3, 326). Samstundes peiker Aron på at å snakke om islam kan skilje seg ut på grunn av alle inntrykka frå media.

Læringsverdien av samtale skildrar gruppa i *kombinasjonen med andre metodar*. Arbeid med lærestoffet i forkant av ein samtale gjennom til dømes lesing, oppgåver og å halde presentasjonar er eksempel på andre aktivitetar dei har knytt til stoffet. Dermed fungerer samtalen godt som avslutning for eit emne:

Det blir jo på en måte riktig måte å bygge det opp da, fordi du må jo, vi begynner jo med å gå gjennom og lære om det, og så (.) altså gjennom faktakunnskaper og det er, det viktig å ha det grunnleggende inne. Og så er det det å gå vidare og, og ta det til neste steg da, holdt på å si gjennom, ja, standarden diskusjon og, og drøfting, (Aron, fokusgruppe 3, 83).

Eit liknande trekk er at ein gjennom samtalen lærer å verte munnleg aktiv og ein hugsar stoffet betre, men at det er viktig å ha *både* lest og samtala: ”Det hjelper veldig mye mer da, hvis du har lest på forhånd og i tillegg får en samtale rundt det. Og diskusjon og i det hele tatt. Så blir det.. klart at da får du, du lærer mye av det” (Aron, fokusgruppe 3, 292).

Den andre fokusgruppa skil seg noko ut då dei generelt meiner dei har hatt lite samtale, men mykje tavleundervising der elevane rekk opp handa og generelt spørsmål-svar seansar. Vidare vert dei ofte spurt om konkrete ting i lekser for å sjekke at dei har lest. Reint eksplisitt er dei altså ganske negative til mengda og variasjonen innan samtale i undervisinga, samstundes som dei andre stader i intervjuet gjev implisitt uttrykk for å ha hatt ein del samtale til dømes i gruppediskusjonar. På spørsmål om dei nokre gonger har fått opne spørsmål der læraren berre er interessert i kva dei tenkjer, er først Stian og Kristoffer negative. Men etter å ha tenkt seg om seier både Kristoffer og Tale at dei gjerne har hatt slike spørsmål i små grupper: ”Men de gangene har det vært sånn mer diskusjon i små grupper der hun mellom de som sitter ved siden av hverandre, sånn ’hva synes du?’” (Kristoffer, fokusgruppe 2, 390).

Den observerte timen inneheldt mellom anna ei form for gruppearbeid som læraren deira kalla *samarbeidslæring*. Denne gav dei uttrykk for at dei likte godt og var positive til læringsverdien: ”Det blir jo tre ganger gjennomgåing. Lese hjemme og så.. og så samtale i gruppe og så snakke om det høyt, så det ble på en måte dobbelt opp” (Tale, fokusgruppe 2, 143). Samstundes er det også her kombinasjonen med andre metodar som synes å vere viktig. På spørsmål om kva samtalen hadde å seie for det dei lærte i timen, svarar Tale: ”Det var vel det alt sammen” (Tale, fokusgruppe 2, 141). På same måte som i den første fokusgruppa, viser Stian til korleis ein kan starte med å få kunnskap frå læraren og deretter bygge vidare på det i grupper. I tillegg peiker Tale på korleis læreboka ofte forklarar dårleg, og at det dermed kan vere lettare å lære om ein medelev fortel enn ved å lese sjølv. Tilsvarande meiner Camilla at det å snakke om ein religion, høyre nokon fortelje eller stille spørsmål, kan bidra til at ein kan unngå eller avklare misforståingar.

Haldningar er eit anna viktig stikkord som vert handsama i fokusgruppa. Respekt og aksept for andre sine meiningar og at andre trur annleis enn ein sjølv, vert trekt fram som ein konsekvens av det å snakke saman. Samstundes er det interessant korleis Stian peiker på at

samtale også kan føre til at ein får dårlegare haldningar eller eit negativt syn på ei sak ved at ein vert påverka av andre sine negative haldningar: ”Nei for eksempel han har et dårlig syn på, han synes stygt om det, så kan jo du bli påverka, fordi han.. eller jeg sier det så bra” (Stian, fokusgruppe 2, 283). Ut frå dette ser ein at konsekvensen av samtale kan gå i ulike retningar og ikkje nødvendigvis er ein positiv konsekvens.

Målet med samtale er ifølgje Camilla å få folk til å tenke sjølve og delta ved å engasjere seg og tørre å seie kva ein meiner. I tillegg peiker Kristoffer på at ein gjennom samtale får innsikt i kva andre tenker og får høyre andre synspunkt enn sitt eige. Til sist nemner også denne gruppa at det dagsaktuelle kan gjere ein samtale interessant og spennande.

I den første av fokusgruppene vert samtale framheva som ein måte å lære ting lettare på. Dette kjem både av at når ein skal fortelje om eit emne til andre må ein gjere ein ordentleg jobb, og av at det er lettare å få med seg eit kort munnleg referat enn å lese sjølv. Nora nemner at når ein får leve seg inn i det og høyre andre meiningar, vert det lettare å sjå ting frå fleire sider og forstå ting betre. På spørsmål om dei kunne ha lært det dei lærte i den timen eg observerte ved å lese om stoffet, er Djamel spontant negativ: ”Fordi hvis man leser så sitter det ikke, men når du forteller og hører da lærer du det mer, mener jeg da” (Djamel, fokusgruppe 1, 97). Anne er einig og poengterer at ein må bruke hovudet på ein annan måte. Tilsvarende er dei opptekne av at det burde vore meir munnleg vurdering, og at aktivitet i timane skal trekke opp av di ein nokre gonger får uttrykt seg betre munnleg enn skriftleg. Dette knyt Nora opp til faget generelt: ”Fordi, samtale, jeg tror samtale i religionsfaget generelt er veldig viktig” (Nora, fokusgruppe 1, 411). Vidare er ulike former for spørsmål og svar og gruppesamtalar ein vanleg del av undervisinga, og Nora ser på samtale som nyttig fordi ein får reflektert mykje og får svar på det ein lurar på. På spørsmål om samtale i religion er annleis enn i andre fag, nemner Nora igjen at det er viktig å få høyre andre sine meiningar, men Anne er samstundes usikker på om det er noko særleg forskjell på måten ein snakkar saman på: ”Hvordan vi gjør ting er mye, mye mer avhengig av læreren” (Anne, fokusgruppe 1, 241). Til sist vert filosofi, det dagsaktuelle og nære, haldningar til religion og samanlikning trekt fram som tema der samtale kan fungere godt.

På same måte som i lærarintervjua vart dei *grunnleggande ferdighetene* diskutert i fokusgruppene, men i noko mindre omfang. Ingen av deltakarane gav uttrykk for noko kjennskap til omgrepet frå før, men vart spurt om å dele tankane sine etter at eg leste formuleringa av den munnlege ferdigheita høgt. Fleire av deltakarane gav uttrykk for at det

var ei overveldande formulering, og hadde ikkje noko spontan respons. På spørsmål om det var noko forskjell på det å uttrykke seg munnleg og å samtale, gav deltakarane på den første fokusgruppa generelt eit negativ svar. Like fullt peikte Anne på ein distinksjon mellom dei to: ”Uttrykke seg muntlig kan jo bare være fremføring, mens samtale da tenker jeg det går to veier, på en måte. Da, når du uttrykker deg muntlig så skal du på en måte, det kan være begge deler, men det kan også være fremføring” (Anne, fokusgruppe 1, 372). Den same distinksjonen ser ein hjå Kristoffer i fokusgruppe 2, medan spørsmålet ikkje vart aktualisert i den tredje av fokusgruppene.

Til sist kan ein nemne korleis lærarane framheva positive opplevingar med å dra på ekskursjonar, få besøk av religiøse representantar eller at religiøse elevar i klassa fortel om sin kvardag som religiøs. Ekskursjonar og møtet med religiøse vart i stor grad diskutert på eit generelt grunnlag, men også knytt opp til haldningsdanning. Særleg Nina skildrar korleis ho dei seinare åra i stor grad har vald å prioritere ekskursjonar, sjølv om det kostar mykje undervisingstid:

N: (..) Hvilket jeg i de senere årene har sett på som kjempe-kjempeviktig (.) at de, de får opplevelser som de kan ta med seg senere
I: Ekskursjonar, rett og slett?=
N: Ja, jeg *drar* dem med på merkelig, merkeligste steder som dem aldri senere ville kommet på, altså.
I: Mhm
N: Nettopp for å møte det troende mennesket i en mer realistisk situasjon. Og at de ..(.) *kanskje* kan det skape mer respekt. (.) litt undring.
I: Ja
N: Kanskje blir to og to fem.
(Nina, 232-238)

I fokusgruppene vart ekskursjonar hovudsakleg skildra som noko som skil faget frå andre fag, men Anne og Djamel i den første fokusgruppa skildra også det positive ved å ha personar med ulik bakgrunn i ein samtale av di det religiøse då vert meir ekte:

Anne: Jeg tror kanskje det at det blir litt mer personlig, i hvert fall om du er heldig og har folk med forskjellig bakgrunn, at det blir mer personlig og om du prater med noen som faktisk *tror* og det du prater om istedenfor at du bare leser fra bok, for da blir det kanskje litt mer sånn, ja det er faktisk mennesker som tror på dette []
Djamel: [Ja]
Anne: istedenfor at du bare leser bra boka og bare `ja, okei, det er noen som gjorde dette for hundre år siden` =
Djamel: du får høre hvordan de tenker, (.) hvordan de praktiserer religionen
Anne: du kan (alltid) møte de på butikken liksom, og da er det litt mer sånn [()]
Djamel: [da er det] ikke bare det du har lest i boka, men du har snakket med personen og hørt på den
Ingunn: det blir litt meir ekte kanskje?
Djamel: Ja, litt mer ekte
Ingunn: eller litt meir verkeleg?
Ukjent: Ja
(Anne og Djamel, fokusgruppe 1, 247-256)

4.5 Samtalekvalitet

I kategorien *samtalekvalitet* vil nokre av informantane sine karakteristikkar for ein god samtale i undervisinga verte presentert. Kva som utgjer ein god samtale heng tett saman med kapittel 4.8, forståingar av omgrepet samtale, og nokre av punkta knytt til samtalekvalitet vil derfor verte handsama seinare. Tilsvarande er ulike grep for å sikre ein god samtale tett forbunde med mellom anna dei nemnde føresetnadene og rammefaktorane.

I intervjuet med *Nina* vart kvaliteten på ein samtale i undervisinga diskutert i samband med det ho kallar ein *god fagsamtale*. Ho er i utgangspunktet usikker på om elevane har god nok fagleg ballast og abstraksjonsevne til at den kan fungere optimalt, men nemner samstundes deira form for munnleg eksamen der alle kandidatane har felles eksaminasjon som ein sær god fagsamtale. Ho er vidare oppteken av at faget skapar rom for mykje *synsing*, og at ein må vere medviten på å ikkje la samtalen stoppe med synsinga: ”Det er ikke sikkert at den synsingen i seg selv er så gal, men den må nok tas til et trinn høyere (..) at du ikke slipper det liksom” (Nina, 72,74). Ei sentral utfordring vert dermed korleis ein skal kunne heve nivået på samtalen, og der nemner Nina mellom anna at den frigjerande funksjonen til rollesamtalen kan fungere godt. I tillegg vert *omgrepslæring* trekt fram som ein viktig del av arbeidet med å heve samtalen nokre hakk. På spørsmål om samtale er noko som er avhengig av at ein sit ansikt til ansikt, svarar ho at det kan gå føre seg på andre måtar, til dømes gjennom blogging, men at ”i religionsfaget så passer det nok best å bruke samtalen øye til øye” (Nina, 526).

Ragnhild trekk også fram synsing og det at ein vert *usakleg* som ei utfordring både ved samtalen og faget generelt: ”Du kan ikke bare mene noe, sant, du må mene noe om noe faglig” (Ragnhild, 11). Tilsvarande nemner ho eit komplisert fagspråk som ei utfordring for elevane, særleg dei minoritetsspråklege. Til sist trekk også *Åse* fram det usaklege som eit trekk ved ein dårleg samtale, i tillegg til å stille detaljfokuserte, intrikate spørsmål berre for å få tida til å gå.

Eit viktig stikkord for kvalitet i samtalen er *lytting*. Det å faktisk lytte til kva den andre seier og respondere i forhold til det, vert karakterisert som eit sentralt trekk. *Åse* knyt dette saman med deltakarperspektivet: ”For at samtale så (..) er det veldig viktig hvis du, er du en god samtalepartner så må du i hvert fall høre hva den andre sier. (..) Altså det er jo, tenker dialog,

du må være en god lytter” (Åse, 429). *Ragnhild* tematiserer også lytting då ho seier at ein kan lære av å lytte i ein samtale, og at kombinasjonen mellom å lufte egne opplevingar og samanlikne med andre sine inntrykk er god. Vidare skildrar ho lytting som ei eigen ferdigheit, men ei ferdigheit det ikkje er lett å vurdere anna enn gjennom eventuelle spørsmål som elevane kjem med. I dei ulike fokusgruppene vert det å lytte og høyre andre sine meiningar generelt trekt fram som eit positivt element ved samtalen i undervisinga, noko som gjer læringa lettare. Anne nemner mellom anna kor givande det er å lytte til diskusjonar i friminutta, utan at ein nødvendigvis deltek sjølv. På spørsmål om kva ein samtale eigentleg er, trekk Djamel og Nora fram det å lytte som eit sentralt kjenneteikn: ”Ja, lytte er også viktig i et sånt fag” (Nora, fokusgruppe 1, 460).

Ei sentral utfordring som kjem frå ulike skildringar av kva som kjenneteiknar ein god eller dårleg samtale, er korleis ein skal *sikre den gode, faglege samtalen i undervisinga*. Vurderinga av om ein samtale er god eller dårleg, er naturleg nok avhengig av kva slags mål ein har i utgangspunktet (jamfør kapittel 4.4), enten det er å skape interesse, fremje læring, legge til rette for djupare forståing eller vurdering. Dels på tvers av ulike former for samtale, men også i samband med den gode fagsamtalen, trekk alle tre lærarane like fullt fram *tydelege forventningar og krav* til elevane som eit effektivt og viktig middel. I ein diskusjon kring etikk i faget, seier Nina: ”Du må være litt stram da med bestillingen. Av hva slags type etiske fortellinger de skal få lov til å lage” (Nina, 375). Tilsvarande peiker Åse på at dei må kjenne til forventningar til samtalen på førehand for å hindre at samtalen sklir ut: ”Det at de også forventes at de skal kunne noe etterpå kanskje, at vi tar litt i plenum etterpå og spør dem litt. Det er mange ting man kan gjøre” (Åse, 141). Samstundes er Åse noko skeptisk av di ho meiner for mykje krav og styring kan føre til at elevane berre fokuserer på å gjennomføre det dei har fått beskjed om så raskt som råd, og at det heile kan verte litt mekanisk.

Kva slags *typar spørsmål* som vert stilt i dei ulike samtalane verkar òg inn å kvaliteten og korleis det heile går føre seg. *Nina* fokuserer mellom anna på hennar bruk av *provoserande spørsmål* for å skape deltaking, engasjement og interesse, og at ein skal våge å stille kontroversielle spørsmål til ein religion i staden for å harmonisere. Samstundes viser ho til dei *opne spørsmåla* der ho ber elevane sjølv ta stilling til emnet dei diskuterer for å gjere dei etisk bevisste. Noko av det same vert poengtert av Åse når ho seier ho vil at elevane skal relatere fagomgrepa til si eiga tenking, og derfor stiller spørsmål om kva dei sjølv tenker. Samstundes er ho usikker på om til dømes ein spørsmål-svar seanse der ho som lærar svarar

på spørsmål frå elevane eller omvend, er å rekne for ein samtale: ”Det er veldig moro hvis det blir en diskusjon som elevene på en måte styrer. (.) Hvis en sier noe og så er det annen som svarer på det, og sånn. Da blir det jo mer samtale” (Åse, 431). *Ragnhild* skildrar på si side korleis ho skil mellom ein faktadel og ein meir drøftande, samanliknande del på skriftlege prøver. Dette skiljet skildrar ho også i samband med sirkelsamtalen og munnleg eksamen, og at det generelt er god munnleg kompetanse å stille spørsmål som får medelevar og læraren til *å tenke i nye baner*. Samstundes er ho oppteken av at ein som lærar kan arbeide medvite kring korleis ein stiller spørsmål, der ein gjerne startar med dei opne spørsmåla og arbeider seg innover, ikkje heilt ulikt traktmodellen nemnd i kapittel tre:

Du kan være bevisst på, at du kan, det er mange måter å nyansere i spørsmålene på, enten du gjør det skriftlig eller muntlig. Du kan åpne opp, du kan (.) snevre inn, gjøre det vanskelig og det er en måte som jeg tenker at tilpassa opplæring er også. At du kan starte med vide spørsmål og så graver du videre ut fra hva du finner (Ragnhild, 287).

I fokusgruppene vert temaet spørsmålstypar i stor grad diskutert kring omgrep som opne og lukka spørsmål, fasit- og tenkespørsmål. Nora skildrar til dømes korleis læraren gjerne stiller kontrollspørsmål for å sjå kva dei har forstått og ikkje. Tilsvarande skildrar deltakarane i den andre fokusgruppa at dei ofte har mykje spørsmål-svar seansar i plenum der det er vanskeleg å få til noko djupare samtale, men viser samstundes til at dei også får spørsmål der dei skal tenke over sitt eige standpunkt. Kristian relaterer slike tenkespørsmål til sjølve faget: ”Men i religion er det mer sånn ’hva synes du, hva tenker du’, mens i andre fag så er det sånn ’hva er det’, på en måte” (Kristoffer, fokusgruppe 2, 343). Camilla er einig i dette, men presiserer at dei har både faktaspørsmål og meir reflekterande spørsmål. Dette skiljet vart også aktualisert i den tredje fokusgruppa, der diskusjonen særleg handla om forholdet mellom opne spørsmål og fasitspørsmål i sirkelsamtalen. I tillegg trakk Edhem fram korleis spørsmål frå læraren kan sette i gang ein diskusjon, og at dette skapar ein genuin samtale.

Til sist er deltaking og engasjement eit anna viktig element som både lærarane og fokusgruppene nytta mellom anna for å skildre kvaliteten ved ein samtale. Omtalen av deltaking vert presentert i kapittel 4.6.

4.6 Samtaledynamikk

Under stikkordet samtaledynamikk er det samla dei elementa informantane trakk fram som påverkar dynamikken i samtalen. Dette gjeld mellom anna gruppesamansetning, deltaking,

tryggleik, elevføresetnader som religiøs tilhøyrslø og fagleg nivå, lærarrolla og klassemiljø. Av plassomsyn vil dei ulike stikkorda berre verte omtalt heilt kort.

I ordet *gruppesamansetning* ligg korleis og med kva omsyn ei gruppe vert sett saman. Dette vart særleg trekt fram av Åse. Ho la ved fleire høve vekt på at ho er nokså styrande ved å bestemme kven som skulle arbeide saman (jamfør kapittel 4.7) og andre strukturelle element, som til dømes at dei skal sitje ordentleg vend mot kvarandre: "(..) og de sitter som de sitter i en buss og det er jo helt håpløst" (Åse, 486). I tillegg er ho oppteken av å fordele ansvar på gruppa slik at alle gjer det dei skal. *Nina* tematiserer også styring av gruppesamansetninga gjennom at elevane til dømes trekker lappar med ulike tal som bestemmer kva gruppe dei skal vere på, men seier samstundes at dette er noko ho kanskje driv litt lite med. Kristian nemner også dette styringselementet når han seier at *Nina* ofte utnemner ein sjef på gruppa. Dette er like fullt ikkje udelt positivt av di den personen ofte vert dominerande. Vidare koplar *Nina* gruppesamansetning tett opp til det faglege nivået hjå elevane: "Men jeg tror kanskje at man kunne få til enda dypere og bedre samtaler hvis man rett og slett satt sammen elever som du vet.. kunne ha noe å gi hverandre" (*Nina*, 538). Ho tek altså til orde for noko nivåddifferensiering i gruppesamansetninga.

Ein kan seie at gruppesamansetning heng tett saman med *elevføresetnader* generelt. Elevføresetnader er eit komplekst omgrep som inneheldt mange aspekt, men hjå dei ulike deltakarane vart det i denne samanhengen trekt fram det nemnde *faglege nivået, religiøs tilhøyrslø og andre livserfaringar*. Særleg nemner alle tre lærarane religiøs tilhøyrslø hjå elevane både som ein stor ressurs, men at det også fører med seg ein del utfordringar. Dette handlar mellom anna om korleis religiøse elevar vert gjort til representantar for religionen, at medelevar kan sitte att med ei statisk oppfatning om ein spesifikk religion av typen "islam er slik Muhammad fortel om den", og ein vanskeleg balansegang der nokre elevar ønskjer å vise fram religionen sin og andre ikkje. Like fullt er både lærarane og elevane positive til det å møte ein religiøs person generelt, og lærarane viser til fleire gode erfaringar på feltet. Samstundes peiker Aron i den tredje fokusgruppa på korleis møtet med den religiøse kan vere avgjerande for korleis dei ser på den religionen:

A: Ja, han er egentlig ganske avgjørende i en sånn situasjon i hvert fall,, når vi kommer dit, vi har jo på en måte forventninger og. (.) Vi har jo på en måte forventninger og (.) vi har jo grunnleggende kunnskaper og sånn, og da.. Måten han fremstiller det på, gir jo et inntrykk av religionen og hvordan den fremstilles da og hvordan den (.) ja

I: han får ei veldig viktig rolle då, rett og slett

A: Ja, han gjør jo det. Fordi det er jo, på en måte når vi kommer dit så er det på en måte, ja som sagt avgjørende, avgjørende med måten han kommuniserer på er jo avgjørende for hvordan vi ser på religion”

(Aron, fokusgruppe 3, 362, 364)

Denne utsegna heng sannsynlegvis saman med eit kyrkjebesøk klassen til Aron hadde kort tid før fokusgruppa vart gjennomført. Der oppfatta mange av elevane presten som særleg negativ til sjølve kyrkjebygget, noko som dels prega den observerte sirkelsamtalen.

Tilsvarande skildrar Camilla korleis ein gjerne snakkar annleis om det er muslimar på gruppa eller ikkje: ”Om de skal snakke om det i klasserommet, særlig her på NN hvor det er mye muslimer og sånn, så tror jeg folk blir veldig mye mer forsiktig, til å snakke om det” (Camilla, fokusgruppe 2, 529).

I tillegg til religiøs tilhørsle og fagleg nivå, trekk særleg Åse fram andre livserfaringar. Her viser ho mellom anna til tema som for enkelte elevar kan vere nokså sensitive, til dømes jenter som har gjennomført abort eller elevar som har mista ein av sine kjære. Slike tema oppfattar ho som ei utfordring å få til skikkeleg utan at det vert for nært. På spørsmål om slike livserfaringar er eit gode eller ei utfordring svarar Åse:

Det er jo egentlig et gode. (..) Men det er også en utfordring fordi at man må trå litt varsomt. Og noen sånn som jeg som kjenner dem og er kontaktlærer, så vet jeg stort sett kanskje hvordan de takler.(.) Og det er jo forskjellig hvordan man gjør det. Jeg har hatt elever hvor jeg har sagt at, sagt at til noen at hvis dette blir for tøft, så må du bare gå. Altså, sånn, på tomannshånd da, gjort avtaler. () Men jeg tror ikke de har brukt det. (Åse, 128, 130)

Deltaking er eit anna sentralt stikkord som påverkar dynamikken i samtalen. Dette handlar i hovudsak om i kva grad elevar og lærarar engasjerer seg i den samtalen som føregår, og kva aktiv deltaking, eventuelt å ikkje delta, får å seie for korleis samtalen fungerer. Både lærarane og elevane trekk i intervjua fram det at ikkje alle deltek som eit problem i samtalar, både i grupper og i fellessamtalar (jamfør kapittel 4.7). Åse er oppteken av deltaking som ein viktig del av læringa, og dette er også eit poeng hjå Anne: ”Jeg tror at kanskje flere lærer også om de rekker opp hånda, tør å prate, for da følger de med” (Anne, fokusgruppe 1, 211). På spørsmål om kvifor det er nokre som ikkje deltek, er det ei viss breidde i svara frå dei ulike informantane. Det vert mellom anna nemnd manglande kunnskap, manglande interesse og vilje, å ikkje kome til orde fordi ein ikkje er frampå, å melde seg ut, dominerande medelevar, å ikkje gidde og redsel og usikkerheit. Djamel framhevar ved fleire høve usikkerheit som ei viktig årsak til å ikkje delta: ” fordi de er usikre, de vet ikke om det de skal si er riktig eller feil. De er redd for at de andre skal begynne å le eller..” (Djamel, fokusgruppe 1, 218).

Ragnhild seier at ein nok også får noko ut av samtalen berre ved å lytte, men skildrar samstundes det å tørre å ta ordet dels som ein eigen kompetanse. Det at ein ikkje tør å delta fører vidare til at stikkordet *tryggleik* vert både ein viktig føresetnad for ein god samtale og som noko som påverkar korleis samtalar går føre seg. Slik sett ser ein også behovet for å ha eit godt og trygt klassemiljø om samtale skal fungere hensiktsmessig. Som Nina poengterer: ”Det er absolutt klasser der jeg aldri ville *finne* på å bruke det dere der” (Nina, 407).

Eit siste viktig punkt som påverkar dynamikken i samtalen, er kva slags *lærarrolle* ein har i dei ulike samtalanene. *Nina* peiker mellom anna på at rollesamtalar krev eit sterkt nærvær av deg som lærar og at ein kan bruke seg sjølv i stor grad for å skape interesse, til dømes ved at ein som lærar spelar ei rolle sjølv. *Åse* trekk fram den rolla ho har som verdiformidlar og korleis ein i nokre situasjonar kan vere svært klar på kva som vert tolerert og ikkje.

Samstundes vil ho vere nøytral i forhold til religion, og seier det er stor forskjell på det å svare som religiøs representant (prest) og å svare som lærar. *Ragnhild* er på si side oppteken av utfordringane knytt til at ein som lærar kan kome til å måtte korrigere religiøse elevar sitt bilete av religionen sin og om det i det heile teke er akseptabelt å gjere det: ”Men i bunn og grunn er jo religion noe privat da, som jeg som lærer kanskje ikke skal gå inn og korrigere. (.) men, men på en annen side så må du jo korrigere *noe*” (Ragnhild, 92). Her viser ho mellom anna til eit foredrag ved Det Mosaiske Trossamfund og eit potensielt problem i at ein vert *for* tolerant som lærar.

Hjå elevane vert læraren si *vegleiande rolle gjennom respons* poengtert i den første fokusgruppa. *Anne* skildrar ein balanse mellom det å la ein diskusjon gå relativt fritt og hjelpe samtalen på veg. Samstundes er dei opptekne av at læraren ikkje skal vere avvisande om ein diskusjon oppstår eller når ein freistar å svare på eit spørsmål. På tilsvarande spørsmål framhever deltakarane i den tredje fokusgruppa læraren som *opnar* av samtalen og *ordstyrar*, der han skal stille spørsmål som fører inn på nye tema og generelt halde samtalen i gang og slik sett halde på fokuset i samtalen. Lærarrolla vart ikkje eksplisitt tematisert i den andre fokusgruppa.

4.7 Samtaletypar

Samtaletypar som ein overordna kategori er meint å skulle vise kva slags ulike typar samtalar som vert tematisert i materialet. Nokre av desse diskuterte deltakarane utan oppfordring.

Andre igjen vart diskutert av di deltakarane etter eit ope spørsmål kring kva slags samtalar som vert nytta i undervisinga, fekk presentert ei liste over mogelege typar samtale og spurt om å kommentere ho (sjå vedlegg). Dette gjeld mellom anna utprøvande samtale, diskuterande samtale, vennesamtale, naturleg samtale og filosofisk samtale. Her vil berre dei formene for samtalar som informantane sjølve trakk fram verte presentert, av di fleire av eksempla frå lista var lite aktuelle og vart oppfatta som relativt diffuse av deltakarane. Dei ulike samtaleformene vart hovudsakleg kategorisert etter form, men også dels kring andre kvalitative trekk.

4.7.1 Heilklasesamtalen

Den første forma for samtale er den klassiske *heilklasesamtalen*¹⁴. Denne finn vi tematisert hjå alle dei tre lærarane. Åse nemner mellom anna at ho nyttar fellessamtalen for å presentere noko nytt på ein open måte, stille spørsmål etter kvart og la elevane kome med spørsmål. Dette er ei form ho trur elevane likar godt av di ho får god respons frå elevar som seier dei likar timar der dei berre kan ” ’snakke og diskutere, jeg blir så ivrig’ ” (Åse, 281). Vidare nyttar ho heilklasesamtale i ei spørsmål-svar form, der ho forklarar vidare etter kvart som elevane spør. Samstundes trekk ho fram ein del negative sider ved heilklasesamtalen. For det første vil elevane sine livssyn ofte ikkje verte tema i heilklasesamtalen, men berre i mindre gruppesamtalar. For det andre er heilklasesituasjonen ganske passiviserande: ”Et stort problem med klasesamtalene, plenumssamtalene er jo at det er mange som bare sitter der. Som ikke er aktive” (Åse, 379). Like fullt er ho positiv til denne forma for undervising, mellom anna nettopp fordi den inneheld eit aktiviserande element:

I perioder har kanskje dette med samtale vært en litt sånn uglesett metode, i hvert fall vanlig klasesamtale. For læreren skal ikke, i perioder så skulle ikke læreren styre så mye, man skulle ha prosjektarbeid, man skulle ditten og datten, men altså jeg har veldig (.) *tro* på samtalen. Også sånn gammeldags samtale med (.) spørsmål-svar, fordi at elevene blir delaktig da. (Åse, 502)

Nina seier ho nyttar klasesamtalen i stor grad og framhever han som særleg eigna til oppsummering av eit tema og som interessedskapande verktøy. Her nemner ho spesielt det å kome med tullete eller provoserande påstandar og starte ein klasesamtale på det for å skape blest og interesse. Dette er noko som ifølgje *Nina* fungerer særst godt i religionsfaget. Heilklasesamtalen er også fin som oppsummering av heile faget på slutten av skuleåret, og

¹⁴ Denne forma for samtale vert omtalt med ulike namn. Her vil heilklasesamtale, klasesamtale, fellessamtale og tavleundervising verte nytta om kvarandre av di det ikkje finst noko tydeleg skilje mellom desse omgrepa i materialet.

ikkje berre som oppsummerande for kvar enkelt del. Vidare uttrykker ho at emne og omgrep som respekt og forståing er særleg gode emne å diskutere i ein kllassesamtale. Samstundes er han utfordrande av di det ofte er nokre elevar som heng med, og nokre som ikkje heng med i det heile. Utfordringa i få med alle elevane vert også poengtert i intervjuet med Ragnhild, og ho eksemplifiserer ved å vise til ein time med samanlikning av to ulike versjonar av Fadervår. Ho uttrykker at ho ikkje kan vere nøgd med den timen av di det trass i ein fungerande samtale berre var eit knippe elevar som deltok aktivt. Seinare i intervjuet framhever ho dette på nytt som ei generell utfordring ved samtale i religionsfaget: ”Men det er en utfordring å få alle med og det å få, få dem til å tørre å si noe. Og at samtalen ikke sporer av” (Ragnhild, 373). Like fullt trekk ho også fram det spontane i kllassesamtalen som ein sentral fordel. Ein kan få forklart meir detaljert, gjeve svar på det elevane lurer på der og då, og nyansere oppfatningar.

Hjå fokusgruppene er kllassesamtalen tematisert i noko varierende grad. I *den første fokusgruppa* vert kllassesamtalen som oppsummering nemnd i samband med mindre leksefordrag dei ofte har. Anne uttrykker at det er viktig med slike oppsummeringar for å ikkje miste kunnskap av di leksefordraga har varierende kvalitet. For Djamel handlar dette dels om å få stadfesting frå læraren: ”Det som er bra er at vi går felles i gjennom det. Da vet vi at vi har gjort det riktig” (Djamel, fokusgruppe 1, 123). Vidare seier Nora at dei også har spørsmål og svar-seansar i timane: ”Jeg synes hun spør veldig mye spørsmål for å se og så kan vi svare selv, og så ser vi hva ulike folk har fått med seg og ikke.” (Nora, fokusgruppe 1, 182). Samstundes vert også utfordringane kring det å få med alle elevane tematisert. Ved tavleundervising, power-point eller liknande med mykje informasjon på ein gang vert ein raskt sliten og klarar ikkje følgje med: ”Veldig mange faller av om du har tavleundervising eller power-point eller to-timers økter, du ser bare blikkene bare forsvinner, så bare sitter og ser rett utover” (Anne, fokusgruppe 1, 159).

I *den andre fokusgruppa* vert power-point og handsopprekking nemnd som ei av dei vanlege undervisningsformene dei har i religionsfaget. Samstundes vert denne forma for undervising karakterisert som noko avgrensande av di den ikkje gjev høve til dei djupe diskusjonane:

Du snakker ikke flere replikker frem og tilbake, du får bare ett svar (..) Du får ikke.. om det er noe du lurer skikkelig på som du har tenkt på, så får du liksom ikke hele diskusjonen. Når du.. da får du bare svar på det.” (Camilla, fokusgruppe 2, 169, 171)

I tillegg vert det også her tematisert at det er vanskeleg å få alle med når ein skal diskutere noko i fellesskap:

K: da blir kanskje ikke alle med. Da blir det ofte på en måte et par stykker som er med og diskuterer liksom
T: Ja, ulempen må jo være at de som alltid er stille, kan fortsatt bare trekke seg tilbake og være helt stille
(Kristoffer og Tale, fokusgruppe 2, 306-307)

I den tredje fokusgruppa vert fellessamtalar nemnd som ein del av den vanlege undervisinga, og det vart framheva som positivt at ein har samtalar både med lærar og med medelevar. Men også her dukkar utfordringane kring heilklassesamtalen opp, mellom anna at det ikkje er så lett at alle får sagt noko.

4.7.2 Gruppesamtalar

Ei anna sentral form for samtale som vart tematisert både i fokusgruppene og lærarintervjua, var ulike former for *gruppesamtale*. I *fokusgruppe ein* var det usemje blant deltakarane kring kor mykje gruppearbeid dei har hatt. Nora meiner dei har hatt lite, medan Anne seier dei tvert om har mykje gruppesamtalar. Samstundes peiker Djamel på at det i grupper ikkje er så mange som er aktive, men ofte nokre få elevar som gjentek seg. Tilsvarande skildrar Anne at det er vanskeleg å få i gang ein gruppesamtale når det er nokon på gruppa som ikkje bryr seg i det heile. Like fullt skildrar ho det som positivt at fleire kanskje tør å rekke opp handa og delta i klassesamtalar om dei har fått øvd seg litt i mindre grupper først: ”For da er det liksom litt mer sammen om svaret på en måte da” (Anne, fokusgruppe 1, 196). Ho trekk også fram korleis ein i gruppearbeid kan finne ut av forskjellar og likskapar saman. *I den andre fokusgruppa* er det relativt stor semje om at dei har hatt lite gruppearbeid, men samstundes er det ei form dei liker. Dei meiner at ein gjennom førebuing heime, samtale i grupper og deretter samtale i klassen lærer stoffet godt. Vidare får ein høve til å ha ein ordentleg diskusjon og gå litt djupare i stoffet når ein sit i grupper. Dei meiner at det er lettare å finne ut av ting saman i grupper enn i fellesdiskusjonar og får ofte opne spørsmål frå læraren i gruppesituasjonar: ”Men de gangene har det vært sånn mer diskusjon i små grupper der hun mellom de som sitter ved siden av hverandre, sånn ’hva synes du?’ ” (Kristoffer, fokusgruppe 2, 390). *I den tredje fokusgruppa* uttrykker fleire av deltakarane at det er vanleg med gruppesamtalar i deira religionstimar, og at dei gjerne diskuterer ting i plenum etter å først ha diskutert i grupper. Her viser Aron samstundes til ei ulempe ved bruk av grupper: ”Men, det er vel kanskje, hvis læreren ikke er inkludert, så blir det kanskje litt ufokusert da” (Aron, fokusgruppe 3, 139).

Når det gjeld lærarane vart gruppearbeid diskutert i varierende grad. Åse uttrykker i samband med temaet grupper at det er noko ho nyttar mykje og framhever det som ein fin måte å aktivisere elevane på, og ein fin metode for samanlikning. Ho fordeler ofte ansvar ved å utnemne ein sjef på gruppa som har ansvar for at dei gjer det dei skal og at ting fungerer, og er generelt oppteken av å styre gruppene i form av måten dei sitt på og gruppesamansetning for å sikre at ikkje nokon hamnar utanfor: ”Jeg vil ikke at det skal være, sitte ett menneske igjen i klassen og lure på ’hvem skal jeg sette meg sammen med?’ ”(Åse, 299). Ho nyttar det både i korte og lengre seansar, til presentasjonar i grupper, samarbeidslæring, bilettolking og samtale om ein tekst. Nina peiker på si side på korleis element ved *gruppedynamikken* – altså korleis gruppa samarbeider og fungerer – kan vere ei utfordring ved det å nytte grupper når ein ønskjer dialog om eit emne: ”Altså, det er så masse sånne inter-gruppe-greier som skjer når du skal ha en sånn samtale, så kanskje det er lurt å bruke bare to..?” (Nina, 266). Nina peikar også på at det kan vere ein fordel å styre gruppesamansetninga, men at ho ikkje har gjort det i særleg grad. Ho fortel like fullt at ho ved nokre høve har laga grupper rundt elevar med religiøs tilhøyrsløse i klassen og latt dei fortelje om eiga tru der medelevar stiller spørsmål med stort hell. Generelt er Nina sine tankar kring gruppesamtalar som arbeidsform hovudsakleg knytt opp til ulike former for rollespel eller samtale i roller. Desse vil eg kome tilbake til. I intervjuet med *Ragnhild* var gruppesamtalar eller gruppearbeid eit relativt lite tema, men Ragnhild seier at ho nyttar grupper mellom anna i samband med oppgåveløysing der ho som lærer går rundt og høyrer på samtalen mellom elevane.

4.7.3 Sirkelsamtale

Sirkelsamtale er ei samtaleform som berre var aktuell i intervjuet med Ragnhild og hennar elevar. Denne går ut på at elevane har førebudd seg på eit emne i forkant av undervisinga. I timen sit dei i sirkel og snakkar om emnet med læraren som ordstyrar og spørsmålsstillar. Det var ein slik samtale som føregjekk den timen eg observerte. Klassen vart delt i tre og to av gruppene fekk ca 40 minutt kvar til sirkelsamtalen medan dei to andre gruppene var på biblioteket og arbeidde med oppgåver. Den siste av dei tre gruppene hadde sirkelsamtalen seinare same veke. Dei observerte sirkelsamtalane var vurderingssituasjonar, og både elevane og Ragnhild sjølv stadfesta at slike sirkelsamtalar ofte vart nytta til vurdering. Spørsmåla i sirkelsamtalen var både opne, reflekterande spørsmål og meir konkrete faktaspørsmål.

Ragnhild grunnjev bruken av sirkelsamtale med at alle elevar *uttrykker forståing på ulike måtar*. Dermed er det nødvendig med variasjon i vurderingsformene, der ein inkluderer munnlege vurderingspunkt, særleg i eit munnleg fag som religion. Ho samanliknar mellom anna med skriftlege prøver, der elevane sine resonnement ofte stoppar litt raskt opp. Samstundes skildrar ho sirkelsamtalen som ei krevjande form for elevane. Ein må kunne tenke og formulere seg raskt, vere frampå og komme til utan at poenget ditt vert teke av nokon andre. Vidare er det eit sentralt spørsmål om ein som lærar skal vende seg direkte til dei elevane i sirkelsamtalen som ikkje seier noko, eller om ein skal la vere og heller inkludere kompetansen til å ta ordet i vurderinga av innsats:

Det blir veldig tydelig at du sitter i sirkel. Sånn at du, jeg kan risikere at det blir veldig sånn.. Jeg tror mange opplever det beklemmende med at du ikke sier noe, i utgangspunktet. Og hvis jeg da som lærer skal henvende meg til a, så kan det bli enda verre, hvis du skjønner? (..) Samtidig så tenker jeg at andre vil kanskje synes det er bra at de blir spurt, sant at det er bra du *må* si noe.” (Ragnhild, 201, 203)

Deltakarane i *den tredje fokusgruppa* er svært positive til denne forma for samtale. Aron nemner mellom anna at det kjem fram fleire ulike synspunkt, at ein får høve til å drøfte og diskutere meir enn elles og at sirkelsamtalen er fin når ein skal kome djupare inn i ting. Edhem meiner at det ikkje er alle fag ein kunne hatt slike samtalar i, og Tiril og Edhem meiner begge det er lettare å lære på denne måten. Trass den generelt positive oppfatninga av sirkelsamtalen, nemner dei like fullt korleis ein kan kome til å føle seg overgått, ikkje tørre å seie noko, ikkje kome til orde eller at andre seier det du hadde tenkt å seie. Til sist skildrar Aron det å få karakter som eit insentiv for å delta og engasjere seg i samtalen, men samstundes er ikkje karakteren eit insentiv for *innhaldet* i det ein seier: ”Ikke akkurat i religion kanskje, fordi da er det jo, da er det jo lov med egne meninger og tanker. Så det er på en måte ikke noe, ikke stopper på det da” (Aron, fokusgruppe 3, 392).

4.7.4 Rollesamtale

I tillegg til heilclassesamtale, gruppesamtale og sirkelsamtale var *rollesamtale* ei av formene som vart tematisert i intervju. Det grunnleggande prinsippet ved denne samtaleforma er at elevane og eventuelt også læraren går inn i ei rolle og samtalar om ei sak eller eit emne ut frå kva standpunkt den aktuelle rollefiguren har. Dei ulike informantane var generelt positive til denne forma for samtale av di den er frigjerande samtidig som den krev kunnskap og argumentasjonsevne, og av di mykje ein diskuterer i religionsfaget kan vere sensitive emne for enkeltelevar.

I *fokusgruppene* varierte det kor mykje rollesamtalar vart diskutert. I *den første fokusgruppa* vert det berre heilt kort nemnd i samband med den timen eg observerte, der ein liten del av timen var ein gruppesamtale i roller, og deretter forsøk på ein heilklassesamtale i roller. Elevane i *den andre fokusgruppa* hadde ikkje hatt rollespel eller rollesamtalar i religionsundervisinga, men viste til eit eksempel frå norskfaget der det fungerte godt. På spørsmål om dei trur det ville kunne fungere i religionsfaget er Tale og Stian skeptiske i byrjinga. Camilla ser derimot for seg at ein kan ha roller som muslim eller hindu, og dette gjer at Tale ser saken i nytt lys og peiker på at ein slik samtale kan fungere samanliknande. Samstundes markerer Camilla ein sterk premiss for at ein slik samtale skal fungere: ”Det krever at man har satt seg veldig inn i det fra før av da, kan veldig mye” (Camilla, fokusgruppe 2, 432). På spørsmål om det kan vere ein fin måte å lære både *om* religion og *av* religion, svarar Tale kontant: ”Men da *MÅ* man være engasjert. Det er veldig [viktig] og, man må kunne det man skal si” (Tale, fokusgruppe 2, 436). Kristoffer er skeptisk til om ein kan lære meir i ein slik samtale av di ein uansett må kunne mykje frå før, medan Camilla uttrykker at ein må reflektere meir enn elles. I kva grad slike roller kan verte problematiske av di elevar er redde for at medelevar ikkje skal oppfatte det dei seier som ein del av rolla, meiner Tale er opp til personen sjølv. Camilla meiner at slike misforståingar ikkje burde vere noko problem: ”Men om alle sammen har det klart for seg at nå spiller vi roller og det er ingen som mener det her, så burde det jo greit. Egentlig.” (Camilla, fokusgruppe 2, 461). I den tredje og siste fokusgruppa vert slike samtalar berre så vidt nemnd i det dei svarar avvisande på om dei har erfaring med det frå religionstimane.

I intervjuet med *Ragnhild* vert rollesamtale diskutert relativt generelt i høve til andre klassar enn den eg observerte. I samsvar med fokusgruppe 3 seier ho at ho ikkje har gjennomført rollesamtalar med dei. Samstundes er ho positiv til forma, mellom anna fordi elevane får sett ting både innanfrå og utanfrå, og at det har fungert bra dei gongane ho har prøvd det i andre klassar. Ho skildrar rollespel som ein fin måte å få aktivisert elevane, og aktualisert haldningsdelen av faget. I tillegg vert det viktig at ein avklarar forventningar og gjev dei til dømes tekstar å arbeide med i forkant. Eit anna viktig aspekt ved rollesamtalen er ifølgje Ragnhild at den kan gjere det lettare for nokre elevar å snakke om vanskelege ting:

Så at, men tanken er jo da at det kan virke befriende. (..) At det da kanskje *ikke* spiller så stor rolle hva *du* egentlig mener, så får du målt noe annet med den evnen til innlevelse. Hadde jo en som var en god representant for islamsk råd uten å ha vært det før, for å si det sånn (Ragnhild, 353, 355)

Det frigjerande perspektivet vert framheva også av *Nina*. Ho meiner også at rollene kan bidra til å heve ein samtale frå synsing til god argumentasjon, og at dei forpliktar elevane i større grad. Ho viser mellom anna til at rollespel med hell kan nyttast til samanlikning, men at det samstundes er nødvendig at elevane får trening i forma fordi det elles fort kan kollapse: ”(..) og etter hvert så ble jeg ganske desperat, for jeg opplevde at dette her det ramla rimelig på trynet. Sånn så da klarte jeg liksom ikke å bruke dem til å knyte sløyfen i prosjektet mitt, og knøt den sjøl” (Nina, 111). I tillegg kan ho som lærar sjølv spele ei rolle for å vekke interesse hjå elevane, men ho skildrar også rollesamtale som utfordrande og at samtalen raskt kan verte overflatisk. Til sist er ho oppteken av at førebuinga til ein slik samtale må skje på skulen og at emnet må vere lite og avgrensa.

Åse har på si side ikkje nytta rollesamtalar i religionsfaget, men prøvd det nokre gonger i norskfaget. Ho er positiv til roller som arbeidsmåte, men seier også at det er ein metode som ein må jobbe med ei stund for å få det bra til, mellom anna for at elevane ikkje skal verte usikre på seg sjølve.

4.8 Forståingar av omgrepet samtale

Den siste av dei overordna kategoriane frå intervjumaterialet handlar om ulike forståingar av omgrepet samtale. Informantane fekk både spørsmål om kva dei vil seie ein god samtale er, om det finst dårlege samtalar, og direkte spørsmål om kva samtale eigentleg er for noko.

I *den første fokusgruppa* svarar *Nora* at ho synes ein god samtale er når ein har fått litt forståing for det ein skal snakke om, og om ein ikkje har forstått alt så lærer ein meir gjennom samtalen. Vidare er ho usikker på om det finst dårlege samtalar; det er avhengig av kva mål ein har. *Djamel* ser ut til å meine at det ikkje finst dårlege samtalar: ”En samtale er jo en samtale uansett” (*Djamel*, fokusgruppe 1, 208). Like fullt kjem eit anna perspektiv fram då *Anne* på spørsmål om det finst noko ved måten ein snakkar saman på som kan gjere ein samtale dårleg, svarar at det vert dårleg når det er få personar som snakkar, og når det er dei same som snakkar heile tida: ”Jeg er *helt* sikker på at det er *mange* som sitter inne med mye bra de kan si (..) Jeg tenker det blir jo bedre jo flere som prater for da får man flere synspunkter og sånt no, så da er det på en måte *bedre* samtale” (*Anne*, fokusgruppe 1, 211). Då dei vert spurt om kva ein samtale eigentleg er for noko, nemner dei mellom anna *kommunikasjon mellom menneske, å dele meningar, behovet for noko å snakke om, at ein kan*

lære bort og vise kunnskap. Djamel oppsummerer kort og konsist: ”Samtale er å lytte og si noe da” (Djamel, fokusgruppe 1, 459).

På det same spørsmålet vert stikkorda *diskusjon, forståing og eigne meiningar* nemnd i *den andre fokusgruppa*, i tillegg til at samtale er noko som kan vere mellom to eller mange personar. Etter å ha vendt om på problemstillinga, svarar Tale at det ikkje er ein samtale når det er éin som snakkar og alle andre berre må høyre på: ”Man kan ikke bare stå og bable i vei. Eller avbryte folk med å begynne å snakke høyere og.. Det er jo monolog” (Tale, fokusgruppe 2, 651). Då dei skal forklare kva dei ser som ein god samtale, er det igjen *deltakarperspektivet* som vert trekt fram; at alle er med og ein har stort *engasjement*. I tillegg peikar Camilla på det *samarbeidande aspektet* i ein samtale:

Pluss at liksom folk videretenker andres tanker da (..)Man må liksom bygge opp noe *sammen* i en.. Om klassen hadde kommet frem til noe sammen i en (.) 'hva er karma' liksom, så hadde alle sammen kommet med noe, så hadde man kanskje funnet en konklusjon til slutt (Camilla, fokusgruppe 2, 209, 212).

Fleire av dei same elementa vert nemnd også hjå *fokusgruppe 3*. I ein samtale treng ein minst to personar, ein ytrar meiningar og erfaringar, stiller spørsmål og byt på å tale. Det siste vert særleg framheva for at det skal vere ein samtale, og ikkje ein monolog. Vidare vert høg deltaking, engasjement, ulike meiningar og interesse trekt fram som svar på kva som kjenneteiknar ein god samtale. Tilsvarande vert *manglande interesse og manglande kunnskap* foreslått som bidrag til at samtalen vert dårleg.

Åse trekk i det første lærarintervjuet fram det å vere ein *god lyttar* som viktig for at ein skal vere ein god samtalepartner, og dermed også som kriterium for ein god samtale. Ho ser vidare på *deling og utveksling av tankar*, både fagstoff og andre tankar, som eit anna sentralt aspekt og *engasjement* som det viktigaste ved samtale i undervisinga. Samstundes trekk ho fram det å vere usakleg og detaljfiksert for å få tida til å gå som eksempel på ein dårleg samtale. *Nina* trekk på si side fram det å lytte, formulere seg, få innsikt og erkjenning som viktige sider ved samtale, og seier at det er mykje som kan gå inn under eit slikt omgrep. Samstundes er ”basis i det er jo at det er to som, minimum to som har noe å si til *hverandre*” (Nina, 516). Det tosidige ved samtale vert dermed viktig. På spørsmål om samtale kan realiserast på ulike måtar, nemner ho mellom anna blogging i religionsfaget, men peiker samstundes på korleis det å sitje ansikt til ansikt gjer samtalen meir seriøs, bindande og forpliktande: ”I religionsfaget så passer det nok best å bruke samtalen øye til øye” (Nina, 526). Heilt til sist trekk ho nok ein gong fram det forpliktande ved samtalen på spørsmål om kva som er det

viktigaste ved samtale i religionsfaget: ”Ja, det forplikter dem på en måte til å forberede seg, det rydder tanken og det skaper ettertanke” (Nina, 549). På same måte som fleire av dei andre informantane trekk *Ragnhild* fram deltakarperspektivet då ho vert spurt om å definere samtale: ”Det krever at flere bidrar” (Ragnhild, 479). Ho er også oppteken av toleranse for den som snakkar og medvit om kva ein vil ha ut av samtalen. I tillegg trekk ho fram det ein kan kalle god kommunikasjon: ”Men først og fremst at det er to som snakker *sammen* da. At en forsøker å oppklare slik at en ikke snakker forbi hverandre” (Ragnhild, 483). Til sist trekk ho fram *respons* og *merksemd* som det viktigaste ved samtale:

Hva skal jeg si, den responsen du gir da, i en samtale, kanskje. (..) Og den kan sikkert bli bedre altså. Men at du klarer å, vet ikke, gi tilbakemelding eller gi oppmerksomhet, altså at den som prater blir *sett*.(..) Eller hørt på (..) Og da kan du si at det er noe overordna da, for det vi har pratet om (Ragnhild, 499-505).

4.9 Det kjem an på - Ei kort oppsummering

Gjennomgangen av analyseresultata viser ei kompleks og fleirdimensjonert forståing av kva samtale i undervisinga inneber. Informantane skildrar korleis svært mange element er ein del av korleis ein tenker kring og nyttar samtale i undervisinga. Slik sett vert samtale noko større, rikare og meir mangfaldig enn ein kanskje tenker på i første omgang. Analysen viste stor breidde i informantane sin omtale av samtale, og nokre viktige og interessante enkeltelement vil eg her presentere som ei oppsummering.

Generelt verkar informantane jamt over positive til ulike former for samtale i religionsundervisinga. Det var ingen av informantane som var direkte negative til samtale som fenomen eller arbeidsform. Samstundes vart det diskutert mange ulike element som verkar inn på korleis samtalen fungerer i ein undervisingskontekst. På kva måte eller i kva grad samtale i religionsfaget er til nytte i arbeidet med læring og haldningsdanning, vert slik oppfatta som avhengig av ei rekke faktorar.

For det første trakk informantane særleg fram kunnskap, førebuing, trening og interesse som sentrale føresetnader for samtalen. Av omliggande rammefaktorar vart det særleg nemnt tidsbruk, læreplan og elevføresetnader. Elevføresetnader vart det i denne samanhengen særleg trekt fram i samband med fagleg nivå, religiøs tilhøyrslø og livserfaringar, medan stikkordet tidsbruk vart knytt opp til dels tøffe prioriteringar, behov for differensiering, og kvalitet på samtale i relasjon til dei ulike formene for samtale. Dette handla mellom anna om korleis

samtale i små grupper gjev betre høve til å få ein djupare samtale om eit emne, enn det ein gjer i ein heilklassemtale.

For det andre skildra informantane ein mangfaldig bruk av samtale som verktøy. Når det gjeld ulike former for samtale, var det i hovudsak samtaletypar basert på ei formmessig inndeling som vart diskutert: gruppesamtalar, heilklassemtalen, og sirkelsamtalen. Samstundes vart det også dels trekt fram samtaleformer basert på andre meir kvalitative trekk, og då særleg rollesamtalen. I tillegg vart det nemnt stikkord som debatt, diskusjon, utprøvande og utforskande samtale, diskuterande samtale, vennesamtale og fagsamtale. Like fullt verkar det noko uklart kva informantane legg i dei sistnemnde formene.

Vidare gav informantane ei mangfaldig skildring av kva ein kan bruke samtale til. Her kan ein mellom anna nemne samtale som innleiing, oppsummering og avslutning, samanlikning, interesseskaping, vurdering i ulike former, små presentasjonar, utveksling av tankar, prøve seg fram, introduksjon av nye tema, debatt og diskusjon, utviding, djupare forståing, og ved tavleundervising. Samstundes skimtar ein gjennom dette også ein noko uklar grenseoppgang mellom det å bruke verbalspråket eller å uttrykke seg munnleg generelt, og samtale meir spesifikt.

Eit sentralt spørsmål i intervjuet var kva som gjer ein samtale til ein god samtale og korleis ein kan sikre kvaliteten i ulike samtalar. Lærarane var opptekne av å heve samtalen frå synsing til faglege refleksjonar, og nemnde mellom anna lytting, tydelege forventningar og språkbruk som viktig element ved ein god samtale. Felles for lærarintervjuet og fokusgruppene var fokus på interesse, deltaking, engasjement.

Kva slags mål ein kan ha med samtale vart hjå dei ulike informantane uttrykt ved stikkord som refleksjon, tankeprosessar, systematisk tenking, utveksling av tankar, formidle forståing, å tenke sjølv, delta ved å engasjere seg og å skape lettare læring. Samstundes vert læringsverdien ved samtale som reiskap ofte trekt fram i kombinasjon med andre metodar.

Til sist diskuterte alle fokusgruppene utan oppfordring skiljet mellom faget som eit tenkefag og eit fasisfag. Gjennom dette kom det fram ulike syn på kva faget inneber, og ulike syn på religion som fenomen. Det vart også kopl opp til samtale særleg gjennom bruk av ulike former for spørsmål, gjerne som dikotomiske omgrep; open/lukka, fasis/tenke sjølv. Det er eit sentralt spørsmål om dette skiljet vert spegla i bruk av samtale til ulike formål.

5 Drøfting

Et liv uten meningsutveksling er uverdig for mennesket (Sokrates)

5.1 Innleiing

Innleiingsvis presenterte eg den religionsmessige situasjonen i Noreg og verda elles i kombinasjon med tru på samtalen som arbeidsmetode, som viktige årsaker til å velje temaet samtale for denne studien. I dette kapitlet skal eg freiste å knyte saman dei ulike trådane, og diskutere sentrale delar av funna frå førre kapittel i lys av teoretiske perspektiv. Det er i hovudsak funna med størst relevans for problemstillinga som vert tematisert.

5.2 Eit mangfaldig intervjumateriale

Dei ulike intervju og fokusgruppene gav totalt sett eit mangfald av innfallsvinklar og oppfatningar kring ulike sider ved samtale i religionsundervisinga. Nokre element vart trekt fram av både elevar og lærarar, medan nokre vart tematisert av berre lærarar eller berre elevar. Gjennomgangen av analyseresultata i førre kapittel viser mange interessante detaljar som kunne ha vore undersøkt nærare. Her vil nokre av dei mest interessante perspektiva verte trekt fram.

Dei sju overordna kategoriane teiknar biletet av eit komplekst intervjumateriale. I tabell 5.1 og 5.2 (sjå vedlegg) er dei ulike oppfatningane og synspunkta til informantane samla under kvar av dei overordna kategoriane. Av plassomsyn er dette gjort i to ulike tabellar, med dei tre første overordna kategoriane i tabell 5.1 og dei fire siste i tabell 5.2. Det er ikkje mogeleg å formidle det fulle mangfaldet i eit slikt komprimert format, men det gjev like fullt eit nokolunde heilskapleg inntrykk av breidda og variasjonen innan materialet, samt dei samsvarande og divergerande oppfatningane informantane viser. I tabell 5.1 finn vi altså samla oppfatningar kring føresetnader, rammefaktorar og bruksområde, funksjon og formål, og tilsvarande finn ein i tabell 5.2 informantane sine oppfatningar kring samtalekvalitet, samtaledynamikk, samtaletypar og forståingar av omgrepet.

Alle dei ulike skildringane av emne kring samtale som verktøy og fenomen, dei ulike kodane i analysen og dei overordna kategoriane viser at samtale for informantane inneber meir enn berre den faktiske samtalsituasjonen. Svært mange omkringliggende faktorar knytt til

mellom anna den generelle konteksten, rammeverk, språkbruk og diskurs, føresetnader, kvalitetskriterium, samtaledynamikk, bruksområde, hensikt, samtaleform og funksjon, er alle viktige delar av samtale slik det ifølgje informantane vert nytta i religionsundervisinga. Slik kan ein tenke seg at omgrepet får ein fleirdimensjonal karakter; ein kan snakke om samtale i undervisinga på fleire ulike nivå og ulike måtar. Til dømes kan ein snakke om at samtalen mellom to elevar i klasserommet for det første har konsekvensar for det sosiale forholdet mellom dei to det gjeld, men vidare også for klassemiljø, skulen og i det lange løp for samfunnet generelt. Samtaleomgrepet strekk seg slik ut i både tid og rom. Vidare er det interessant korleis fleire av dei sentrale kodane, til dømes stikkorda deltaking, lytting, engasjement og kunnskap, ser ut til å spele ei rolle i tilknytning til fleire av dei overordna kategoriane. Mellom anna omtalar informantane stikkordet deltaking i tilknytning til samtaledynamikk, samtalekvalitet, føresetnader og funksjon, både på konkret og generelt nivå. Dette er eitt eksempel på korleis dei ulike overordna kategoriane, og med det ulike dimensjonar av samtale i religionsfaget, ser ut til å henge tett saman.

Olga Dysthe nyttar som nemnt Bakhtin sitt omgrep *polyfoni* eller *det fleirstemmige* om dei mange potensielle stemmene i eit klasserom (Dysthe 1995). Tilsvarande kan ein i dette tilfellet nytte omgrepet om dei mange stemmene som dei ulike informantane nyttar i si omtale av samtale i religionsundervisinga, og for å sjå på korleis dei vurderer legitimiteten til deira egne stemmer i klasseromsdiskursen. På nokre punkt ser vi at dei ulike stemmene viser stor semje kring til dømes samtale som godt eigna til å samanlikne ulike religionar eller ulike retningar innan ein religion, og semje kring den positive vurderinga av at ein gjennom samtale får høyre mange ulike oppfatningar om eit emne og kan diskutere desse. Samstundes ser ein at stemmene rører seg i ulike retningar kring andre delar i materialet, mellom anna i kva grad informantane i dei ulike fokusgruppene meiner at deira meiningar og tolkingar faktisk tyder noko. Dette heng tett saman med ulike vurderingar av faget generelt som primært eit "fasitfag" eller eit "tenkefag" og tilsvarande om spørsmålsformene ein handsamar primært er "faktaspørsmål" eller "tenkespørsmål". Generelt kan ein seie at når utsegnene til dei ulike informantane går saman om eit perspektiv skapar det eit slags tyngepunkt kring dette perspektivet. Samstundes ser ein i materialet både ulike perspektiv som står i direkte kontrast til kvarandre, og ulike perspektiv hjå nokre enkeltinformantar som er utfyllande til ytringane til dei andre informantane. Til dømes er Ragnhild og den tredje fokusgruppa sin omtale av sirkelsamtalen eit særeige punkt som skil seg ut frå resten av intervjumaterialet og supplerer dei ulike formene for samtale som dei to andre lærarane og fokusgruppene omtalar.

På same måte er det mogeleg å sjå nokre spenningsfelt og dels kontrasterande oppfatningar i materialet med omsyn til den totale vurderinga av samtale. Det er allereie nemnt korleis informantane stort sett gav ei positiv vurdering av samtale i undervisinga, men at denne positive vurderinga er avhengig av ei rekke faktorar. Samstundes kan ein sjå ei spenning i nokre av informantane si omtale av at samtale også kan ha negative konsekvensar for eins egne haldningar, for inntrykket ein får av ein religion og for forholdet mellom enkeltelevar¹⁵. Slik sett kan samtale fungere både konstruktivt og destruktivt i ein undervisningssamanheng.

Heilskapleg kan ein sjå kimen av ei fleirdimensjonert, mangfaldig, rik og kompleks forståing av omgrepet samtale. På denne måten gjev informantane i dette arbeidet eit viktig bidrag til å sirkle inn og definere samtale som religionsdidaktisk fenomen. Vidare i dette kapittelet vil eg drøfte viktige enkelttrekk ved denne forståinga av samtale.

5.3 Den gode læringsamtalen

5.3.1 Kunnskap og læring

I dette prosjektet er det som nemnt lagt til grunn eit sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap, slik det vart gjort greie for i kapittel 2. Samhandlings- og samarbeidsaspektet i omgrepet samtale impliserer nettopp eit fokus på læring og kunnskap som eit felles prosjekt slik det også er fokus på i ei slik tilnærming til læring. Vidare skal eg diskutere korleis det sosiokulturelle lærings- og kunnskapssynet gjer seg gjeldande i materialet og korleis informantane oppfattar samtalen som reiskap i læring.

Generelt gav *fokusgruppedeltakarane* positive tilbakemeldingar på det å lære gjennom å samtale. Det vart lettare både å huske, forstå og lære når ein fekk snakke om eit emne, enten i samarbeid med lærar eller medelevar. Gjennom samtale får ein etter deira oppfatning i større grad høve til å gå i djupna på stoffet, og ein lærer av å høyre ulike synspunkt og andre sine meiningar og oppfatningar. Samstundes viste dei ganske divergerande oppfatningar både av fenomenet religion og kva læring er. Aron skildra mellom anna korleis han synes religion inneber mykje meir enn dei faktakunnskapane som står i læreboka. Stine peiker i same vending på at det trass alt handlar om tru. Samstundes har Aron fokus på kva som er riktig og galt når han til dømes peikar på korleis ein gjennom innspel frå lærarane får hjelp til å kome

¹⁵ "Forholdet mellom enkeltelevar" viser til ein episode fortald av ein av lærarane som eg av omsyn til anonymitet har vald å ikkje omtale nærare.

på riktig spor. Generelt tematiserte alle fokusgruppene skiljet mellom faget som eit tenkefag og eit fasisfag, og deltakarane la ulik vekt på kva som var det primære. Kristian fokuserer på at i religion har ein spørsmål av forma ”kva tenker du?”, medan ein i andre fag har større grad av spørsmålstypen ”kva er det?”. Samstundes skil Camilla seg ut ved å skildre religion som eit noko statisk fenomen:

Det er ikke så mye synsing likevel, for en religion er jo på en måte sånn som den *er*, og vi lærer jo om religionene sånn som de er på en måte, med hvilke regler og hvordan de fungerer, og det er litt sånn. Så går det an å stille spørsmål om ’hvordan stiller jeg meg til det her’, men det liksom, det er mye sånn at man bare får vite hvordan ting fungerer i andre religioner, for det er jo, det er jo fakta (Camilla, fokusgruppe 2, 369).

Vidare skildrar ho læringa i faget i samanlikning med realfaga, og seier at ein i religion må hugse og pugge det som står i boka, og at det handlar meir om hugs enn om forståing. Slik sett viser ho delvis eit syn på kunnskap som noko objektivt; det er objektive faktakunnskapar som ein skal memorere. Like fullt var det fleire av dei andre fokusgruppedeltakarane som i større grad la vekt på forståing av fagstoffet, men det er ikkje mogeleg å sjå ut frå utsegnene deira kva slags syn på kunnskap som låg bak denne forståinga.

Slike divergerande oppfatningar både av fenomenet religion, kunnskap og læring kan få konsekvensar for korleis ein som elev verdset sitt eige bidrag i undervisinga; om ein oppfattar seg sjølv som passiv mottakar av faktakunnskapar eller aktiv bidragsytar til ei felles forståing. Vidare kan dette også få konsekvensar for korleis elevane ser på det å delta i undervisinga i det heile. Den sosiokulturelle tenkinga kring læring føreset at ein samarbeider om å utvikle kunnskap i klasserommet, og dermed vert reell deltaking, aktive elevar og lærarar, og eit aktivt miljø sentrale element i læringa (Igland og Dysthe 2001).

Eit slikt aktivt perspektiv vart understreka mellom anna av Åse i hennar skildring korleis engasjement og aktivitet fører til god læring. Ho refererer mellom anna eksplisitt til John Dewey si berømte setning *Learning by doing*. Det er vanskeleg å vere sikker på om ho i dette legg til grunn ein primært individuell eller sosial tankegang i på kva måte aktivitet skapar god læring. Samstundes viser ho til ei arbeidsform ho kallar *samarbeidslæring*, der det å fortelje til kvarandre, lytte og stille spørsmål er ein viktig del av arbeidet. Eit slikt felles, samarbeidande perspektiv vart også tematisert i fokusgruppene. Mellom anna skildra Camilla korleis ein god samtale er prega av at ein tenker vidare på andre sine tankar og at ein ”bygger opp noe sammen (Camilla, fokusgruppe 2, 212). Å få bygge og utvikle kunnskap saman med andre vert altså skildra som eit gode.

I kapittel to vart den nære samanhengen mellom språk, tenking og læring skildra i relasjon til skiljet mellom spontane og vitskaplege omgrep (Bråten 1996, Wittek 2004). Eit viktig poeng var at møtet mellom desse to typane omgrep, og at det å utvikle språket gjennom vitskaplege omgrep, er ein sentral del av utviklinga av tenking, og dermed av læring. Dette finn ein att i formuleringa av dei munnlege ferdigheitene i læreplanen, der det å kunne nytte relevante fagomgrep vert vektlagt (Utdanningsdirektoratet 2006). Vidare tematiserte alle tre lærarane kor viktig slik språkleg utvikling er som ein del av læringa, men dei peika også på omgrepslæringa som ei stor utfordring. Nina skildra mellom anna det ho oppfattar som for dårleg abstraksjonsevne hjå mange elevar, men peika også på at riktig bruk av omgrep hevar debattar til eit høgare nivå. Vidare meiner ho at det å kunne ta slike fagomgrep inn i nye situasjonar er ein viktig del av det sentrale omgrepet kompetanse og at ein kan arbeide med dette ved å til dømes krevje at elevane nyttar slike spesifikke fagomgrep når dei skal samtale om eit emne. Åse skildra på si side omgrepslæring i relasjon til kastesystemet, gudsomgrepet og forståinga av tid innanfor hinduisk tradisjon, og er oppteken av at elevane skal relatere slike omgrep til si eiga tenking. På den måten kan ein tenke seg at ho freistar å skape eit møte mellom dei spontane og vitskaplege omgrepa. Åse uttrykker at å relatere dei faglege omgrepa til seg sjølv, kan gjere det heile meir interessant og at elevane lærer betre.

I den andre fokusgruppa uttrykker Camilla at ho trur Åse ønskjer at dei skal relatere dei hinduiske omgrepa til si eiga tenking og sitt eige standpunkt, men reflekterer ikkje noko rundt kvifor dette er tilfelle. Utover dette vart ikkje relasjonen mellom fagomgrep og eins eige språk eksplisitt tematisert i fokusgruppeintervjua. Like fullt ser ein at elevane dels gjev uttrykk for korleis det å nytte språket og setje ord på ting, er til god hjelp for å forstå betre det lærestoffet dei til ei kvar tid arbeider med. Det vert lettare å forstå når medelevar forklarar enn når ein les dårlege forklaringar i læreboka, ein får stille spørsmål, høyre ulike vinklingar og generelt snakke saman. Djamel i den første fokusgruppa uttrykte dette kort og konsist: ”Fordi hvis man leser så sitter det ikke, men når du *forteller* og *hører* da lærer du det mer. Mener jeg da” (Djamel, fokusgruppe 1, 97). Djamel verkar slik positiv til læringsverdien i det å få nytte verbalspråket i undervisinga. Det kan sjå ut til at samtale i religionsundervisinga hjå fleire av informantane vert oppfatta både som ein god reiskap for å *skape* forståing, men også som ein god reiskap for å *formidle* forståing. Sistnemnde er det særleg Ragnhild som peiker på, i det ho grunnleggjerv sirkelsamtalen som vurderingsform med at mange elevar får formidla forståinga si betre munnleg enn skriftleg.

Oppsummert er informantane positive til stikkorda kunnskap, læring og samtale i samanheng. Martin Nystrand ser også på desse faktorane i samanheng og skildrar korleis læring og kunnskap er noko om utviklar seg etter kvart som ein samtalar:

Whereas knowledge in recitation is prescribed, knowledge during discussion unfolds, a process that values personal knowledge and accordingly promotes student ownership. (..) Understandings develop, Bakhtin shows us, only when responses are sequentially contingent – teachers responding to students, not just students to teachers (Nystrand 1997, 17,19).

I dette perspektivet vert læringspotensialet i ein samtale i stor grad avhengig av korleis samtalen utviklar seg. Dette kan ein knyte opp mot dei overordna kategoriane samtalekvalitet, samtaledynamikk og føresetnader frå førre kapittel. Vidare samsvarer dette godt med eit overordna inntrykk av intervjumaterialet, der informantane var generelt positive til samtale som arbeidsform, men stadig viste til ulike element som har innverknad på i kva grad eit underliggende potensial kjem til sin rett.

5.3.2 Samtalekvalitet

Eit viktig spørsmål som trer fram frå diskusjonen over, er kva som verkar inn på realiseringa av samtalen sitt potensial for både læring og haldningsdanning: Korleis kan ein sikre god kvalitet på samtalar i religionsundervisinga?

Som nemnt i kapittel fire trakk informantane mellom anna fram deltaking, å få uttrykke eigne meiningar, det gjensidige, lytting, forståing, forventningar, engasjement og interesse som kjenneteikn på ein god samtale. Dette samsvarar godt med Olga Dysthe si skildring av tre generelle vilkår for eit høgt læringspotensial: substansielt engasjement, deltaking og høge forventningar (Dysthe 1995, 219).

Med *substansielt engasjement* viser Dysthe til at elevane er opptekne av og engasjert i sjølve innhaldet i undervisinga, men peiker samstundes på at engasjement i seg sjølv ikkje er nok; ein må også delta i læringsfremjande aktivitetar. Her viser ho til korleis interaktive læringsmåtar, der elevane gjennom autentiske spørsmål frå læraren og at læraren inkluderer elevane sine innspel i det som føregår, kan vere til hjelp i å skape slikt substansielt engasjement. Læraren må signalisere at elevane faktisk har noko å bidra med (Dysthe 1995, 220). I intervjumaterialet varierer det i kva grad fokusgruppedeltakarane gjev uttrykk for at deira bidrag faktisk tyder noko i undervisinga, og deltakarane i den andre fokusgruppa er til og med dels negative til verdien av deira eigne bidrag til undervisinga. Samstundes er alle tre

lærarane opptekne av engasjement. Særleg nyttar Åse engasjement som ein positiv markør for ein god samtale eller god undervising generelt, men er også tydeleg på at engasjementet i seg sjølv ikkje nødvendigvis skapar ein fagleg god samtale. Nina og Ragnhild viser også til engasjement, og nyanserer kring kvaliteten på samtale i høve til engasjement ved å vise til at ein må heve samtalen frå synsing til fagleg refleksjon.

Alle informantane, både elevane og lærarane, la også stor vekt på *deltaking* som stikkord, slik det vart skildra i analysekapittelet. Deltaking vart skildra både som ei utfordring av di det ofte er vanskeleg å få med alle elevane i dei aktivitetane som går føre seg, og som eit positiv trekk ved ein god samtale. Dysthe si skildring av deltaking som læringsvilkår er tett knytt opp til det nære sambandet mellom språkbruk og tenking som vart skissert i kapittel to:

Dersom språk er sentralt i læringsprosessen og det å formulere seg en viktig del av sammenbindingsprosessen mellom ny kunnskap og det en allerede kan, så er konsekvensen at en læringssekvens må gi så mange elever som mulig sjansen til å bruke språket aktivt. Da er det ikke nok å lytte – elevene må selv skrive eller samtale (Dysthe 1995, 221).

Deltaking vert slik ein føresetnad for læring, i tillegg til at det verkar inn på sjølve samtaledynamikken, slik det vart skildra i kapittel fire. Vidare vert ei av dei viktigaste årsakene til at ein skal fokusere på aktiv deltaking frå alle elevane i det heile, nettopp at deltaking skapar aktiv bruk av språket som igjen er ein avgjerande del av læringa, ifølgje sosiokulturell tenking kring læring. Blant lærarane trakk mellom anna Nina fram omgrepslæring som ein særleg viktig del av undervisinga, og viser til fagomgrepa innanfor dei enkelte trustradisjonane, filosofi og etikk. Deltakarane i fokusgruppene er på si side mindre reflekterte kring *kvifor* samtale kan fungere godt i læring. Samstundes skildrar mellom anna Djamel skildrar korleis ein gjennom å fortelje og lytte lærer ting betre. Implisitt i denne utsegna ligg at ein lærer av å bruke språket for å sette ord på ting, og for å formulere forståing.

Det siste av stikkorda til Dysthe kring læringsvilkår er *høgt forventningsnivå*. Dette vart aktualisert av alle lærarane i det dei skildra det å stille krav og forventningar til samtale som eit av fleire moglege grep for å sikre kvalitet i arbeidet til elevane. Lærarane skildra forventningane hovudsakleg i samband med resultatet av eit arbeid eller ein samtale, medan Dysthe handsamar forventningar meir generelt og viser til forventningar både i samband med læringsprosessen og læringsproduktet (til dømes ei særoppgåve) (Dysthe 1995, 222, Nystrand 1997). Samstundes peiker ho kor viktig det er å reflektere over *korleis* forventningar vert gjort tydelege av læraren: ”Når læreren signaliserer at det elevene tenker, sier og skriver er

interessant og verdt å bry seg med, så øker elevenes selvspekt fordi det forventes av dem at de tenker, og at de blir behandlet som om de gjør det.” (Dysthe 1995, 222). Litt enkelt kan ein seie at positive forventningar kan skape positiv læring.

Forventningar i samband med samtale vart ikkje eksplisitt tematisert i fokusgruppene. Det er derfor ikkje grunnlag for å seie noko om elevane sine oppfatningar av kva forventningar har å seie for om samtale kan fungere som reiskap i læring.

Til sist er det viktig å poengtere at kvaliteten på ein samtale alltid vil avhenge av kva slags mål eller hensikt ein har med han. Dersom målet er å skape eit godt klassemiljø, utforske eit emne, fremje toleranse og respekt for ein religion, eller vurdere elevane sine kunnskapar om eit emne, vil det skape ulike samtalar med ulike kvalitative trekk og ulik språkbruk. Martin Nystrand skildrar dette slik:

We must be careful, too, not to define pedagogical engagement in terms of either how much students actually talk or how much time they spend on a given task, that is, time-on-task, a frequent measure of student engagement. The usefulness of such talk or time can be assessed only when the nature of the talk or task is considered. (...) The bottom line for instruction is that the quality of student learning is closely linked to the quality of classroom talk. (Nystrand 1997, 7, 29).

5.4 Det dialogiske og monologiske

Skiljet mellom det dialogiske og det monologiske viser i denne samanhengen tilbake på Mikhail Bakhtin sin omtale av skiljet, og til Martin Nystrøm sin modell for dialogisk og monologisk organisert undervising. I denne samanhengen kan ein mellom anna trekke fram det som i førre kapittel vart skildra kring samtaledynamikk, spørsmålstypar, læraren si rolle og deltaking, som aktuelle element ein kan sjå det dialogiske og monologiske i lys av.

Ein viktig del av modellen til Nystrand er å sjå på kva slags kjelder verdsett kunnskap kjem frå; om det er primært læraren og læreboka, eller om tokingar og personlege erfaringar til elevane også vert inkludert. Dette heng igjen tett saman med i kva grad elevane føler at deira tankar og bidrag faktisk har ei tyding i det som skjer i undervisinga, noko som igjen vil påverke i kva grad og på kva måte dei er aktive deltakarar. Samstundes heng det også tett saman med lærings- og kunnskapssynet til lærarane. Det skapar to svært ulike mål for undervisinga om ein som lærar ser på kunnskap primært som noko objektivt gitt som skal overførast til eleven, eller primært noko som vert skapt gjennom interaksjon og som eleven må konstruere i seg sjølv. Dette verkar vidare inn på kva slags språk ein nyttar og om ein

gjennom denne språkbruken signaliserer at ein ønskjer eit fasitsvar eller eit tenkesvar frå eleven. Språkbruken kan dermed verte enten i stor grad inkluderande av eleven som ein aktiv, reell deltakar i det som skjer, eller ekskluderande der eleven fyller inn hol i lærarane sin monologiske einetale (Nystrand 1997). Dei ulike delane av modellen heng med andre ord tett saman. Den er naturleg nok ei grov dikotomisering av to ytterpunkt, og ein kan som oftast sjå trekk frå begge i eit kvart klasserom. Samstundes er det ein nyttig modell å tenke ut frå, fordi den seier noko om kva ein ønskjer med undervisinga.

Vidare er modellen høgst aktuell å diskutere nokre av funna i intervjua ut frå. Hjå alle informantane vart manglande deltaking nemnt som eit trekk som kan skape ein dårleg eller lite fruktbar samtale. Fleire av fokusgruppedeltakarane peika på det å vere usikker på om ein svarer rett, redsel for å dumme seg ut og det å ikkje tørre som årsaker til at mange ikkje deltek. Generelt vart altså tryggleik og det å få stadfesting frå læraren viktige føresetnader for å delta i samtalen. I tillegg gav dei uttrykk for at det å vere usikker om ein har gjort noko riktig, skapar uro og lågare deltaking. Slike ytringar kan vitne om at elevane dels har det innbygd i ryggmargen at dei stadig skal prestere og gjere ting riktig i undervisinga, og at dei ikkje har så stor kjensle av at det er greitt å berre prøve seg fram og finne ut av ting. Nystrand skildrar det å vere usikker, nøling og gjetting som kjenneteikn ved monologisk organiserte klasserom (Nystrand 1997, 5). Den reelle interaksjonen mellom lærar og elev er i slike samanhengar svært redusert. Samstundes var ei av elevane, Anne, tydeleg på at det å dumme seg ut, slett ikkje var noko problem. Det kan sjå ut at det å prøve seg fram og eventuelt vert korrigert på det ho seier, for ho er ein naturleg del av læringa. Like fullt er det rimeleg å anta at samanhengen mellom læraren sin språkbruk og elevane si deltaking er ganske sterk både i positiv og negativ forstand. Ragnhild skildra mellom anna korleis ho nytta ulike typar spørsmål avhengig av om målet var å vurdere faktakunnskapar eller skape refleksjon, både ved skriftlege prøvar og i sirkelsamtalen. Generelt vert altså språkbruk ein viktig faktor i korleis samtalen i undervisinga går føre seg. Nystrand nemner mellom anna det å stille autentiske spørsmål og å inkludere elevsvar i den vidare samtalen som særleg viktige trekk. Slik språkbruk legitimerer eleven som ein reell deltakar i kunnskapsproduksjonen i klasserommet (Nystrand 1997, 7).

Deltakarstruktur, kunnskapssyn og språkbruk vert slik sett ein viktig del av samtaledynamikken. Vidare er maktforhold, sosiale forventningar og sosiale og profesjonelle roller i klasserommet ein del av det heile. Kva ein ytrar i ulike situasjonar, er i dei fleste

tilfelle heilt avhengig av kva slags sosiale forventningar som er knytt til den rolle ein har til ei kvar tid. Ein konsekvens av å inkludere elevane som læringsressurs i undervisinga er at ein i stor grad inkluderer elevane si tenking, og at ein som lærar må kunne takle nye utfordringar, bidrag og perspektiv spontant. I slike situasjonar skal lærarane ifølgje Nystrand ”moderate, direct discussions, probe, foresee, and analyze the implications of student responses” (Nystrand 1997, 17). Dette er i samsvar med det elevane i den tredje fokusgruppa ønskja for læraren si rolle i sirkelsamtalen. I slike situasjonar fungerer kanskje læraren meir som vegleiar enn instruktør.

Samstundes kan det sjå ut til at det som lærar er ein vanskeleg balansegang mellom det å skulle oppfylle læreplanmål med bestemt innhald og overordna verdiar innanfor skulen generelt, og det at elevane skal kunne utvikle kunnskap, verdiar og forståing sjølve. Dette knyt an til det velkjente pedagogiske paradokset: skulen skal generelt danne elevar til å verte medlemmer av ein kulturell kontekst samstundes som han skal danne kritiske, sjølvstendige individ. Åse nemner denne problematikken i samband med den observerte religionstimen kring temaet menneskesyn i hinduismen, der ho gjerne ønskja at elevane skulle sjå det positive i ei ikkje-materialistisk tenking, men følte at ho ikkje nådde inn til dei med resonnementet sitt.

Skiljet mellom det monologiske og det dialogiske slik det er skildra hjå Bakhtin og Nystrand, kan, slik det er vist over, vere ein nyttig reiskap når ein ser på kva slags faktorar som verkar inn på dynamikken i ein undervisningssamtale, enten det er mellom lærar og elev, eller mellom medelevar. Samstundes kan den sterke dikotomiseringa mellom to ulike undervisningsideal setje eit for stort fokus på at det er enten lærar eller elev som skal stå i fokus. Som eit alternativ, foreslår Nystrand eit skifte i fokus:

Indeed, a long tradition of research and polemic pitting of teacher versus student as the appropriate theoretical center for understanding curriculum and instruction has precluded our understanding that more basic than either teacher or student is *the relationship between them*. (Nystrand 1997, 6)

Ifølgje Nystrand kan det altså vere viktigare å sjå på *forholdet mellom* lærar og elev enn å sjå på undervisinga som *enten* lærarsentrert *eller* elevsentrert. Éin måte å studere dette forholdet på, er å sjå på korleis språkbruk og spørsmålsformer kan gjeve svært ulike premisser for samhandlinga og samtalane mellom elevar og lærarar. Igland og Dysthe skildrar mellom anna korleis Bakhtin er kritisk ”til den monologiseringa som skjer når det fleirtydige blir eintydig,

når opne meiningsutvekslingar blir lukka, og når fasitsvar erstattar søking” (Igland og Dysthe 2001, 116). Dette vart indirekte diskutert i dei ulike intervju, mellom anna i relasjon til faget som eit tenkefag eller fasitfag, og kva slags svar læraren ønskjer i ulike samanhengar. Samstundes gjev ikkje materialet grunnlag for å seie noko utfyllande om informantane vurderer dei ulike dikotomiane som positive eller negative.

5.5 Samtalen i bruk

Overordna i materialet ser ein korleis informantane skildrar samtale til bruk både i læring, haldningsdanning og vurdering, med noko variasjon kring kva for eit av desse stikkorda som får mest fokus. Samstundes er slike stikkord noko vage og har behov for nærare konkretisering: Ved kva slags situasjonar, tema eller målsetjingar ser ein at samtale vert oppfatta som ei særleg veileigna tilnærming? Skiljet mellom samtale som ein del av læring og samtale som ein del av vurderinga samsvarer med det ein finn i formuleringa av å *uttrykke seg munnleg* i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2006) og med samtale som utforskning og presentering (Penne og Hertzberg 2008). Samstundes kan ein diskutere i kva grad ein faktisk kan rekne samtale i vurderinga som *samtale*, og ikkje berre som munnleg bruk av språket. Her vil kva slags vurderingsform ein nyttar vere avgjerande. Den nemnde sirkelsamtalen som Ragnhild nyttar gjev inntrykk av å vere ein reell samtale, medan andre munnlege vurderingsformer som presentasjonar og foredrag nok i første rekke kan fungere som innleiande for ein eventuell påfølgjande samtale.

Dei ulike undervisningsmessige situasjonane som vart trekt fram i materialet der samtale fungerer godt, var mellom anna introduksjon, oppsummering, repetisjon, interesseskaping, undersøking, avslutning og samanlikning. Særleg slåande var korleis alle fokusgruppene og lærarane trakk fram samtalen sin komparative funksjon. Fleire av informantane peika på den store mengda med samanlikning i faget, mellom anna knytt opp til dei ulike retningane innan ein religion, og oppfatta samtale som ein nyttig reiskap i denne delen av faget.

Tilsvarande trakk alle tre lærarane fram både filosofi og etikkdelen av faget som veileigna emne å nytte samtale til. Ragnhild og Åse trakk fram det å måtte vurdere og ta stilling til mange ulike etiske val som ei av årsakene til at etikk og samtale går godt saman. Nina var på si side oppteken av kor godt caseoppgåver fungerer, at det engasjerer elevane og at dei gjerne kan lage slike caseoppgåver sjølve. Samstundes var ikkje deltakarane i fokusgruppene like

klåre på kva som er veileigna emne til samtale, men trakk like fullt fram dagsaktuelle emne frå media, religionen sin innverknad på verda og det ein møter i kvardagen som interessante og spennande tema å diskutere. Gjennom dette kan ein då også få aktualisert ulike haldningar og oppfatningar kring eit emne, noko fokusgruppedeltakarane uttrykte er positivt.

Materialet gjev ikkje grunnlag for å kategorisere ulike typar av samtale utover dei som vart presentert i kapittel fire: gruppesamtale, heilclassesamtale, rollesamtale og sirkelsamtale. Desse fire er hovudsakleg inndelt etter form, og skil seg slik frå dei inndelingane til mellom anna Larsen og Ludvigsen, og Spurkeland som vart presentert i kapittel to. Deira inndelingar var i stor grad kategorisert etter kvalitative element kring kva som pregar måten ein snakkar saman på og kva slags intensjonar deltakarane har.

Eit siste interessant punkt kring samtalen i bruk kjem frå den sterke vektlegginga av behovet for grundig førebuing, og for å ha gode førehandskunnskapar i bagasjen når ein nyttar samtale i undervisinga. Nina peika mellom på at samtaleteknikk er krevjande og at ho gjerne nyttar litt enklare metodar i innlæringa av dei ulike religionane. Dermed vert det eit aktuelt spørsmål om informantane oppfattar det slik at samtale *ikkje* er godt eigna i arbeidet med det grunnleggande innan ulike emne. Dette er eit sentralt spørsmål, men det er ikkje grunnlag i materialet for å svare konkluderande på det.

5.6 Samtalen i religionsfaget og samtale i andre fag

Om, og i så tilfelle på kva slags måte, samtale i religionsfaget skil seg ut frå samtale i andre fag, er eit anna interessant spørsmål når ein undersøker samtale som undervisningsmetode. Samstundes gjev ikkje intervju materialet i denne studien grunnlag for å konkludere den eine eller andre vegen, mellom anna av di forholdet mellom religionsfaget og andre fag i hovudsak vart diskutert i generelle vendingar meir enn på det samtalemetodiske spesifikt. Like fullt kan ein spørje seg om dei sterkt eksistensielle trekka ved fleire av temaa i faget kan vere ein faktor som gjer faget annleis enn andre fag (Sødal 2006). Generelt ser det ut til at informantane oppfattar det eksistensielle i faget og det forpliktande ved samtalen i å sitje ansikt til ansikt som ein god kombinasjon. Både Åse, Nina og Ragnhild trakk fram dei store spørsmåla som faget aktiviserer og nemnde gjennom eksempel korleis det å møte ein religiøs person (både medelevar og eksterne personar) til samtale tydeleg appellerte til og interesserte elevane. Denne eksistensielt utfordrande karakteren til faget vert også understreka i læreplanen: ”Som

holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolkings- og holdningsspørsmål” (Utdanningsdirektoratet 2006). Som ein konsekvens av dette er det mogeleg å tenke seg at samtale er særleg godt eigna til bruk nettopp kring dei store allmennmenneskelege spørsmåla som er ein del av tenkinga til kvar av religionane.

Vidare kan ein spørje seg om elevane talar friare i religionsfaget enn i andre fag. Aron svarar til dømes negativt på om det at ein vert vurdert har noko å seie for innhaldet i det dei seier i sirkelsamtalen: ”Ikke akkurat i religion kanskje, fordi da er det jo, da er det jo lov med egne meninger og tanker” (Aron, fokusgruppe 3, 392). Her kan ein kanskje skimte korleis skildringa av faget som eit tenkefag kan skape lågare terskel for å seie det ein meiner utan å tenke på kva som er politisk korrekt i like stor grad som ein kanskje gjer i andre fag. Samstundes gav fleire av dei andre fokusgruppedeltakarane sterkt uttrykk for eit ønskje om å ha kunnskap om eit tema, vere sikker og ikkje dumme seg ut for å delta i samtalen. Her ser ein altså noko motstridande tendensar. Vidare aktualiserer forholdet mellom tenkefag og fasit på eit vis også skiljet mellom spontane og vitskapelege omrep i Vygotskij sin terminologi, slik dei vart skildra i kapittel 2. Eit viktig spørsmål vert kva for omgrep Aron referer til når han seier at det er lov å kome med egne meningar og tankar, og om det er dei spontane eller vitskapelege omgrepa som skal vere basis for samtalen. Dersom ein som lærar ønskjer å fokusere på omgrepslæring og fagleg argumentasjon, kan ein introdusere dei vitskapelege omrepa og bruke desse som reiskapar i samtalen. Slik kan ein også kome til å fungere som stillasbyggjar. Dette vil vidare kunne heve samtalen frå personleg synsing til fagleg refleksjon, slik vi såg Nina, Åse og Ragnhild fokuserte på.

Når det gjeld om samtalaner er forskjellige ved forskjellige tema innanfor faget, var deltakarane i fokusgruppene usikre og dels negative. Eventuelle forskjellar handla ifølgje nokre av elevane om innhald, og ikkje måten ein snakka saman på. Samstundes vart islam og kristendom, kanskje ikkje overraskande, trekt fram som tema som skil seg frå dei andre, av di ein har fleire førehandsopfatningar (både positive og negative) og større kjennskap til slike tema frå før, mellom anna på grunn av eksponering i media. Slik sett kan det nære og det dagsaktuelle i media realisere ein annan måte å samtale på, enn tema som er meir perifere for elevane si livsverd. Slike nære tema skapar ifølgje fokusgruppedeltakarane større engasjement og interesse. Samstundes kan slike nære tema og førehandsopfatningar skape utfordringar av di dei ofte er tvitydige; er dei utelukkande bygd på daglegomgrepslege oppfatningar eller

er dei også fagleg funderte? Vidare kan ein spørje seg om førehandsoppfatningane vert justert når ein introduserer dei faglege omgrepa, eller om ein som lærar må direkte utfordre elevane til å forkaste dei spontane omrepa. Her kan ein trekke inn Nystrand sin karakteristikk av det dialogisk organiserte klasserom med fokus på omforming av forståing i motsetnad til overføring av kunnskap (jamfør kapittel 2.5.2). Som lærar kan ein få inngå i og bidra til slik reell omforming av forståing, men ein kan også risikere å nytte ei meir monologisk stemme for å stoppe uakseptable ytringar. Både Nina og Ragnhild skildra slike tilfelle og korleis det er nokre ting ein er nøydt til å korrigere elevane på, mellom anna oppfatningar ein ikkje kan godta ut frå det generelle verdigrunnlaget i skulen. Slik vil ein som lærar måtte veksle mellom ulike roller alt etter kva elevane sine førehandsoppfatningar er fundert på, og i kva grad ein ser at elevane er opne for eventuell endring av desse oppfatningane.

5.7 Å møte den andre - Samtale og haldningar

Å nytte samtale som ein del av arbeidet med haldningsdanning i faget, vart i dei ulike intervjua gjerne tematisert i same vending som samtale i arbeidet med læring. Like fullt kan ein skimte nokre kvalitetar ved samtalen som gjer seg gjeldande i det haldningsdannande arbeidet. Dette handlar mellom anna om korleis både elevar og lærarar framheva ekskursjonar og det å møte ein religiøs person som særleg positive opplevingar.

Ivar Asheim skildrar i stor grad haldingsomgrepet som eit relasjonelt omgrep (Asheim 1997). Det inneber å ha ei kognitiv innstilling eller eit syn, ei kjensle (ein affektiv komponent), eller ein åtferd i forhold til eit anna menneske, ei sak eller eit objekt. I denne samanhengen inneber haldningar elevar og lærarar sine oppfatningar av, innstillingar til og kjensler kring ein religion, religiøsitet, livssyn, etiske og filosofiske spørsmål og dei menneska det inkluderer.

Som lærar kan ein ikkje bestemme eller diktere kva slags haldningar nokon skal ha. Åse eksemplifiserte dette ved å skildre korleis ho ikkje klarte å nå inn til elevane med det positive i ikkje-materialistisk tenking innan hinduismen. Sjølv på eit personleg plan kan ein sjå det som utfordrande å arbeide med og eventuelt endre eigne haldningar, mellom anna av di den affektive komponenten er vanskeleg å kontrollere. Haldningar vert på denne måten eit langsiktig omgrep, eit trekk ved kvar enkelt som utviklar seg over tid. Tilsvarande kan ein tenke seg at haldningsdanninga i religionsfaget vert eit langsiktig prosjekt.

Kva slags funksjon samtale kan ha i denne haldningsdanninga er vanskeleg å seie noko sikkert om. Samstundes er det mogeleg å sjå ein tendens i fokusgruppedeltakarane si framheving av at ein i samtale vert kjend med nye perspektiv, ulike meiningar og argument. Vidare la dei tre lærarane vekt på at samtale skal skape refleksjon, ettertanke og systematisk tenking. Nettopp kombinasjonen av nye perspektiv, refleksjon og ettertanke kan ein tenke seg som ein viktig del av ei eventuell haldningsdanning.

I førre kapittel vart ekskursjonar av ulike slag trekt fram av lærarane og elevane som positive opplevingar. Samstundes skildrar som nemnt Stian og Aron korleis det å møte ein religiøs representant har konsekvensar for kva slags inntrykk ein sit att med, også i negativ forstand. Slik kan ein tenke seg at ekskursjonar av ulike slags kan vere ein viktig måte å gjeve elevane nye perspektiv og legge til rette for haldningsdanning, men at det samstundes ikkje er mogeleg å styre kva slags inntrykk og oppfatningar elevane får etter eit slikt møte. Samtalen og møtet med den religiøse andre kan slik både få positive og negative konsekvensar. Like fullt kan ein spørje om det i det heile er eit legitimt mål at elevar skal ha den same oppfatninga kring eit emne eller at ein gjennom samtale skal kome fram til eit felles standpunkt. Slik Igland og Dysthe oppfattar Bakhtin er ulikskap slett ikkje ein trussel, ”men tvert om råstoff for å skape noko nytt” (Igland og Dysthe 2001, 117). Ei tilsvarande oppfatning av Bakhtin finn ein skildra hjå Nystrand:

It is precisely this tension – this relationship between self and other, this juxtaposition of relative perspectives and struggle among competing voices – that for Bakhtin gives shape to all discourse and hence lies at the heart of understanding as a dynamic, sociocognitive event. (Nystrand 1997, 8)

Dermed kan ein tenke seg at uttrykk som positive og negative oppfatningar ikkje er det mest sentrale å vurdere i etterkant av ein samtale, men om og i kva grad denne samtalen eller dette møtet fungerer *konstruktivt* eller *destruktivt*.

6 Avsluttande perspektiv

Det handler om mennesker (Tiril, fokusgruppe 3)

6.1 Eit overordna blick

Det overordna målet med prosjektet har som kjent vore å undersøke bruk av samtale i religionsfaget. Konkret har studien teke for seg følgjande problemstilling:

Kva slags uttrykte oppfatningar har lærarar og elevar kring bruk av ulike former for samtale som undervisingsreiskap i religionsundervisinga i vidaregåande skule, og kva potensial meiner dei samale kan ha for kunnskaps- og haldningsdanning?

Denne problemstillinga har vore undersøkt via mange mindre spørsmål, og resultatet er eit komplekst og mangfaldig bilete av korleis samtale kan fungere i religion- og etikkfaget. Blant dei mindre spørsmåla som har vore tematisert kan ein nemne kva samtale vert nytta til, på kva måte, kva slags hensikt eller mål ein har med samtale, samtaleformer, fordeler, utfordringar og ulemper, veileigna bruksområde, læring, vurdering, samtaledynamikk, språkbruk, deltaking, karakteristikkar av ein god samtale og kva samtale eigentleg er for noko. Slik viser informantane at det innbakt i omgrepet samtale ligg mykje meir enn ein kanskje tenker på i utgangspunktet.

6.2 Sentrale funn

Som det vart sagt i innleiinga har målet med dette prosjektet vore å gjeve eit byrjande kunnskapsgrunnlag om eit emne det finst relativt lite forskning på. Av den grunn har prosjektet hatt eit eksplorerande heller enn eit generaliserande siktemål. Materialet i prosjektet gjev med andre ord ikkje grunnlag for å kome med generaliserande konklusjonar med omsyn til den generelle religionsundervisingskonteksten i Noreg. Samstundes er det på sin plass å oppsummere og konkludere kring sentrale funn i det aktuelle intervju- og fokusgruppematerialet slik det har vore analysert i denne studien. Ein viktig tanke er at ein ut frå dette materialet skal kunne trekke interessante og viktige poeng som kan ha tyding for enten vidare forskning eller arbeid på praksisfeltet.

Dei sentrale funna i studien kan ein oppsummere med følgjande punkt:

- 1) Informantane er jamt over positive til samtale i undervisinga, men skildrar denne positive vurderinga i relasjon til ei rekke faktorar som må vere til stades.
- 2) Samtale kan fungere både konstruktivt og destruktivt.
- 3) Informantane skildrar ein variert og mangfaldig bruk av samtale som reiskap til ulike tema, samanhengar og perspektiv.
- 4) Dei ulike samtaleformene i materialet vert i stor grad karakterisert etter form.
- 5) Det ser ut til å vere stor semje kring stikkorda deltaking, interesse, engasjement og forventningar som viktige kvalitetsmarkørar for ein god samtale.
- 6) Fokusgruppedeltakarane har lite eller ikkje noko forhold i det heile til dei grunnleggande ferdigheitene. Lærarane har på si side ulike prioriteringar kring dei ulike ferdigheitene. Det er også mogeleg å sjå ein dels uklar grenseoppgong i informantane sin omtale av *samtale* og *munleg bruk av språket*.
- 7) Samtalen sitt potensial i det haldningsdannande arbeidet handlar i stor grad om at ein gjennom samtale og møtet med andre vert kjent med nye perspektiv, meiningar og argument, og at ein får lagt til rette for refleksjon og ettertanke.
- 8) Dei ulike oppfatningane kring samtale står i stor grad i eit kompletterande forhold til kvarandre og i mindre grad i eit kontrasterande forhold. Samstundes finn ein nokre kontrastar i skildringa av kva slags og kor mykje samtale dei ulike fokusgruppene har hatt, kontrasten mellom eit tenkefag og fasitfag, og terskelen for aktiv deltaking.
- 9) God, omfattande og variert språkbruk og ein diskurs som opnar for bidrag frå alle, er viktige delar av læringsverdien i ein samtale.
- 10) Samspelet mellom samtale og andre arbeidsformer vart sterkt poengtert av informantane. Slik synest samtale som ein potensielt god metode, men i passelege dosar og til riktig tid.

6.3 Implikasjonar for teori- og praksisfelt

Av di dette har vore ein eksplorerande studie, er det i første rekke behov for fleire studiar kring same tema for å kunne seie noko meir generelt om samtale slik det vert nytta i norsk religionsundervising. Studiane til Valle og Gjerberg tek som nemnt for seg delvis same tematikk, men har eit noko smalare tilfang ved at dei berre tek for seg lærarar sine oppfatningar. Tilsvarande nyttar dei det på same tid relaterte og forskjellige omgrepet dialog. Det ville vore særleg interessant med ein studie som undersøkte korleis samtale faktisk vert nytta og kva som kjenneteiknar samtale i religionsundervisinga i større grad enn kva slags oppfatningar dei ulike aktørane har kring samtale som metode. Metodisk kunne dette har vore gjennomført ved nye kvalitative tilnærmingar, reint kvantitative tilnærmingar eller ein kombinasjon. Vidare finst det lite kunnskap om kva som reint empirisk skil samtale i religion frå samtale i andre fag. Det ville vore spennande å sjå på om det finst noko særeige ved religionsfaget som skapar ein kvalitativt annleis samtale enn den ein finn i undervisinga i andre, liknande fag, og om det er noko ved faget som kan utløyse eventuelt ukjend potensial ved samtale som verktøy. Til sist er det spesielt ønskjeleg med forskning på forståing, tolking og implementering av dei grunnleggande ferdigheitene generelt i faget. Det finst enkeltstående artiklar som tek for seg ei eller fleire av ferdigheitene kring ulike delar av faget, men ikkje noko samla studie av kva slags rolle ferdigheitene får, og korleis ein reint praktisk kan drive systematisk og langsiktig arbeid med dei ulike ferdigheitene og kompetansemåla kombinert.

Når det gjeld implikasjonar for praksisfeltet, er det vanskeleg å presentere eintydige anbefalingar av di dei sentrale funna ikkje kan generaliserast utover den aktuelle konteksten. Samstundes er det rimeleg å anta at den vektlegginga informantane hadde på trening, førebuing og kunnskap som viktige føresetnader for samtale også vil vere aktuelle i andre religionsklassar, og dels også i andre fag. Å arbeide med den gode fagsamtalen der synsing vert erstatta med fagleg argumentasjon, er utan særleg tvil aktuelt også i andre skulefag enn religion og etikk. I tillegg er det at ein som lærar kan ha eit reflektert forhold til språkbruk og spørsmålsformuleringar i høve til ulike formål med ulike undervisingssituasjonar, eit sentralt poeng frå materialet som ein kan ta med seg vidare inn i praksis. Slik sett kan ein tenke seg nokre av perspektiva frå denne studien som relevante også for det allmenndidaktiske feltet, og ikkje berre det religionsdidaktiske.

6.4 Eit siste blick – den gode samtalen som ideal

Når ein skal undersøke ein bestemt metode, eit omgrep eller eit emne kan det vere freistande å seie noko om den ideelle måten ein kan sjå eller nytte det heile på. Like fullt er det viktig å understreke at eit ideal som regel vil vere avhengig av situasjon, samanheng og hensikt. Samstundes kan det vere eit poeng å freiste å identifisere nokre sentrale kjenneteikn ved ein god samtale i undervisinga. Eitt slikt kjenneteikn kan vere at samtalen bør vere eit felles prosjekt, der kvar av deltakarane kan føle eigarskap til det som skjer, og oppleve deira egne bidrag som legitime og verdfulle. Slik sett kan samtale få verdi både for kunnskaps- og haldningsdanning, for klassemiljø og for den enkelte eleven sitt sjølvbilete.

Eg skal avslutte prosjektet med nokre ord av Martin Nystrand. Sitatet knyt seg til undervisningsdiskurs generelt, og ikkje direkte til det samtaleomgrepet som har vore fokus her. Like fullt oppfattar eg det slik at dette sitatet på mange måtar oppsummerar fleire sentrale delar av både det teoretiske grunnlaget og sjølve intervjumaterialet i denne studien:

Ultimately, the effectiveness of instructional discourse is a matter of the quality of teacher-student interactions and the extent to which students are assigned challenging and serious epistemic roles requiring them to think, interpret and generate new understandings. (Nystrand 1997, 7)

Litteraturliste

- Aksnes, Liv Marit. *Tid for tale - munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2007.
- Ary, Donald, Lucy Cheser Jacobs, og Christine K. Sorensen. *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth, 2010.
- Asheim, Ivar. *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
- Bråten, Ivar. «Om Vygotskys liv og lære.» I *Vygoysky i pedagogikken*, av Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1996.
- Dalen, Monica. *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Davie, Grace. «Is Europe an Exceptional Case?» *The Hedgehog Review*, 2006.
- Dysthe, Olga. *Det flerstemmige klasserommet - Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1995.
- Dysthe, Olga. «Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring.» I *Dialog, samspel og læring*, av Olga Dysthe (red.). Oslo: Abstrakt forlag, 2001.
- . «Skriving og samtale som reiskap for læring i religion.» *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 3 1992.
- Dysthe, Olga. «Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring.» I *Dialog, samspel og læring*, av Olga Dysthe (red.). Oslo: Abstrakt forlag, 2001.
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2006.
- Furseth, Inger, og Pål Repstad. *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003.
- Gjems, Liv. *Å samtale seg til kunnskap - sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
- Gjerberg, Elin. *Dialog mellom teori og skolevirkelighet - Dialogbegrepet hos et utvalg religionslærere i lys av Habermas og Levians*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling; Universitetet i Oslo, 2008.
- Gorski, Philip S., og Ates Altinorud. «After Secularization?» *Annual Review of Sociology*, 2008.
- Halkier, Bente. *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2010.

Hertzberg, Frøydis. «Kap. 6: Skrivekompetanse på tvers av fag?» I *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, av Are Turmo (red.) og Eyvind Elstad (red.). Oslo: Universitetsforlaget, 2006.

Igland, Mari-Ann, og Olga Dysthe. «Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori.» I *Dialog, samspel og læring*, av Olga Dysthe (red.). Oslo: Abstrakt forlag, 2001.

Igland, Mari-Ann, og Olga Dysthe. «Vygotskij og sosiokulturell teori.» I *Dialog, samspel og læring*, av Olga Dysthe (red.). Oslo: Abstrakt forlag, 2001.

Imsen, Gunn. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte, og Line Kristoffersen. *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo : Abstrakt forlag , 2005.

Kårtveit, Cecilie. *Samtale til bevissthet om eget liv - en drøfting med utgangspunkt i Bakhtins tanker om dialogen*. Bergen: Norsk Lærerakademi, 2007.

Kreuger, Richard A., og Mary Anne Casey. *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

Kulbrandstad, Lars Anders. *Språkets mønstre - Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Kunnskapsforlaget. *Ordnnett - Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste*. 2011. www.ordnett.no (funnen april 27, 2011).

Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2009.

Larsen, Anniken, og Sten R. Ludvigsen. «Bruk av IKT i prosjektarbeid - et utgangspunkt for produktive læringsprosesser?» I *Ny teknologi - nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*, av Sten R. Ludvigsen (red.) og Svein Østerud (red.). Oslo: Unipub forlag, 2000.

Leirvik, Oddbjørn. *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax forlag, 2001.

Løkensgard Hoel, Torlaug. «Utprøvande skriving i læringsprosessen.» I *Å skrive i alle fag*, av Jon (red.) Smitdt og Rutt Trøite Lorentzen (red.). Oslo: Universitetsforlaget, 2008.

Nylend, Signe. *Å lære ved å samtale? - Om samtalens læringspotensial*. Oslo: Universitetet i Oslo , 2007.

Nystrand, Martin. «Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation.» I *Opening Dialogue - Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, av Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur og Catherine Prendergast. New York: Teachers college Press, 1997.

- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.
- Penne, Sylvi, og Frøydis Hertzberg. *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Sødal, Helje Kringlebotn. «Religions- og livssynsdidaktikk.» I *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring.*, av Helje Kringlebotn Sødal, Ruth Danielsen, Levi Geir Eidhamar, Hans Hodne, Geir Skeie og Geir Winje. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2006.
- Spurkeland, Jan. *Relasjonskompetanse - Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.
- Strand, Elin. *RELIGIONSLÆRER, HVEM ER DU? Mellom misjon og religionskritikk. En kvalitativ studie av religionslæreres forståelse og anvendelse av læreplan*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2007.
- Svare, Helge. *Den gode samtalen - Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag, 2008.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 2009.
- Thornbury, Scott, og Diana Slade. *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Traavik, Hilde. «Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? ..» I *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, av Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørvig (red.). Oslo: Universitetsforlaget, 2009.
- Utdanningsdirektoratet. *Kort om ulike begreper i læreplanverket*. 2008.
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Kort-om-ulike-begreper-i-lareplanverket/ (funnen april 26, 2011).
- . *Læreplan i religion og etikk*. 2006.
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=167612> (funnen Mars 25, 2011).
- Valle, Ingvild Åtland. *Dialog - i lys av teori og praksis - En undersøkelse av oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling; Universitetet i Oslo, 2008.
- Vygotskij, Lev S. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2001.
- Wittek, Line. *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2004.
- Zimsen, Karen. *Samtalen som verktøy - Grunnbok i samtaleteknikk*. Ytre Arna: Bokforlaget Lexis, 1993.

Vedlegg

Tabell 5.1: Føresetnader, rammefaktorar og bruksområde, funksjon og formål

Overordna kategori	Føresetnader	Rammefaktorar	Bruksområde, funksjon og formål
Informant			
Nina	Trening, kunnskap,	Elevføresetnad, tid, læreplan som tap for svakare elevar	Samanlikning, etikk, appetittvekkar, innleiing, oppsummering, refleksjon og tankeprosessar, systematisk tenking, haldningsutvikling, fungerer avslørande,
Djamel	Kunnskap	Det fleirkulturelle samfunnet	Lære betre, fortelje og lytte, snakke med en religiøs, uttrykke forståing betre munnleg enn skriftleg
Kristian	Kunnskap		
Anne	Trening, kunnskap	Religion i samfunnet	Å forklare for andre krever tenking og forståelse, diskutere holdninger
Nora			Forstå betre, høyre ting frå fleire sider, refleksjon, mindre fordomsfulle, diskusjon, lettare læring,
Åse	Trening, førebuing basiskunnskap	Tidsbruk, balanse i læreplan, elevens livserfaring, utfordringar i læreplanemne, etikkdelen får lite tid	Samanlikning, etikk, utveksling av tankar, diskusjon, oppstartsfase, lære av aktivitet, førebuing til eksamen, samarbeidslæring, utfordre elevar til å tenke og resonner
Tale	Engasjement, kunnskap	Samfunnsspørsmål og religionskonflikt	Samarbeidslæring, variasjon med andre metodar, grupper, tørre å seie kva ein meiner, betre forståing
Camilla	Førebuing, kunnskap	Tidsbruk	Tenke sjølv og ta stilling, forståing,

			utvikle egne tankar, respektere andre sine meiningar, samanlikning, refleksjon
Kristoffer		Samfunnet	Diskusjon i grupper,
Stian	Kunnskap	Personlige relasjonar til religiøse personar	Negativ innverknad frå andre,
Ragnhild	Kunnskap, førebuing	Læreplankonkretisering, tidsbruk i vurdering, eleven si religiøse tilhøyrslø, ambisiøs læreplan	Samanlikning, etikk, gruppearbeid, debattar, formidle forståing, vurdering, grunngeve etiske val, fungerer avslørande
Aron	Førebuing	Det dagsaktuelle, islam i media	Diskusjon og drøfting. Sirkelsamtale, avslutning for eit emne, kombinasjon med andre metodar, karakteren som insentiv, dialog, munnleg aktiv
Stine	Kunnskap	Samfunnet, mennesker	Lettare læring, større innblikk, vurdering
Tiril			Lettare læring, samanlikning, vurdering
Edhem	Førebuing	Forstå andre sine religionar og levemåtar	Sirkelsamtale, akseptere andre sine meiningar, lære av å høyre andre meiningar

Tabell 5.2. Samtalekvalitet, samtaledynamikk, samtaletypar, og forståingar av omgrepet

Overordna kategori	Samtalekvalitet	Samtaledynamikk	Samtaletypar	Forståingar av omgrepet
Informant				
Nina	Heve frå synsing til fagleg argumentasjon, omgrepslæring, abstraksjonsevne, tydelege forventningar, provoserande og kontroversielle spørsmål, relatere emner til ein sjølv	Intergruppe-relasjonar, deltaking, engasjement, interesse, gruppesamansetning, nivåddifferensiering, , religiøs tilhøyrsl, godt klassemiljø	Rollesamtale, Heilklasesamtale, gruppesamtalar, religiøse elevar fortel, rollesamtale frigjer,	Minimum to har noe å si til hverandre, få innsikt, formulere seg, lytting, samtale forpliktar, ansikt til ansikt i religionsfaget
Djamel	Lytting, stadfesting	Deltaking, usikkerheit og redsel, forventningar, tema som omgår en i det daglige	Få aktive i gruppesamtale	Å lytte og tale
Kristian	Høyre fleire sider av ei sak, interesse, engasjement kring nære tema	Styring av gruppene ikkje udelt positivt, usikkerheit, ansvarsfordeling, å melde seg ut		Tema – noko å snakke om
Anne	Lytting, ulike synspunkt	Deltaking, lære av å følgje med, lærar må både hjelpe på veg og la samtalen gå fritt, ansvarsfordeling, forventningar, det dagsaktuelle og nære	Heilklasesamtale som oppsummering, tavleundervising, gruppesamtale, finne forskjellar og likskapar, filosofiske spørsmål	Kommunikasjon mellom to eller fleire, mange deltakarar gjev betre samtale
Nora	Lytting, engasjement, interesse			Dele meiningar, lære bort, vise kunnskap
Åse	Diskutere sakleg og ikkje- kverulerande, tydelege forventningar, relatere emne til seg sjølv, lytte	Engasjement, deltaking, gruppesamansetning, fordele ansvar, religiøs tilhøyrsl, livserfaringar, lærar som verdiformidlar	Heilklasesamtale, gruppesamtalar, samarbeidslæring	Utvexling av tankar,
Tale	Engasjement	Deltaking, engasjement, manglande vilje	Rollesamtale til samanlikning	Tosidig kommunikasjon, diskutere med egne synspunkter, forståing
Camilla	Både opne spørsmål og fasitspørsmål, interesse, gå i djupna på stoffet, interesse	Religiøse medelevar på gruppa,	Tavleundervising, handsopprekking, rollesamtale krev refleksjon, spørsmål og svar, rollesamtale til samanlikning	Samarbeid, mellom to eller fleire

Kristoffer	Opne og reflekterande spørsmål, snakke fritt, gå i djupna på stoffet	Deltaking	Små grupper	Snakke saman
Stian	Interesse	Manglande kunnskap, andre dominerer, religiøse personar i klassen		Tale sammen
Ragnhild	Lytting som ferdigheit, meine noko fagleg, komplisert fagspråk ei utfordring, tydelege forventningar, stille gode spørsmål, halde fokus, direkte respons	Deltaking, lytting, ferdigheita å tørre å ta ordet, lærar må korrigere oppfatningar	Heilklassemtale, sirkelsmtale	To som snakkar <i>saman</i> , fleire bidrar, respons og merksemd, ikkje snakke forbi kvarandre
Aron	Eigne meiningar, engasjement, tilbakemelding og respons	religiøs tilhøyrse, negativ framstilling frå den religiøse, inntrykk frå media	Sirkelsamtale	Minst to personar
Stine	Alle får sagt litt kvar, alle deltek	Interesse, deltaking, å ikkje tørre, føle seg overgått	Sirkelsamtale, grupper, felles gjennomgong	Ulike synspunkt
Tiril			Sirkelsamtale, grupper,	To personar, ytre meiningar og erfaringar, dele på å tale
Edhem	Spørsmål kan skape genuin samtale		Sirkelsamtale	

Intervjuguide – fokusgrupper

Bakgrunn:

- Fortel litt om dykk sjølve

Faget generelt:

- Fortel litt om det å ha religion og etikk
- Er det eit viktig fag for dykk personleg?
- Er det eit viktig fag for samfunnet sin del?
- Kva opplever de som målet med faget?
- Skil religionsfaget seg ut frå dei andre faga de har?

Arbeid med faget og undervisning:

- Kva synes de om dagens økt?
- Lærte de noko? Og betydde i så fall samtalen noko for det at de lærte noko?
- Betydde samtale noko for læringa?
- Var dette ein typisk religion og etikk-time? Kvifor/kvifor ikkje?
- Kva type undervisning *likar* de best?
- Ved kva slags undervisning *lærer* de best?

Samtalebruk:

- Kva typar samtale vil de seie vert nytta i timane? (diskusjon, dialog, krangel og liknande) (Ha klar ei liste over ulike typar som inspirasjon for diskusjonen)
- Kva vil de reint generelt seie er kjenneteikn på ein god samtale?
- Finst det dårlege samtalar?
- Kva meiner de er målet eller poenget med å bruke samtale i religion og etikk?
- Er det nyttig å samtale?
- Kva fordelar ser de i å snakke saman i timane?
- Kva ulemper ser de i å snakke i timane?
- Kva utfordringar ser de i å snakke i timane?
- Kva vil de seie er forskjellig for bruk av samtale i religionsfaget og i andre fag?
- Har samtale noko med respekt og forståing å gjere? Finst det ein samanheng?
- Tenk tilbake på det halvåret de har hatt religion og etikk. Har de hatt nokre religionar eller tema der samtale har vore særleg viktig?

- Har det vore nokre religionar eller emne innanfor religionane der det å snakke saman *ikkje* har vore viktig?
- Blir samtalar forskjellige når ein snakkar om forskjellige religionar? Er det for eksempel forskjell på å snakke om islam og buddhisme?
- Er det noko de gjerne skulle ha snakka om som de ikkje har fått høve til i timane innanfor dei temaa de så langt har hatt om?
- Kjenner de til dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen?
- Ei av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen er å uttrykke seg munnleg. Vil de seie at å uttrykke seg munnleg er noko meir enn samtale? Eventuelt noko anna?
- Bruker de samtale både som ein del av undervisinga og som ei prøveform?
- Er det tydeleg når samtale er ein del av karaktergrunnlaget og når den ikkje er det?
- Kva slags rolle har læraren i samtalen?

Avsluttande/oppsummerande spørsmål:

- Kva er egentleg ein samtale? Og kva er ikkje ein samtale?
- Er det noko meir de har lyst å seie om samtale i religionsfaget? Eller berre noko de vil tilføye reint generelt?

Intervjuguide – lærarintervju

Bakgrunn:

- Fortel litt om kva slags bakgrunn du har
- Kva var det som gjorde at du valde å verte lærar i religion og etikk?

Faget generelt:

- Fortel om korleis du synes det er å undervise i religion og etikk?
- Korleis oppfattar du den nye læreplanen?
- Kva synes du er viktig med faget i dagens skule? Og kvifor?
- Korleis vil du karakterisere faget i forhold til andre skulefag i vidaregåande skule?
- Kva tankar har du kring forholdet mellom stikkord som kunnskap, haldningar og kompetanse?

Undervising i faget:

- Kva synes du om dagens undervisingsøkt?
- Kva trur du elevane lærte i dag?
- Hadde samtalen noko betydning for dette?
- Kva fokuserer du på i undervisinga?
- Dei grunnleggande ferdigheitene er som kjent nye element i læreplanane med Kunnskapsløftet. Kva rolle meiner du dei bør ha i undervisinga?
- Kva rolle meiner du dei faktisk får i realisert undervising?
- Er det ein eller fleire av dei grunnleggande ferdigheitene du ser som særleg sentrale i religionsfaget?
- Synes du det er rom i faget for å arbeide systematisk med samtale som ferdigheit, eller kjem det i konflikt med andre ferdigheiter og kompetansar?

Om samtalebruk:

- Kan du fortelje litt om korleis du nyttar samtale i undervisinga?
- Forsøk å skildre nokre kjenneteikn på ein god samtale
- Om du skal prøve å kategorisere litt; kva slags typar av samtale nyttar du i undervisinga?
- Kva slags mål har du når du nyttar samtale i undervisinga?
- Kor spesifikt er målet?
- Kva fordelar ser du i det å snakke saman i undervisinga?

- Kva utfordringar ser du i bruk av samtale i undervisinga?
- Kva ulemper ser du i bruk av samtale i undervisinga?
- Korleis forstå du formuleringa av det å uttrykke seg munnleg i religionsfaget? I kva grad vil du seie at samtale er ein måte å lære på i motsetnad til ein måte å vurdere på?
- Kva tenker du om forholdet mellom det å uttrykke seg munnleg og det å samtale?
- Vil du seie at det finst nokre tema/emne i religion der samtale er særleg velegna i undervisinga?
- Læreplanen fokuserer mellom anna på at faget skal utvikle haldningar som respekt og forståing. Kva rolle trur du det å snakke saman kan spele i det arbeidet?
- Tenk tilbake på det siste halvåret med den/dei religionsklassane du har no. Har de hatt nokre religionar eller tema der samtale har vore særleg viktig?
- Blir samtalar forskjellige når ein snakkar om forskjellige religionar? Er det for eksempel forskjell på å snakke om islam og buddhisme?

Avsluttande/oppsummerande:

- Korleis vil du definere ordet samtale?
- Av alt vi har snakka om kring samtale som undervisingsform; kva vil du trekke fram som det viktigaste for deg?
- Er det noko du vil tilføye?

Liste over moglege samtaleypar

- Organisert debatt
- Dialog
- Monolog
- Diskusjonar
- Naturlig samtale
- Filosofisk samtale
- Heilklasesamtale
- Utprøvande samtalar
- Diskuterande samtalar
- Kumulative samtalar
- Vennesamtalar
- Samtale i grupper
- Elevsamtale
- Forteljing
- Forklaring
- Vurdering
- Ekte samtale
- Rollesamtalar
- Fagsamtale
- Kvardagssamtale