

Samtale i religionsfaget på de tre skoletrinn

*Læreres oppfatning av samtale som arbeidsform
for å fremme elevenes forståelse
av ulike religioner*

Jovana Ljusic



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

Samtale i religionsfaget på de tre skoletrinn

*Læreres oppfatning av samtale som arbeidsform
for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

© Jovana Ljusic

2014

Samtale i religionsfaget på de tre skoletrinn - Læreres oppfatning av samtale som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner.

Jovana Ljusic

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Jeg har valgt samtale som tema for masteroppgaven min i religions- og etikkdidaktikk, og har undersøkt hvordan samtale som arbeidsform kan fremme forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Den konkrete problemstillingen er:

Hvilke faktorer spiller ifølge lærernes oppfatninger og erfaringer inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole?

Studien er en empirisk undersøkelse av lærernes oppfatninger og erfaringer. Målet var å finne fram til relevante faktorer som kan gjøre det enklere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis når samtale skal brukes som arbeidsform på de tre skoletrinn og i flerreligiøse og livssynsmessig relativt homogene klasser i religionsdelen av faget.

Jeg har sett informantenes oppfatninger og erfaringer i forhold til samtalen slik den framkommer i religionsdelen av læreplanene i Religion, livssyn og etikk-faget og Religion og etikk-faget. Jeg har sett samtalen som en del av lærings- og utviklingsprosessen gjennom sosial samhandling, med blant annet fokus på Vygotskys, Freires og Bubers læringsteori.

Det empiriske grunnlaget for å undersøke problemstillingen er e-postintervju og semi-strukturert intervju med seks lærere, to fra hvert skoletrinn.

Hovedfunn fra studien kan oppsummeres på følgende måte:

- Informantene framhever spesifikke faktorer som er av betydning når samtale benyttes for å fremme forståelse av ulike religioner: samtaleregler, samtalens utgangspunkt, egnede samtaletyper, lærer-elev-asymmetrien, lærernes og elevenes identitet, lærerrollen, elevrollen, elevsammensetning, innenfra- og utenfra-perspektiv og likheter og forskjeller mellom religionene.
- Informantene synliggjør en progresjon i forståelsen av samtalebegrepet fra barnetrinn til videregående trinn, fra samtalen som en møteplass til utprøving av holdninger.
- Informantene synliggjør at progresjonen i forståelsen av samtalebegrepet fører til en tilsvarende progresjon i følgende faktorer: forståelsen av lærerrollen og elevrollen, av lærerens åpenhet og i forståelsen av samtaler med fokus på likheter og forskjeller mellom religioner. De synliggjør også at de fire faktorene påvirker hverandre gjensidig i denne progresjonen.

Forord

Etter å ha blitt oppmerksom på samtalens betydning i et flerreligiøst land som Norge er i dag, fikk jeg stor interesse for å undersøke nærmere hvordan samtale kan fremme elevenes forståelse av ulike religioner i undervisningen og på den måten bidra til en fredelig sameksistens i klassen og i landet. Det har gått et år siden jeg tok emne Dialogfilosofi og dialogdidaktikk og begynte å tenke på å skrive en masteroppgave om samtale som arbeidsform i religionsundervisningen. Nå har min drøm gått i oppfyllelse. Når jeg nå har avsluttet en spennende, interessant, lærerik og til tider krevende studie, er det flere personer som fortjener en stor takk for hjelp og støtte.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Jon Magne Vestøl. Takk for inspirasjon, takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og for at du har delt av din faglige kompetanse. Takk for den nødvendige hjelpen jeg har fått gjennom hele prosessen. Det har vært av stor betydning for meg.

Videre vil jeg takke min språkkonsulent for dyktig språklig veiledning og korrektur.

Takk til de seks informantene som var villige til å stille opp og som bidro med sin kunnskap og sine erfaringer. Jeg er takknemlig for deres imøtekommenhet.

Takk til min kjære familie. Takk til mamma, pappa, bror og søster, for deres tålmodighet og for at dere har trodd på meg og mitt prosjekt hele veien.

Til sist vil jeg takke mine gode kollegaer. Takk for at dere har trodd på meg og oppmuntret meg når det har vært nødvendig.

Oslo, høsten 2014

Jovana Ljusic

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	2
1.2	Min problemstilling.....	3
1.3	Samtale slik jeg bruker det i min masteroppgave	4
1.4	Avgrensning	4
1.5	Oppgavens disposisjon.....	5
2	Teori	6
2.1	Innledning.....	6
2.2	Samtale i læreplanene.....	6
2.2.1	Samtale i lys av formålsbestemmelser i fagene	7
2.2.2	Samtale som en muntlig, grunnleggende ferdighet.....	7
2.2.3	Samtale i lys av kompetansemål i religionsdelen av fagene	8
2.3	Tidligere studier	9
2.4	Samtalebegrepet	11
2.4.1	Ulike samtaledefinisjoner.....	11
2.4.2	Forholdet mellom samtale og dialog.....	12
2.5	Samtale i lærings- og utviklingsprosessen gjennom sosial samhandling.....	13
2.5.1	Vygotsky og sosiokulturell teori	14
2.5.2	Buber og Freire – innsikten oppnås bare i kommunikasjon med andre	14
2.5.3	Samtale som en møteplass for mennesker med ulik bakgrunn	15
2.6	Samtaletyper og samtaler med ulike utgangspunkt.....	16
2.6.1	Samtaletyper.....	16
2.6.2	Samtale med ulike utgangspunkt.....	17
2.7	Faktorer av betydning for en samtale	19
2.7.1	Lærer-elev-asymmetrien	19
2.7.2	Elevenes identitet og lærerens identitet.....	20
2.7.3	Innenfra- og utenfra-perspektiv og forskjeller og likheter mellom religionene.....	21
3	Metodisk tilnærming	23
3.1	Innledning.....	23
3.2	Valg av metode.....	23

3.2.1	Kvalitativ metode	23
3.2.2	Intervju som forskningsmetode og e-post i forkant av intervju	23
3.3	Datainnsamling.....	25
3.3.1	Utvalg av informanter	25
3.3.2	Intervjuguide	26
3.3.3	Gjennomføring og transkribering.....	27
3.4	Analyse av datamateriale	27
3.5	Troverdighet og overførbarhet	29
3.6	Etiske refleksjoner.....	31
4.	Empiri og analyse.....	32
4. 1	Innledning.....	32
4.2	Fagets formål.....	32
4. 3	Samtalebegrepet – definisjon og formål.....	33
4.3.1	Informantenes definisjoner av samtalebegrepet.....	33
4.3.2	Formålet med samtale om ulike religioner.....	34
4.3.3	Hvordan kan kunnskapen oppnås gjennom samtale med andre?.....	36
4.4	Hva regnes som en vellykket samtale?	38
4.4.1	Vellykket samtale.....	38
4.4.2	Viktige samtaleregler	39
4.5	Hvordan kan samtaleformålet oppnås?.....	40
4.5.1	Forutsetninger.....	40
4.5.2	Samtaletyper.....	41
4.5.3	Samtale med ulike utgangspunkt.....	44
4.5.4	Lærerrollen og elevrollen i samtaler	45
4.6	Viktige faktorer når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis.....	46
4.6.1	Lærer-elev-asymmetrien i samtaler hvor forståelsen skal fremmes.....	47
4.6.2	Bør en lærer være åpen om sin religion eller sitt livssyn?	48
4.6.3	Elevenes identitet	49
4.6.4	Elevsammensetning.....	50
4.6.5	Innenfra- og utenfra-perspektiv.....	51
4.6.6	Forskjeller og likheter mellom religionene	53
4. 7	Utfordringer – og tips til å møte dem.....	54
4.8	Oppsummering	56

5. Drøfting	58
5.1 Innledning.....	58
5.2 Mine funn i forhold til tidligere studier.....	58
5.3 Informantenes samtaledefinisjoner	60
5.4 Informantenes oppfatninger av samtale sammenlignet med læreplanens beskrivelse...	62
5.4.1 En utvidelse av samtalen	62
5.4.2 Samtale som en møteplass hvor bevisstheten om religioner oppnås	63
5.5 Faktorer av betydning for samtalen.....	65
5.5.1 Samtaleregler og samtalens utgangspunkt	65
5.5.2 Egnede samtaletyper	66
5.5.3 Lærer og elev er likeverdige, men ikke jevnbyrdige i en samtale.....	69
5.5.4 Lærers åpenhet i tråd med elevenes identitetsutvikling	70
5.5.5 Flerreligiøse klasser fremmer forståelse	72
5.5.6 Innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv er like viktige.....	73
5.5.7 Å samtale om likheter og forskjeller mellom religioner er av betydning	74
5.6 Konkluderende perspektiver	75
5.6. 1 Sentrale funn	75
5.6.2 Samtalen på de tre skoletrinn	78
5.6.3 Relevans for videre forskning	80
Litteraturliste	81
Vedlegg	85

1 Innledning

Jeg har valgt samtale som tema for masteroppgaven min i Religion- og etikkdidaktikk, hvor jeg har konsentrert meg om oppfatninger og erfaringer av samtale blant religionslærere på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Samtale er viktig uansett hvor vi befinner oss, og er nødvendig for at vi skal kunne leve i fredelig sameksistens. Dette blir poengtert i formålsbeskrivelsen for RE-faget, hvor det står at «gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2006). Også i formålsbeskrivelsene for RLE-faget blir det framhevet at faget skal bidra til kunnskap, innsikt og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn, og skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. I tillegg står det at undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon (Utdanningsdirektoratet 2008). Som Geir Skeie har pekt på, har religionsundervisning også samfunnsmessige og politiske implikasjoner. Samfunnet pålegger spesielt religionslæreren å bidra til forståelse og toleranse i flerkulturelle og flerreligiøse klasser gjennom undervisningen, som videre skal bidra til fredelig sameksistens. Slik som Skeie framhever, oppstår det utfordringer i forhold til pluralisme i samfunnet, som samfunnet legger videre over på religionslærere for at de skal forsøke å håndtere dem.

Religionsundervisning er dermed en politisk sak i flere henseender, hvor læreplanen og måten faget er organisert på, i de fleste tilfeller er et resultat av vedtak fattet av politiske institusjoner (Skeie 2001: 237-238).

I denne oppgaven tar jeg for meg samtale som arbeidsform, som kan fremme forståelse av ulike religioner i flerreligiøse klasser og livssynsmessig relativt homogene klasser. Etske problemstillinger har man vært vant til å ha samtale om uavhengig av om det har vært flerreligiøsitet eller ikke i landet, mens betydningen av samtale om ulike religioner har blitt større etter hvert som landet har blitt flerkulturelt og flerreligiøst. Når en lærer bruker samtale som arbeidsform i undervisningen, og gir rom for samtale mellom elever med ulik bakgrunn, skapes en møteplass hvor elevene kan få kunnskap og forståelse for hverandre og hverandres religiøse bakgrunn. Dette kan videre bidra til å bevare fredelig sameksistens. Læreplanen gir lite hjelp i å forstå hvordan læreplanmål kan bli oversatt til didaktisk praksis ifølge Oddbjørn Leirvik (Leirvik 2011: 22). Derfor velger jeg å skrive en masteroppgave som kan synliggjøre faktorer som spiller inn og som det kan være viktig å være oppmerksom på når samtale skal

benyttes som arbeidsform i undervisningen. Jeg vil ta utgangspunkt i informantenes oppfatninger og erfaringer sett i lys av relevante teoretiske perspektiver, og undersøke likheter og forskjeller i samtalebruk på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole.

1.1 Bakgrunn

De fleste av oss deltar i samtaler hver eneste dag hele livet igjennom. Som Marianne Lind skriver, er samtale en av de mest grunnleggende av alle former for kommunikasjon (Lind 2005: 121). I en skole hvor elevbaserte læringsformer er viktige, har samtalen en stor plass. Den muliggjør utveksling av kunnskap og meninger mellom elevene, og at de lærer av hverandre. De samtaler for å møtes, og møtes ikke for å samtale (Aksnes 2007: 114-142).

Etter å ha studert både norsk, spesialpedagogikk, religion og fagdidaktikk har jeg blitt oppmerksom på samtalens betydning som arbeidsform nettopp hvor elevene samtaler for å møtes, hvor de får kunnskap, innsikt og forståelse. Ved at elevene får innsikt og kunnskap, vil de kunne få forståelse og dermed respekt og toleranse for mennesker med en annen religiøs bakgrunn enn dem selv. På den måten blir religionsfaget av betydning som dialogfremmende fag i et flerkulturelt og flerreligiøst land som Norge. Målet er å forebygge fremtidige konflikter med grunnlag i religiøse eller kulturelle spenninger, og faget er viktig både i flerkulturelle skoler og i skoler hvor det flerkulturelle mangfoldet er mindre til stede (Hansen og Lippe 2006: 16-17).

Religion er et tema som det er nødvendig å ta opp av hensyn til samlivet i flerkulturelle og flerreligiøse klasserom, og for å utruste elevene til et liv i et pluralistisk samfunn (Leganger-Krogstad 2002: 24-27). Derfor er det viktig at religionsmøtet tas på alvor på den arenaen der mesteparten av folket møtes, nemlig i skolen (Leirvik 2007: 68). Det er viktig at faget ikke bare tilpasses de ulike alderstrinn, men også elevenes bakgrunn og ståsted (Nicolaisen 2007: 4). Det er viktig at man gjennom ulike samtaletyper samtaler om hverandres oppfatninger og tolkninger av virkeligheten, og på grunnlag av likhetene og forskjellene finne fellesløsninger som alle kan leve med.

Etter å ha fått stor interesse for samtale gjennom mine studier, og etter å ha undervist i faget både i videregående skole med ganske utpreget etnisk norsk miljø og barneskole med flerreligiøst miljø, har jeg innsett viktigheten av samtale i undervisning om ulike religioner. Samtale er som sagt viktig i alle fag, og i hele RLE- og RE-faget, men som nevnt tidligere har

det å føre samtale om ulike religioner blitt spesielt viktig etter hvert som landet ble flerreligiøst. Høsten 2013 valgte jeg emne RESA4205, Dialogfilosofi og dialogdidaktikk. Emnet gav meg kjennskap til ulike dimensjoner ved kultur- og religionsmøtet, i tillegg til innsikt i ulike former for dialogfilosofi og tilnæringsmåter til religionsdialog i skolen. Det skapte enda mer interesse for temaet, og er grunnen til at jeg ble interessert i å undersøke hvordan samtale kan fremme elevenes forståelse av ulike religioner på alle tre skoletrinn, og i både livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser.

1.2 Min problemstilling

Både i barneskolen, ungdomsskolen og på videregående skole blir samtalsens betydning framhevet i læreplanene. Samtale blir presentert som en muntlig, grunnleggende ferdighet i faget både på barne- og ungdomsskolen og videregående skole. På barne- og ungdomsskolen er samtale et middel til undring, refleksjon og argumentasjon, mens det på videregående skole blir beskrevet som middel til å lytte og formulere seg (Utdanningsdirektoratet 2008, Utdanningsdirektoratet 2006). Samtale skal være med og bidra til kunnskap, innsikt, forståelse, respekt og gjensidig toleranse på tvers av ulikheter, noe som er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerreligiøst samfunn. Min oppgave vil derfor ha fokus på faktorer som er viktige når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis i form av samtale.

Min problemstilling er:

Hvilke faktorer spiller ifølge lærernes oppfatninger og erfaringer inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole?

Målet med oppgaven er å synliggjøre noen prinsipielle kjennetegn ved samtale som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner på de tre skoletrinn. Jeg håper dermed at denne kunnskapen kan bidra til økt bevissthet omkring dette emnet og gjøre det enklere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis i form av samtale. I studien lar jeg lærere komme med egne samtaledefinisjoner, for lærernes oppfatning av begrepet vil kunne farge måten de bruker samtale på som arbeidsform i undervisning. Når det er sagt, er ikke en samtale som føres på barneskolen uten videre lik en samtale som føres på ungdomsskolen eller videregående skole, hvor elever har mer kunnskap og hvor andre læreplanmål gjelder. Jeg vil derfor synliggjøre lærernes oppfatninger og erfaringer fra undervisningen på de tre skoletrinn

i forhold til samtaleens definisjon og formål, og faktorer de mener spiller inn, og se det i forhold til læreplanen og relevant teori. Jeg har brukt intervju med seks lærere som hovedmetoden, hvor jeg har intervjuet to lærere fra hvert skoletrinn.

1.3 Samtale slik jeg bruker det i min masteroppgave

Samtale er en form for kommunikasjon mellom to eller flere mennesker, noe som de aller fleste deltar i hver eneste dag. I et språkvitenskapelig perspektiv er samtalen den muntlige, vanligvis ikke-planlagte kommunikasjonen mellom to eller flere mennesker, og er den mest grunnleggende av alle former for kommunikasjon (Lind 2005: 121). Den samtaleformen jeg bruker i min oppgave, omfatter delvis en sånn definisjon, fordi den er en muntlig kommunikasjon mellom to eller flere mennesker. Til forskjell fra den definisjonen, er samtalen i min studie planlagt og har et mål om å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Selv om jeg lar mine informanter definere begrepet samtale selv, er samtale i min undersøkelse en form for planlagt muntlig kommunikasjon mellom to eller flere personer, hvor personene er til stede på samme tid og i samme rom. Jeg kommer til å skrive om samtale mellom elever og lærer-elev-samtaler og ulike samtaletyper som benyttes av mine informanter. Dette er samtaler med ulike utgangspunkt, men med samme mål: å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Det er denne forståelsen av samtale min masteroppgave bygger på.

1.4 Avgrensning

I masteroppgaven begrenser jeg samtale til den arbeidsform som benyttes i undervisningen for å fremme forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Jeg begrenser det dermed til å omfatte bare religionsdelen av faget. Videre tar jeg utgangspunkt i oppfatninger og erfaringer fra seks informanter som jobber på fire ulike skoler og på seks ulike alderstrinn. Enkelte av dem har også erfaring fra andre skoler og flere alderstrinn. Jeg vil ta for meg faktorer som ifølge informantenes oppfatninger og erfaringer spiller inn når samtale skal benyttes. Andre mulige faktorer vil kunne spille inn, men som mine informanter ikke nevner. Derfor er ikke målet med min oppgave å generalisere til alle barneskoler, ungdomsskoler eller videregående skoler i landet, men belyse datamaterialet slik det framkommer ut fra intervjuene med de seks informantene. Målet er å vise til noen av de

mulige faktorer som det kan være viktig at andre lærere er oppmerksom på når de skal benytte samtale for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner og en fredelig sameksistens i klassen og i landet. Selv om ikke alle klasser og alle skoler i landet er flerreligiøse, er det viktig at også elever i de livssynsmessig relativt homogene klassene får forståelse av ulike religioner for å kunne bevege seg i et flerreligiøst samfunn. Derfor har jeg i min masteroppgave tatt utgangspunkt i både livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser. De livssynsmessig relativt homogene klassene som min studie tar utgangspunkt i, er klasser med nesten bare etnisk norske elever, med andre ord klasser med tradisjonell norsk religions- og livssynssammensetning. Det er intet klart skille mellom aktivt kristne, kulturelt kristne, de med et mer sekulært livssyn og elever med utenlandsk bakgrunn. Flerreligiøse klasser er klasser med elever som tilhører ulike religioner, men hvor det også er noen elever som ikke er religiøse. Det er denne forståelsen av begrepene livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser jeg velger å legge til grunn for min studie.

1. 5 Oppgavens disposisjon

For å besvare min problemstilling, blir oppgaven delt i fem kapitler. Kapittel 2 vil omfatte teoretisk forankring med sosiokulturelt perspektiv på læring, praksisnær litteratur, samtale slik den framstilles i læreplanene på de tre skoletrinn og tidligere studier. Kapittel 3 vil ta for seg metodisk tilnærming til studien, prosessen som ligger til grunn for datainnsamlingen med utvalg av informanter, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene, samt analysetilnærmingen. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for analyseresultater basert på intervju med informantene, og i kapittel 5 vil jeg drøfte mine empiriske funn fra kapittel 4 i lys av den aktuelle teorien.

2 Teori

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere samtale slik den framkommer av læreplanene i Religion, livssyn og etikk-faget og Religion og etikk-faget. Deretter vil jeg presentere tidligere studier og gå inn på ulike samtaledefinisjoner. Etter det vil jeg se på samtale som en del av lærings- og utviklingsprosessen gjennom sosial samhandling med blant annet fokus på Lev Vygotskys, Paulo Freires (2003) og Martin Bubers (2004) læringsteori. Så vil jeg se på ulike samtaletyper, lærerrollen og elevrollen i samtaler, og andre faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform i undervisningen. Litteraturen er basert på to typer perspektiver, filosofisk-pedagogisk teori med fokus på Vygotskys, Freires og Bubers læringsteori, og en mer praksisnær litteratur. Jeg vil i denne delen se på hvordan de to perspektivene med nyanserende synsvinkler fra ulike forskere til sammen gir et nyansert bilde av samtale som didaktisk fenomen. I kapittel 5 vil jeg se disse perspektivene i forhold til datamaterialet. I litteraturen finnes det noe ulike perspektiver på asymmetri i samtale, men for øvrig er det ikke sterke spenninger i eller mellom disse perspektivene. Det er heller sånn at de utfyller hverandre i forståelsen av samtale som fenomen, som jeg vil vise i dette kapitlet. Jeg har i hovedsak brukt primærkilder. Jeg bruker sekundærkilder når jeg presenterer Vygotskys sosiokulturelle teori slik den er beskrevet av Bråten (1996), Dysthe (2001), Wittek (2004 og 2011) og Gjems (2009). Disse framstillingene er relevante fordi de anvender Vygotsky inn mot temaer som er sentrale i min studie, nemlig barn, samspill og læring.

2.2 Samtale i læreplanene

Fordi jeg undersøker samtale på alle tre skoletrinn, vil jeg i det følgende se på samtale i lys av formålsbestemmelser i fagene, muntlig som grunnleggende ferdighet og i lys av kompetansemål i religionsdelen av fagene.

2.2.1 Samtale i lys av formålsbestemmelser i fagene

I læreplanen for barne- og ungdomsskolen er det poengtert at faget skal gi rom for dialog tilpasset ulike alderstrinn. Det skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, og bidra til kunnskap, innsikt og gi rom for undring og refleksjon (Utdanningsdirektoratet 2008). Det samme framheves i læreplanen for Religion og etikk-faget, hvor det understrekes at faget er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag hvor gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens. Faget skal gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg (Utdanningsdirektoratet 2006).

Mens ordet *dialog* er brukt som en del av formålsbeskrivelsene i læreplanen for Religion, livssyn og etikk-faget, er ordet *refleksjon* brukt i læreplanen for Religion og etikk-faget. Begge læreplanene framhever betydningen av en møteplass hvor elevene skal få kunnskap, undre seg og reflektere på tvers av ulikheter i religion og livssyn. Det skal muliggjøre respekt og toleranse, noe som er en forutsetning for fredelig sameksistens. På denne møteplassen som fagene muliggjør, er samtale nødvendig.

2.2.2 Samtale som en muntlig, grunnleggende ferdighet

Å kunne uttrykke seg muntlig i Religion, livssyn og etikk-faget betyr ifølge læreplanen «å bruke talespråket til å kommunisere og forklare religioner og livssyn, etikk og filosofi. Muntlige ferdigheter som samtale, dialog, fortelling og utgreiing er midler til undring, refleksjon og argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet 2008).

Å kunne uttrykke seg muntlig i Religion og etikk-faget vil si:

«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).

Ut fra dette kan vi se at samtale står sentralt som en muntlig grunnleggende ferdighet både i faget Religion, livssyn og etikk og i faget Religion og etikk. På alle tre skoletrinn er det viktig at elevene lærer seg å reflektere og argumentere gjennom en samtale, men på videregående skole er det i tillegg viktig at elevene prøver ut holdninger og former dem i møte med andre.

Etter som elevene beveger seg til videregående skole, blir også formålet med faget utvidet. I tillegg til å være en møteplass for elever med ulik bakgrunn hvor de skal få kunnskap og innsikt gjennom undring, refleksjon og argumentasjon, skal faget gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg (Utdanningsdirektoratet 2008, Utdanningsdirektoratet 2006).

2.2.3 Samtale i lys av kompetansemål i religionsdelen av fagene

Jeg har begrenset min oppgave til å handle om samtale som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Derfor vil jeg nedenfor presentere samtale i lys av kompetansemål i religionsdelen av fagene.

Etter 4. årstrinn blir samtale brukt som en del av kompetansemål til religionsdelen av faget. Samtale skal føres om de ulike religionene og måten den religiøse praksisen kommer til uttrykk gjennom blant annet leveregler, ritualer og høytider (Utdanningsdirektoratet 2008).

Etter 7. årstrinn blir samtale også nevnt som en del av kompetansemål til religionsdelen av faget, men nå i forhold til det Ninian Smart kaller læredimensjonen, den etiske dimensjonen og fortellingsdimensjonen (Smart 1989: 15-17, Utdanningsdirektoratet 2008).

Etter 10. årstrinn blir samtale nevnt bare én gang som en del av kompetansemål til religionsdelen av faget. Samtale blir nevnt i forbindelse med religiøst mangfold, hvor et av målene for opplæringen er at samtale skal føres om religionens betydning og hvordan en religion kommer til uttrykk på ulike måter. *Drøfte, presentere, forklare, beskrive og reflektere* er noen av ordene som står i beskrivelsen av målene for opplæringen i de ulike religionene (Utdanningsdirektoratet 2008). Det kan ses på som en utvidelse av samtale, hvor det på slutten av 10. årstrinn forventes mer kritisk, reflekterende, drøftende og argumenterende samtale, som en overgang til fagets formål på videregående skole.

Samtale blir ikke nevnt en eneste gang i kompetansemål i religionsdelen av faget Religion og etikk. Følgende beskrivelser blir brukt: *Gjøre rede for, presentere, diskutere, drøfte, tolke, sammenligne og beskrive* (Utdanningsdirektoratet 2006). Dette kan, som allerede nevnt, ha å gjøre med at det på slutten av Vg3 forventes mer kritisk, reflekterende, drøftende, tolkende og sammenlignende samtale. Dermed beskrives samtale på en annen måte. Elevene skal i tillegg til å få kunnskap og innsikt gjennom undring, refleksjon og argumentasjon, reflektere over egen identitet og egne livsvalg. Dette muliggjøres når religionene blir sammenlignet, og hvor elevene gjennom å diskutere, drøfte, tolke og reflektere kan prøve ut sine holdninger og forme

dem i møte med andre. Det fører oss tilbake til faget som en møteplass hvor toleranse blir omtalt som en forutsetning for en fredelig sameksistens i landet. Elevenes holdninger blir prøvd ut og formet i møte med andre gjennom samtaler for å skape forståelse av ulike religioner og på den måten bidra til toleranse og en fredelig sameksistens. Det er altså en utvidelse av samtale som en muntlig ferdighet som er i tråd med en tilsvarende utvidelse i kompetansemål i religionsdelen av fagene, for å oppnå fagets mål i Vg3 – en fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst land.

Elever som avslutter 10. årstrinn og Vg3, kan trekkes ut til muntlig eksamen. Det viser igjen hvor viktige den muntlige, grunnleggende ferdigheten er i faget, og samtale som en del av den.

2.3 Tidligere studier

Det er generelt lite litteratur om samtale som tema. Søk i Bibsys (*Library system*) og Eric (*Institute of Education Sciences*) gir ikke funn om studier som tar for seg samtale som arbeidsform som skal fremme forståelse av ulike religioner i religionsdelen av faget og på alle tre skoletrinn. Det er likevel tre relevante masterstudier ved UiO i religions- og etikkdidaktikk.

Det er tidligere publisert en masteroppgave som går direkte på samtale i religionsfaget og er skrevet av Ingunn Loftheim Dale (2011). Det er en kvalitativ studie av samtale hvor hun undersøker på hvilken måte samtale som redskap og fenomen kan være et bidrag til arbeidet med faget gjennom kunnskaps- og holdningsdanning, slik det er skildret i læreplanen. Hun undersøker lærernes og elevenes oppfatninger om bruk av ulike former for samtale som undervisningsredskap i religionsundervisningen i videregående skole, og hva slags potensial samtale kan ha for kunnskaps- og holdningsdanning ifølge dem. I undersøkelsen bruker hun observasjon, tre individuelle lærerintervju og tre fokusgruppeintervju. Datamaterialet analyserer hun i lys av sosiokulturelle perspektiv på læring, i lys av omtalen av begrepet samtale i læreplanen, og i lys av skillet mellom et dialogisk og monologisk orientert klasserom slik det er skildret i arbeidet til Olga Dysthe og Martin Nystrand.

Videre er det publisert to masteroppgaver som tar for seg dialog. Den ene er skrevet av Ingvild Åtland Valle (2008) og er en undersøkelse av oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole. Hun benytter den klassiske dialogen og det utvidede

dialogbegrepet slik det beskrives av Olga Dysthe og Sidsel Lied for å belyse datamaterialet. Hun bruker det semi-strukturerte intervju for å undersøke hvilke forutsetninger, innfallsvinkler og elementer som er nødvendige for å skape dialog i klasserommet, og måten religionslærere reflekterer over ulike begreper tilknyttet dialog.

Den andre masteroppgaven som tar for seg dialog, er skrevet av Elin Gjerberg (2008). Hun bruker semi-strukturert intervju for å undersøke hvordan religionslærere i den videregående skole forstår og anvender begrepet dialog i Religion og etikk-faget. Hun benytter Emmanuel Lévinas' forståelse av dialog, forankret i nærhetsetikk, og Jürgen Habermas' dialogforståelse, forankret i diskursetikk, for å finne ut hvordan begrepet dialog hos utvalgte lærere blir behandlet i forhold til filosofisk begrepsbruk.

Alle de tre studiene er empirisk forskning gjort i Religion og etikk-faget i videregående skole. Mens Dale undersøker lærernes og elevenes oppfatninger om bruk av ulike former for samtale, undersøker Valle og Gjerberg bare lærernes oppfatninger av begrepet dialog. Det som skiller Valles og Gjerbergs undersøkelse fra hverandre, er at mens Valle ser lærernes oppfatninger av begrepet dialog i lys av den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrepet slik det beskrives av Dysthe og Lied, ser Gjerberg lærernes oppfatninger av begrepet i lys av dialogforståelsen hos filosofene Lévinas og Habermas.

Det er også gjort noen studier om samtale i norskfaget og pedagogikk. Det er skrevet blant annet en masteroppgave av Kirsti Magelssen (2003) innenfor norskfaget om hvordan den gode samtalen kan muliggjøres. Problemstillingen går ut på hvordan skape den gode samtale i norskundervisningen på ungdomstrinnet og dyktiggjøre elevene som samtalepartnere. Hun tar utgangspunkt i sine egne erfaringer som norsklærer i ungdomsskolen. Videre har Signe Nylend (2007) foretatt en teoretisk tilnærming til samtalen som et læringsverktøy innenfor pedagogikk. Hun har forsøkt å synliggjøre noen allmenne kjennetegn på samtaler som fremmer læring i undervisningen. Nylend skriver om samtaler mellom to personer og samtaler i grupper, hvor forholdet mellom de samtalende kan være av både symmetrisk og asymmetrisk karakter.

Akkurat som de tre masteroppgavene innenfor religionsfaget, handler også min masteroppgave om samtale. Min studie er også empirisk, hvor jeg ser på empiriske funn i lys av den relevante litteraturen, for å svare på min problemstilling. Det som skiller min oppgave fra de andre, er at jeg tar utgangspunkt i lærernes oppfatninger og erfaringer om faktorer som

spiller inn når samtalen skal brukes som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Jeg går inn på den didaktiske plan og ser på konkrete faktorer som spiller inn på alle tre skoletrinn. Jeg er altså den eneste som så langt har sammenlignet barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole for å finne ut om det er noen likheter eller forskjeller i bruk av samtale som arbeidsform når forståelsen av ulike religioner skal fremmes. I tillegg ser jeg på faktorer i forhold til livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser. Min studie er både en utvidelse av tidligere studier og en studie som tilfører noe nytt og kan være av betydning når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis i form av samtale på de tre skoletrinn.

2.4 Samtalebegrepet

Til forskjell fra Valle (2008) og Gjerberg (2008), som i sin studie tar utgangspunkt i spenninger mellom filosofiske perspektiver og ser det i forhold til datamaterialet, velger jeg å se på didaktisk virksomhet som et samspill mellom ulike faktorer, det vil si et samvirke. Jeg velger dermed å anlegge et forskningsperspektiv som er nyanserende, og ikke polariserende.

2.4.1 Ulike samtaledefinisjoner

I det følgende vil jeg presentere ulike samtaledefinisjoner, noe som er av relevans i min studie, da mine informanter bruker en kombinasjon av dem. I et språkvitenskapelig perspektiv er en samtale den muntlige, vanligvis ikke-planlagte kommunikasjonen mellom to eller flere mennesker, den mest grunnleggende av alle former for kommunikasjon (Lind 2005: 121). Til forskjell fra dette beskriver Hans-Georg Gadamer samtale som en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre og komme til enighet om en sak (Gadamer 1975: 347).

Signe Nylend skriver om samtals læringspotensial, og får fram at samtale krever aktive og engasjerte aktører hvor språket skal fungere som et bindeledd mellom læring og samtale. Hun bruker begrepet samtale om parsamtaler og samtaler i grupper, hvor forholdet mellom de samtalende kan være av både symmetrisk og asymmetrisk karakter (Nylend 2007). Liv Gjems skriver også om samtale som en læringsarena der deltakelse i et fellesskap og egen aktivitet er av betydning for læring. I tillegg skriver hun om viktigheten av samtale mellom voksne og barn, for gjennom samtale kan voksnes kunnskapsdeling bidra til å utvide barnas forståelse og kunnskap. Samtale blir her presentert som et viktig og nødvendig grunnlag både for å lære

språk og gjennom språket skaffe seg kunnskaper som finnes i omgivelsene (Gjems 2009: 12-59). I likhet med Gjems og Nylend er Per Linell opptatt av utvikling og deling av gjensidig forståelse gjennom samtale. Han er dessuten opptatt av at mennesker skal avdekke sin egen forståelse og teste den gjennom samtale med andre (Linell 1998). Liv Marit Aksnes er også blant dem som framhever samtals betydning for læring. Hun skriver at samtale er den viktigste kommunikasjonsformen og læringsveien og tar en stor plass innenfor skoler som satser på elevbaserte læringsformer. Hun skriver at samtale er et samspill mellom to eller flere deltakere som vekselvis taler og lytter, de er i dialog med hverandre (Aksnes 2007: 113-115).

Mens det språkvitenskapelige perspektiv er opptatt av samtalen som en muntlig kommunikasjon som ikke er planlagt, beskriver de andre definisjonene samtale som en planlagt prosess hvor forståelse og læring muliggjøres. Jeg skriver om samtale som en muntlig arbeidsform, som er planlagt og har et mål, nemlig å fremme forståelse av ulike religioner. I min studie er samtale brukt som en muntlig kommunikasjon, enten mellom elever eller mellom en lærer og en elev, hvor personene er til stede på samme tid i samme rom, og hvor ulike samtaletyper brukes for å fremme forståelse av ulike religioner på ulike trinn. Informantene bruker dermed en kombinasjon av definisjonene ovenfor, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 5.3. I det følgende vil jeg se på forholdet mellom samtale og dialog.

2.4.2 Forholdet mellom samtale og dialog

Mens noen benytter begrepet samtale og dialog om hverandre som synonymmer, bruker andre samtale som en underkategori av dialog, og atter andre bruker dialog som en underkategori av samtale. Aksnes bruker dialog og samtale både som synonymmer og ulike typer dialog som undergrupper av samtale. Hun bruker dialog og samtale som synonymmer når hun beskriver samtale som et samspill mellom to eller flere deltakere som vekselvis taler og lytter, og sier at de er i dialog med hverandre. Men hun bruker dialogtyper som samtals undergrupper, idet hun skriver om argumentativ dialog, læringsdialog og sokratisk dialog som tre samtaletyper (Aksnes 2007: 113-137).

En av mulighetene hos Dysthe er å forklare dialog som en samtale mellom to personer (Dysthe 1995: 61). Skeie skriver også om dialog som blant annet en spesifikk type samtale mellom mennesker der man er forpliktet på felles regler og verdier som gjensidighet, oppriktighet og redelighet (Skeie 1998: 270-271). Arneberg og Overland skriver at dialog blant annet innebærer tid til samtale og refleksjon, og bruker på den måten også samtale som

en forklaring på dialog (Arneberg og Overland 2013: 35-59). Det samme gjør Leirvik idet han skal forklare nødvendig og eksistensiell dialog (Leirvik 2007: 57).

Mens noen bruker dialog og samtale både som synonymer og ulike typer dialog som undergrupper av samtale, bruker andre samtalen som en forklaring på dialog. Samtalen som mine informanter benytter, er nært knyttet til Aksnes' forklaring idet de benytter dialog og samtale som synonymer (Aksnes 2007: 113-115), som jeg kommer til i delkapittel 5.2. Samtale kan videre kategoriseres i ulike samtaleformer, blant annet ut fra hensikt, formål, stil, maktforhold, interesse, fokus, form, innhold og måten en samhandler på. Jeg velger å se på samtale som en muntlig kommunikasjon mellom to eller flere personer med et mål om å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Før jeg går inn på de ulike samtaletypene som er relevante for mitt masterprosjekt, velger jeg å se på samtale med utgangspunkt i sosiokulturell teori med blant annet fokus på Vygotskys, Freires (2003) og Bubers (2004) læringsteorier.

2.5 Samtale i lærings- og utviklingsprosessen gjennom sosial samhandling

Jeg har nevnt tidligere at jeg vil se på samtale som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner i religionsundervisning. Jeg velger dermed å fokusere på Lev Vygotskys sosiokulturelle teori slik den er beskrevet av Bråten (1996), Dysthe (2001), Wittek (2004 og 2011) og Gjems (2009), fordi sosiokulturell teori legger vekt på betydningen av sosial samhandling, og bruk av språket i lærings- og utviklingsprosessen. Videre velger jeg å se på Martin Bubers (2004) og Paulo Freires (2003) teori, som legger vekt på at individet bare blir et virkelig selv i møtet med andre mennesker, og ser på dialog som nødvendig for å få innsikt om seg selv, den andre og verden. I forlengelse av det ser jeg på samtale som en møteplass for mennesker med ulik bakgrunn, hvor Oddbjørn Leirvik (2005 og 2007) skriver om viktigheten av religionsmøter i skolen. Deres teorier er av betydning for religionsundervisningen, fordi faget skal være en møteplass for mennesker med ulik bakgrunn, og det kan muliggjøres gjennom samtale som arbeidsform.

2.5.1 Vygotsky og sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori har sterke røtter i kulturhistorisk tradisjon fra russerne Vygotsky og Bakhtin og fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen knyttet til Dewey og Mead (Dysthe, 2001: 33). Sosiokulturelle perspektiver på læring handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter hvor samspill med andre muliggjør læringen (Wittek 2004: 51-54). Vygotsky er opptatt av at vi ved å bruke språket uttrykker vår tenkning, men samtidig er det slik at vi tenker ved hjelp av språket (Wittek 2004: 55). Språket bestemmer hvordan en tenker og hvordan en oppfatter verden, det er brillene som en ser verden gjennom.

Vygotsky er også kjent for begrepet den proksimale utviklingssonen, som tar for seg forskjellen mellom to nivåer – der det ene nivået omfatter det barnet kunne ha klart med hjelp og støtte, mens det andre handler om det barnet hadde klart alene. Dermed framhever han betydningen av å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre og gi hjelp og støtte på barnets vei mot å klare oppgaven selv (Bråten, 1996). Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av sosialt samspill, slik at elevene kan tilegne seg redskaper som ligger i språket. For at undervisningen skal trekke med seg elevenes utvikling i den retningen vi ønsker, er det nødvendig at den holder et høyt faglig nivå, som eleven kan beherske ved å strekke seg litt (Wittek 2011: 225).

I det følgende vil jeg gå inn på Bubers og Freires dialogiske perspektiver på læring som bygger på sosiokulturell læringsteori, hvor læring blir konstruert gjennom samhandling med andre. Det er viktig å merke seg et markant skille mellom Vygotskys læringsteori og Freires og Bubers teori. Mens Vygotsky er opptatt av situasjoner hvor lærer og elever samhandler i et asymmetrisk forhold, er Freire og Buber opptatt av at lærer og elever samhandler i symmetrisk relasjon der partene deltar som likemenn (Wittek 2004: 112, Freire 2003, Buber 2004).

2.5.2 Buber og Freire – innsikten oppnås bare i kommunikasjon med andre

Både Paulo Freires og Martin Bubers teori er nyttig når samtale skal benyttes i undervisning mellom mennesker med ulik religiøs og kulturell bakgrunn for å fremme forståelse av ulike religioner. Både Buber og Freire legger vekt på at individet bare blir et virkelig selv i møtet med andre mennesker, og ser på dialog som nødvendig for å få innsikt om seg selv, den andre

og verden. Altså oppnås innsikten bare i fellesskap med andre, fordi mennesket er et sosialt vesen og bare kan realisere seg selv kollektivt, ifølge dem. Freire og Buber omtaler den muntlige kommunikasjonen som dialog, men har intet klart skille mellom samtale og dialog. Freire bruker til og med samtale når han forklarer begrepet dialog. Dermed kan jeg benytte deres forståelse av begrepet idet jeg skriver om samtale i undervisningen. Dialog ifølge Freire er samtalen mellom likeverdige parter som verdsetter annerledeshet og oppnår bevisstgjøring gjennom en gjensidig forandring (Freire 2003: XXVI-XXIX, 61-67). Den gjensidige forandringen er med andre ord nødvendig i undervisningen for at det skal føre til utbytte av dialogen og forståelsen av den andre. Det er ikke en argumentasjon som skal vinnes, men det er en samtale mellom likeverdige parter som sammen prøver å få forståelse av forhold omkring dem. Martin Buber skriver om at Jeg-et skapes i møtet med Du-et. Til forskjell fra Freire mener Buber at man gjennom dialog skal kunne forstå og bevare hverandres unikhhet. Han er opptatt av at en skal lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhhet, og at inkludering skjer på tvers av forskjeller (Buber 2004: 13). Leirvik støtter Bubers teori og framhever betydningen av at forskjellene respekteres (Leirvik 2005).

2.5.3 Samtale som en møteplass for mennesker med ulik bakgrunn

Religion, livssyn og etikk-faget og Religion og etikk-faget skal ifølge læreplanen være en møteplass for elever med ulik bakgrunn der alle skal bli møtt med respekt (Utdanningsdirektoratet 2008). Leirvik skriver at det trengs møteplasser der de som har forskjellig tro kan bli litt klokere på hverandre, litt mer knyttet til hverandre og mer forpliktet overfor hverandre. Disse møteplassene skal trene dem opp til å finne konstruktive konfliktløsninger. Det er viktig å ha religionsmøter på arenaene der mesteparten av folket møtes, nemlig i skolen (Leirvik 2007: 68). I likhet med Buber framhever han at individet bare blir et virkelig selv i møtet med andre mennesker. Han påpeker dessuten viktigheten av å respektere forskjellene, slik at menneskene kan bevege seg i felles arenaer hvor deres unikhhet bevares (Leirvik 2005). På disse møteplassene skal samtale samle menneskene ved å gjøre dem mer forpliktet overfor hverandre og bidra til at de arbeider seg fram til noe de kan stå sammen om. I tillegg kan samtalen gjøre deltakere mer selvkritiske. De som engasjerer seg i en dialog, kan komme til å endre holdning på en rekke kritiske punkt. Spørsmålet om hva som skiller hvem vil da vendes til et spørsmål om hva slags forskjeller vi kan leve med, mener Leirvik (Leirvik 2007: 76-77).

2.6 Samtaletyper og samtaler med ulike utgangspunkt

Ut fra analysen av intervju materialet har lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever vist seg å være av betydning når elevenes forståelse av ulike religioner skal fremmes. I tillegg har filosofisk samtale, parsamtale, gruppesamtale, helklassesamtale og sirkelsamtale vist seg å være de mest egnede samtaletypene for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. I det følgende vil jeg presentere de ulike samtaletypene med utgangspunkt i relevant litteratur, for så i drøftingskapitlet å se på informantenes oppfatninger av samtaletypene i forhold til relevant litteratur (delkapittel 5.4.2).

2.6.1 Samtaletyper

Ifølge Aksnes er filosofiske samtaler viktige fordi elevene arbeider med egne erfaringer og tanker. Filosofisk samtale stimulerer elevenes fantasi, deres selvstendige tenkning, begrepsutvikling, språkutvikling og evnen til å begrunne og vurdere standpunkter (Aksnes 2007: 138). Lærerrollen blir å stimulere elevene til å se nye muligheter og finne gode argumenter (Børresen og Malmhøster 2004: 6-19). Ifølge Sevje og Gustafson kan elevene lære i parsamtaler gjennom å uttrykke sine tanker og meninger overfor andre som muligvis har et annet syn enn dem selv. De framhever betydningen av at elevene etter parsamtaler kobler seg til et annet par for å få innsyn i andres tanker (Sevje og Gustafson 2012: 26, 50).

I likhet med Sevje og Gustafson framhever også Arnseth (2000) og Berger (2000) betydning av gruppesamtaler fordi elevene på den måten kan konstruere kunnskap. Elevene får blant annet tilgang til hverandres ideer og tanker, og deres egne ideer blir klarere ved at de forklarer sin tenkning og forståelse overfor andre. Mens Arnseth framhever at lærerens rolle blir å veilede elevene i deres utvikling av kunnskap og forståelse (Arnseth 2000: 188), framhever Berger at elevenes rolle blir å være aktive i egen arbeidsprosess (Berger 2000: 184-265). Mork skriver om at helklassesamtaler kan føles utrygt for mange elever, og at gruppesamtaler er mer egnet. Ved at elevene samtaler i små grupper kan de utvikle sine evner til å samtale og resonnerer gjennom bruk av faglige begreper (Mork 2008: 129-131). Til forskjell fra Mork mener Wittek at helklassesamtale er viktig fordi elevene i tillegg til læring får mer øvelse i å argumentere for sine oppfatninger og lærer å beherske interaksjonsregler som er relevante i vårt samfunn (Wittek 2004: 140-145). Brenifier framhever betydningen av sirkelsamtaler når hele klasser skal samtale, for å unngå at noen faller utenfor, for at alle blir sett og lyttet til (Brenifier 2004: 54).

Ut fra dette ser vi både perspektiver som utfyller hverandre og er forskjellige, med utgangspunkt i de samtale typer som er best egnet for å fremme kunnskap. Det som likevel går igjen, er at alle samtale typene fremmer kunnskap gjennom at elevene er aktive i sin læringsprosess.

2.6.2 Samtale med ulike utgangspunkt

2.6.2.1 Samtale mellom elever og lærer-elev-samtaler

Den dialogiske undervisningen legger vekt på interaksjon mellom læreren og elevene og mellom elevene, slik Dysthe framhever (Dysthe 1995: 205). Svare er enig i Dysthes teori, og skriver at selvdannelse forutsetter at mennesker er i dialogisk forhold til andre mennesker (Svare 2006: 25-43). Dermed er språk og samtale to nøkkelord. Wittek skriver at språket er et redskap som gjør det mulig for elevene å tenke og lære sammen. Hun skriver at samtale er viktig fordi elevene lærer ved å få tilgang til ulike verdier, kulturer og interesser (Wittek 2004: 93, Wittek 2011: 225). Witteks tanker samsvarer med Dysthes teori om at en samtale består av interaksjon mellom mange stemmer, og selve forskjellen mellom disse stemmene utgjør et læringspotensial hvor forståelsen blir skapt (Dysthe 1995: 211-212).

Ifølge Gjems (2009) er de grunnleggende samtaleferdigheter som barna må mestre på småtrinnet, blant annet å respondere på andres samtaleinitiativ og kommunisere at de forstår og godtar andres initiativ. Barna må kunne ta tak i samtalepartnerens tema og utvide det, ta initiativ selv og innlede samtalen, og trekke andres synspunkt inn i egne ytringer. Gjems poengterer at barn fortsetter med å tilegne seg ferdighetene langt opp i skolealderen, og jo tidligere barn starter med det, jo bedre er det (Gjems 2009: 76-87). Etter hvert som elevene blir eldre, kan de også bli utfordret på det de sier når de møter andres erfaringer i samtaler, og deres perspektiver kan utvides eller endres, slik Svare påpeker (Svare 2006: 25-43). Leirvik påpeker det samme og utdyper det. Han poengterer at samtale kan samle elevene ved at den gjør dem mer forpliktet på hverandre, men den kan også gjøre dem mer selvkritiske og resultere i at de endrer sin holdning på en rekke kritiske punkt (Leirvik 2007: 76). Hansen og Lippe poengterer at samtale kan bidra til forståelse av ulike religioner både i flerkulturelle skoler og i skoler med mindre flerkulturelt mangfold, og kan bidra til å forebygge konflikter som bygger på religiøse eller kulturelle spenninger (Hansen og Lippe 2006: 16-17).

Både i elevsamtaler og lærer-elev-samtaler er det fokus på læring gjennom språk. Til forskjell fra elevsamtaler hvor elevene skal lære av hverandre, skal lærere være støttespillere og veiledere i lærer-elev-samtaler, påpeker Gjems. I samtale mellom en lærer og én eller flere elever skal lærere være støttespillere og veiledere i elevenes læringsprosesser og kunnskapskonstruksjon. Derfor må læreren kjenne til elevenes læring og hvordan en kan tilrettelegge for og støtte læringen (Gjems 2009: 114-115). Sevje og Gustafson påpeker også viktigheten av at læreren bruker et språk som elevene forstår og muliggjør at elevene lærer seg begreper som fører til at de deltar aktivt i ulike samtaler og i læringsprosessen (Sevje og Gustafson 2012: 21). I tillegg påpeker Nordahl at relasjon med åpenhet og tillit mellom en lærer og en elev og at læreren viser at vedkommende ser og forstår eleven, kan føre til inspirasjon og positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Nordahl 2010: 133-141).

Den dialogiske undervisningen legger altså vekt på interaksjon mellom lærer og elevene og mellom elevene. Oppsummert er det fokus på samtalen som en møteplass for elever med ulik bakgrunn, hvor elevene gjennom deling av deres ulike erfaringer, meninger og kunnskap skal lære sammen med andre. Lærere skal være støttespillere og veiledere i lærer-elev-samtaler. Læring gjennom samtale som arbeidsform i undervisningen er dermed, slik Hansen og Lippe poengterer, viktig fordi det kan bidra til forståelse av ulike religioner både i flerkulturelle skoler og i skoler med mindre flerkulturelt mangfold (Hansen og Lippe 2006: 16-17).

2.6.2.2 Lærerrollen og elevrollen i samtaler

Det er viktig å ta for seg elevrollen og lærerrollen, da de er av betydning for dialogisk undervisning og samtale som arbeidsform. I det følgende vil jeg derfor se på hvordan de beskrives i en del litteratur. Arnseth og Nordahl framhever at lærerens rolle vil forandre seg fra hovedsakelig å holde foredrag til å gi både faglig, sosial og personlig veiledning til elevene (Arnseth 2000: 188, Nordahl 2010: 159). Videre er det ifølge Sevje og Gustafson viktig at læreren er en aktiv lytter, en som ser elevenes perspektiv, veksler mellom støtte og utfordring og konsentrerer seg om kompetansemål. I tillegg er det viktig at læreren spør hva elevene har fått til så langt, hva de trenger hjelp til, viser forslag til løsninger og gir råd, men lar elevene velge selv (Sevje og Gustafson 2012: 20-25). Lærerens oppgave blir også å skape positive relasjoner, tillit og åpenhet til elevene, for at de skal bidra mest mulig i undervisningen, ifølge Elstad (Elstad 2008: 168-169). Ifølge Svare er det viktig at læreren, der dette trengs, leder samtalene slik at alle elever får mulighet til å ytre sine meninger (Svare 2006: 86). Ifølge Leganger-Krogstad må læreren tilrettelegge for strukturelle samtaler der

både likhet og forskjellighet får rom (Leganger-Krogstad 2002: 28). Elevenes viktigste rolle i samtaler er å få forståelse og kunnskap gjennom interaksjon med andre elever og lærere. Dysthe framhever at de tause elevene kan ha nytte av å skrive i forkant av samtalen eller underveis, for å ha mer å bidra med i samtaler (Dysthe 1995: 219-222).

Oppsummert synliggjør den dialogiske undervisningen en forandring i lærerrollen og elevrollen. Lærerrollen forandrer seg fra at læreren hovedsakelig holder foredrag til at læreren er på sidelinjen og gir veiledning til elevene. Elevene utvikler seg fra passive tilskuere i undervisningen til å bli aktive i sin egen læringsprosess. Ut fra dette ser vi at elevrollen og lærerrollen er av stor betydning i dialogisk undervisning, og er viktig når samtale skal brukes som arbeidsform i undervisningen for å fremme forståelse av ulike religioner.

2.7 Faktorer av betydning for en samtale

I tillegg til lærerrollen, elevrollen og elevenes og lærernes bidrag i samtaler er det visse andre faktorer som ifølge mine informanter er av betydning når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis i form av samtale. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for disse faktorene med utgangspunkt i relevant litteratur.

2.7.1 Lærer-elev-asymmetrien

Som allerede nevnt, har Vygotsky vært opptatt av situasjoner hvor lærer og elever samhandler i et asymmetrisk forhold, ved at læreren utnytter elevenes utviklingszone og legger opp til undervisning som skal stimulere elevene til å arbeide aktivt sammen (Wittek 2004: 112, Bråten 1996). Dale, Arneberg og Overland har tatt utgangspunkt i Vygotskys teori om å anerkjenne lærer-elev-asymmetrien. Dale er opptatt av å anerkjenne asymmetrien mellom en lærer og en elev med forskjellen i kompetansen, for at undervisningen skal kunne gjennomføres og for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap i undervisningen (Dale 1999: 96). Arneberg og Overland mener at lærer og elev er likeverdige i samtaler i den forstand at begge har like stor verdi, men de er ikke jevnbyrdige. De begrunner det med blant annet at læreren har mer kunnskap og erfaring enn elevene, og at læreren har ansvar for å legge opp til en undervisning som innebærer læring (Arneberg og Overland 2013: 67-69). På samme måte som Vygotsky var opptatt av asymmetri i sin teori om elevenes utviklingszone, har senere

norsk forskning, slik vi finner den hos Dale, Arneberg og Overland, vært opptatt av asymmetri som et spørsmål om ulikheter i kompetanse mellom lærer og elev.

På en annen side har vi Freire og Buber, som framhever viktigheten av å redusere det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev og forklarer det med at partene skal være likeverdige i en dialog (Freire 2003, Buber 2004). Læreren blir ikke lenger den som lærer bort i undervisningen, men den som veileder elevene, og både lærer og elever kan lære i samtaler med hverandre (Lied 2005: 8-12). Lied følger Freires og Bubers teori til en viss grad. Lied karakteriserer forholdet mellom lærer og elev som en interaksjon, et dialogisk forhold der begge har noe å dele med den andre og kan bidra til å berike læringsprosessen. For det andre beskriver hun forholdet som asymmetrisk, hvor læreren har ansvar og myndighet til å hjelpe eleven fram mot å kunne ta ansvar for egen læring (Lied 2005: 8-12).

På den ene side blir det å anerkjenne lærer-elev-asymmetrien med forskjellen i kompetansen framhevet som viktig. På den annen side blir det å redusere asymmetrien, hvor både en lærer og en elev kan berike læringsprosessen, framhevet som viktig for læringen.

2.7.2 Elevenes identitet og lærerens identitet

Slik Wittek framhever, er skole en del av et større samfunn, og lærere og elever forlater ikke sin sosiale identitet utenfor klasseromsdøren. Ifølge henne er det derfor viktig for en lærer å utvikle samtalestrukturer som gir rom for at alle elever kan uttrykke og beholde sin identitet, men samtidig redefinere og utvikle den videre (Wittek 2004: 113-114). Ifølge Arneberg og Overland er det viktig for den enkelte lærer å signalisere ståstedet overfor elevene, for når elevene vet hvor læreren står, har de større muligheter til å vurdere det som blir sagt. Ifølge dem er det også viktig for å planlegge undervisningen at læreren vet hvor elevene står (Arneberg og Overland 2013: 71). Haakedal skriver at alle lærere bevisst eller ubevisst har agendaer for undervisningen sin, ved at noen legger mer vekt på likheter mellom religionene, mens andre er mer opptatt av å framheve forskjeller. Det er viktig at lærere er klar over slike agendaer, og at det er læreplanen og elevsammensetningen i klassen som skal styre undervisningen (Haakedal 2003: 295-303, 360-380). Det samsvarer med det Arneberg og Overland skriver, for ved at elevene vet hvor læreren står, kan de vurdere dette, og ved at læreren vet hvor elevene står, kan læreren ta utgangspunkt i elevsammensetningen i planlegging av undervisningen.

Akkurat som lærernes og elevenes identitet kan påvirke undervisningen, kan undervisningen også påvirke elevidentiteten, framhever Wittek. Noen ganger fører læringsprosesser til at en endrer seg som personer. Den læringen som i størst grad fører til personlig endring, er den som foregår innenfor et fellesskap, for eksempel skolen (Wittek 2004: 116-117). Elevene bringer med seg identitet når de kommer i klasserommet. Ved at læreren er bevisst på dette og trekker inn elevenes ressurser i klasseromssamtaler, vil det kunne bidra til å bygge bro for elevene i felles og individuelle læringsprosesser (Wittek 2004: 119). Hvorvidt elevene må forandres for å oppnå bevisstgjøring i samtaler med hverandre, er det delte meninger om. Slik jeg har nevnt i delkapittel 2.5.2, mener Freire at en gjensidig forandring gjennom en dialog fører til bevisstgjøring (Freire 2003: 61-67). Buber er heller opptatt av at en skal lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet, som også blir poengtert av Leirvik (Buber 2004:13, Leirvik 2005).

Oppsummert er det enighet om at læreren skal ta utgangspunkt i læreplanmål og elevsammensetning med deres ulike ressurser når undervisning skal planlegges. Samtidig framhever Arneberg og Overland viktigheten av at læreren også signaliserer ståstedet overfor elevene. Videre er det et skille i om gjensidig forandring i samtaler er nødvendig for å oppnå bevisstgjøring eller om det holder å lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet.

2.7.3 Innenfra- og utenfra-perspektiv og forskjeller og likheter mellom religionene

Leirvik stiller spørsmål ved om vi tør å ta sjansen på at elevene faktisk kan forandre seg i møte med andres ansikt og tro, enten de tilhører majoritetskulturen eller en av minoritetsreligionene. Hva slags forandring ønsker skolen egentlig? (Leirvik 2001: 157-158.)
Bruk av innenfra-perspektiv kan bidra til at elever blir fascinert av en annen religion enn den de praktiserer, og utenfra-perspektiv kan gjøre dem mer kritiske til sin egen, ifølge Leirvik (Leirvik 2001: 157-158). Viktigheten av undervisning hvor både innenfra- og utenfra-perspektiv ved de ulike religionene blir representert, framheves av Henriksen. Det å kunne se sin egen religion i både et innenfra- og et utenfra-perspektiv, både kritisk og fortrolig, er viktig for å kunne samtale med andre som ikke har de samme oppfatninger som en selv om blant annet religionsspørsmål (Henriksen 2000: 17). Å sammenligne religioner med utgangspunkt i både forskjeller og likheter er ifølge Stabell-Kulø også viktig for å understreke det som er religiøst allment og det som er spesifikt i hver religion. Selv om det kan være

konfliktreduserende å vise at religionene hele tiden er stort sett like, utvisker man de reelle forskjellene som finnes mellom dem, og det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet og fagets formål blir ikke ivaretatt, ifølge Stabell-Kulø (Stabell-Kulø 2005: 17-19).

Sammenfattet er det å kunne se sin egen religion fra både et innenfra- og et utenfra-perspektiv, både kritisk og fortrolig, og det å kunne samtale både om likheter og forskjeller mellom religionene, viktige faktorer når elevenes forståelse av ulike religioner skal fremmes.

3. Metodisk tilnærming

3.1 Innledning

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og intervju som forskningsmetode for å få svar på min problemstilling. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av metode, datainnsamling med utvalg av informanter, intervjuguide, gjennomføring av intervju og transkribering. Deretter vil jeg gå inn på analysen av datamateriale, troverdighet og etiske refleksjoner. Gjennom dette kapitlet skal jeg også diskutere hvordan jeg har kvalitetssikret materialet i de ulike fasene av prosjektet.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Kvalitativ metode

Ordet kvalitativ innebærer en vekt på de kvaliteter av enheter, prosesser og betydninger som ikke er eksperimentelt undersøkt eller målt i form av mengde intensitet eller frekvens (Denzin og Lincoln 2003: 13). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og undersøkelsens formål ser jeg den kvalitative metoden som den mest relevante og den mest fruktbare for mitt masterprosjekt. Den kvalitative metoden prioriterer nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene, og muliggjør dermed kunnskap av dypere natur gjennom informantenes fylldige beskrivelser. Nærheten i en kvalitativ tilnærming kan også resultere i færre misoppfatninger, mer forståelse og mer kvalitetssikret kunnskap (Kleven 2011: 19-20). Derfor er den best egnet, ettersom det jeg skal undersøke, er hvilke faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner på de tre skoletrinn, med utgangspunkt i religionslærernes oppfatninger og erfaringer.

3.2.2 Intervju som forskningsmetode og e-post i forkant av intervju

Intervjuet kan brukes som et middel for å samle informasjon med direkte betydning for forskningens mål ved å få innsyn i informantens kunnskap, verdier, preferanser, holdninger, meninger og oppfatninger (Cohen m.fl. 2011: 411, Tanggaard og Brinkmann 2012: 20). Derfor velger jeg semi-strukturert intervju som en metode for å få tilgang til religionslærernes

oppfatninger og erfaringer om faktorer som spiller inn når samtale skal brukes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner.

I forkant av det semi-strukturerte intervjuet har jeg sendt informantene e-post med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet som de skulle underskrive og bringe med til intervjuet. E-posten omfattet dessuten spørsmål knyttet til tre temaer. Disse spørsmålene skulle de besvare og sende meg på e-post før intervjuet. En slik framgangsmåte kan kalles en kortversjon av et e-post-intervju. Det første temaet gjaldt bakgrunnsinformasjon om informantene og elevsammensetningen og ble sendt på e-post for å spare tid under selve intervjuet. Et annet tema var fagets viktighet og formålsbeskrivelsene i læreplanene for RLE- og RE- faget. Formålet var å skaffe bakgrunnskunnskap som kunne hjelpe meg i analysen av intervjumaterialet. Det tredje temaet gikk ut på å skrive en konkret beskrivelse av en vellykket undervisningstime om én eller flere religioner hvor samtale ble benyttet. Denne beskrivelsen skulle informantene sende på e-post for at de skulle få nok tid til å tenke seg om, finne det konkrete undervisningsopplegget og formulere dette skriftlig, for på den måten å gi meg en nøyaktig beskrivelse. Under intervjuet ville de ikke ha samme tilgang til sine undervisningsopplegg, noe som kunne føre til mindre presise beskrivelser. Av hensyn til oppgavens omfang vil jeg ikke gå nærmere inn på de konkrete beskrivelsene, men de vil bli benyttet som bakgrunnskunnskap idet jeg analyserer og tolker intervjumaterialet. E-postintervjuet kan generere fyldige, mer reflekterende og mer gjennomtenkte svar, samtidig som det reduserer transkripsjonstiden. Informanten har mulighet til å sjekke hvilke data som blir gitt med en gang og redigere det (Bampton og Cowton 2002 sitert i Cohen m.fl. 2011: 440). Dette var tidssparende, og det kvalitetssikret tolkningen av materialet, fordi det ga meg viktig bakgrunnskunnskap om informantene før intervjuet og fungerte som et viktig analyseredskap.

I oppgaven min er jeg interessert i religionslærernes erfaringer og oppfatninger. Nærheten i semi-strukturert intervju gir meg fyldige, kvalitetssikrede beskrivelser fra få informanter, ved at jeg som intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål, endrer spørsmål underveis, ber om konkretisering av informasjon og utdypninger (Cohen m.fl. 2011: 409). Med et semi-strukturert intervju har jeg større fleksibilitet fordi rekkefølgen av spørsmål i intervjuet både kan styres og gi plass for spontanitet. Det gjør det mulig for meg å følge opp interessante emner som dukker opp underveis, og gå mer i dybden på det relevante for min problemstilling

(Kleven 2011: 39). Jeg har utarbeidet 23 intervju spørsmål på forhånd som er knyttet til fire ulike temaer, og har nedfelt dem i intervjuguiden (vedlegg 1).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg av informanter

Det viktigste når det gjelder utvalg er å sikre at relevante respondenter er med (Holter 1996: 13). Antall informanter kan ikke være for stort, fordi gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess og man kan risikere å drukne i mengden av data. Samtidig er det viktig at en sitter igjen med en kvalitet som gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen 2011: 45, Tanggaard og Brinkmann 2012: 21). Derfor har jeg valgt til sammen seks informanter, to kvinner fra den samme barneskolen, en kvinne og en mann fra to ulike ungdomsskoler og to kvinner fra den samme videregående skolen. Det var viktig å sikre at informantene i utvalget var religionslærere fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole, samt at både flerreligiøse klasser og livssynsmessig relativt homogene klasser med etnisk norske elever var representert. Det var viktig at skolene var i nærområdet og at de aktuelle lærerne brukte samtale som arbeidsform i undervisning om de ulike religionene. Alle kravene ble tilfredsstilt i det utvalget som ble gjort. Selv om en av informantene var mer forelesende i stilen, brukte han samtale og hadde klare oppfatninger og erfaringer omkring temaet. Da jeg både har vært elev og jobbet på skoler i nærområdet, var det lett for meg å orientere meg om hvilke skoler som var aktuelle for min problemstilling. Etter at jeg hadde valgt ut fire ulike skoler, sendte jeg e-post til rektor ved de aktuelle skolene, som sendte meg e-post om hvilke lærere som kunne være aktuelle. Jeg tok kontakt med de aktuelle lærerne som var villig til å stille opp. Jeg sendte e-post til informantene i mai og juni 2014, og jeg ble ferdig med det siste intervjuet i juni 2014. Informantene kommer fra skoler vest for hovedstanden og er presentert i tabellen på neste side, ut fra deres bakgrunnsinformasjon tilsendt på e-post før intervjuet. Informanter har fått fiktive navn av hensyn til anonymiteten.

Informant	Alder	Skole/trinn	Elevsammensetning
Cecilie	20–30	Skole 1. Barneskole: 2. trinn.	Flerreligiøs.
Lene	20–30	Skole 1. Barneskole: 3. trinn Erfaring fra andre skoler: 1. trinn, 3. trinn, 4. trinn, 5. trinn, 6. trinn og 9. trinn.	Flerreligiøs. Erfaring fra andre skoler: både flerreligiøse klasser og livssynsmessig relativt homogene klasser med kun etnisk norske elever.
Elin	40–50	Skole 2. Ungdomsskole: 8. trinn.	Livssynsmessig relativt homogen klasser med etnisk norske elever: ateister og kristne, men intet klart skille mellom dem. Tre elever med utenlandsk bakgrunn, men ikke religiøse. Intet klart skille mellom norske elever og elever med utenlandsk bakgrunn. Dermed omtaler informanten det som en livssynsmessig relativt homogen klasse.
Bjørn	40–50	Skole 3. Ungdomsskole: 9. trinn og 10. trinn.	Flerreligiøs. Ca. 20–25 % med annet enn etnisk norsk bakgrunn, de fleste fra muslimske land.
Tone	30–40	Skole 4. Vg3: trinn 3.	Flerreligiøs. Ca. 25 % av elevene har foresatte med en ikke etnisk norsk bakgrunn.
Randi	60–70	Skole 4. Vg3: trinn 3.	Flerreligiøs.

Tabell 3.3.1 Oversikt over informantene.

3.3.2 Intervjuguide

Fokus på formuleringen av spørsmålene bør tilpasses emnet og formålet med intervjuundersøkelsen (Brinkmann og Kvale 2010: 150). Ved planlegging av undersøkelsen var det viktig å velge ut relevante temaer for å belyse den aktuelle problemstillingen og innarbeide dem i intervjuguiden (Dalen 2011: 69). Jeg har inndelt intervjuguiden i fire hovedtemaer for å skape en viss struktur under intervjuet og for å få svar på den aktuelle problemstillingen. Disse temaene er: 1) samtale som en viktig arbeidsform i undervisningen om én religion / flere religioner, 2) elevrollen og lærerrollen i en samtale, 3) vellykket samtale og 4) utfordringer med å skape religionsforståelse blant elever på ulike trinn. Jeg har så utarbeidet 23 spørsmål i forhold til oppsatte temaer og har nedfelt dem i intervjuguiden. Hovedstrukturen i intervjuguiden ble fulgt i intervjuene, men jeg har avveket fra underspørsmålene der dette har vært hensiktsmessig. Det ga informantene mulighet til å komme med nye relevante temaer som jeg kanskje ikke hadde tenkt på (Cohen m.fl. 2011: 432, Brinkmann og Kvale 2010). Ved at informantene svarte på de samme hovedspørsmålene,

fikk jeg et godt utgangspunkt for sammenligning og analyse av datamaterialet. Intervjuguiden ble testet i et prøveintervju med en religionslærer og ble redigert og tilpasset etter dét.

3.3.3 Gjennomføring og transkribering

Mye av gjennomføringen av et intervju handler også om intervjueren. For meg var det blant annet viktig å være tydelig, høflig, vise interesse, gjenta spørsmål når det var nødvendig, forstå informantens svar og gi informanten god nok tid til å svare (Cohen m.fl. 2011: 423-424). Jeg ble ferdig med det siste intervjuet og datainnsamling i juni 2014. Som jeg allerede har nevnt, fikk informantene i forkant av intervjuene e-post med noen spørsmål som de skulle besvare. I tillegg skulle de underskrive et samtykke som de skulle medbringe til intervjuet. I samtykket sto det om prosjektets formål, metoden som skal benyttes, at personopplysninger blir anonymisert og at det er frivillig å delta i intervjuet, samt mulighet for å trekke seg når som helst (vedlegg 2). Det fortalte jeg også ved starten av intervjuene, og jeg gjorde dem oppmerksom på at de kunne få lese igjennom sitt eget intervju før det kom på trykk. Ingen benyttet det tilbudet.

Alle intervjuene ble utført på skolene hvor informantene arbeidet. Etter at informantene hadde bekreftet at det å ta lydopptak var i orden, ble det gjort lydopptak av intervjuene på min mobil og på iPad, for å sikre best mulig lydopptak og at lydopptaket ikke gikk tapt. Intervjuene ble utført i samsvar med intervjuguiden. I tillegg brukte jeg noen nye spørsmål – oppfølgingsspørsmål, spesifiserende, strukturerende spørsmål og direkte og indirekte spørsmål (Brinkmann og Kvale 2010: 146-149) – for å få varierte og fylldige beskrivelser, hindre misforståelse og kvalitetssikre materialet. Jeg hadde også penn og papir for å kunne notere viktige momenter under intervjuet. Intervjuene tok 1–1½ time; de ble transkribert, og alle opplysninger som kunne identifisere deltakerne ble anonymisert etter at intervjuene var utført. Jeg transkriberte datamaterialet ordrett og var ferdig i juli 2014. Småord som «hm» og pauser mellom ytringer var en del av transkripsjonen, for å kvalitetssikre analysen og tolkningen av datamaterialet.

3.4 Analyse av datamateriale

Det finnes ulike tilnæringer i analysen av empirisk materiale. Felles for all kvalitativ forskning er en fortolkende tilnærming som bygger på mangfoldig virkelighet, som et resultat

av at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Den mangfoldige virkeligheten er avhengig av den som ser, aktøren (Dalen 2011: 17).

Utgangspunktet for analysen er den transkriberte teksten av intervjuene. For å få tak i en dypereleggende mening, har det vært viktig å forstå budskapet ut fra helheten, men også å forstå helheten i forhold til den enkelte delen. Samtidig har samspill mellom meg og teksten, samt min førforståelse, vært viktig i analysen og tolkning av datamaterialet (Dalen 2011: 18). I analysen gikk jeg inn i teksten og prøvde å forstå det som var beskrevet av informantene, hvor koding og kategorisering av datamaterialet hjalp meg til å finne et system som gjorde materialet mer oversiktlig og begripelig (Postholm og Moen 2009: 64). Analysetilnærming og kodingsprosessen i mitt prosjekt har i noen grad vært gjennomført med inspirasjon fra en Grounded Theory-tilnærming, idet det empiriske datamaterialet med informantenes egne oppfatninger og erfaringer dannet utgangspunkt for analysen og kodingsprosessen (Dalen 2011: 41). Til forskjell fra «Grounded Theory», som er en omfattende metode som ønsker å generalisere og utvikle teori på grunnlag av det innhentede empiriske datamaterialet, gjør ikke min studie dét, noe jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.5.

Det transkriberte intervjumaterialet var som sagt utgangspunktet for kodingsprosessen, som foregikk ved flere gangers lesing av intervjumaterialet. Jeg startet med å lese hvert eneste intervju for seg selv for å få et helhetsinntrykk av intervjuene. Intervjumaterialet fra de ulike informantene ble deretter sammenlignet ut fra spørsmålene fra intervjuguiden. Likheter og forskjeller i informantenes beskrivelser ga grunnlaget for videre analyse. Meningsinnholdet ble beskrevet og fortolket ved at større tekstsegmenter ble redusert til meningsenheter. Disse meningsenhetene, nøkkelordene eller koder, som de også kalles, ble sammenliknet og telt opp for å få innblikk i hvor framtrædende de er (Tanggaard og Brinkmann 2012: 39).

Nøkkelordene, som for eksempel *deltakelse* og *engasjement*, gikk igjen i datamaterialet og muliggjorde på den måten at datamaterialet kunne ordnes i ulike kategorier (Holter 1996: 17). De ulike kategoriene ble presentert ved ulike tekstfarger i Word-dokumentet. For å danne disse kategoriene, startet jeg med åpen koding, jeg lot datamaterialet snakke til meg og kodet fenomener og ytringer i datamaterialet. Deretter grupperte jeg kodene inn i kategorier gjennom aksial koding og så hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre. Etter det, samlet jeg alle trådene gjennom en selektiv koding for å finne sentrale sammenhenger i datamaterialet (Nilssen 2012: 78, Dalen 2011: 62-66). Ved å relatere temaer og kategorier i datamaterialet i forhold til hverandre på denne måten, gjorde jeg sentrale funn vedrørende samtale som arbeidsform. Disse kategoriene eller temaene viser perspektiver fra

enkelt personer og blir framstilt i form av korte sitater i analysekapitlet. Deretter blir de drøftet i drøftingskapitlet (Creswell 2009: 189, Creswell 2013: 180). Før kategoriene ble framstilt, leste jeg igjen over hele intervjumaterialet for å se om teksten var tømt for muligheter.

3.5 Troverdighet og overførbarhet

Man kan bruke ulike begreper om kvalitetsvurdering av en studie. Enkelte forfattere har antydning at kvalitative studier bør bli vurdert etter andre kriterier enn dem som brukes om kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke begreper som *reliabilitet* og *validitet*. Lincoln og Guba foreslår andre begreper i kvalitativ forskning, nemlig troverdighet og ekthet (Lincoln og Guba 1985 og Guba og Lincoln 1994, referert i Bryman 2013: 389-390). Troverligheten i min forskning handler om i hvor stor grad metodetilnærmingen er egnet og i hvor stor grad datainnsamlingen og analysen av datamaterialet skaper troverdige resultater, om funn kan sies å reflektere formålet med studien og om resultatet har en intersubjektiv gyldighet. Dette innebærer å kvalitetssikre alle faser i forskningsprosessen – formulering av problemstilling, informantutvalg, gjennomføring av intervjuer, transkribering av intervjuene, beslutninger, koding, analysen og tolkningen av intervjumaterialet, valg av relevant teori og kvalitetssikring av drøftingsdelen.

Kvantitative og kvalitative tilnærminger har sine svake og sterke sider, og ved å bruke begge tilnærmingene kan de utfylle hverandre. Hvis jeg hadde brukt mixed methods, altså både den kvantitative og den kvalitative tilnærmingen, kunne jeg fått både bredere kunnskap og kunnskap av dypere natur. I min studie kunne jeg også ha brukt observasjon og undersøkt hvor godt det informantene beskriver stemmer overens med det som foregår i undervisningen. Jeg kunne også intervjuet elevene for å se lærernes oppfatninger i forhold til elevenes oppfatninger og erfaringer fra undervisningen. Dette lot seg ikke gjennomføre på grunn av tidsbegrensning og oppgavens omfang. Men min studie er, som før nevnt, basert på lærernes oppfatninger og erfaringer av samtale som arbeidsform i undervisningen om ulike religioner. Fordi hensikten med min studie er å gjøre det enklere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis, noe som er lærernes ansvar, er intervju med lærere den mest hensiktsmessige metoden ut fra problemstillingen og undersøkelsens formål.

Forskerrollen er viktig å diskutere, da det er vanskelig å eliminere forskerens påvirkning. Slik som Nygaard (2008) skriver, refererer objektivitet til i hvilken grad forskeren klarer å gjøre et

valg eller nå en konklusjon med utgangspunkt i kriterier, fakta eller teoretiske eller empiriske bevis. Subjektivitet refererer til i hvilken grad forskeren bygger utelukkende på personlige tanker og følelser (Nygaard 2008: 46-47). Ved at jeg i metodekapitlet og analysekapitlet avslører for leseren hvordan jeg har gått fra A til B i min studie, samt informantenes ytringer, vil leseren kunne tolke hvorvidt jeg har vært objektiv i valg og tolkninger jeg har gjort. Maxwell nevner skjevhet og reaktivitet som to viktige trusler mot gyldigheten i kvalitativ forskning, noe som er viktig å unngå under datainnsamling og under dataanalysen. Skjevhet handler om forskerens subjektivitet, den effekten forskeren har på sine informanter, for eksempel gjennom valg av data som passer forskerens eksisterende teori og mål eller fordommer. Reaktivitet handler om at forskeren er en del av den verden han eller hun studerer, noe som innebærer at forskeren uunngåelig blir influert (Maxwell 2013: 124-125). Dermed er det viktig å forstå hvordan dette kan påvirke gyldigheten av slutninger som trekkes og prøve å redusere det. Det kan reduseres ved at man for eksempel prøver å minske fordommer og unngå ledende spørsmål under intervjuer, eller bestrebe seg på å skjelle mellom egen tolkning og det informanten forteller under intervju eller i analysen av intervjumaterialet. Ikke minst er det viktig å se godt gjennom transkripsjonsmaterialet, kodingen og kategoriseringen. Dette er noe jeg har vært bevisst på i min studie.

I denne sammenheng ønsker jeg også å informere om at min erfaring som religionslærer er begrenset til praksis fra Lektor- og adjunktprogrammet og at jeg har undervist i religionsfaget på videregående skole. I tillegg til har jeg vært religionslærer på barneskolen på 3. trinn og jobber nå som religionslærer på 5. trinn. Det er heller ikke lenge siden jeg har vært elev selv, og jeg har sett religionsundervisning ut fra dét perspektivet også. Dermed har jeg bestrebet meg på å innta en annen rolle i denne studien enn den jeg tidligere har hatt, og har hele tiden vært bevisst min forskerrolle. Ved at min studie baseres på lærernes egne oppfatninger og erfaringer, og ikke minst lærernes egne definisjoner av samtalebegrepet, er det lærernes oppfatninger og erfaringer som fyller innholdet. Dette kommer klart fram både i den metodiske tilnærmingen, analysedelen og drøftingsdelen, hvor leseren får innsyn i informantenes uttalelser. Dermed får leseren anledning til å vurdere mine tolkninger kritisk.

Her vil jeg også gjøre oppmerksom på, som jeg allerede har nevnt, at min analyse bare til en viss grad er inspirert av «Grounded Theory». Til forskjell fra «Grounded Theory», som tar sikte på å generalisere og utvikle teori på grunnlag av det innhentede empiriske datamaterialet (Dalen 2011: 41), gjør ikke min studie dette. Da mitt materiale tar utgangspunkt i seks

informanter fra fire ulike skoler, gir det ikke nok grunnlag til å generalisere funn, men fordi det i likhet med annen kvalitativ forskning omfatter fyldige beskrivelser, gir det andre mulighet til å vurdere om funn i forskningen kan brukes i andre skoler som har samme hensikt (Lincoln og Guba 1985: 316 referert i Bryman 2012: 392). Samtidig gir mine funn grunnlag for videre og større forskningsprosjekt.

3.6 Etiske refleksjoner

Som allerede nevnt, deltok alle informantene i prosjektet frivillig. De ble informert via e-post i forkant av intervjuet og ved starten av selve intervjuet om prosjektets formål, hva opplysninger skal brukes til, metoden som skal benyttes for å innhente opplysninger, at lydopptaket vil bli brukt og at personopplysninger blir anonymisert. De ble også informert om at det er frivillig å delta i intervju og at de kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn. Datainnsamling ble gjort ved hjelp av lydopptak og ved at jeg tok en del notater underveis i intervjuene. Lydopptakene ble slettet på slutten av prosjektet. Jeg poengterte for informantene at jeg var interessert i deres egne oppfatninger og erfaringer fra undervisningen, og at det ikke finnes noen rette eller gale svar, slik at ingen skulle føle seg presset til å svare «politisk korrekt». Prosjektet har også blitt meldt til, og godkjent av, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

4. Empiri og analyse

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere funnene fra intervjuene med religionslærerne. Jeg vil først gjøre rede for hvordan informantene ut fra sine erfaringer og oppfatninger forstår fagets formål, samtalen som begrep og samtalens formål. Deretter vil jeg ta for meg hva som ifølge informantene regnes som en vellykket samtale og hvordan samtalens formål og vellykket samtale kan oppnås, ved å se på ulike faktorer som spiller inn når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis. Til slutt vil jeg gå inn på utfordringer som kan oppstå i samtaler når forståelse av ulike religioner skal fremmes og informantenes tips til å møte dem.

Jeg har i hovedsak valgt å presentere informantene i fast rekkefølge – informanter fra barneskole, ungdomsskole og så videregående skole –, men jeg har forandret rekkefølgen der dette har vist seg å være hensiktsmessig. Ved siden av informantens navn vil jeg i hvert avsnitt bruke forkortelser – (b) for barneskole, (u) for ungdomsskole og (v) for videregående skole –, slik at leseren hele tiden er informert om det. Jeg har valgt å framstille hovedinnholdet fra informantens utsagn i mindre eller større sitater med hensyn til plass og relevans. Jeg vil markere med symbol (...) hvor jeg gjengir deler av en ytring.

4.2 Fagets formål

Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter er en del av formålsbeskrivelsen i læreplanen for RLE-faget og blir framhevet som en viktig forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. I formålsbeskrivelsen for RE-faget står det at faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, hvor alle skal bli møtt med respekt (Utdanningsdirektoratet 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Ved å stille spørsmål om fagets formål til informantene, fikk jeg informasjon som var viktig i analysen av intervjumaterialet.

Informanten Lene(b) forteller at det viktigste med faget er å gi elevene en grunnleggende kunnskap om de store religionene, livssyn og etikk, og at faget muliggjør at elevene lytter til hverandre, viser respekt og har verdighet. Cecilie(b) nevner grunnleggende forståelse av samfunn og normer, og innblikk i ulike livssyn og religioner på utforskende og trygg måte i skolen som viktig før elevene møter dem i verden. Ifølge henne er formålet med faget å skape

gjensidig respekt mellom elevene. Bjørn(u) mener at det viktige med faget er å muliggjøre større kunnskap om andres tro, større forståelse og toleranse for andres valg, noe som ifølge ham kan forebygge mulige konflikter. Elin(u) tenker at det viktige med RLE-faget er kunnskap og respekt. Hun påpeker at det er viktig å ha kunnskap om ulike religioner og livssyn fordi man i økende grad må forholde seg til et flerkulturelt samfunn, både i Norge og ellers i verden. Tone(v) sier at det viktige med RE-faget er å formidle grunnleggende kunnskap om andre religioner og se det i et religiøst perspektiv og i et samfunnsperspektiv. Ifølge henne er det viktig å rydde opp i fordommer, uriktig informasjon, se religion i et innenfra- og utenfra-perspektiv og hva som er medias bilde av religion, og på den måten skape respekt. Randi(v) mener at faget fører til større forståelse av hverandres kulturer og religioner, noe som ifølge henne er nødvendig i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Det er intet skille mellom informantene fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole i deres oppfatninger om fagets formål og betydning. Fem av informantene nevner fenomenet respekt når de beskriver fagets formål og fagets viktighet. Selv om informantene uttaler seg på forskjellige måter, ser vi noe som går igjen, nemlig at det å tilegne seg grunnleggende kunnskap om religioner, livssyn og etikk fører til større mellommenneskelig forståelse, som videre kan føre til økt respekt og toleranse.

4. 3 Samtalebegrepet – definisjon og formål

4.3.1 Informantenes definisjoner av samtalebegrepet

For å få innsyn i hvordan informantene oppfatter begrepet, lot jeg dem komme med egne definisjoner på samtale, siden jeg antar at de legger opp en undervisning ut fra forståelsen av begrepet. De definerte samtale på følgende måter:

Lene(b): *«Samtale handler om å holde i gang en dialog.»*

Cecilie(b): *«En samtale er en muntlig utveksling mellom to eller flere personer.»*

Bjørn(u): *«Samtale er mellom to eller flere mennesker som snakker med hverandre, om dagligdagse eller faglige temaer.»*

Elin(u): *«En samtale er mellom to eller flere personer. Den er en gjensidig dialog – at det ikke bare er én eller noen få som kommer med sitt, men at alle kan delta, at det blir en likeverdig samtaleutveksling.»*

Tone(v): *«Samtale er muntlig utveksling mellom elever, eller mellom elever og lærere.»*

Randi(v): *«En dialog hvor man respekterer hverandre, hvor man slipper fram ulike syn.»*

Dette er mer generelle samtaledefinisjoner. I tillegg til disse definisjonene nevner informantene ulike samtaletyper underveis i intervjuet; disse kommer jeg tilbake til senere i dette kapitlet. Lene(b), Elin(u) og Randi(v) forklarer samtale ved å bruke ordet dialog. Alle informantene ser på samtale som en muntlig utveksling og poengterer betydningen av å slippe til ulike syn, noe som også kommer fram i delkapittel 4.3.2. Jeg skal se nærmere på deres definisjoner under delkapittel 5.2.

4.3.2 Formålet med samtale om ulike religioner

Nedenfor vil jeg presentere informantenes erfaringer og oppfatninger omkring formålet med samtale som arbeidsform om ulike religioner. Det kan ses i lys av fagets formål, deres samtaledefinisjoner, hvordan målet med samtale kan oppnås gjennom blant annet egnede samtaletyper og samtaler med ulike utgangspunkt, samt lærerrollen og elevrollen.

Lene(b) forteller at den gode samtalen er fundamentet for å skape gode relasjoner som kan styrke klassemiljøet og læringsmiljøet. Hun forteller at formålet med samtalen som arbeidsform om ulike religioner er å få bedre innsikt, forståelse og respekt for andre. Det kan oppnås ved at elevene får mulighet til å åpne seg og redegjøre for sine perspektiver.

Lene(b) hevder også:

«Ved å tilegne seg grunnleggende kunnskaper om ulike religioner og livssyn, samt å kunne delta i samtaler og reflektere over likheter og forskjeller mellom dem, kan elever distansere seg fra egen religion og få større innsikt i sine egne, fagpersonenes og sine medelevers perspektiver og synspunkter om religionen man prøver å forstå. Dette vil gi elevene trening i å argumentere saklig, reflektere og samtale med andre for å få bedre innsikt og kunnskap om andres ståsted og tro. I en samtale kan du si noe, så kan jeg si meg enig i det du sier, men jeg kan tilføye og vi kan hjelpe hverandre, og bidra til en gjensidig utvikling av ordforråd.»

Lene(b) framhever altså betydningen av at elevene distanserer seg fra sin egen religion for å få større innsikt i sine egne, fagpersonenes og sine medelevers perspektiver og synspunkter. I tillegg mener hun at samtalen er viktig i forbindelse med gjensidig utvikling av ordforråd og deling av kunnskap. Hun mener at samtale ikke er en lukket form, slik som skriving, fordi man kan diskutere mye mer i en muntlig samtale og på den måten få større kunnskap.

Cecilie(b) forteller at samtaleformålet er å bidra til forståelse som videre skal føre til respekt, ved at elevene deler erfaringer, meninger og holdninger med hverandre: *«Ved å lære om de ulike religionene blir man mer åpen for ulikheter og forstår dem bedre. Dette fører til en økt respekt for andre. Samtale er en veldig viktig arbeidsform, fordi man deler og tar imot.»* Både Lene(b) og Cecilie(b) er opptatt av å bruke samtale for at elevene skal få mulighet til å dele med hverandre, være åpne for ulikheter og dermed forstå hverandre bedre.

I likhet med Lene(b) og Cecilie(b) framhever Bjørn(u) kunnskap og forståelse som to viktige aspekter ved samtaleformålet. Kunnskap og forståelse muliggjøres ved at samtale er interaktiv, elevene utveksler meninger, korrigerer hverandre, samtalen åpner for undring og utvikling av ordforråd, ifølge ham: *«Det interessante er å få bevisstgjøre elevene på bruk av RLE-kunnskap og begreper. (...) en samtale er interaktiv, og de kan korrigere hverandre. Det å bli korrigert av en medelev, en jevnaldrende, kan oppleves mildere enn å bli korrigert av en lærer.»*

Til forskjell fra andre informanter knytter Elin(u) samtaleformålet til de ulike læringsfasene: *«Man kan bruke samtale før man vet noen ting, for å aktivisere forkunnskap og forberede seg på noe, for eksempel: Hva vet vi om dette? Hva tenker vi at vi skal lære? Man kan også snakke om noe man holder på med å lære inn, eller det kan være i etterkant: Hva har man lært?»* I likhet med Lene(b) og Bjørn(u) mener Elin(u) at samtale er viktig å bruke i undervisning om ulike religioner, blant annet fordi *«man kan prate litt mer fritt og få til refleksjon og meningsutveksling.»*

I likhet med andre informanter mener Tone(v) at samtaleformålet er å fremme forståelse av ulike religioner. Tone ser forståelsen som en forutsetning for å tolerere og forstå andre menneskers verdivalg og hverdagsliv. Hun får fram at elevene ved å snakke sammen om ulike religioner lærer det de ikke visste fra før av, eller går dypere inn i emner som de kjente til fra før. Sammenlignet med de andre informantene får hun fram noe nytt, og det er at en ikke kan innta en holdning i forkant, men at holdninger blir utviklet gjennom samtale med andre: *«Du*

kan ikke innta en holdning i forkant, du må alltid tenke nytt i løpet av samtalen, det utvikler perspektivet. I tillegg sier mange elever at de får lært en del, ikke bare av det læreren sier, men av alle de andre. Det er jo bra og virkelighetsnært (...).»

Ifølge Randi(v) er samtalsens formål å fremme forståelse av hverandres kulturer og religioner ved at man setter seg inn i hva religion er, hva det betyr for enkeltmennesket og hvor stor del av tankelivet til mennesket som er påvirket av dets religion: «*Hvis vi snakker om buddhismen, for eksempel, eller andre religioner, er det jo for å gå i dybden (...), for å få mer forståelse for hva det betyr, de ulike begrepene.*» I likhet med Tone(v) mener Randi at samtale kan brukes for å gå i dybden i en religion. I likhet med Bjørn(u) og Lene(b) mener hun at samtale også er viktig for utviklingen av ordforrådet.

Oppsummert mener alle informantene uavhengig av skoletrinn at samtalsens formål er å fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner. Ifølge informanter fra barneskolen er det viktigst å dele kunnskap, mens det å gå inn i større diskusjoner hvor elevene skal tenke mer selvstendig kjennetegner informantene fra høyere trinn, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.5.3 og 4.5.4. Tone(v) knytter i tillegg samtalsens formål til utvikling av elevenes holdninger, noe som viser et skille mellom det som forventes av elevene på videregående skole til forskjell fra hva som er målet for elevene på barneskolen og på ungdomsskolen.

4.3.3 Hvordan kan kunnskapen oppnås gjennom samtale med andre?

Som jeg har vært inne på i teoridelen (delkapittel 2.2), er samtale ifølge læreplanen en del av de grunnleggende ferdighetene. I RLE-faget forstås samtale som et middel til undring, refleksjon og argumentasjon. I RE-faget framheves betydningen av å lytte og formulere seg gjennom samtaler, hvor holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. I tillegg er det viktig å kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper (Utdanningsdirektoratet 2006, Utdanningsdirektoratet 2008). Jeg har allerede nevnt (delkapittel 4.3.2) at Lene(b), Bjørn(u) og Randi(v) knytter samtalsens formål til utvikling av ordforråd og relevante fagbegreper. Lene mener at elevene får trening i å argumentere og reflektere gjennom samtale, mens Bjørn mener at samtale i tillegg åpner for undring. Lene(b), Bjørn(u) og Elin(u) mener at samtalsens formål muliggjøres ved at samtalen er interaktiv, man får drøftet mer, og ifølge Tone(v) og Randi(v) kommer man til mer dybdekunnskap. Tone(v) er den eneste informanten som får fram at holdninger utvikles gjennom samtale med andre. Da dette er en viktig del av basisen for faget, bestemte

jeg meg – med utgangspunkt i Bubers og Freires teori – for å stille følgende spørsmål til mine informanter: Hva fører til bevisstgjøring i samtaler: Gjensidig forandring (Freire) eller å lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet (Buber)?

Lene(b) mener at det å forstå den andre i hans konkrete unikhet fører til bevisstgjøring. Ifølge henne kan det ha sammenheng med at elevene blant annet har den religionen som foreldrene har, og ikke har en klar egen identitet. Etter hvert som elevene blir eldre, kan de, ifølge Lene, forandre syn gjennom å forstå den andre i samtalen: *«På ungdomsskolen og videregående, der man diskuterer mer, kan det være at du forteller noe, så tenker jeg at oi – den måten har ikke jeg tenkt på før, jeg tror at jeg faktisk er enig med deg. Slik kan man forandre seg.»* Lene argumenterer først og fremst for Bubers syn, og så for en mulig kombinasjon av Buber og Freire etter hvert som elevene blir eldre. Cecilie(b) mener at man på barneskolen skal lære å kjenne den andre som vedkommende er og godta det, noe som er i tråd med Bubers syn.

Bjørn(u) mener at det først og fremst handler om å forstå hverandre, og så kan den gjensidige forandringen skje underveis ved at man forstår hverandre:

«En respektfull, åpenhjertig og informativ samtale kan være bevegende i seg selv uten at den eksplisitt er det. Dette er mitt, jeg byr det til deg, og så må du vurdere det. Og så kommer den andre og sier dette er mitt, og du kan tenke sånn hvis du vil. Jeg tenker at det å forstå hverandre er RLE-fagets livsgrunnlag – det å informere om det grunnleggende i alle menneskers liv, åpne øynene for noe utenfor din egen verden.»

Elin(u) mener at målet bør være begge deler, men forståelse gjennom bevaring av hverandres unikhet i første omgang:

«Jeg håper de kan komme seg litt videre, hjelpe dem litt med modningsprosessen, men jeg har heller ikke noen mål om å endre elevenes ståsted. (...). Man har virkelig oppnådd noe hvis eleven oppnår større bevissthet i forhold til det at en ikke har endret synspunktet sitt, men at en har blitt mer bevisst måten en tenker på. Litt begge deler.»

Ifølge Tone(v) trenger man ikke å forandre seg, men få forståelse for hva den andre måtte mene: *«Få forståelse og respekt for andres ståsted er det man mest ønsker å oppnå. Det kommer også an på hvilke holdninger eleven har, noen ønsker kanskje ikke å forandre seg.»* Dette kan ses i forhold til hennes utsagn om at holdninger utvikles gjennom samtale med andre i forbindelse med samtalens formål og hennes videre bidrag i intervjuet. Hun ønsker

dermed å fortelle at holdninger utvikles gjennom samtale med andre ved at man forstår hverandre, samtidig som noen ønsker å forandre seg etter å ha fått større forståelse for andres perspektiver. Altså kan en forandre sin holdning ved at en tilegner seg forståelse. Randi(v) forteller at elevene er i en utviklingsfase, at de er på veldig forskjellig nivå og har forskjellig modningsgrad. Hun ser det ikke som sin oppgave å forandre dem, men mener at bevisstgjøring i en samtale skal oppnås ved å kjenne den andre i hans konkrete unikhet.

Oppsummert ser ingen av informantene det som sin oppgave å forandre elevenes holdning. Informantene fra barneskolen tenker at elevene skal oppnå bevisstgjøring gjennom å lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet. Informantene fra ungdomsskolen mener at elevene som første mål skal oppnå bevisstgjøring gjennom å lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet, og så kan den forståelsen de tilegner seg, føre til forandring. De argumenterer for en kombinasjon av Freires og Bubers syn, hvor gjensidig forandring ikke blir sett på som første mål for å oppnå bevisstgjøring, ifølge dem. Informantene fra videregående skole tenker også at det å tilegne seg forståelse og respekt gjennom å kjenne den andre i hans konkrete unikhet er det korrekte. Samtidig hevder Tone(v) at noen utvikler holdninger og ønsker å forandre seg etter å ha fått større forståelse for andres perspektiver.

4.4 Hva regnes som en vellykket samtale?

For å finne ut hvordan samtale kan brukes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner, er det viktig å vite hva informantene regner som en vellykket samtale, og hvilke regler eller rammeverk som skal gjelde i samtaler mellom elever om ulike religioner.

4.4.1 Vellykket samtale

Lene(b) forteller at en vellykket samtale er en samtale hvor alle elever har deltatt, lært noe av hverandre, og at de *«kommer litt sånn undrende ut av samtalen. Det viktigste er at de kommer ut av en time og får lyst til å finne ut mer om det de lærte i timen.»* Cecilie(b) tenker at en vellykket samtale er *«en samtale hvor elevene er aktive i læringsprosesser, at de opplever at de blir sett og at de mestrer. At alle ytrer sin mening (...), at de kan dele, at de kan uttrykke sitt eget forhold til sin egen religion, at de snakker sammen og reflekterer over likheter og ulikheter.»* Både Lene og Cecilie er opptatt av deltakelse og deling i samtaler mellom elever.

Bjørn(u) forbinder vellykket samtale med at «*elevene er med, at de deltar.*» Elin(u) skriver at det handler om engasjement og at elevene er mer engasjerte når de har noen knagger å henge kunnskap på, men at det ikke er alltid man kommer til de store diskusjonene. Alle de fire lærerne beskriver deltakelse og engasjement som det viktigste kjennetegnet for en vellykket samtale. Til forskjell fra de andre lærerne nevner Elin(u) at det er en utfordring å få til store diskusjoner. Hun begrunner det med at elevene mangler erfaringer. Det er viktig å være oppmerksom på at Elin underviser i to livssynsmessig relativt homogene klasser, noe som innebærer at de har mindre erfaringer med ulike religioner, og dermed mindre engasjement. «*Det er på en måte ikke noe som angår dem og deres hverdag*», ifølge Elin. Dette er til forskjell fra flerreligiøse klasser, der elever besitter ulike erfaringer som kan føre til større diskusjoner, mer engasjement og mer utbytte av samtalen.

Tone(v) forteller at vellykket samtale er «*en samtale hvor elevene får lært noe, at en får snudd litt på den oppfatning en hadde, får gått mer i dybden.*» Denne oppfatningen av vellykket samtale stemmer godt overens med hennes beskrivelse av samtalsformål, som er å utvikle holdninger gjennom samtale med andre. At «*en får snudd litt på den oppfatning en hadde*», sett i forhold til dette, betyr at en elev kan utvikle sine holdninger gjennom å få mer forståelse av ulike perspektiver i samtale med andre. Det Randi(v) forbinder med en vellykket samtale, er å forstå mer av faget, vekke nysgjerrighet og slippe alle stemmene fram.

Alle informantene, uavhengig av skoletrinn, er enig i at en vellykket samtale muliggjør læring gjennom økt deltakelse og engasjement. Videre blir undring, refleksjon og nysgjerrighet nevnt som viktige nøkkelord for en vellykket samtale. Tone(v) skiller seg ut idet hun får fram at utvikling av holdninger er et viktig mål for en vellykket samtale.

4.4.2 Viktige samtaleregler

I intervju med informanter har det kommet fram ulike samtaleregler som bør gjelde i samtaler mellom elever (*Tabell 4.4.2 s. 40*). Disse samtalereglene kan oppsummeres med: vente på tur, lytte til den andre, stille spørsmål, ønske å dele tanker og erfaringer med andre, være saklig, behandle hverandre med respekt, få kunnskap og forståelse for andres ståsted og tolerere at vi er forskjellige. Det at elevene ivaretar reglene – å vente på tur, lytte til den andre, stille spørsmål, ønske å dele tanker og erfaringer med andre, være saklig og behandle hverandre med respekt –, er viktige forutsetninger for at resten av samtalereglene skal muliggjøres. Ved at elevene følger disse reglene, kan det øke deltakelsen og engasjementet og gi økt kunnskap,

forståelse, respekt og toleranse. Samtalen vil da kunne bli vellykket sett i forhold til informantenes beskrivelse av vellykket samtale, hvor deltakelse og engasjement spiller en stor rolle (delkapittel 4.4.1). Samtalereglene er presentert i tabellen under:

Informanter	Samtaleregler
Lene	Tolerere at vi er forskjellige, vise respekt. Andre må lytte når du har ordet. <i>«Det er viktig å fortelle dem at det ikke nødvendigvis er slik at man trenger å bli enige i en samtale (...), men at vi snakker sammen og ønsker å dele de tankene og erfaringene vi har(...).»</i>
Cecilie	Lære å kjenne den andre som den vedkommende er. Vise respekt. Bruke «snakkepinne»: vente på tur, lytte til andre.
Bjørn	Klare rammer: Hva er dine rammer, hva har du lov til å si til din medelev? Behandle hverandre med respekt; må respektere forskjellige religioner, tåle at noen mener noe annet. Samtalen skal være saklig, du må åpne øynene for noe utenfor din egen verden.
Elin	Få kunnskap. Vise respekt.
Tone	Gå i dybden. Kan stille spørsmål. Få forståelse og respekt for andres ståsted.
Randi	Forstå hverandre, behandle hverandre med respekt.

Tabell 4.4.2. Oversikt over samtaleregler

4.5 Hvordan kan samtalens formål oppnås?

I det følgende vil jeg gå inn på samtaler med ulike utgangspunkt, ulike samtaletyper, samt lærerrollen og elevrollen, for å vise hvordan samtalens formål og vellykket samtale kan muliggjøres i undervisningen, ifølge mine informanter. I delkapittel 4.6 går jeg inn på flere faktorer som ifølge informanter er av betydning når samtalen skal planlegges og muliggjøres.

4.5.1 Forutsetninger

For at samtalens formål skal kunne realiseres og vellykket samtale muliggjøres, er det å følge samtalereglene, oppført i tabellen 4.4.2, en av de viktigste forutsetningene, ifølge mine informanter. I tillegg er følgende andre forhold av betydning:

Lene(b) mener at kunnskap, forståelse og respekt for ulike religioner kan oppnås gjennom konkretisering og det visuelle, blant annet tegninger, modeller, grafer, noe som de kan

samtale ut fra. Hun tenker også at skuespill, samtale om en tekst, det å lage tegninger eller å hente ut spørsmål fra en tekst og stille til hverandre kan være et godt utgangspunkt. Cecilie(b) mener at samtalen på 2. trinn må være styrt av læreren for at den skal bli vellykket. Bjørn(u) forteller at samtalen er interaktiv. Han er opptatt av at det å bli korrigert gjennom en samtale av en medelev kan oppleves mildere for eleven enn å bli korrigert av en lærer, og kan bidra til forståelse og kunnskap på den måten. Elin(u) er opptatt av at elever i samtaler får innspill fra andre gjennom refleksjon og meningsutveksling. Tone(v) mener at kunnskapen og forståelsen konstrueres gjennom samtale ved at den er virkelighetsnær. Randi(v) forteller at en kombinasjon av ulike samtaletyper for å få de tause elevene til å snakke er viktig for å bidra til forståelse, kunnskap og respekt.

Med dette ønsker jeg å gi et lite glimt av hvordan informantene fokuserer på litt ulike sider og funksjoner av samtale når de skal fremme kunnskap, forståelse og respekt i undervisning om ulike religioner. I det følgende vil jeg vise hvordan ulike samtaletyper benyttes av ulike informanter for å muliggjøre formålet og en vellykket samtale i undervisningen.

4.5.2 Samtaletyper

Her følger en presentasjon av ulike samtaletyper som informanter benytter i undervisningen om de ulike religionene, samt informantenes begrunnelser.

Lene(b) forteller at det på barneskolen er greit å starte med selvstendig arbeid først, hvor elevene jobber for seg selv og åpner seg bare for læreren, før de har parsamtaler og gruppesamtaler. Lene forteller videre at hun unngår helklassesamtaler på barneskolen, fordi elevene ikke tør å si så mye når en hel klasse skal høre på. Hun fokuserer dermed mest på parsamtaler, deretter gruppesamtaler, og hvis hun bruker helklassesamtaler, stiller hun spørsmål til hele gruppen i stedet for til én bestemt elev. På den måten bygges elevenes selvbilde, og de føler at det blir tryggere til å snakke, ifølge henne. Hun bruker ikke filosofisk samtale, fordi elevene er så unge og har en klar formening hjemmefra om hva som er hva. Det hadde vært greit å bruke filosofisk samtale når elevene blir eldre, ifølge henne. Ut fra dette, og i lys av det Lene har fortalt tidligere under intervjuet, ser vi at hun er opptatt av å få elevene til å oppleve trygge situasjoner, av å bygge opp selvbildet deres og av å muliggjøre at alle elever deltar i samtaler.

Cecilie(b) forteller at hun har gjort mye bruk av læringspartnere, etterfulgt av helklassesamtaler. Hun bruker ikke så mye gruppesamtaler, da det har vært en vanskelig klasse å utføre det med, på grunn av urolighet og fordi hun har mindre mulighet til å styre samtalen: *«Gruppevis har man mye mindre kontroll over hva som blir sagt og hva som blir gjort.»* I likhet med Lene(b) er Cecilie(b) opptatt av deltakelse. At elevene har læringspartnere i forkant av helklassesamtaler kan bidra til at de deltar i større grad, ifølge henne. Hun mener at den viktigste samtaletypen er helklassesamtaler, fordi læreren har størst mulighet til å holde styringen. Lene, derimot, unngår helklassesamtaler. Ut fra dette ser vi at elevsammensetningen spiller inn når læreren skal velge den samtaletypen som egner seg best til å fremme elevenes forståelse i undervisningen. Cecilie framhever også betydningen av filosofisk samtale og sier at det åpner opp for spørsmål, for filosofering, man er sammen på leting etter svar, men alle svarene er like gyldige: *«Da vi hadde om blant annet hinduismen, prøvde jeg å få dem til å filosofere om hvordan gud var en gud, hvor kommer alle gudene fra. Det var veldig åpent, men det var veldig morsomt å se hvordan de filosoferte.»*

Selv om Bjørn(u) er mest forelesende i stilen, tenker han at alt som dekker elevenes latente kunnskap og nysgjerrighet, er bra: *«alt som gjør at jeg ikke bare foreleser hele tiden om noe som er fremmed for dem, men faktisk at de kan relatere det til eget liv, egen nysgjerrighet, egen interesse, det er jo klart verdifullt.»* Bjørn bruker mest parsamtaler for å aktivisere elevenes forkunnskaper, og helklassesamtale når de tar en gjennomgang i undervisningen. Elevene aktiviseres og oppnår kunnskap og forståelse på den måten. Han ønsker at elevene deltar, men han er bevisst på at han glemmer seg noen ganger og prater for lenge. I tillegg forteller han at han ikke bruker filosofisk samtale, fordi han ikke har filosofisk samtale «under huden». På den måten ser vi at lærerens egenskaper, i tillegg til elevsammensetningen, er med på å påvirke valg av samtaletyper i undervisningen.

I likhet med Lene(b) forklarer Elin(u) at elevene må kunne reflektere for at filosofisk samtale skal kunne muliggjøres. Hun forteller at hun ikke bruker filosofisk refleksjon på 8. trinn, da hun mener at elevene ikke er modne nok: *«Det krever refleksjon for at det skal bli noe ut av det (...). Det er jo en stor modningsprosess på ungdomsskolen, så de er litt mer der når de kommer litt utover i 8. klasse, i hvert fall.»* Hun mener at det å bevege seg fra parsamtale til gruppesamtale, og så til helklassesamtale, er det som best fører til forståelse, kunnskap og respekt, elevene blir tryggere, og de fleste aktiviseres. For henne er deltakelse et nøkkelord for å få til en vellykket samtale. Siden hun underviser i kulturelt homogene klasser, er det spesielt

viktig å prøve å aktivisere elevene gjennom samtaler med andre i ulike faser av læringen, noe som hun allerede nevner under samtaleformål (delkapittel 4.3.2).

Tone(v) forteller at hun bruker varierte samtaletyper i undervisningen. Tone(v) legger opp til parsamtaler, gruppesamtaler, sirkelsamtaler og diskusjoner i roller og utenfor roller, men tenker at sirkelsamtale er den viktigste. Hun forteller at hun bruker sirkelsamtale både som en vurderingsform og som en arbeidsform i undervisningen. Ifølge henne er sirkelsamtalen den viktigste samtaletypen, fordi den fremmer mest forståelse og toleranse, idet den bidrar til å rydde opp i ting, til at man får høre om andres holdninger og meninger, til å hindre fordommer, til å lære elevene å argumentere, samtidig som den er mer styrt av læreren. I likhet med Lene(b), Bjørn(u) og Randi(v), som framhever det under spørsmål om samtaleformål, mener Tone at samtale er viktig for utvikling av ordforråd. I likhet med Cecilie(b) er Tone opptatt av at samtalen styres av læreren, selv på videregående skole. Hun bruker ikke filosofisk samtale så ofte, fordi det blir vanskelig for henne å styre samtalen, siden hun ikke er helt fortrolig med den.

Randi(v) nevner også sirkelsamtale som en vurderingsform. Videre forteller hun at hun gjerne bruker parsamtaler, så gruppesamtaler og deretter helklassesamtaler, slik at flest mulig elever deltar og på den måten får kunnskap, forståelse og respekt for ulike religioner. I likhet med Cecilie(b) nevner Randi helklassesamtale som den viktigste, fordi hun kan styre. Mens Cecilie ønsker å styre samtalen på grunn av en utfordrende klasse, ønsker Randi å styre samtalen fordi hun da er sikker på at elevene kommer seg igjennom temaene. Begge to sørger på den måten for at elevene får nok kunnskap og forståelse av de ulike religionene. Randi forteller at hun ikke er fortrolig med filosofisk samtale, men liker den fordi den bidrar til undring.

Oppsummert begynner alle informanter med parsamtaler. I tillegg synes Cecilie(b) og Randi(v) at helklassesamtalen er den viktigste, fordi de kan styre. Randi, i likhet med Elin(u) og delvis Lene(b), legger ofte opp til en kombinasjon av samtaletyper – parsamtale, gruppesamtale, og så en helklassesamtale – for å aktivisere flest mulig elever. Tone(v) legger opp til parsamtaler, gruppesamtaler, sirkelsamtaler og diskusjoner i roller og utenfor roller, for å aktivisere flest mulig elever og fremme forståelse, men tenker at sirkelsamtale er den viktigste. Bjørn(u), Tone og Randi bruker ikke filosofisk samtale i stor grad, fordi de ikke er fortrolig med det. Lene og Elin bruker ikke filosofisk samtale, fordi det krever mye refleksjon. Ifølge Lene har ikke elevene på 3. trinn en klar identitet, mens de ifølge Elin ikke er modne nok i 8. klasse til å gjennomføre en filosofisk samtale slik at de får det utbyttet som

kreves. Cecilie er den eneste som bruker filosofisk samtale regelmessig, selv om elevene går i 2. klasse, fordi det åpner opp for spørsmål, for filosofering, elevene er sammen på leting etter svar. Det bidrar videre til å fremme elevenes kunnskap og forståelse, idet den får elevene til å resonnerer. Det er intet klart skille mellom ulike skoletrinn, men heller slik at informanter, med utgangspunkt i deres oppfatninger, erfaringer og elevsammensetningen, legger opp til ulike samtaletyper for å muliggjøre vellykket samtale i hver enkelt klasse.

4.5.3 Samtale med ulike utgangspunkt

I det følgende vil jeg gå inn på samtaler mellom elever og elev-lærer-samtaler. Informantene fra barneskolen knytter lærer-elev-samtaler mest til veiledning, tilføring av ny kunnskap og samtalestyring, samtidig som læreren skal oppfordre elevene til å samtale med hverandre. Lene(b) skriver i tillegg at hun ofte starter med samtaler mellom lærer og klassen, for at man skal forklare hva man skal gjøre i den timen, ta en rask innføring først, og så kan de samtale med hverandre. Alternativt kan elevene jobbe selvstendig først, og læreren kan gå rundt og veilede dem gjennom dialog med hver enkelt elev. Hun mener at lærer-elev-samtaler er veldig viktig hvis elevene ikke har så mye kunnskap fra før av, slik at de får tilegne seg en del kunnskap først: *«(...) men med en gang de eier en del kunnskap selv, tror jeg absolutt at det å dele den med andre elever, er godt, for voksne snakker på en annen måte generelt, med vanskeligere ord enn det barn gjør (...).»*. Cecilie prøver også alltid en kombinasjon, hvor elevene får «nye innputt» i lærer-elev-samtaler som de skal dele i samtaler seg imellom.

Ifølge Bjørn(u) og Elin(u) er det viktig at ny kunnskap tilføres i lærer-elev-samtaler. Ifølge Bjørn er det viktig med nye fagbegreper. Ifølge Elin er det viktig at læreren utfordrer elevene til å tenke selv i samtaler med andre. Tone(v) er opptatt av at læreren inntar en korrigerende rolle, mens Randi(v) holder seg til tilbakemeldinger og elevenes utvikling i lærer-elev-samtaler. De mener at dette er viktig når forståelsen av ulike religioner skal fremmes.

Når det gjelder samtale mellom elever, er det ifølge informanter fra barneskolen viktigst å dele kunnskap, mens det å gå inn i større diskusjoner hvor elevene skal tenke mer selvstendig kjennetegner informantene fra ungdomsskolen og videregående skole, slik vi kan se ut fra beskrivelsene ovenfor og delkapittel 4.3.2. Korreksjon og kommentarer av hverandres meninger er viktig, ifølge Tone(v), i tillegg til at elevene skal reflektere over egen identitet og egne livsvalg. Randi(v) forteller at bare det at elevene snakker sammen og respekterer hverandres meninger, er tilstrekkelig til å fremme forståelse av ulike religioner.

Alle informanter er enige om at lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfyller hverandre. Disse samtaleene har samme mål – å fremme forståelse av ulike religioner –, men med to ulike innfallsvinkler. Læreren legger opp til samtaler som en møteplass for elever med ulike religioner i undervisning, og styrer der det trengs. En samtale mellom elever er en samtale hvor jevnaldrende utnytter møteplassen som læreren muliggjør i undervisningen for å få kunnskap og dermed forståelse og respekt for ulike religioner. Informantene er enige i at læreren skal veilede, tilføre ny kunnskap og oppfordre elevene til å tenke og dele med hverandre, i lærer-elev-samtaler. Informantene synliggjør at veiledning og tilføring av kunnskap er viktigst på barneskolen, mens det på ungdomsskolen og videregående skole blir viktigere med korreksjon, utvikling av fagbegreper og å oppfordre elevene til å tenke selv. Når det gjelder hvordan elevenes forståelse utvikles gjennom samtale mellom elever, har informantene ulike oppfatninger. Elevenes forståelse utvikles ved at de deler kunnskap med hverandre på barneskolen, mens det kreves større diskusjoner på ungdomsskolen og på videregående, hvor de også kan oppleve korreksjon av sine oppfatninger. I tillegg skal de på videregående skole reflektere over egen identitet og egne livsvalg og på den måten utvikle forståelse.

4.5.4 Lærerrollen og elevrollen i samtaler

Akkurat som lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfyller hverandre, utfyller også lærerrollen og elevrollen hverandre med hensyn til informantenes oppfatninger og erfaringer. Cecilie(b) beskriver det på denne måten:

«Elevene er på en måte veisøkere, de som trenger å lære, de skal dele med hverandre. De skal et sted, og læreplanen bestemmer hvor de skal (...). Lærere er elevenes veiledere, som skal veilede dem til det som er målet i læreplanen. Det er viktig at læreren styrer og veileder. Først skal man lære bort noe nytt, og så skal man veilede, styre, oppfordre dem til å dele.»

Elevenes viktigste rolle i samtaler er å få forståelse og kunnskap gjennom interaksjon med andre elever og lærere, ifølge informantene. Alle informanter er dermed enige om elevrollen i samtaler og knytter den nært til samtalereglene (tabell 4.4.2 s. 40). På barneskolen skal elevene dele med hverandre, mens de på ungdomsskolen og videregående skole skal gå inn i større diskusjoner (delkapittel 4.3.2, 4.5.3). Randi(v) er i tillegg opptatt av at undring fremmer kunnskap og forståelse av andre religioner, og mener at det er viktig at elevene undrer seg.

Alle informantene knytter lærerrollen nært til lærer-elever-samtaler, og det er et skille i deres oppfatninger. Lærerrollen på barnetrinnet knyttes mest til veiledning, tilrettelegging og tilføring av ny kunnskap, til å gjøre elever kjent med regler og oppfordre dem til å dele. Ifølge Bjørn(u) er lærerrollen å korrigere når det trengs og lære elevene relevante begreper i lærer-elev-samtaler. Ifølge Elin(u) skal ikke læreren komme med fasit, men noen fakta, og la elevene undersøke videre. På ungdomsskolen er lærerrollen også viktig for å sette klare rammer for samtaler, men i tillegg er den viktig med hensyn til å korrigere, tilrettelegge for elevenes begrepsutvikling og oppfordre elevene til å utforske og skaffe seg kunnskap selv. I likhet med Bjørn(u) er Tone(v) opptatt av lærerens korrigerende rolle, mens Randi(v) påpeker at det er en viktig del av lærerrollen at alle syn blir hørt. Det at alle syn skal bli hørt, er noe alle seks informanter er opptatt av, som jeg allerede har vært inne på når jeg har nevnt hvordan informantene framhever viktigheten av at elevene føler seg tilstrekkelig trygge til å delta, samt viktigheten av deltakelse for at samtalens formål skal oppnås (delkapittel 4.4.1).

Oppsummert knytter alle informantene elevrollen i samtaler til reglene som skal følges. Skillet mellom informantene framtrer ved at informantene fra barneskolen knytter elevrollen mest til deling av kunnskap, mens informantene fra ungdomsskolen og videregående skole knytter den til større diskusjoner. Informantenes oppfatninger skiller seg med hensyn til lærerrollen, hvor lærerrollen endres i takt med at elevene blir eldre. Lærerrollen forandrer seg fra å tilføre ny kunnskap og la elevene dele den kunnskapen med hverandre på barneskolen, til på ungdomsskolen og videregående skole å komme med litt fakta, men la elevene undersøke videre og gjennom diskusjon med hverandre komme til ny kunnskap selv.

4.6 Viktige faktorer når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis

Nedenfor vil jeg se på faktorer som det ifølge informantene er viktig å ta hensyn til når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis i form av samtale for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. I tillegg til samtaleregler og utgangspunkt for samtaler, samtale typer, lærerrollen og elevrollen, er følgende faktorer av betydning, ifølge informantene: Lærer-elev-asymmetrien, lærerens identitet, elevenes identitet, elevsammensetningen, innenfra- og utenfra-perspektiv og samtale om forskjeller og likheter mellom religionene.

4.6.1 Lærer-elev-asymmetrien i samtaler hvor forståelsen skal fremmes

Lene(b) mener at asymmetrien er der uansett, fordi en lærer er en lærer straks vedkommende trer inn i klasserommet, og at dette også vil være tilfellet i samtalen. Cecilie(b) mener også at asymmetrien er der og er opptatt av at en lærer skal styre samtaler. Av den grunn velger Cecilie helklassesamtalen som den mest egnede samtaletypen. Sett fra en annen side mener hun også at det er viktig å utjevne asymmetrien: *«Som lærer har du uansett en jobb som veileder, og en veileder er ikke en som sier hva du skal gjøre, men som får deg til å skjønne hva du skal gjøre. Det er en som prøver å vise deg hvilken vei du bør gå, uten nødvendigvis å si at du skal gå nettopp der.»*

Bjørn(u) mener at asymmetrien i samtaler mellom lærer og elev om de ulike religionene både bør utjevnes og beholdes.

«(..) selv om elevene har en religiøs bakgrunn, er det en del tilfeller der jeg faktisk vet at jeg har mer kunnskap om deres religion (...). Jeg korrigerer når det trengs, men på en vennlig måte, og forklarer hvorfor jeg mener at det er annerledes enn det de sier. Jeg tenker at det må være en asymmetri i den rollen, men samtidig er det mye jeg kan lære av en elev når det gjelder rituelle ting hjemme, hvis de er villige til å fortelle om det, (...) men da har jeg ikke kunnskap nok til å kunne tilbakevise noe heller.»

Bjørn(u) ser på kunnskap som et mulig element som avgjør om asymmetrien bør utjevnes eller ikke. Lærerrollen er å tilføre ny kunnskap til elevene og korrigere der det trengs, ifølge ham. Dermed sier han at asymmetrien beholdes der læreren har mer kunnskap å tilføre enn eleven, og der han har mulighet til å korrigere. Hvis det motsatte er tilfelle, kan asymmetrien utjevnes. I likhet med Lene(b) mener Elin(u) at asymmetrien er der uansett, og at den skal beholdes. I likhet med Bjørn(u) tar hun utgangspunkt i lærerrollen i samtalen som den som skal tilføre kunnskap når hun argumenterer for at asymmetrien skal beholdes: *«(..) jeg er 40 år, og de er 13. Forhåpentligvis har jeg noe å tilføre, og vi kan undre oss sammen, med ulike utgangspunkt.»* Selv om hun argumenterer for å beholde asymmetrien, skal samtalen være *«en likeverdig samtaleutveksling»*, ifølge hennes samtaledefinisjon (delkapittel 4.3.1).

Tone(v) forteller: *«Noen elever vil alltid tenke at du står der som lærer. Det er avhengig av hvor godt du kjenner elevene; det er vanskelig å slippe unna lærerrollen.»* Lærerrollen i en samtale er ifølge Tone å tilføre ny kunnskap og korrigere, noe som etter hennes skjønn resulterer i at asymmetrien er der med en gang. Der hvor hun kjenner elevene godt og ser dem

oftere, er det ikke alltid at hun tenker over asymmetrien: *«Hvis jeg har dem både i norsk og religion, og da flere timer, da er det noe annet. Da har jeg en relasjon.»* I motsetning til Tone mener Randi(v) at asymmetrien er der uansett.

Mens Lene(b), Elin(u) og Randi(v) mener at asymmetrien er der uansett, mener Cecilie(b), Bjørn(u) og Tone(v) at den kan utjevnes eller beholdes. Alle tar utgangspunkt i lærerrollen i en samtale når de argumenterer, Cecilie tar utgangspunkt i læreren som veileder, Bjørn og Tone i læreren som en som tilfører kunnskap og korrigerer, samtidig som Tone også legger vekt på relasjonen til elevene. Lene, Elin og Randi tar utgangspunkt i læreren som den som tilfører kunnskap, en som blir møtt som lærer straks vedkommende trer inn i klasserommet, og at asymmetrien beholdes på den måten.

4.6.2 Bør en lærer være åpen om sin religion eller sitt livssyn?

Lærernes religion eller livssyn er en del av deres identitet, og om de er åpne om det eller ikke i klasserommet, kan påvirke elevenes bidrag i samtaler, og videre påvirke elevenes forståelse av ulike religioner. Bør læreren være åpen om sin religion eller sitt livssyn, og hva kan det føre til? Nedenfor vil jeg presentere informantenes oppfatninger og deres begrunnelser.

Lene(b) sier at en lærer bør være åpen, og forteller at hun svarer hvis de spør. Hun velger å være åpen for at også elevene skal bli mer åpne for hverandre i samtaler, og på denne måten fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner. Cecilie(b) har ikke samme oppfatning som Lene. Cecilie velger å ikke være åpen om sin tro, fordi hun er redd for at det kan påvirke elevenes oppfatninger når de er så små: *«fordi barn ser opp til lærerne sine (...) læreren sier det sånn, og da er det sånn.»* Med eldre elever kan det være greit å være åpen, ifølge henne, men med elever i 2. klasse prøver hun å være nøytral, fordi hun mener at hennes åpenhet om tro kunne ha farget elevenes syn, og det vil hun unngå. Bjørn(u) er åpen om sin tro når elevene spør, men han er usikker på om dette direkte resulterer i at elevene blir mer åpne i samtaler med hverandre. Elin(u) mener at en lærer ikke skal være åpen om sin religion eller sitt livssyn, men hun svarer hvis hun blir spurt. Hun tenker at lærerens åpenhet kan påvirke elevene begge veier. I likhet med Cecilie mener hun at elevene kan begynne å tenke at de skal svare sånn som læreren, men i likhet med Lene tenker hun også at elevene kan bli mer åpne hvis hun selv er åpen. I likhet med Lene er Tone(v) åpen om sin bakgrunn, for at man skal kunne diskutere på et ærlig premiss gjennom samtaler, og for å forhindre at elever går og spekulerer på hva slags bakgrunn hun har. I likhet med Lene og Tone velger Randi(v) å være

åpen om sin bakgrunn, fordi elevene etter hennes mening da kan føle seg tryggere. I likhet med Tone forteller hun at elevene dermed slipper å spekulere på hvilken bakgrunn hun har.

Informantene synliggjør at lærerens åpenhet blir større etter hvert som elevene blir eldre. På den ene side har vi de fire informantene Lene(b), Bjørn(u), Tone(v) og Randi(v), som svarer at man bør være åpen om sin bakgrunn. På den annen side er Cecilie(b) den eneste som bestemt svarer at man ikke bør være åpen om sin bakgrunn, fordi det ifølge henne kan farge elevenes syn. Elin(u) befinner seg midt imellom dem og mener at man ikke bør være åpen om sin bakgrunn, men at hun svarer hvis hun blir spurt. Elin er enig med flertallet av informantene i at hennes åpenhet kan føre til at elevene blir mer åpne om sine religioner, noe som i så fall kan fremme forståelse av ulike religioner i samtaler med andre. På den annen side er hun enig med Cecilie i at det kan påvirke elevene til å mene det samme som læreren, og at dette kan hemme åpenheten og dermed formidlingen av kunnskap om og forståelse av ulike religioner i samtaler med andre.

4.6.3 Elevenes identitet

I det følgende vil jeg skrive om informantenes uttalelser om elevenes identitet, som de mener spiller inn når samtale skal brukes som arbeidsform i undervisningen.

Lene(b) forteller at med en gang elever gir uttrykk for sitt synspunkt og snakker om sine religiøse opplevelser og erfaringer, sender elevene signaler om at dette er min identitet. Samtidig lærer de noe nytt når de samtaler med hverandre som de kan tilføre sin gamle kunnskap og omforme den, ifølge henne. Bjørn(u) forteller at man påvirker når man presenterer sine løsninger, og at man selv blir påvirket: *«Når du presenteres for andres løsninger, når en kristen forteller om sine oppfatninger, en buddhist om sine (...), altså man utsettes for ting som utfordrer ens egne tanker, og det vil kunne påvirke ens identitet til dels grunnleggende.»* Elin(u) forteller at elevenes utgangspunkt har mye å si for hvor mye de bidrar og hvor mye de får ut av en samtale. Her er det viktig å huske at Elin underviser i to livssynsmessig relativt homogene klasser hvor nesten alle elever er etnisk norske og må ta stilling til konfirmasjon. Dermed er det viktig at hun tar utgangspunkt i deres erfaringer for å kunne få til en diskusjon i klassen, som jeg allerede har vært inne på: *«Men en sånn ting som det er fint å ta utgangspunkt i, er det med konfirmasjon, i en alder da elevene går i 9. klasse, for alle må ta stilling til det (...).»* Tone(v) og Randi(v) framhever også det at man preges av dem man omgås, både elever og lærere. Cecilie(b) er enig med de andre informantene om at

identitet med ens holdninger, religion og begrunnelser påvirker ens bidrag i samtalen, men hun er den eneste av informantene som mener at selve samtalen ikke påvirker eleven i den grad at eleven skifter mening: *«Jeg opplever ikke det med så små barn, (...) de er så små, da er deres meninger, tro, tanker veldig styrt av foreldrene.»*

Selv om informantene ikke betrakter det som sin oppgave å forandre elevenes holdning (delkapittel 4.3.3), vil elevenes forståelse, holdninger og deres identitet kunne forandre seg gjennom samtale med andre. Alle informanter forteller om at elevenes identitet påvirker deres bidrag i samtalen, og fem av seks informanter forteller at samtalen påvirker elevenes identitet. Cecilie(b) er den eneste informanten som mener at elevenes identitet ikke vil bli påvirket av samtalen, fordi elevenes tro og meninger er styrt av foreldrene, ifølge henne.

4.6.4 Elevsammensetning

I tillegg til elevenes identiteter, vil elevsammensetning kunne påvirke hvordan samtalen brukes i undervisningen og utfallet av samtalen, ifølge mine informanter. Lene(b), som har erfaring både fra livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser, forteller at klasser med nesten bare etnisk norske elever kan virke positivt for å fremme forståelse av ulike religioner gjennom samtale med andre ved at elevene har samme ståsted og er veldig åpne. Det hun savner i slike klasser, er å spørre foreldre eller barn med ulike religioner om de kan komme med innputt, gi tips og råd, fortelle om måten de praktiserer sin religion på: *«For det å kunne nytte seg av de erfaringer som også andre medelever har, det gjør også at det blir lettere for elever å tilegne seg kunnskap fordi de kommer med praktiske eksempler.»* Hun forteller at diskusjonen blir mer givende i flerreligiøse klasser, på grunn av ulike synspunkter på et tema. Cecilie(b) framhever betydningen av flerreligiøse klasser fordi barn blir vant til forskjeller og blir mer åpne.

Bjørn(u) tenker det samme som Cecilie(b), og forteller at fordommer unngås i flerreligiøse klasser *«fordi man har venner med forskjellige bakgrunner og religioner og lærer om dem.»* Elin(u) har en mer delt mening om dette. På den ene side mener hun at det har med hver enkelt elev å gjøre og elevenes utgangspunkt. På den annen side opplever hun utfordringer i å få til diskusjoner i livssynsmessig relativt homogene klasser, fordi elevene ikke er interessert i å diskutere, de mener ofte det samme og konkluderer ofte med at *«Vi her i Norge og i Vesten gjør det best, og ferdig med det»*. Hun har også tidligere nevnt at dette kan være et resultat av elevenes manglende erfaringer med ulike religioner. Slike elever har rett og slett ikke ulike

synspunkter som får dem til å diskutere. Hun nevner konfirmasjon som et tema som de er opptatt av, fordi det er virkelighetsnært for dem.

Tone(v) nevner at i flerreligiøse klasser er det lettere å snakke om forskjeller, mens det er nedtonet i livssynsmessig relativt homogene klasser. «*Her er det så etnisk blandet at det er mer åpent. På andre skoler ville man nedtone det (...) der var det kanskje 80 % etnisk norske, mens her er det blandet.*» Randi(v), som underviser i flerreligiøse klasser, mener at deltakelse og engasjement har med elevenes utgangspunkt å gjøre. Ulike gruppesammensetninger fører til ulike grader av engasjement og ulike diskusjonsnivåer, og det varierer hvor mye elevene får ut av samtalene, ifølge henne.

Fem av seks informanter framhever betydningen av flerreligiøse klasser når man skal bruke samtale som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. De begrunner det med at elever kommer med ulike erfaringer, praktiske eksempler, lytter til hverandres meninger, det blir virkelighetsnært og mer åpent, de blir vant med å snakke om forskjeller og unngår også fordommer på den måten. I tillegg nevner Elin(u) og Randi(v) at det ikke bare handler om hvorvidt det er livssynsmessig homogene klasser eller flerreligiøse klasser, men at det har med hver enkelt elev å gjøre om de er interessert eller ikke i å samtale. De nevner at ulike gruppesammensetninger med elever som har ulike interesser fører til ulike grader av engasjement i samtaler, og dermed ulike nivåer av kunnskap og forståelse.

4.6.5 Innenfra- og utenfra-perspektiv

I det følgende vil jeg presentere informantenes oppfatninger og erfaringer om betydningen av innenfra- og utenfra-perspektiv i samtaler der forståelsen av ulike religioner skal fremmes.

Lene(b) hevder at elever som gjennom samtaler forteller ut fra det de opplever selv eller det de tror på, har mye erfaring og god kunnskap om sin religion, men ikke nødvendigvis god kunnskap om andres religioner: «*Jeg føler at folk som har sin religion, men som klarer å distansere seg fra denne i møte med andres tro, gjerne har større innsikt i og overblikk over andre religioner, fordi de kan se ulikheter og likheter.*» Lene forteller at hennes elever klarer å skille sin religion fra andre når de samtaler med en medelev om en annen religion, men de klarer ikke å argumentere for eller reflektere over forskjellige praksiser i religionen. Dermed vil de ikke kunne oppnå samme forståelse som mer reflekterte elever. Hun mener dermed at de elevene som klarer å distansere seg fra sitt eget, er de som oppnår mer kunnskap og

forståelse av andre religioner, fordi de kan se likheter og ulikheter. Cecilie(b) mener at både innenfra- og utenfra-perspektiv er viktig for å fremme forståelse. Hun forteller at innenfra-perspektiv også er viktig på grunn av ulike retninger innad i en religion og fordi religioner kan praktiseres på forskjellige måter:

«Det har noe med at det er forskjellige retninger innad i en religion, men også forskjeller med hensyn til hvor strengt man praktiserer den. I boken står det for eksempel at muslimer ber fem ganger om dagen, men gjør gutten i klassen det? Når man blir klar over at den religiøse praksisen kan variere, får man en videre synsvinkel på hva en muslim er.»

Cecilie(b) forteller selv om den gangen hun var elev i en livssynsmessig relativt homogen klasse og hadde veldig mye utenfra-perspektiv. Det de lærte om ulike religioner, ble farget av vestlige tradisjoner. Senere følte hun at det hun hadde lært, var helt feil. Hun framhever igjen det positive ved flerreligiøse klasser, hvor innenfra-perspektiver blir ivaretatt fordi elevene bringer med seg ulike praksiser og erfaringer til klasserommet.

Bjørn(u) tenker at både innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv i samtaler er viktig. Han tenker at man kan gjøre seg like gode refleksjoner om man bruker sin bakgrunnserfaring og bygger videre på den, som refleksjoner fra et utenfra-perspektiv, så lenge man er bevisst på sitt innenfra-perspektiv og kan se at man tenker på en bestemt måte fordi man tilhører en bestemt religion. «Jeg må innrømme at jeg kanskje har vært litt dårlig på innenfra-perspektiv», forteller Elin(u). Ifølge henne fremmer utenfra-perspektiv i samtaler elevenes forståelse av ulike religioner i større grad enn innenfra-perspektiv. Dette kan vi se i sammenheng med at hun underviser i livssynsmessig relativt homogene klasser. Som Cecilie nevner, kan utenfra-perspektiv ta mye plass i homogene klasser, slik at man ikke får vite så mye om hvordan elever praktiserer den samme religionen på ulike måter.

I likhet med Cecilie(b) og Bjørn(u) mener Tone(v) at både innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv i samtaler kan bidra til å fremme forståelse av ulike religioner:

«Det går på refleksjonsevnen, på å kunne se hva som er min holdning som kristen, hva som er min holdning uavhengig av min bakgrunn. Hvis du kan diskutere dét forholdet, er du på et høyt nivå. Du må ikke innta et kritisk utenfra-perspektiv, men du kan godt innta et kritisk innenfra-perspektiv så lenge du er klar over hvordan dine holdninger kan påvirke, og at du kan gjøre det på en faglig måte og bruke faglige begreper.»

I likhet med Cecilie(b) framhever Tone(v) viktigheten av å prate både om innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv i livssynsmessig homogene klasser: «*Det er ekstra viktig å prate om innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv på religioner hvis du har en etnisk homogen klasse.*» Randi(v) forklarer at hun ikke er religiøs og dermed sliter med å snakke om innenfra-perspektiv i undervisningen. Hun synes fortsatt at det er viktig at elevene snakker med andre som har en annen forståelse, for å få større innsikt om ulike religioner. Dette viser hvordan lærerens identitet kan påvirke hvordan samtalen brukes.

Lene(b) og Elin(u) mener at utenfra-perspektiv i samtaler fremmer elevenes forståelse av ulike religioner i større grad enn innenfra-perspektiv. De fire andre informantene mener at både innenfra- og utenfra-perspektiv kan bidra til å fremme elevenes forståelse av ulike religioner gjennom samtale med andre, så lenge eleven klarer å reflektere over hvorfor vedkommende tenker på sin måte.

4.6.6 Forskjeller og likheter mellom religionene

Det å samtale om likheter og forskjeller er også viktig for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Lene(b) sier at hun hadde holdt seg unna å legge opp til samtaler hvor elevene skulle sammenligne religioner, hun ville bare gitt dem kunnskap. Lene begrunner det med at elevene ikke har en klar identitet, de tror på det foreldrene tror på: «*Jeg føler at de eventuelt spør mor og far hva slags holdninger de har (...)*». Ifølge henne må elevene først kunne lære å argumentere for forståelsen, sette ord på hvordan de tenker og hva de føler, for så å ta sammenligningen på ungdomsskolen. Cecilie(b), til forskjell fra Lene, mener at det er viktig å samtale både om forskjeller og likheter mellom religionene, men anser at det viktigste på barneskolen er å samtale om det universelle, det som er likt i alle religioner. Cecilie forklarer at det vil bygge opp en respekt og samhold i klasser og samfunn som er flerreligiøse. Hun tenker at religionen ikke mister sin særegenhet når elevene samtaler om likheter mellom religionene, for så fort de samtaler og hører om hverandres forståelser, merker de også at det er ting som er forskjellige og forteller det til hverandre.

Bjørn(u) mener at det å samtale om både forskjeller og likheter mellom religionene fremmer forståelse. Elin(u) mener det samme og forteller:

«(...)klart det er en refleksjon som begynner å nærme seg tiendeklasse-nivå (...) i hvert fall sånn som verket vårt, Horisonter, har blitt lagt opp. Det er kunnskapsbasert

i 8. og 9. klasse, hvor du går igjennom alle verdensreligionene (...) Og så er det 10. klasse, der man har fellestrekkene, hva som er felles, hva som er ulikt (...).»

Randi og Tone(v) synes at det er viktig å samtale både om likheter og forskjeller. Randi(v) er opptatt av å se på særpreget ved hver religion først, for så å sammenligne på slutten av året, for å bevare det unike i hver enkelt religion.

Fire av seks informanter – de fra ungdomsskolen og videregående skole – tenker at det er viktig å samtale både om likheter og forskjeller mellom religionene for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Når det gjelder informantene på barneskolen, holder Lene(b) seg unna sammenligning, fordi elevene ikke har en klar identitet, og Cecilie(b) fokuserer mest på likheter mellom religionene for å bygge opp respekt og samhold i klasser og samfunn som er flerreligiøse.

4. 7 utfordringer – og tips til å møte dem

I det følgende vil jeg presentere noen utfordringer som mine informanter forteller om. Disse utfordringene oppstår i lærer-elev-samtaler og i samtaler mellom elever. Deretter skal jeg redegjøre for noen av informantenes tips til hvordan utfordringene kan møtes.

I lærer-elev-samtaler nevner Elin(u) og Bjørn(u) at vanskelige faguttrykk fra lærerens side kan være utfordrende for eleven. Cecilie(b), Tone(v) og Randi(v) nevner som en utfordring at elevene noen ganger forteller det de tror læreren vil at de skal fortelle. Bjørn nevner også forskjellen i kunnskap som en utfordring både fra lærerens side og elevenes side. Elin nevner at samtalen kan gå i en annen retning enn det hun hadde tenkt, på grunn av ulike utgangspunkt med hensyn til kunnskapsnivå, erfaringer, aldersnivå og interesse. På dette området viser intervjuene ingenting som er særegent for livssynsmessig relativt homogene klasser eller flerreligiøse klasser, og heller ingenting som er spesielt for de ulike skoletrinn.

Når det gjelder utfordringer i samtaler mellom elever om ulike religioner, nevner Lene(b), Cecilie(b), Bjørn(u) og Tone(v) at utfordringer kan oppstå på grunn av ulikt grunnlag eller veldig store kulturforskjeller. På den annen side nevner de at de underviser i flerreligiøse klasser hvor elevene er mer åpne og vant med forskjeller. Dermed oppstår det ikke noen store utfordringer som ikke lar seg løse. Lene forteller i tillegg om noen uønskede kommentarer som har kommet opp på en tidligere barneskole hun har jobbet på. Randi(v) forteller om en utfordring knyttet til at elevene kan ha gjort seg oppfatninger eller fått oppfatninger

hjemmefra som kanskje ikke stemmer helt. Bjørn og Elin(u) nevner at en utfordring kan være at samtalen sporer av, men at dette ikke er en uløselig utfordring. Elin, som underviser i livssynsmessig relativt homogene klasser, nevner dårlig engasjement i diskusjoner som en utfordring, fordi elevene ikke er interessert i å diskutere noe de ikke har erfaring med.

Informantene ser flerreligiøsitet i klasser som noe som forebygger utfordringer, ved at elevene blir mer åpne, mindre fordomsfulle og blir vant med forskjeller. Dermed blir det ikke en utfordring å skape engasjement i samtaler i flerreligiøse klasser, fordi elevene besitter ulike erfaringer, og diskusjonen blir virkelighetsnær for dem. Ifølge informantene følger de fleste elever samtaleregler (*tabell 4.4.2 s. 40*). Grunnen til det kan være flerreligiøsitet i klasser, at elevene er vant med samtaler, og at informantene, som de nevner selv, snakker om viktige regler og rammeverk før samtalen settes i gang, i tillegg til å bruke egnede samtaletyper.

I det følgende nevner jeg noen av informantenes tips til hvordan utfordringene kan møtes. Som allerede nevnt, forteller Lene(b) om noen uønskede kommentarer som har kommet opp på en tidligere barneskole hun har jobbet på, men hvor det løste seg ved at hun snakket med foreldrene: *«Jeg synes det er viktig å snakke med foreldrene, for dette er holdninger og verdier som barna har med seg hjemmefra, og fortelle at vi har blitt mye mer flerkulturelle i Norge (...) og at vi må være åpne for at vi er forskjellige»*.

Cecilie(b) forteller at det er viktig å bygge grunnlaget: *«Jeg har snakket veldig mye om at vi må ha respekt for forskjellige grupper, det er dét RLE-faget handler om. Så da tror jeg elevene ikke vil komme med uønskede kommentarer i RLE-timene. Jeg tror at det er viktig å bygge grunnlaget der.»* Cecilie(b), som har en utfordrende klasse, har brukt «snakkepinne» for å konkretisere hvem som har ordet, og samtidig valgt helklassesamtaler hvor hun kan styre og ikke la samtalen spore av. Hun ser helklassesamtalen som den mest egnede samtaletypen for å fremme forståelse av ulike religioner, med parsamtaler i forkant for å øke deltakelsen i helklassesamtaler. Andre informanter igjen velger parsamtaler, så gruppesamtaler og helklassesamtaler i etterkant, eller en kombinasjon av parsamtaler og helklassesamtaler, for å bygge elevenes selvbilde, gjøre dem trygge og øke deltakelsen. I tillegg er det viktig, ifølge informantene, at det som diskuteres er virkelighetsnært for elevene.

Bjørn(u) er også opptatt av å framheve betydningen av flerreligiøsiteten til sine elever ved å fortelle at: *«De religiøse er i flertall i denne verden, og du vil skjønne mer av verden hvis du skjønner hvorfor religiøse tenker sånn som de gjør (...).»* Bjørn(u) nevner viktigheten av å

gjøre faget interessant og levende, være en engasjert lærer og la elevene forstå at over halvparten av verdens befolkning faktisk er religiøse. I tillegg er det viktig å få fram at religion påvirker og har påvirket veldig mye i verden. Med dette ønsker han å fremme fagets viktighet og dermed elevenes deltakelse og elevenes forståelse av ulike religioner.

Elin(u) nevner som en utfordring at media farger elevenes måte å tenke på, for eksempel ved at noen elever ser på islam som en kvinneundertrykkende religion. Elin framhever at læreren må utfordre elever på å tenke kritisk og reflektere over hvorfor de tenker sånn som de gjør.

Randi(v) er også opptatt av å utfordre elevene til å tenke over om de oppfatninger de har gjort seg eller fått med seg hjemmefra, alltid stemmer. Tone(v) tenker at det er viktig å rydde opp i generaliseringer som for eksempel «*alle kristne tenker sånn*», og ta fatt i feil bruk av begreper, for eksempel når «*elevene snakker om islamister i stedet for muslimer*».

Oppsummert nevner informantene vanskelige faguttrykk, at elevene forteller noe de tror læreren vil at de skal fortelle, forskjellen i kunnskap og at samtalen går i en annen retning enn det læreren hadde tenkt som utfordrende i lærer-elev-samtaler. Intervjuene viser ingenting særegent for de ulike skoletrinn når det gjelder utfordringer i lærer-elev-samtaler. Uønskede kommentarer, oppfatninger som ikke stemmer, at samtalen sporer av, manglende engasjement og interesse, utfordrende elever, generaliseringer og feil bruk av begreper er utfordringer som kjennetegner samtaler mellom elever, ifølge informantene. Intervjuene viser ingenting som er spesielt for de ulike skoletrinn, men viser forskjell mellom livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser i samtaler mellom elever. Informantene får fram at homogene klasser er utfordrende på grunn av elevenes manglende erfaringer med ulike religioner. Det som ifølge dem er viktig når utfordringer skal møtes, er å velge egnede samtaletyper, gjøre faget interessant og virkelighetsnært for elevene, fremme fagets viktighet, være en engasjert lærer, utfordre elevene til å tenke kritisk, snakke med foreldrene og rydde opp i generaliseringer og feil bruk av begreper. Mens informanter fra barneskolen framhever viktigheten av å snakke med foreldrene, er informantene fra høyere skoletrinn opptatt av å få elevene til å tenke selv når utfordringene skal møtes.

4.8 Oppsummering

I det følgende vil jeg oppsummere kapitlet i form av hovedpunkter fra analysen, som jeg også vil fokusere på i det påfølgende drøftingskapitlet:

I delkapittel 4.2 viste jeg at alle informantene knyttet fagets formål og viktigheten av faget til læring av grunnleggende kunnskap om religioner, livssyn og etikk, som dermed fører til større forståelse, respekt og bidrar til å eliminere mulige konflikter.

I delkapittel 4.3 så vi hvordan alle informantene beskrev samtale som en muntlig utveksling, hvor tre av informantene forklarte samtale ved bruk av ordet dialog. Alle informanter mente at samtalens formål er å fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner. I tillegg knyttet de samtalens formål til utvikling av elevenes holdninger på videregående skole. Ingen av informantene så det som sin oppgave å forandre elevenes holdninger, men så muligheten av at elevenes holdninger kan utvikles etter hvert som de tilegner seg forståelse gjennom samtale med andre.

I delkapittel 4.4 viste jeg hvordan informantene synliggjør deltakelse og engasjement som det viktigste for å få til en vellykket samtale, hvor også det at elevene følger samtaleregler (*tabell 4.4.2 s. 40*) var en viktig forutsetning. I tillegg ble utvikling av holdninger framhevet som viktig på videregående skole.

I delkapittel 4.5 fikk vi innsyn i hvordan informanter tar utgangspunkt i ulike forutsetninger, deres kunnskap og erfaringer samt elevsammensetningen, og legger opp til ulike samtaletyper for å muliggjøre en vellykket samtale. Informantene var enige om at lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfyller hverandre, og at lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever, samt lærerrollen og elevrollen, utvikler seg og forandrer seg gjennom skoletrinn.

I delkapittel 4.6 viste det seg at informantene hadde divergerende meninger om lærer-elev-asymmetrien, men var enige om at lærerens åpenhet ble større etter hvert som elevene ble eldre. Elevenes identitet påvirker deres bidrag i samtalen, og elevenes forståelse, holdninger og deres identitet vil kunne forandre seg gjennom samtale i møte med andre, ifølge informantene. Elevsammensetningen i klasser, innenfra- og utenfra-perspektiv og forskjeller og likheter mellom religioner er også viktig når elevenes forståelse av ulike religioner skal fremmes.

I delkapittel 4.7 nevner informanter ulike utfordringer som kan oppstå i samtaler når forståelse av ulike religioner skal fremmes, og de kommer med tips til å møte dem. Dette har jeg oppsummert ovenfor (delkapittel 4.7) og vil kun nevne noen av dem i kapittel 5, der det er relevant.

5. Drøfting

5.1 Innledning

I det foregående kapitlet har jeg presentert og analysert funnene fra intervjuene. Som det framgår av empiri- og analysekapitlet, er det ganske nyansert mangfold i oppfatninger og erfaringer rundt samtale som arbeidsform. Det betyr at jeg i dette kapitlet kommer til å ta for meg de av funnene fra empiri- og analysekapitlet som er av størst relevans for min problemstilling (delkapittel 4.8) og se dem i forhold til relevant teori.

5.2 Mine funn i forhold til tidligere studier

I det følgende vil jeg se mine funn i lys av tidligere studier av samtale og dialog innenfor religions- og etikkdidaktikk, altså Dales (2011), Gjerbergs (2008) og Valles (2008) studier.

I sin masteroppgave konsentrerer Dale (2011) seg om hva slags uttrykte oppfatninger lærere og elever har omkring bruk av ulike former for samtale som undervisningsredskap i religionsundervisningen i videregående skole, og hva slags potensial de mener samtale kan ha for kunnskaps- og holdningsdanning. Når Dale oppsummerer sentrale funn i sin studie, nevner hun som første punkt: «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» (Dale 2011: 79). Det er de faktorene som må være til stede jeg har undersøkt i min studie i forbindelse med samtale knyttet til religionsdelen av faget, på de tre skoletrinn, og i forhold til livssynsmessig relativt homogene klasser og flerreligiøse klasser. I tillegg har jeg sett på samtalebegrepets utvidelse fra barneskolen via ungdomsskolen til videregående skole, hvor jeg sammenlignet informantenes oppfatninger omkring samtale og så det i forhold til læreplanen. Både i Dales studie og i min egen kommer det tydelig fram at deltaking, interesse og engasjement er viktig for å få til en vellykket samtale. Slik det også framkommer av Dales studie, blir deltakelse skildret både som en utfordring, fordi det kan være vanskelig å få alle elevene til å være med, og som et positivt trekk ved en god samtale (Dale 2011: 69-73). Forskjellen i forhold til Dales studie, er at min studie tydelig viser at den største utfordringen med hensyn til deltakelse ligger i livssynsmessig relativt homogene klasser hvor elever mangler erfaringer med ulike religioner. Deltakelsen er dermed størst der utgangspunktet for samtalen er virkelighetsnært for elevene, nemlig i flerreligiøse klasser.

Det er samsvar mellom våre studier idet at man gjennom samtale og møtet med andre blir kjent med nye perspektiver, meninger og argumenter. I min studie påviser jeg i tillegg en utvidelse av samtalebegrepet, hvor det utvides fra samtalen som en møteplass på barneskolen til utprøving av holdninger på videregående skole. Dermed utvides også elevrollen og lærerrollen. I likhet med Dale har jeg, via mine informanter, funnet at språkbruk og diskusjoner som åpner for bidrag fra alle, er viktig. Forskjellen mellom Dales studie og min, er at jeg intervjuer religionslærere fra barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole og kan se utviklingen som foregår, både i forhold til faktorer som er av betydning og samtalebegrepets utvidelse. I tillegg ligger det en forskjell i det at Dale fokuserer på hva slags potensial samtale kan ha i undervisningen for kunnskaps- og holdningsdanning, mens jeg går direkte inn på faktorer som er av betydning når kunnskaps- og holdningsdanningen skal muliggjøres i undervisningen.

I sin masteroppgave undersøker Gjerberg (2008) hvordan lærere i Religion og etikk-faget forstår og anvender begrepet dialog, sett i lys av dialogforståelsen hos filosofene Lévinas og Habermas. Hun begrenser dialog til å handle om samtale mellom mennesker i et interkulturelt miljø, i en religions- og etikkdidaktisk kontekst. I min studie er samtale og dialog brukt som synonymer, og samtale blir beskrevet som arbeidsform som benyttes for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Gjerberg er i sitt prosjekt opptatt av å undersøke både religions- og etikkdelen av faget, mens jeg begrenser oppgaven til å handle om religionsdelen. Dermed er selve begrepsbruken, utgangspunktet for samtalen og for våre prosjekter, annerledes. Det er allikevel tre aspekter ved Gjerbergs studie som er særlige interessante i forhold til min studie: elevenes åpenhet, hensikten med dialog og lærerrollen. Til forskjell fra Gjerbergs informanter, som deler litt ulike erfaringer om åpenheten i homogene og flerreligiøse klasser (Gjerberg 2008: 40-44), framhever mine informanter at elevenes åpenhet, engasjement og deltakelse er størst i flerreligiøse klasser. Gjerbergs informanter framhever at hensikten med dialog er å fremme toleranse (Gjerberg 2008: 44-48). Mine informanter er enige om at samtalens formål er å fremme forståelse av ulike religioner, hvor elever gjennom økt kunnskap og forståelse lettere kan leve med forskjeller. Dette bidrar videre til respekt, toleranse og fredelig sameksistens. Hensikten med dialog, slik Gjerbergs informanter beskriver den, samsvarer altså med samtalens formål som blir framhevet av mine informanter.

I likhet med Gjerbers informanter synliggjør mine informanter lærerens betydning for å framheve viktigheten med faget, gjøre faget interessant og levende, skape trygghet, stille

kritiske spørsmål, styre samtalen og samtidig innta rollen som likeverdig (Gjerberg 2008: 57-63). Til forskjell fra Gjerbergs studie tar min studie utgangspunkt i alle tre skoletrinn, hvor man kan se at lærerrollen utvider seg fra at læreren på barneskolen mest veileder og tilfører kunnskap, mens læreren på ungdomsskolen og videregående skole er den som tilfører kunnskap, men samtidig lar elevene undersøke og erverve kunnskap på egen hånd. Videre er Gjerbergs informanter, i likhet med mine, uenige om hvorvidt en lærer bør være åpen om sin religiøse bakgrunn. Til forskjell fra Gjerbers studie, synliggjør mine informanter at lærerne blir mer åpne etter hvert som elevene blir eldre og tenker mer selvstendig.

Valle undersøker lærernes oppfatninger om dialogens forutsetninger, didaktiske innfallsvinkler og deres refleksjoner tilknyttet dialog. Selv om utgangspunktet for våre prosjekter er forskjellig, er det allikevel noen aspekter som er interessante, nemlig forutsetning for dialog, elevsammensetning og identitet. I likhet med mine informanter nevner også informantene i Valles undersøkelse trygghet som en viktig forutsetning for at dialog kan muliggjøres (Valle 2008: 37-39). Med tanke på elevsammensetningen er alle informantene i Valles undersøkelse positivt innstilt til klasser som består av elever med forskjellig bakgrunn, fordi det er en ressurs samtidig som elevene blir mer interessert i å lære om andre religioner hvis disse er representert i klassen (Valle 2008: 41-43). Dette blir også understreket av mine informanter. Videre blir viktigheten av dialog framhevet fordi elevene får andre inntrykk enn de som de får hjemme, noe som er med på å utvikle deres identitet (Valle 2008: 33, 41-42). Dette er i samsvar med oppfatningen til flertallet av mine informanter.

Det som skiller min studie fra de tre nevnte masteroppgavene, er at jeg går inn på den didaktiske plan og ser på konkrete faktorer som er avgjørende ifølge informantenes oppfatninger og erfaringer når samtale skal benyttes som arbeidsform i religionsundervisning på de tre skoletrinn. Selv om dette er studier med utgangspunkt i ulike problemstillinger, omfatter de aspekter som jeg selv har vært inne på. Men til forskjell fra disse studiene, ser jeg disse aspektene og samtalebegrepet med utgangspunkt i alle tre skoletrinn.

5.3 Informantenes samtaledefinisjoner

Hvis vi ser informantenes definisjoner i forhold til de ulike definisjoner av samtale som er beskrevet i teorikapitlet (delkapittel 2.4, 4.3.1 og 4.3.2), kan samtaledefinisjonene knyttes til Linds definisjon: at samtale er den muntlige kommunikasjon mellom to eller flere mennesker

(Lind 2005: 121). Til forskjell fra Linds kommunikasjon vil samtalen mine informanter benytter i undervisningen, være planlagt og ha et mål, nemlig å fremme forståelse av ulike religioner. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser av samtaleformål kan man også si at informantenes definisjoner er nært knyttet til Gadamer's definisjon: at samtale er en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre gjennom å forstå hva den andre sier. Til forskjell fra Gadamer mener mine informanter at man ikke trenger å komme til enighet om en sak i en samtale (Gadamer 1975: 347), men å få forståelse for hverandres synspunkter og ulike religioner. Alle informantene er enige om at samtaleformål er å øke kunnskap og fremme forståelse av ulike religioner. Det er i tråd med Gjems' definisjon på samtale som en læringsarena, der elevenes deltakelse er viktig for læring (Gjems 2009: 12-59). Videre mener alle informantene at samtaledeltakere må være aktive og engasjerte, noe som er i tråd med Nylend's definisjon av samtale (Nylend 2007). Til forskjell fra Nylend's definisjon skal samtaledeltakere ifølge mine informanter alltid være likeverdige, trass i lærer-elev-asymmetrien. Informantene fra ungdomsskolen og videregående skole mener at en gjennom samtale kan få reaksjoner fra partneren, omtalt som korreksjon, og samtidig teste sin egen forståelse av et tema, noe som er i tråd med Linell's definisjon (Linell 1998).

Mine informanter ser på samtale og dialog som synonyme begreper, noe som delvis samsvarer med Aksnes' oppfatning. Aksnes beskriver samtale som et samspill mellom to eller flere deltakere som vekselvis taler og lytter, de er i dialog med hverandre (Aksnes 2007: 113-115). Dette ser vi tydelig hos Lene(b), Elin(u) og Randi(v). Lene forteller at samtale handler om å holde i gang en dialog, Elin mener at samtale er en gjensidig dialog, og Randi beskriver samtale som en dialog hvor man respekterer hverandre og hvor man slipper fram ulike syn (delkapittel 4.3.1). Mine informanter bruker dermed en kombinasjon av disse definisjonene når de planlegger samtale som arbeidsform i undervisningen for å fremme forståelse av ulike religioner. I min undersøkelse er samtale brukt som en muntlig kommunikasjon, enten mellom elever eller mellom en lærer og én eller flere elever, hvor personene er til stede på samme tid i samme rom, og hvor ulike samtaletyper brukes som arbeidsformer for å fremme forståelse av ulike religioner på ulike skoletrinn. Det som skiller informantene i denne sammenheng, er deres oppfatninger og erfaringer om ulike faktorer som spiller inn når samtale skal muliggjøres i undervisningen. I det følgende vil jeg se på informantenes oppfatninger og erfaringer av samtale sammenlignet med læreplanens beskrivelse.

5.4 Informantenes oppfatninger av samtale sammenlignet med læreplanens beskrivelse

5.4.1 En utvidelse av samtalen

Uavhengig av skoletrinn er alle informantene enige om at fagets formål er å gi elevene grunnleggende kunnskap om religioner, livssyn og etikk, som videre skal føre til større forståelse og respekt. Informantene tenker at dette er viktig på grunn av flerreligiøsiteten i landet og fordi det kan forebygge potensielle konflikter (delkapittel 4.2). Dette er i tråd med fagets formål (Utdanningsdirektoratet 2006, Utdanningsdirektoratet 2008).

Alle informantene mener at samtalsens formål er å fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner. Lene(b) mener at elevene får trening i å argumentere saklig, reflektere og samtale. Bjørn(u) mener at samtale også åpner for undring. Tone(v) tenker at holdninger utvikles gjennom samtale (delkapittel 4.3.2). Undring, refleksjon og argumentasjon blir nevnt som viktig fra informantene fra barne- og ungdomsskolen, mens Tone i tillegg knytter samtalsens formål til utvikling av elevenes holdninger (delkapittel 4.3.2). Dette er i tråd med fagets og samtalsens formål slik det framkommer av læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2006, Utdanningsdirektoratet 2008), (delkapittel 2.2.2). Det viktigste ifølge informanter fra barneskolen er altså å dele kunnskap, mens det å gå inn i større diskusjoner framheves av informantene fra ungdomsskolen og videregående skole. Elevene på videregående skole skal i tillegg utvikle holdninger i samtaler med andre, ifølge Tone (delkapittel 4.5.3). Samtalsens formål utvides altså i tråd med fagets formål i de tre skoletrinn. RLE-fagets formål er å etablere en møteplass for elever med ulik bakgrunn, hvor elevene får kunnskap og innsikt gjennom argumentasjon, undring og refleksjon i samtaler med hverandre på barneskolen og ungdomsskolen. Faget på videregående skole skal i tillegg muliggjøre refleksjon over egen identitet og egne livsvalg i samtaler ved at elevene prøver ut sine holdninger og former dem i møte med andre, og i tillegg forklarer faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper (Utdanningsdirektoratet 2006, Utdanningsdirektoratet 2008).

Vi kan også se utvidelsen av begrepet ved at ordet dialog er brukt som en del av formålsbeskrivelsene i læreplanen for RLE-faget, mens ordet refleksjon er brukt som en del av formålsbeskrivelsene i læreplanen for RE-faget. I delkapittel 2.2.3 har jeg også vist hvordan samtale blir brukt bestemt som en del av kompetansemål etter 4. årstrinn og 7.

årstrinn, mens ordene *drøfte* og *tolke* blir brukt i kompetansemål etter 10. årstrinn og Vg3. *Drøfte, tolke* og andre ord som blir brukt, kan ses på som en utvidet form for samtale, hvor det på slutten av 10. årstrinn og Vg3 forventes mer kritisk, reflekterende, drøftende og argumenterende samtale. I tillegg forventes det på slutten av Vg3 at man skal kunne sammenligne religioner for å få en dypere kunnskap og forståelse av ulike religioner. Med utgangspunkt i dette kan vi argumentere for en utvidelse av samtalebegrepet for å oppnå fagets formål i Vg3, som er en fredelig sameksistens i landet (Utdanningsdirektoratet 2006).

Oppsummert mener alle informantene at samtalens formål er å fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner. Informantene fra de tre skoletrinn synliggjør en progresjon i forståelsen av samtalebegrepet fra barnetrinn til videregående trinn, fra samtale som en møteplass til samtale som utprøving av holdninger.

5.4.2 Samtale som en møteplass hvor bevisstheten om religioner oppnås

Ut fra det foregående delkapitlet ser vi at samtale forutsetter sosial samhandling og bruk av språket gjennom lærings- og utviklingsprosessen, samtidig som informanter framhever at det egner seg bedre enn skriftlig kommunikasjon fordi elevene får drøftet mer og kommer til mer dybdekunnskap (delkapittel 4.3.2). I likhet med meg konkluderer også Nylend i sin studie med at læring skjer ved engasjert deltagelse i en sosial praksis hvor språket fungerer som et bindeledd mellom læring og samtale (Nylend 2007: 3). Målet er å tilegne seg kunnskap gjennom samhandling med andre og på den måten få økt forståelse av ulike religioner. Vi har også sett hvordan samtalen utvides gjennom skolegangen, der det på videregående skole er viktig at elevene prøver ut holdninger og former dem i møte med andre. Leirvik stiller spørsmål om hva slags forandring foreldre, lærere og elever ønsker i skolen (Leirvik 2001: 157- 165). Mens Freire mener at en gjensidig forandring gjennom en dialog fører til bevisstgjøring, er Buber opptatt av at en skal lære å kjenne den andre i hans konkrete unikheter (Freire 2003: 61-67, Buber 2004: 13). Etter å ha spurt om hva som fører til bevisstgjøring gjennom samtale, fant jeg ut at ingen av informantene ser det som sin oppgave å forandre elevenes holdninger, men ser muligheten av at elevenes holdninger utvikles når de får mer forståelse av ulike religioner gjennom samtaler med andre (delkapittel 4.3.3).

Ingen av informantene fra barneskolen ser gjensidig forandring som et middel til å oppnå bevisstgjøring, blant annet fordi yngre barn ikke er tilstrekkelig modne eller reflekterte, de har ikke en klar identitet og deres tanker, livsvalg og tro blir styrt av foreldrene. Informantene fra

ungdomsskolen og videregående skole mener at elevene som første mål skal oppnå bevisstgjøring, men den forståelsen de tilegner seg, kan føre til forandring. Som nevnt tidligere framhever Tone(v) at holdninger kan utvikles i samtale med andre gjennom at eleven tilegner seg forståelse av den andres religion. Det er i tråd med det som framkommer av læreplanen, og samsvarer godt med det Wittek framhever, nemlig at kunnskapsbyggingen handler om at flere personer går sammen for å utvikle eller endre sin forståelse, og kunnskapen blir skapt mellom dem (Wittek 2004: 120-123). I motsetning til Wittek mener mine informanter at elevene ikke trenger å forandre sin forståelse i samtaler med hverandre for å oppnå kunnskap. Elevene skal *utvikle* forståelsen, de trenger ikke forandre forståelsen de allerede har. Selve utviklingen av forståelsen vil kunne føre til forandring, mener de, men dette er ikke noe mål i seg selv. Samtalen gjør det mulig å etablere en møteplass mellom elever, og fremmer kunnskap, forståelse og dermed respekt og toleranse for ulike religioner gjennom at elevene lærer å kjenne den andre i hans konkrete unikhet, som videre kan føre til forandring. Dette er også framhevet av Leirvik, som hevder at møteplassene gjør elevene klokere på hverandre, mer knyttet til hverandre og mer forpliktet overfor hverandre, slik at forskjeller respekteres og nye fellesskapsbånd skapes (Leirvik 2005, Leirvik 2007: 68-77). Dette er videre, slik som Bjørn(u) nevner, preventivt i forhold til mulige konflikter (delkapittel 4.2) og bidrar til å bevare en fredelig sameksistens, noe som er fagets formål (Utdanningsdirektoratet 2006). Det er også i tråd med nettopp det Hansen og Lippe får fram: at elevene samtaler med hverandre kan forebygge konflikter bygget på religiøse spenninger, fordi samtaler bidrar til forståelse av ulike religioner både i flerkulturelle skoler og i skoler med mindre flerkulturelt mangfold (Hansen og Lippe 2006: 16-17).

Oppsummert ser ingen av informantene det som sin oppgave å forandre elevenes holdninger, men de ser muligheten av at elevenes holdninger utvikles når elevene tilegner seg mer kunnskap og forståelse gjennom samtaler med andre (delkapittel 4.3.3). Samtalen gjør det mulig å etablere en møteplass mellom elever som fremmer kunnskap, forståelse og dermed respekt og toleranse for ulike religioner gjennom at elevene lærer å kjenne den andre i hans konkrete unikhet. Informantene kobler kunnskap og forståelse til respekt og toleranse. Det samme blir synliggjort i Jensens studie om toleranse som ble publisert høsten 2014. I likhet med i min studie, kommer det i Jensens studie klart fram at kunnskap om ulike religioner er viktig for å få forståelse, som videre er grunnlaget for respekt og toleranse (Jensen 2014).

Alt jeg har vært inne på er viktig å ha som bakgrunnskunnskap når samtalsformålet skal muliggjøres. I det følgende vil jeg gå inn på det som er kjernen i min problemstilling, nemlig faktorer som ifølge lærernes oppfatninger og erfaringer spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner på de tre skoletrinn. Disse prinsipielle kjennetegnene vil kunne bidra til økt bevissthet omkring dette emnet og gjøre det enklere for lærere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis.

5.5 Faktorer av betydning for samtalen

5.5.1 Samtaleregler og samtalsutgangspunkt

For at samtalsformålet skal kunne oppnås og vellykket samtale muliggjøres, er det viktig at elevene følger mine informanters samtaleregler (*tabell 4.4.2 s. 40*). Videre nevner informantene viktigheten av konkretisering og det visuelle, blant annet tegninger på barneskolen eller mer utviklede modeller og grafer etter hvert som elevene blir eldre. Det å ha et skuespill, en samtale om en tekst, en fortelling, å stille hverandre spørsmål fra en tekst eller formulere egne spørsmål kan være et godt utgangspunkt for samtalen når forståelsen av ulike religioner skal fremmes. Alle informantene er opptatt av at samtalen er interaktiv, og derfor er engasjementet og deltakelsen nødvendig. I tillegg til dette åpner blant annet Bjørn(u) for korreksjon gjennom samtaler mellom elever, fordi dette kan oppleves mildere enn å bli korrigert av en lærer, og på den måten bidra til forståelse og kunnskap. Alle informantene mener også at samtalen bør ta utgangspunkt i noe som er virkelighetsnært for elevene, for å øke deres engasjement, deltakelse og fremme forståelse. Dette kan ifølge informantene lettere muliggjøres i flerreligiøse klasser fordi elevene bringer med seg erfaringer fra ulike religioner. Det resulterer i at det blir virkelighetsnært for dem, samtalen blir rikere, og engasjementet og deltakelsen øker, noe som videre fremmer forståelsen av ulike religioner (delkapittel 4.5.1).

Oppsummert får informantene fram viktigheten av samtaleregler og viktigheten av det som danner utgangspunktet for ulike samtaler, for det påvirker engasjement, deltakelse og dermed hvor godt samtalen fremmer elevenes kunnskap og forståelse av ulike religioner.

5.5.2 Egnede samtaletyper

5.5.2.1 Egnede samtaletyper øker elevenes deltakelse og fremmer deres forståelse

Ifølge mine informanter er formålet med samtalen å fremme forståelsen for ulike religioner, noe som videre påvirker valg av samtaleform. For at samtalen skal bidra til å fremme kunnskap, forståelse og respekt, er det, som jeg allerede har nevnt, viktig at alle elever deltar i samtalen og at samtalen fanger elevenes oppmerksomhet. I tillegg er informantenes oppfatninger og erfaringer og elevsammensetningen av betydning for valg av samtaletyper. På barneskolen fremmes forståelse av ulike religioner gjennom at elever deler kunnskap med hverandre, mens de på ungdomsskolen og videregående skole går inn i større diskusjoner hvor de forteller, undersøker og korrigerer hverandre for å tilegne seg forståelse (delkapittel 4.5.3 og 4.5.4).

Lene(b), Elin(u) og Randi(v) tenker at parsamtaler, gruppesamtaler og helklassesamtaler er viktig for å aktivisere flest mulig elever og fremme forståelse (delkapittel 4.5.2). Som Lene forteller, kan elevenes selvbilde bygges opp, og elevene blir tryggere til å snakke når de åpner seg, først for læreren, så for noen få elever, så for flere, og så i en helklassesamtale, noe som videre resulterer i økt deltakelse. Lene tenker at helklassesamtaler kan være utfordrende når barn er små, og velger å stille spørsmål til gruppen i helklassesamtaler og ikke til elevene enkeltvis. Dette samsvarer med det Mork framhever, nemlig at helklassesamtaler kan oppleves utrygt for mange elever, og at samtaler i små grupper kan føre til større utvikling av bruk av faglige begreper (Mork 2008: 129-131). Randi tenker i likhet med Cecilie(b), at helklassesamtalen er den viktigste fordi læreren kan styre. Både Randi og Cecilie er opptatt av at elevene ikke sporer av samtalen og at temaet gjennomgås fullstendig. Helklassesamtaler er spesielt viktige for Cecilie(b), som jobber i en utfordrende 2.-klasse, men hun tenker også at parsamtaler i forkant av helklassesamtaler er viktig. Tone(v) legger opp til parsamtaler, gruppesamtaler, sirkelsamtaler og diskusjoner i roller og utenfor roller, for å aktivisere flest mulig elever og fremme forståelse ved at elevene også inntar en annens posisjon og på den måten reflekterer over egen identitet og egne livsvalg. Hun tenker at sirkelsamtale er den viktigste fordi hun kan styre den og fordi det der er lettest å se alle elever og henvende seg til alle, noe som svarer til det Brenifier nevner som viktig (Brenifier 2004: 54).

Cecilie(b) er den eneste som bruker filosofisk samtale bestemt, fordi det åpner opp for spørsmål, for filosofering, elevene er sammen på leting etter svar, noe som videre kan bidra til

å fremme elevenes forståelse, fordi den får elevene til å resonnerer. Dette blir også framhevet av Aksnes, som poengterer at filosofisk samtale stimulerer den enkeltes selvstendige tenkning og språkutvikling (Aksnes 2007: 138). De andre informantene bruker ikke filosofisk samtale bestemt. Elin(u) og Lene(b) mener at elevene ikke er modne nok, mens Bjørn(u) og informantene fra videregående skole ikke er fortrolig med filosofisk samtale (delkapittel 4.5.2).

Det som går igjen hos alle informantene, er at de starter med parsamtaler fordi det er tryggere og lettere for en elev å forholde seg til én person først, for at ingen skal falle utenfor, for å øke deltakelsen og på den måten fremme forståelsen. Videre er det intet klart skille mellom samtaletyper som er mest egnet på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. I stedet blir læreplanmål oversatt til didaktisk praksis med utgangspunkt i elevsammensetningen i klassen og religionslærerens erfaringer og oppfatninger.

5.5.2.2 Lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfyller hverandre

Mine informanter er opptatt av dialogisk undervisning. De er enige om at lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever er viktige for å fremme forståelsen av ulike religioner, og at de utfyller hverandre (delkapittel 4.5.3, 4.5.4). Dette er i samsvar med den dialogiske undervisningen slik den beskrives av Dysthe, som en undervisning som legger vekt på interaksjon mellom læreren og elevene og mellom elevene (Dysthe 1995: 205). Ifølge mine informanter skal læreren i lærer-elev-samtaler veilede elevene i forbindelse med samtalen og i læringsutvikling, samt tilføre ny kunnskap, nye begreper og oppfordre elevene til å tenke og dele med hverandre. Elevene skal i samtaler med hverandre blant annet diskutere seg imellom, lytte til hverandres meninger, utvikle nye begreper, undre seg sammen, og i tillegg reflektere over egen identitet og egne livsvalg på videregående skole (delkapittel 4.5.3). På den måten vil lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfylle hverandre, og bidra til å fremme kunnskap om og dermed forståelse av ulike religioner.

Noe av det viktigste ved lærerrollen, uansett om læreren jobber på en barneskole, en ungdomsskole eller i videregående skole, er ifølge mine informanter å tilrettelegge for samtaler i undervisningen som bidrar til at alle meninger blir hørt (delkapittel 4.5.4). Det kan ses i sammenheng med foregående delkapittel, hvor jeg beskriver hvordan lærerne tar utgangspunkt i elevsammensetningen i tillegg til sine egne oppfatninger og erfaringer for å tilrettelegge for samtaletyper som skal øke elevenes deltakelse og derigjennom fremme

elevenes forståelse av ulike religioner. Læreren har ansvaret for å sikre at samtalen skjer innenfor det faglige området, at elevene får trening i å bruke fagbegreper, at flest mulig elever slipper til muntlig, samt muliggjøre elevenes læringsutbytte på den måten, noe som også framheves som viktig av Sevje og Gustafson (Sevje og Gustafson 2012: 20-25).

Lærerrollen forandrer seg fra å tilføre ny kunnskap og la elevene dele den kunnskapen med hverandre på barneskolen, til på ungdomsskolen og videregående skole å komme med litt fakta, men la elevene undersøke videre og gjennom diskusjon med hverandre komme til ny kunnskap selv, ifølge informantene (delkapittel 4.5.4). Dette blir også framhevet av Gjems og Sevje og Gustafson, som påpeker viktigheten av lærer-elev-samtaler, hvor lærere skal være støttespillere og veiledere i elevenes læringsprosesser og kunnskapskonstruksjon (Gjems 2009: 114-115, Sevje og Gustafson 2012: 21-27). Cecilie fra barneskolen forklarer det med at en veileder prøver å vise eleven veien, uten nødvendigvis å si at den skal gå der (delkapittel 4.6.1). Dette framheves også av Sevje og Gustafson, som skriver at en lærer skal vise forslag og gi råd, men la elevene velge selv (Sevje og Gustafson 2012: 20-25).

Elevenes viktigste rolle i samtaler er å få forståelse og kunnskap gjennom interaksjon med andre elever og lærere, ifølge informantene. For at dette skal muliggjøres, må elevene følge samtaleregler (*tabell 4.4.2 s. 40*). Det viktigste er å dele kunnskap og undre seg sammen, ifølge informanter fra barneskolen, mens det å gå inn i større diskusjoner hvor elevene også skal korrigere hverandre, kjennetegner informantene fra ungdomsskolen og videregående skole (delkapittel 4.5.4). Etter hvert som elevene blir eldre og går inn i større diskusjoner, vil de utvikle forståelsen, noe som videre kan resultere i forandring av deres holdning, slik jeg allerede har vært inne på. Ved at elevene samtaler med hverandre vil de kunne forstå forskjellene mellom de ulike religionene, og da vil spørsmål om hva som skiller hvem, vendes til et spørsmål om hva slags forskjeller vi kan leve med (Leirvik 2007: 76). Dette er i tråd med det Dysthe, og dermed også det Wittek og Aksnes framhever som betydelig i samtaler mellom elever. Interaksjon og forskjellen mellom stemmene utgjør et læringspotensial hvor forståelsen blir skapt i fellesskap, slik Dysthe framhever (Dysthe 1995: 211-212). Når elevene samtaler, bruker de språket som et redskap som gjør det mulig for dem å tenke og lære sammen (Wittek 2004:93). De møter hverandre med ulike erfaringer og ressurser, og får tilgang til ulike verdier, kulturer, forutsetninger og interesser. På denne måten samtaler de for å møtes, og skaper kunnskap sammen (Wittek 2011: 225, Aksnes 2007: 114-142).

Oppsummert viser informantene hvordan forståelsen blir skapt gjennom møteplassene som lærerne muliggjør ved å tilrettelegge for egnede samtaleformer i undervisningen, og ved at lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever utfyller hverandre. Det foregår en utvidelse av samtalebegrepet og samtalsens formål, og dermed også en progresjon i elevrollen og lærerrollen gjennom de tre skoletrinn. Elevrollen og samtalen utvides fra at elevene skal dele med hverandre på barneskolen, til en mer reflektert samtale hvor elevene skal være kritiske og korrigere hverandre på ungdomsskolen, og samtidig utvikle sine holdninger i møte med andre på videregående skole. Lærerrollen utvides fra å tilføre ny kunnskap som elevene skal dele med hverandre gjennom samtaler på barneskolen, til å la elevene i større grad komme til ny kunnskap gjennom diskusjon med hverandre på ungdomsskolen og videregående skole.

5.5.3 Lærer og elev er likeverdige, men ikke jevnbyrdige i en samtale

Å være seg bevisst asymmetrien som finnes mellom en lærer og en elev før samtalen planlegges, er ifølge informantene viktig når man skal fremme elevenes kunnskap og forståelse. Lene(b), Elin(u) og Randi(v) tar utgangspunkt i læreren som den som tilfører kunnskap, en som blir møtt med en gang som lærer idet vedkommende trer inn i klasserommet, og asymmetrien beholdes på den måten også i samtaler. Det å anerkjenne asymmetrien er en viktig forutsetning for at undervisningen skal kunne gjennomføres og for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap i undervisningen, ifølge Dale (Dale 1999: 96). Vi kan si at disse informantenes tanker om lærer-elev-asymmetrien er i tråd med Vygotskys, og dermed også Arnebergs, Overlands og Dales tanker, for også de er opptatt av å anerkjenne lærer-elev-asymmetrien med forskjellen i kompetansen (delkapittel 2.7.1 og 4.6.1).

På den annen side mener Cecilie(b), Bjørn(u) og Tone(v) at asymmetrien både kan utjevnes og beholdes i en samtale. Cecilie tar utgangspunkt i læreren som veileder og mener at asymmetrien er der når hun velger helklassesamtaler for å kunne styre. Hun mener at asymmetrien kan utjevnes når en lærer som veileder viser eleven veien hun eller han bør ta, men lar eleven velge selv. Bjørn ser på kunnskap som et mulig element som skal veie om asymmetrien bør utjevnes eller ikke. Dermed sier han at asymmetrien beholdes der læreren har mer kunnskap å tilføre enn eleven, og hvor han har mulighet til å korrigere. Hvis det motsatte er tilfelle, kan asymmetrien utjevnes. I likhet med Bjørn tar Tone utgangspunkt i læreren som en som tilfører kunnskap og korrigerer, samtidig som hun legger vekt på relasjonen til elevene. Ifølge Tone er lærerrollen i en samtale å tilføre ny kunnskap og ha en

korrigerende funksjon, noe som ifølge henne resulterer i at asymmetrien ikke kan unngås, men i klasser der hun kjenner elevene godt, er det ikke alltid hun tenker over asymmetrien. Deres oppfatninger er delvis i samsvar med Lieds oppfatning. Lied har en mer delt mening, fordi hun i likhet med de tre informantene både anerkjenner og reduserer asymmetrien i lærer-elev-forholdet. Lied karakteriserer forholdet mellom lærer og elev som en interaksjon der begge har noe å dele med den andre og kan bidra til å berike læringsprosessen. For det andre beskriver hun forholdet som asymmetrisk der læreren har ansvar og myndighet til å hjelpe eleven fram mot å kunne ta ansvar for egen læring (Lied 2005: 8-12).

Videre er det viktig å påpeke at Freire og Buber framhever viktigheten av å redusere lærer-elev-asymmetrien i en dialog, noe som forklares med at ingen skal ha makt over den andre i en dialog, men at partene skal være likeverdige (Freire 2003, Buber 2004). Dette er noe alle informantene er enig i, altså at læreren ikke skal ha makt over elevene. Dermed er alle informantene enige i påstanden til Arneberg og Overland om at en lærer og en elev er likeverdige i betydningen at begge har like stor verdi, men de er ikke jevnbyrdige. Mine informanter, i likhet med Arneberg og Overland, begrunner dette med blant annet at læreren stort sett har mer kunnskap og erfaring enn elevene og at læreren har ansvar for å legge opp til en undervisning som innebærer læring (Arneberg og Overland 2013: 67-69).

Det er intet klart skille mellom de ulike skoletrinn. Lene(b), Elin(u) og Randi(v) mener at lærer-elev-asymmetrien ikke kan unngås, mens Cecilie(b), Bjørn(u) og Tone(v) mener at asymmetrien kan utjevnes eller beholdes i en samtale. Alle informantene tar utgangspunkt i lærerrollen i en samtale når de argumenterer, og alle informantene er enige om at en lærer og en elev er likeverdige, men ikke jevnbyrdige i samtaler.

5.5.4 Lærerenes åpenhet i tråd med elevenes identitetsutvikling

Jeg har allerede nevnt at noen av mine informanter ikke er fortrolig med filosofisk samtale, derfor bruker de det ikke i sin undervisning, mens Bjørn(u) er mest forelesende i stilen, selv om han benytter samtale som arbeidsform i undervisningen. Videre er lærernes oppfatninger og erfaringer med på å bestemme hvordan undervisningen skal legges opp, og lærernes identitet er dermed et viktig nøkkelord idet læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis. Lærernes religion eller livssyn er en del av deres identitet, og om de er åpne om det eller ikke i klasserommet, kan påvirke elevenes bidrag i samtaler, og videre påvirke elevenes forståelse av ulike religioner.

På den ene side har vi de fire informantene, Lene(b), Bjørn(u), Tone(v) og Randi(v), som svarer at man bør være åpen om sin bakgrunn. Cecilie(b), på den annen side, er den eneste som svarer bestemt at man ikke bør være åpen om sin bakgrunn. Elin(u) befinner seg midt imellom dem. Hun sier at man ikke bør være åpen om sin bakgrunn, men at hun svarer hvis hun blir spurt. Ut fra dette ser vi at det foregår en utvikling fra barneskole til videregående skole. Cecilie, som jobber på 2. trinn, ønsker ikke å være åpen fordi hun er redd for å farge elevenes syn. Lene, som jobber på barneskolen, men har erfaringer fra undervisning med eldre elever, mener at det vil fremme åpenheten hos elevene. Elin, som underviser på 8. trinn, mener at lærerens åpenhet om sitt ståsted kan virke både positivt og negativt, det spørres hvor i modningsprosessen elevene befinner seg. Bjørn, som underviser i to 10.-klasser og en 9.-klasse, mener i likhet med informanter fra videregående skole at en lærer skal være åpen om sitt ståsted. Altså blir lærerens åpenhet større etter hvert som elevene blir eldre, mer modne og større krav stilles til dem (delkapittel 4.6.2). Informantenes syn samsvarer delvis med Arneberg og Overlands tanker om at det kan være viktig for den enkelte lærer å signalisere sitt ståsted overfor elevene, samtidig som det er viktig at lærerne kjenner til elevenes ståsted for å kunne planlegge undervisningen (Arneberg og Overland 2013: 71). Informantene er enige om at de må ta hensyn til elevsammensetningen når undervisningen skal planlegges, men som nevnt deler ikke alle Arnebergs og Overlands synspunkt om at en lærer bør være åpen om sitt ståsted.

Elevenes identitet i tillegg til lærernes identitet spiller inn når målet med samtalen skal oppnås og vellykket samtale muliggjøres. Alle informanter forteller om at elevenes identitet påvirker deres bidrag i samtalen, og fem av seks informanter forteller at samtalen påvirker deres identitet (delkapittel 4.6.3). Selv om informantene ikke ser det som sin oppgave å forandre elevenes holdning (delkapittel 4.3.3), vil elevenes forståelse, holdninger og identitet kunne forandre seg gjennom samtale med andre. Ved at elevene går inn i samtaler med hverandre om ulike religioner, kan deres kunnskap utvikles og forståelse av ulike religioner fremmes. Det kan videre resultere i utvikling av deres holdninger, noe som er et mål på videregående skole (delkapittel 5.4, Utdanningsdirektoratet 2006). Dette er i tråd med det Wittek framhever, nemlig at det er viktig for en lærer å utvikle samtalestrukturer som gir rom for at alle elever kan uttrykke og beholde sin identitet og samtidig redefinere og utvikle den videre (Wittek 2004: 113-114). Cecilie(b) er den eneste informanten som mener at elevenes identitet ikke vil bli påvirket av samtalen, fordi elevenes tro og meninger ifølge henne er styrt av foreldrene. Hun var også den eneste informanten som mente bestemt at en lærer ikke bør være

åpen om sitt ståsted, da det kan farge elevenes syn når de er så små (delkapittel 4.6.2). At elevenes identitet ikke kan påvirkes av jevnaldrende, men kan påvirkes av læreren, kan tolkes som at elevene ser opp til læreren og foreldrene, mens de er på lik linje med medelevene. Samtidig poengterer Cecilie at læreren er en som veileder og at elevene selv velger veien de skal ta. Dermed trenger hun ikke være redd for å farge elevenes syn når de er små. Det ser ut til at Cecilie har litt delte tanker på enkelte områder.

Informantene synliggjør utvikling fra barneskolen via ungdomsskolen til videregående skole når det gjelder lærerens identitet og åpenhet, og viser at lærerens åpenhet blir større etter hvert som elevene blir eldre og mer modne. Akkurat som alle informantene er opptatt av å bevare den enkeltes unikheter gjennom samtale med andre, viser de her at de er opptatt av at elever uttrykker og beholder sin identitet uten at den blir farget av lærerens ståsted. Etter hvert som elevene blir eldre, mer modne og har en klarere identitet, skal de også kunne reflektere over den. Dermed trenger ikke læreren være redd for å være åpen om sitt ståsted. Alle informantene mener at elevenes identitet påvirker deres bidrag i samtalen uavhengig av skoletrinn. Fem av seks informanter forteller at samtalen påvirker deres identitet. Bare Cecilies(b) syn skiller seg ut.

5.5.5 Flerreligiøse klasser fremmer forståelse

Fem av seks informanter framhever betydningen av flerreligiøse klasser når en lærer skal bruke samtale som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Flerreligiøse klasser er av betydning fordi elevene bringer med seg erfaringer fra ulike religioner. Det resulterer i at det blir virkelighetsnært for dem, samtalen blir rikere, engasjementet og deltakelsen øker, noe som videre fremmer forståelsen av ulike religioner og minsker fordommer. Livssynsmessig relativt homogene klasser med nesten bare etnisk norske elever kan virke både positivt og negativt når det gjelder å fremme forståelse av ulike religioner gjennom samtale. Ifølge Lene(b) kan de virke positivt ved at elevene har samme ståsted og dermed blir veldig åpne. De kan virke negativt fordi det blir vanskeligere å muliggjøre diskusjoner, siden elevene mangler erfaringer med ulike religioner, slik at diskusjonen ikke blir virkelighetsnær for dem (delkapittel 4.6.4).

Elin(u), som underviser i to livssynsmessig relativt homogene klasser med nesten bare etnisk norske elever, forteller at konfirmasjon er noe nesten alle i klassen må ta stilling til. Hun tar utgangspunkt i elevenes erfaringer rundt konfirmasjon for å kunne få til en virkelighetsnær

diskusjon i klassen og engasjere elevene og dermed fremme forståelsen. Dette er i tråd med det Wittek framhever, nemlig viktigheten av at læreren trekker inn elevenes ressurser for å muliggjøre lettere forståelse og læring (Wittek 2004: 119). I tillegg nevner Elin og Randi at ulike gruppesammensetninger med elever som har ulike interesser fører til ulikt nivå av engasjement i samtaler, og dermed ulikt nivå av kunnskap og forståelse (delkapittel 4.6.4). Noe informantene nevner som viktig for å øke deltakelsen og engasjementet i samtaler og på den måten fremme forståelse av ulike religioner i ulike elevsammensetninger, er valg av egnede samtaletyper og å gjøre faget interessant, levende og virkelighetsnært for elevene, fremme fagets viktighet og være en engasjert lærer (delkapittel 4.7).

Det er intet klart skille mellom informanter fra ulike skoletrinn. Fem av seks informanter framhever betydningen av flerreligiøse klasser når en lærer skal bruke samtale som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. To informanter forteller at ulike gruppesammensetninger med elever som har ulike interesser kan føre til ulikt nivå av kunnskap og forståelse. Alle informanter ser bruk av egnede samtaletyper, det å gjøre faget interessant og virkelighetsnært for elevene, fremme fagets viktighet og være en engasjert lærer som viktig for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner i ulike elevsammensetninger.

5.5.6 Innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv er like viktige

Fire av seks informanter mener at innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv er like viktige i samtaler hvor forståelsen av ulike religioner skal fremmes, så lenge eleven klarer å reflektere over hvorfor vedkommende tenker på den måten vedkommende gjør (delkapittel 4.6.5). Dette samsvarer med det Henriksen poengterer, nettopp at det å kunne se sin egen religion fra både et innenfra- og et utenfra-perspektiv, både kritisk og fortrolig, er en forutsetning for å kunne samtale med andre som ikke deler de samme oppfatninger som en selv om blant annet religiøse spørsmål (Henriksen 2000: 17). To av informantene, Lene(b) og Elin(u), mener at utenfra-perspektiv i samtaler fremmer elevenes forståelse av ulike religioner i større grad enn innenfra-perspektiv (delkapittel 4.6.5).

Cecilie(b) og Tone(v) er kritiske til at utenfra-perspektiv kan ta mye plass i livssynsmessig homogene klasser, for på den måten får ikke elevene vite så mye om hvordan mennesker kan praktisere den samme religionen på ulike måter, og deres forståelse vil kunne være farget av den vestlige tolkning av religionene. I flerreligiøse klasser kan derimot elevenes ulike

erfaringer i seg selv ivareta begge perspektivene. Dette ligger tett på det Haakedal ønsker å gjøre oss oppmerksom på, nemlig at alle lærere bevisst eller ubevisst har agendaer for undervisningen sin, og kan fokusere mest på innenfra-perspektiv eller utenfra-perspektiv (Haakedal 2003: 295-303,360-380). Dette kan sies å være tilfelle hos Elin, som underviser i to livssynsmessig relativt homogene klasser og har en etnisk norsk bakgrunn selv, noe som viser hvordan læreren og elevsammensetningen kan påvirke samtalebruk i undervisningen. I likhet med flertallet av mine informanter framhever Haakedal at det bør være balanse mellom innenfra- og utenfra-perspektiv for alle trostradisjonene, og at det er læreplanen og elevsammensetningen i klassen som skal styre undervisningen (Haakedal 2003: 295-303,360-380).

Flertallet av informantene, uavhengig av skoletrinn, framhever balansen av innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv som viktig i samtaler for å øke elevenes forståelse av ulike religioner. Det å kunne se sin egen religion fra både et innenfra- og et utenfra-perspektiv, gjør elevene bedre i stand til å møte og forstå andre mennesker og andres religioner, og samtidig forstå sin egen religion bedre. Det er spesielt viktig med innenfra- og utenfra-perspektiv i samtaler i livssynsmessig relativt homogene klasser hvor elevene mangler erfaringer med ulike religioner. Den flerreligiøse elevsammensetningen vil i seg selv kunne ivareta et utenfra-perspektiv og innenfra-perspektiv i større grad, nettopp på grunn av elevenes ulike erfaringer fra ulike religioner.

5.5.7 Å samtale om likheter og forskjeller mellom religioner er av betydning

Bjørn(u), Elin(u), Tone(v) og Randi(v) mener at det å samtale om likheter og forskjeller mellom religioner er viktig for at elever skal tilegne seg den nyttige og reelle kunnskapen om religionene (delkapittel 4.6.6). Dette ligger tett opp til det Stabell-Kulø framhever som viktig, nettopp at fagets formål og det flerkulturelle og flerreligiøse samfunnet ikke blir ivaretatt hvis det bare fokuseres på likheter mellom religionene, for på den måten blir de reelle forskjellene utvisket (Stabell-Kulø 2005: 17-19). Cecilie(b) fokuserer på sin side mest på likheter mellom religionene for å bygge opp respekt og samhold i klasser og samfunn som er flerreligiøse. Selv om det kan virke konfliktreducerende, er det feil å unnlate å trekke fram forskjeller mellom religionene, ifølge flertallet av mine informanter, fordi det ikke vil belyse de reelle særegenhetene ved religionene. Dette framhever på sin side viktigheten av at læreplanen og elevsammensetningen i klassen styrer undervisningen og hvordan samtalen benyttes som

arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner. I motsetning til de andre informantene forteller Lene(b) at hun hadde holdt seg unna sammenligning fordi elevene ikke har en klar identitet, og deres tanker er styrt av foreldrenes oppfatninger. Lene mener i tillegg at elevene må lære seg å argumentere for forståelsen først, sette ord på hvordan de tenker, og at det er greit å ta sammenligningen når de blir mer modne, nemlig på ungdomsskolen.

Flertallet av informantene mener at det å samtale om likheter og forskjeller mellom religioner er viktig for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Det er et skille mellom informanter fra barneskolen på den ene siden og informanter fra ungdomsskolen og videregående skole på den andre. Mens informanter fra barneskolen enten fokuserer mest på likheter mellom religioner for å bygge opp respekt og samhold, eller unngår sammenligning fordi elevene ikke er modne nok, mener informanter fra ungdomsskolen og videregående skole at det å samtale om likheter og forskjeller mellom religionene er viktig. Det har dermed sammenheng med elevens utvikling og utvidelse av fagets og samtalens formål, hvor det stilles større krav til eldre elever (delkapittel 5.4).

I det følgende vil jeg gå inn på konkluderende perspektiver i studien med sentrale funn, samtalen på de tre skoletrinn samt relevans til videre forskning.

5.6 Konkluderende perspektiver

5.6. 1 Sentrale funn

Det overordnede målet med mitt prosjekt har som kjent vært å undersøke hvordan samtale som arbeidsform kan være med på å fremme forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole, hvor jeg også har tatt for meg flerreligiøsitet og livssynsmessig homogenitet i klassene. Den konkrete problemstillingen for studien har vært:

Hvilke faktorer spiller ifølge lærernes oppfatninger og erfaringer inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole?

Målet var å finne fram til relevante faktorer som skal gjøre det enklere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis i form av samtale som arbeidsform på ulike skoletrinn og i flerreligiøse og livssynsmessig relativt homogene klasser. Jeg har sett informantenes oppfatninger og

erfaringer omkring samtale i lys av formålsbestemmelser i Religion, livssyn og etikk-faget og Religion og etikk-faget, muntlig som grunnleggende ferdighet og i lys av kompetansemål i religionsdelen av fagene, i tillegg til samtale som en møteplass hvor bevisstheten om ulike religioner oppnås. Jeg har også gått inn på den didaktiske plan og undersøkt hvilke faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes i undervisningen for å fremme forståelse av ulike religioner på ulike skoletrinn. Faktorer som ifølge undersøkelsen pekte seg ut som betydningsfulle, er: samtaleregler og samtalens utgangspunkt, egnede samtaletyper, lærer-elev-asymmetrien, lærerens identitet, elevenes identitet og elevsammensetningen, innenfra- og utenfra-perspektiv og samtale om likheter og forskjeller mellom religionene. Som nevnt innledningsvis har jeg begrenset min oppgave til bare religionsdelen av faget, fordi betydningen av samtale om ulike religioner har blitt større etter som landet har blitt flerkulturelt og flerreligiøst.

Til tross for en viss tematisk likhet med tidligere studier kan min undersøkelse beskrives som eksplorerende fordi dette arbeidet er det eneste i sitt slag med fokus på konkrete faktorer som er av betydning når læreplanmål skal omsettes til didaktisk praksis i form av samtale som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner på de tre skoletrinn. Datamaterialet i prosjektet tar utgangspunkt i intervju med seks informanter og har dermed ikke et generaliserende siktemål. Det gir ikke nok grunnlag for å komme med generaliserende konklusjoner til alle barneskoler, ungdomsskoler eller videregående skoler i landet, men belyser intervjumaterialet slik det framkommer ut fra intervjuene med de seks informantene. Målet er dermed å vise til de sentrale funnene som framkommer av analysen av intervjumaterialet om mulige faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner. En mulighet kan være at lærere kan ta hensyn til disse faktorene når de skal omsette læreplanmål til didaktisk praksis og benytte samtale til å nå det samme målet – å fremme elevenes forståelse av ulike religioner og en fredelig sameksistens i klassen og i landet. En viktig tanke er også at en ut fra dette materialet skal kunne trekke viktige poeng som kan ha betydning for videre forskning. I det følgende vil jeg gjøre rede for sentrale funn om samtalens formål og faktorer av betydning når samtalens formål skal muliggjøres. Deretter vil jeg oppsummere studien ved å presentere synspunkter som synliggjør en progresjon i samtaleforståelsen på de tre skoletrinn. Avslutningsvis kommer jeg inn på relevans for videre forskning.

De sentrale funn kan oppsummeres på følgende måte:

Samtalens formål:

- 1) Informantene er enige om at samtalens formål i religionsdelen av faget er å fremme kunnskap om og forståelse av ulike religioner.
- 2) Informantene synliggjør en progresjon i forståelsen av samtalebegrepet fra barnetrinn til videregående trinn, fra samtalen som en møteplass til utprøving av holdninger.
- 3) Samtalen legger vekt på sosial samhandling og bruk av språket gjennom lærings- og utviklingsprosessen.
- 4) Samtaler egner seg bedre enn skriftlig kommunikasjon fordi elevene får drøftet mer og kommer til mer dybdekunnskap.
- 5) En vellykket samtale muliggjør læring gjennom økt deltakelse og engasjement.
- 6) Samtalen muliggjør møteplasser mellom elever som fremmer kunnskap, forståelse og dermed respekt for ulike religioner gjennom at elevene lærer å kjenne andre i deres konkrete unikhet.
- 7) Ingen av informantene ser det som sin oppgave å forandre elevenes holdninger, men ser muligheten av at elevenes holdninger utvikles etter hvert som de tilegner seg mer forståelse gjennom samtaler med andre, spesielt på videregående skole.
- 8) Samtale virker preventivt og forebygger mulige konflikter, samt bidrar til å oppnå fagets formål i Vg3, som er fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst land.

Faktorer som spiller inn når samtalens formål skal muliggjøres:

- 1) Samtaleregler: vente på tur, lytte til andre, stille spørsmål, ønske å dele tanker og erfaringer, være saklig, behandle hverandre med respekt, få kunnskap og forståelse av andres ståsted og tolerere at vi er forskjellige.
- 2) Utgangspunkt i noe som øker elevenes engasjement og deltakelse: noe virkelighetsnært, konkretisering, visualisering, skuespill, tekst, fortellinger, spørsmål, tegninger på barneskolen eller mer utviklede modeller og grafer etter hvert som elevene blir eldre.
- 3) Bruk av egnede samtaletyper: Alle informanter starter med parsamtaler, videre blir samtaleform tilpasset elevsammensetningen og lærerens erfaringer og oppfatninger.
- 4) Bruk av lærer-elev-samtaler og samtaler mellom elever på en bevisst måte, fordi de utfyller hverandre.
- 5) Lærerrollen og elevrollen i samtaler: Informantene synliggjør en progresjon i lærerrollen og elevrollen fra barnetrinn via ungdomstrinn til videregående trinn.

- 6) Lærer-elev-asymmetri: Det er delte meninger om hvorvidt lærer-elev-asymmetrien skal reduseres eller utjevnes. Alle informantene er likevel enige om at en lærer og en elev er likeverdige, men ikke jevnbyrdige i samtaler.
- 7) Lærerens identitet og åpenhet: Informantene synliggjør en progresjon i lærerens åpenhet om eget ståsted fra barnetrinn via ungdomstrinn til videregående trinn.
- 8) Elevenes identitet: Alle informanter er enige om at elevenes identitet påvirker deres bidrag i samtalen, og flertallet av informanter mener at samtalen vil kunne påvirke elevenes identitet.
- 9) Elevsammensetning: Informantene er enige om at elevsammensetningen er en viktig faktor. Flertallet av informantene mener at elevenes religiøse erfaringer gjør det lettere å fremme forståelse i flerreligiøse klasser enn i livssynsmessig relativt homogene klasser.
- 10) Flertallet av informantene mener at både innenfra- og utenfra-perspektiv er viktig i samtaler for å øke elevenes forståelse av ulike religioner.
- 11) Flertallet av informantene mener at det å samtale om likheter og forskjeller mellom religioner er viktig for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner. Informantene synliggjør en progresjon fra barneskolen til ungdomsskolen og videregående skole.

5.6.2 Samtalen på de tre skoletrinn

Informantene synliggjør en progresjon i forståelsen av samtalebegrepet fra barnetrinn til videregående trinn. På barneskolen er samtalen en møteplass for elever hvor de skal dele kunnskap med hverandre. På videregående skole utvikler samtalen seg til å handle om utprøving av holdninger. Informantene viser hvordan denne utvidelsen av samtalebegrepet samsvarer med en utvikling av fire faktorer. De synliggjør en progresjon i lærerrollen og elevrollen, hvor elevrollen utvides fra at elevene skal dele kunnskap med hverandre på barneskolen, til en mer reflektert samtale på ungdomsskolen, og utvikling av holdninger i møte med andre på videregående skole. Lærerrollen utvides fra å tilføre ny kunnskap som elevene skal dele med hverandre på barneskolen, til på ungdomsskolen og videregående skole i større grad å la elevene komme til ny kunnskap selv gjennom diskusjoner. Videre synliggjør informantene at lærernes åpenhet blir større etter hvert som elevene blir eldre og det forventes mer av dem. Dette er i tråd med utvidelsen av samtalebegrepet. De yngste elevene har ikke utviklet faglige begreper og et passende refleksjons- og argumentasjonsnivå, og de kan bli påvirket av lærernes ståsted i tillegg til foreldrenes. Dermed ser læreren det som sin oppgave

bare å tilføre kunnskap og la elevene dele den i samtaler. Etter hvert som elevene blir eldre, skal de kunne delta i større diskusjoner på ungdomsskolen og reflektere over egen identitet og egne livsvalg på videregående skole. Læreren kan være åpen om sitt ståsted og på den måten bidra til at elevene også blir mer åpne i diskusjoner med hverandre. Åpenheten i samtaler vil dermed kunne fremme elevenes kunnskap og forståelse.

Informantene synliggjør en progresjon også i forståelsen av samtaler om likheter og forskjeller mellom religioner. Informantene fra barneskolen fokuserer enten mest på likheter mellom religioner for å bygge opp respekt og samhold, eller unngår sammenligning fordi elevene ikke er modne nok. Informanter fra ungdomsskolen og videregående skole mener at det å samtale om likheter og forskjeller mellom religionene er viktig for å fremme forståelse av ulike religioner. Dette samsvarer med progresjon i samtalebegrepet, elevrollen og lærerrollen, hvor læreren på barneskolen tilfører kunnskap, veileder og lar elevene dele kunnskapen i samtaler med hverandre. Etter hvert som elevene blir eldre muliggjør læreren større diskusjoner om forskjeller og likheter mellom religioner, som videre kan påvirke elevenes holdninger. Informantene synliggjør altså at progresjonen i forståelsen av samtalebegrepet fører til en tilsvarende progresjon i de overnevnte faktorene, samt at de fire faktorene påvirker hverandre gjensidig i denne progresjonen.

Informantene bidrar med en viktig nyansering og tydeliggjøring av hva samtale betyr og de mange spørsmål det reiser. Innledningsvis i oppgaven har jeg nevnt at religionsundervisning handler om mer enn hva lærerne gjør, og at slik undervisning også har en samfunnsmessig og politisk funksjon. Selv om læreplanen gir lærerne mulighet til å tolke og tilpasse den til elevsammensetningen i klassen, og selv om en flerreligiøs elevsammensetning kan virke positivt i forhold til å bidra til en fredelig sameksistens i landet, oppstår det også noen utfordringer. En lærer må tenke på hvordan vedkommende skal nå fram til alle elever i klasser, blant annet med hensyn til læreplanmål, bakgrunn, alder og interesse. Det er ikke like lett for en lærer å fremme forståelse av ulike religioner i livssynsmessig relativt homogene klasser der elevene ikke har erfaringer fra ulike religioner. Det er heller ikke lett for en lærer å nå ut til alle elever i klasser med ulike typer av pluralitet, hvor noen elever er selvstendiggjorte, mens andre er sterkt bundet til sin tradisjon, som for eksempel yngre elever som blir påvirket av foreldrene. Informantene mine synliggjør dette. Selv om en lærer klarer å omsette læreplanmål til didaktisk praksis og fremme elevenes forståelse av ulike religioner tilpasset skoletrinn, er det ikke sikkert at det vil bidra til samhold og fredelig sameksistens

utenfor klasserommet. Mens man på det offisielle plan snakker om integrasjon og toleranse mellom mennesker som kommuniserer og har en sameksistens, skiller folk seg ut i markerte grupper i dagliglivet. Som Skeie framhever, har samfunnet noen utfordringer som det ikke klarer å håndtere, men det forventes spesielt at religionslærere skal klare å løse dem (Skeie 2001: 239-241). Samtale om religion er altså ikke bare et spørsmål som angår klasseromsundervisningen. Det kan også forstås som ett av flere bidrag til samfunnets håndtering av det flerreligiøse mangfoldet.

5.6.3 Relevans for videre forskning

Fordi denne studien er eksplorerende, er det behov for flere studier om samme tema for å kunne si noe mer generelt om hvordan samtale kan brukes som arbeidsform i undervisningen i RLE-faget og RE-faget i norsk skole. Det kan være interessant å følge opp denne studien ved også å benytte observasjon av undervisningstimer for å få innblikk i hvordan disse faktorene i tilknytning til fagets formål er med på å påvirke undervisningen, men også intervju med elever i tillegg til lærere for å undersøke deres perspektiv og deres oppfatninger og erfaringer rundt disse faktorene. Det kan være av betydning å sette i gang en undersøkelse på mange flere skoler enn det jeg har tatt for meg i min studie, og se hvilke variasjoner som finnes med hensyn til flere barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler, samt livssynsmessig homogene klasser og flerreligiøse klasser. Det vil også være interessant å se hvilken rolle lærebøker spiller i denne sammenheng, og hvordan de påvirker undervisningen og de ulike faktorene. I lys av dette er håpet at denne studien kan virke som en inspirasjon til videre didaktisk og empirisk forskning.

Videre er det flere områder som ikke er dekket i studier om samtale generelt. Det hadde vært interessant å se på forholdet mellom samtale slik den brukes i etikkundervisning og religionsundervisning med utgangspunkt i kvalitative og/eller kvantitative metoder – med observasjon av undervisningstimer, intervju med lærere og/eller elever, eller spørreundersøkelse. Det hadde også vært meningsfylt å undersøke samtale slik den framkommer av læreplanen i etikkdelen av faget i forhold til religionsdelen av faget. Videre hadde det vært interessant å undersøke forholdet mellom dialog og samtale med utgangspunkt i lærernes oppfatninger og erfaringer sammenlignet med det som framkommer av læreplanen og/eller undervisningen.

Litteraturliste

Aksnes, Liv Marit (2007): *Tid for tale – munnleg norsk i skolen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Arneberg, Per og Overland, Bjørn (2013): *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Arnseth, Hans Christian (2000) «Kap. 8: Resonnering i interaksjon», i (red) Ludvigsen, Sten R. og (red) Østerud, Svein: *Ny teknologi – nye praksisformer*. Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. Universitetet i Oslo. S. 171-211.

Berger, Anne-Harriet (2000): *Som elevene ser det. – Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Brenifier, Oscar (2004): *Bare spør! Metoder for samtale i klasserommet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Brinkmann, Svend og Kvale, Steinar (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bryman, Alan (2012): *Social research methods*. 4. utgave. Oxford: University press.

Bråten, Ivar (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Buber, Martin (2004): *Between Man and Man*. London and New York: Routledge.

Børresen, Beate og Malmhøster, Bo (2004): *La barna filosofere. Den filosofiske samtale i skolen*. Høyskoleforlaget AS. Norwegian Academic Press.

Cohen Louis, Manion, Lawrence og Morrison, Keith (2011): *Research Methods in Education*. 7. utgave. London og New York: Routledge.

Creswell, John W. (2009): *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. utgave. Los Angeles, London, New Delhi og Singapore: Sage publications.

Creswell, John W. (2013): *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. 3. utgave. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage publications.

Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Ingunn Loftheim (2011): *Samtale i religionsfaget. Ein kvalitativ studie av samtale som reiskap og fenomen i religionsundervisninga i vidaregåande skule*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.

Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Denzin, Norman K. og Lincoln, Yvonna S. (2003): *Collecting and interpreting qualitative materials*. 2. utgave. London og New Delhi: Sage publications.

- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS.
- Elstad, Eyvind (2008): «Kap.9: Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk», i (red.) Turmo, Are og Elstad, Eyvind i: *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.163–177.
- Freire, Paulo (2003): «Om frigjerande pedagogikk og dialog», i *De undertryktes pedagogikk*. S. XXVI-XXIX og 61–67. Oslo: De norske bokklubbene.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Truth and method*. New York: Saebury Press.
- Gjems, Liv (2009): *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gjerberg, Elin (2008): *Dialog mellom teori og skolevirkelighet. Dialogbegrepet hos et utvalg religionslærere i lys av Habermas og Levinas*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Haakedal, Elisabet (2003): «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her-»: *religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering: en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*. Det teologiske fakultet. Universitet i Oslo: Unipub.
- Hansen, Ole Henrik Borchgrevink og Lippe, Marie von der (2006): *Ett fag – mange muligheter. En praktisk håndbok i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Henriksen, Jan-Olav (2000): «Utenfra og innenfra. Skissestreker til forståelsen av postmoderne religion», i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* 12. (1). Religionslærerforeningen i Norge. S. 16–19.
- Holter, Harriet (1996) «Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning», i (red) Kalleberg, Ragnvald og Holter, Harriet: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 9–25.
- Jensen, Mari Elden (2014): *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.
- Kleven, Thor Arnfinn (red), Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave. Oslo: Unipub forlag.
- Leganger-Krogstad, Hilde (2002): «Dialogisk religionsundervisning», i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*. 14 (2). Religionslærerforeningen i Norge. S. 24–29.
- Leirvik, Oddbjørn (2001): *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Leirvik, Oddbjørn (2005): *Islam og kristendom*. Oslo: Pax forlag AS.

- Leirvik, Oddbjørn (2007): *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Leirvik, Oddbjørn (2011): *Philosophies of interreligious dialogue: Practice in search of theory*. *Approaching Religion*, Vol. 1, mai 2011.
<<http://ojs.abo.fi/index.php/ar/article/view/74/72>>. Sist nedlastet: 21.08.2014.
- Lied, Sidsel (2005): «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?», i *Prismet. Kirke, skole, samfunn* 56 (1). S. 5–21.
- Lind, Marianne (2005): «Kap. 5: Samtalen – den grunnleggende språkbruksformen», i (red) Sveen, Andreas, Gram Simonsen, Hanne og Kristoffersen, Kristian Emil: *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget AS. S. 121–144.
- Linell, P (1998): *Approaching Dialogue: talk, interaction and context in dialogical Perspectives*. Amsterdam og Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Maxwell, Joseph Alex (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. 3. utgave. Los Angeles: Sage publications.
- Mork, Sonja M. (2008): «Kap.7: Argumentasjon som læringsstrategi: Hvordan kan læreren tilrettelegge for elevenes faglige argumentasjon?», i (red.) Turmo, Are og Elstad, Eyvind: *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nicolaisen, Tove (2007): «Pluralitet, planer og praksis. Mangfold i klasserommet når KRL står på timeplanen», i: *Prismet 1*. Iko- forlaget. S. 3–16.
- Nilssen, Vivi (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygaard, Lynn P. (2008): *Writing for scholars. A practical guide to making sense and being heard*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nylend, Signe (2007). *Å lære ved å samtale? – om samtalens læringspotensial*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Postholm, May Britt og Moen, Torill (2009): *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. EN metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sevje, Grete og Gustafson, Trine (2012): *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Skeie, Geir (1998): *En kulturbevisst pedagogikk*. Trondheim: NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Skeie, Geir (2001): «Citizenship, Identity, Politics and Religious Education», i (red) Heimbrock, Hans-Günter, Scheilke, Christoph Th. og Schreiner, Peter: *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag. S. 237-252.
- Smart, Ninian (1989): *The World's religions. Old Traditions and Modern Transformations*. New York: Cambridge university press.

Stabell-Kulø, Arnt (2005): *Religioner i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag AS.

Tanggaard, Lene (red) og Brinkmann, Svend (2012): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplan i Religion og etikk (REL1-01): URL: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/>. Sist nedlastet: 21.08.2014.

Utdanningsdirektoratet (2008): Læreplan i Religion, livssyn og etikk (RLE1-01): URL: <http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/>. Sist nedlastet: 21.08.2014.

Valle, Ingvild Åtland (2008): *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.

Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.

Wittek, Line (2011): *Skolens undervisning – der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1) E-post-intervju

1. Bakgrunn

- Navn
- Alder
- Utdannelse
- Hvor lenge har du undervist i Religion, livssyn og etikk-faget / Religion og etikk-faget?
- Arbeidsplass (skole/klasse)
- Elevsammensetning på skolen / i klassen

2. Faget

- Hvorfor vil du si at RLE/RE-faget er viktig?
- Hva tenker du er det viktigste formålet med RLE/RE-faget?
- Hvorfor vil du si at det er viktig å lære om ulike religioner? På hvilken måte kan det bidra til mer forståelse og respekt for andre?
- Hva vil du si er en vellykket religionstime hvor elevene lærer om ulike religioner?

3. Konkret beskrivelse av en vellykket undervisningstime om en/flere religioner hvor samtale ble benyttet

- Kan du gi en konkret beskrivelse av en vellykket undervisningstime hvor samtale har blitt benyttet?
- Hvilken/hvilke type(r) samtale ble benyttet, og hvorfor?
- Hva handlet samtalen om?
- Hvilke forutsetninger var viktige for at samtalen skulle bli vellykket?
- Hvorfor var samtalen vellykket?
- Hvordan vil du si at det bidro til mer forståelse av den/de religionen(e)?
- Fortell om fordeler/ulemp/utfordringer ved samtalen.

- Hvordan kan utfordringene møtes?

2) Intervju

1. Samtale som en viktig arbeidsform i undervisningen om en/flere religioner

- Hvordan vil du definere en samtale?
- Hva er formålet med samtalen?
- RLE/RE-faget skal både bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse ståsteder og utvikle kompetanse til å analysere og sammenligne religioner. Hvordan kan samtale bidra til dette?
- Hvordan bruker du samtale i undervisningen for å skape mer forståelse blant elever om de ulike religionene?
- Hvilke samtaletyper benytter du i undervisningen om de ulike religionene, og hvorfor? (For eksempel: Filosofisk samtale, helklassesamtale, gruppesamtaler, parsamtaler, andre typer samtaler?)

2. Elevrollen og lærerrollen i en samtale

- Hvilken rolle har læreren i undervisningen om de ulike religionene hvor samtale benyttes?
- Har lærerens innstilling noe å si? Bør en lærer være åpen om sin religion eller sitt livssyn, og hva kan det føre til?
- Skal lærer-elev-asymmetrien beholdes eller utjevnes? På hvilken måte? Hvorfor?
- Hvilken rolle har eleven?
- Muliggjør du både for samtale mellom elever og elev-lærer-samtale? Hvorfor?
- Hva kan være utfordringen i en samtale mellom en lærer og en elev om de ulike religionene?
- Hva vil du si er utfordringer i en samtale mellom elever om de ulike religionene?

3. Vellykket samtale

- Hva vil du si er en vellykket samtale om religioner?
- Er det noen temaer innenfor religion som egner seg bedre enn andre?
- Hvilke forutsetninger ligger for en vellykket samtale om religioner?
- Hva fører til bevisstgjøring i samtaler: Gjensidig forandring (Freire) eller å lære å kjenne den andre i hans konkrete unikhet (Buber)

- utfordringer for å få til en vellykket samtale i undervisningen om ulike religioner?
- Har elevsammensetningen noe å si? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Kan ens identitet påvirke ens bidrag i samtalen i religionsundervisningen, og kan religionsundervisningen påvirke ens identitet? Kan det oppstå utfordringer?
- Er det noe spesielt man burde være forsiktig med på de ulike trinnene? (I forhold til for eksempel åpenhet, la seg påvirke, forandre, annet?)

4. utfordringer med å skape religionsforståelse blant elever på ulike trinn

- Hvilke utfordringer finnes i det å skape religionsforståelse blant elever på ulike trinn?
- Hva vil du si er grunnen til at disse utfordringene oppstår?
- Hvordan kan utfordringene møtes?

Annet

- Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Samtale i religionsfaget på de tre skoletrinn

Informasjon om forskningsprosjektet og intervjuet

Mitt navn er Jovana Ljusic. Jeg er masterstudent ved Lektor- og adjunktprogrammet ved Universitetet i Oslo, og er i gang med et masterprosjekt i religions- og etikkdidaktikk. Jeg har valgt å undersøke hvilke faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme forståelse av ulike religioner i norsk skole. I den forbindelse ønsker jeg å gjøre intervjuer med lærere på barneskolen, ungdomsskolen og på videregående skole.

Prosjektets formål og hva opplysninger skal brukes til

Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning. Jeg vil drøfte funn fra intervjuene i lys av relevant litteratur og dermed bidra til å øke vår kunnskap om hvilke faktorer som spiller inn når samtale skal benyttes som arbeidsform for å fremme elevenes forståelse av ulike religioner i norsk skole. Jeg håper at disse faktorene kan gjøre det enklere å omsette læreplanmål til didaktisk praksis i form av samtale.

Metoder som skal benyttes for å innhente opplysninger

I prosjektet vil jeg bruke intervju som metode. Jeg håper derfor du kan delta i et intervju på 1–1½ time. I forkant av intervjuet vil det være aktuelt at du svarer på noen spørsmål via e-post. I etterkant kan det være aktuelt at du svarer på noen få spørsmål via telefonsamtale. Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke deg fra deltakelse, uten at du må oppgi grunn.

Personopplysninger blir anonymisert

Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet. Opptaket vil bli transkribert etter at intervjuet er gjort, og lydopptaket vil bli slettet. Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til lydopptaket

i transkriberingsperioden. I avskriften av intervjuet vil alle opplysninger som kan identifisere deltakeren bli anonymisert (navn på personer, skole o.l.).

Behandlingsansvarlig institusjon for mitt masterprosjekt er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Jon Magne Vestøl ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Veileders tlf.: 22844595. Veileders epostadresse: j.m.vestol@ils.uio.no.

Mitt tlf.: 94210380. Min epostadresse: ljusticjovana@gmail.com

Samtykke

Jeg er informert om prosjektets formål og vilkår og samtykker til å delta i forskningsintervju.

Dato:

Signatur: