

Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner rundt videobruk i KRLE

Aeman Qayoom



**Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng**

**Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Juni 2019**

Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?
En kvalitativ studie av læreres refleksjoner rundt videobruk i KRLE

Aeman Qayoom

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Juni 2019

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?* Formålet med studien har med andre ord vært å undersøke hva slags refleksjoner religionslærere på ungdomsskolen har om bruken av video i undervisningen.

Det empiriske og teoretiske rammeverket består av tidligere forskning på film i undervisningen. Teoretiske perspektiver knyttet til medieforståelse, den sosiokulturelle læringsteorien og praktisk-metodisk tilrettelegging blir òg behandlet. I tillegg blir religionsdidaktiske perspektiv om innenfra- og utenfraperspektiv samt bruk av media i klasserom trukket inn.

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode da jeg ønsket dybdeperspektiv av læreres erfaringer og refleksjoner knyttet til religionsundervisning. Den kvalitative tilnæringsmåten jeg valgte var intervju av fire religionslærere ved ulike ungdomsskoler.

Hovedfunnene i studien viser at det er en del fellesfaktorer som går igjen når det gjelder hva lærerne legger vekt på ved bruk av video i KRLE-undervisningen. Å bidra med å gi elevene innblikk i innenfraperspektiv ble løftet fram som en vesentlig del av videobruk. Lærerne fokuserte spesielt på å *vis*e elevene levd religion og det indre mangfoldet, og slik jobbe for å motarbeide fordommer og stereotypi. Videre ble behovet for et for- og/-eller etterarbeid trukket fram som en forutsetning dersom elevene skal ha utbytte av læring gjennom arbeid med video. Særlig ble oppfølgende refleksjonssamtaler aksentuert. Lærerne uttrykte dessuten viktigheten av å bruke videomateriale som har relevans for elevene – der de kan kjenne seg igjen i innholdet. Det å velge video med «provoserende» innhold ble òg trukket fram som et bevisst grep lærerne tar for å optimalisere læringsverdien i KRLE-undervisningen.

FORORD

En spennende, men langdryg skriveprosess nærmer seg endelig slutten. Det har vært et lærerikt semester som til tider viste seg å være mer krevende enn jeg hadde forestilt meg. Arbeidet med masteroppgaven hadde jeg ikke klart uten hjelp og støtte fra andre, og det er derfor flere som fortjener en stor takk:

Jeg vil begynne med å takke informantene mine som stilte opp til intervju, og gjorde det mulig for meg å forske på et tema som jeg anser å være spesielt aktuelt i en tid der media og digitalisering får større plass i undervisningen.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder Jon Magne Vestøl. Takk for alle gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Uten din støtte og tålmodighet hadde denne skriveprosessen blitt mer krevende. Du settes stor pris på.

Jeg vil òg takke familie og venner som har stilt opp for meg og vist støtte gjennom ord og handlinger. Også en takk til medstudenter som har gitt hyggelige og lærerike opplevelser gjennom studietiden.

Til slutt vil jeg takke kollegaer og elevene mine for alle lykkeønskninger. Dere har gitt meg mye glede under studietiden, og en bekreftelse på at jeg har valgt riktig yrke.

Oslo, juni 2019
Aeman Qayoom

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	FORMÅLET MED STUDIEN OG VALG AV TEMA	1
1.2	PROBLEMSTILLING	2
1.3	FAGET, LÆREPLANEN OG KJERNEELEMENTENE	3
1.4	OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2	TEORI	6
2.1	TIDLIGERE EMPIRISK FORSKNING	6
2.2.	RELEVANT TEORI	11
2.2.1	SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	11
2.2.2	ARTEFAKT	11
2.2.3	APPROPRIERING OG DIALOG	12
2.2.4	SCAFFOLDING	12
2.3	FILMUNDERVISNING – PRESENTASJONER OG REPRESENTASJONER	13
2.4	RELIGIONSDIDAKTISKE PERSPEKTIV	15
2.4.1.	BRUK AV MEDIA I KLASSEROM	15
2.4.2	INNENFRA- OG UTENFRAPERSPEKTIV	16
2.5	OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE RAMMEVERKET	18
3	METODE	19
3.1	VALG AV METODE	19
3.2	VALG AV INFORMANTER	19
3.3	INFORMANTENE	20
3.4	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	21
3.5	VALG AV EGET VIDEOMATERIALE	21
3.6	INNSAMLING AV DATAMATERIALE	22
3.7	ANALYSE AV DATAMATERIALE	22
3.8	VALIDITET, REFLEKSIVITET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET	23

3.9	<i>FORSKINGSETIKK</i>	24
4	ANALYSE	26
4.1	<i>INNLEDNING</i>	26
4.1.1	INFORMANTENE	26
4.2	<i>BESKRIVELSE AV VIDEOENE</i>	26
4.2.1	OPPSUMMERING AV VIDEOMATERIALENE	27
4.3	<i>VIKTIGSTE GRUNN TIL VIDEOBRUK</i>	27
4.3.1	INFORMANT: LINE	27
4.3.2	INFORMANT: SARA	28
4.3.3	INFORMANT: MARIA	29
4.3.4	INFORMANT: LARS	29
4.3.5	OPPSUMMERING	30
4.4	<i>EGENSENDT VIDEO OG ARBEIDET RUNDT</i>	31
4.4.1	INFORMANT: LINE	31
4.4.2	INFORMANT: SARA	33
4.4.3	INFORMANT: MARIA	35
4.4.4	INFORMANT: LARS	37
4.4.5	OPPSUMMERING	39
4.5	<i>MIN VIDEO OG ARBEIDET RUNDT</i>	41
4.5.1	INFORMANT: LINE	42
4.5.2	INFORMANT: SARA	43
4.5.3	INFORMANT: MARIA	45
4.5.4	INFORMANT: LARS	46
4.5.5	OPPSUMMERING	48
4.6	<i>GENERELT OM BRUK AV VIDEO I KRLE</i>	49
4.6.1	INFORMANT: LINE	49
4.6.2	INFORMANT: SARA	50
4.6.3	INFORMANT: MARIA	52
4.6.4	INFORMANT: LARS	53
4.6.5	OPPSUMMERING	54
4.7	<i>KLASSESAMMENSETTINGENS BETYDNING FOR BRUK AV VIDEO</i>	55
4.7.1	INFORMANT: LINE	55
4.7.2	INFORMANT: SARA	56
4.7.3	INFORMANT: MARIA	56

4.7.4	INFORMANT: LARS	57
4.7.5	OPPSUMMERING.....	57
4.8	<i>KOMPETANSEMÅL OM «DANNELSE»</i>	59
4.9	<i>HELHETLIG OPPSUMMERING</i>	60
5	DRØFTING	61
5.1	<i>INNLEDNING</i>	61
5.2	<i>TIDLIGERE EMPIRISK FORSKNING OG FUNNENE MINE</i>	61
5.2.1	OPPSUMMERING.....	64
5.3	<i>PREMISSET OM FORMÅL</i>	64
5.3.1	INNENFRAPERSPEKTIV	65
5.4	<i>PRAKTISK-METODISK TILRETTELEGGING</i>	66
5.4.1	FOR- OG ETTERARBEID	67
5.5	<i>PRINSIPIELLE SPØRSMÅL</i>	69
5.5.1	VIDEO SOM PROVOSERENDE UTFORDRING.....	69
5.5.2	SPRÅKETS BETYDNING	70
5.5.3	RELEVANS VERSUS FAGLIG TYNGDE	71
5.6	<i>KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING</i>	72

1 INNLEDNING

1.1 FORMÅLET MED STUDIEN OG VALG AV TEMA

Teamet i dette masterprosjektet er videobruk i undervisningen, og formålet med studien har vært å undersøke hva slags refleksjoner religionslærere har om anvendelse av video i KRLE-undervisningen.

I likhet med andre skolefag, utgjør læreboken muligens det viktigste læremiddelet i religionsfaget. Vi ser imidlertid at bruken av lærebøker har endret seg over tid. Kaster vi et blikk på ungdommenes økende bruk av visuelle midler på fritiden samt skolens sterkere fokus på digitalisert undervisning, kan det tenkes at de visuelle uttrykksformene gjerne oppfattes som nyttige tilleggsressurser i undervisningen. At lærebøker fortsatt er viktige, men gjerne suppleres med digitale ressurser synliggjøres dessuten i rapporten (NIFU, 2015, s. 26-27) om læreres valg og bruk av læremidler. Her fremgår det òg at mange lærere stiller seg positivt til bruken av digitale ressurser for å tilpasse undervisningen etter elevenes behov (ibid., s. 27). Ofte er digitale ressurser med på å lette kunnskapstilegnelsen og læringen. Eller brukes de kanskje for å engasjere elevene gjennom variasjon fra tradisjonell lærerstyrt undervisning? Til tross for at rapporten ikke sier noe om bruk av ressurser som video, ser vi at digitale medier – NRKs nettressurs (NRK-skole) for eksempel – legger til rette for bruk av video i skolefag, også i KRLE. Lignende ressurser fra andre land (BBC Bitesize) forsterker inntrykket av at dette er ressurser som i økende grad brukes også i dette faget, og kan ha sammenheng med elevenes medievaner. Når visuelle læremidler anvendes i undervisningen, vil det være behov for å reflektere over den funksjonen de har. En slik vurdering er vesentlig i et fag som KRLE hvor læreplanen stiller særlige krav om objektivitet og varsomhet i omgang med elevs religiøse og verdimesige utgangspunkt. Behovet for å være refleksiv er noe jeg også har møtt i egen lærerpraksis. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å se nærmere på læreres refleksjon om bruk av video i faget.

Bengt-Ove Andreassen (2012, s. 167) konstaterer at ingen av læreverkene tilbyr egne DVD-er som ressurs til religionsfaget. Dette fører ifølge Andreassen til at *lærerne* ansvarliggjøres for å finne faglig relevante og trygge videoer og filmer til undervisningen. Ettersom spillefilmer tar

opp mye av undervisningstiden, er det oftest undervisningsfilmer (korte serier og videoer) som foretrekkes. Andreassen (ibid., s. 168) forklarer dette med at elevene lettere klarer å identifisere de faglige poengene i undervisningsfilmer enn i spillefilmer, som gjerne krever bredere fagkunnskaper.

Tidligere empirisk forskning på feltet har i hovedsak tatt for seg elevenes (og dels lærernes) opplevelser av *spillefilm* i undervisningen. Det er òg en studie (Grønntun, 2017) som har forsket på elevenes refleksjoner rundt bruken av dokumentarserien «På tro og Are» i Religion og etikk. Ettersom utbredelsen av digitale medier øker og tilgangen på kortere videoklipp er større, kan dette ses på som aktuelle ressurser i undervisningen som kan være et relevant og interessant fenomen å utforske nærmere.

1.2 PROBLEMSTILLING

Som lærer vil jeg drive kontinuerlig profesjonsutvikling ved å ha et granskende blikk på egen undervisningspraksis. Tanken synliggjøres også i formålene med lærerutdanningen hvor «gjennomføre profesjonsrettet faglig utviklingsarbeid» og «videreutvikle egen kompetanse» står ført opp (UiO, 2017). Under praksisperioden ble jeg introdusert for en undervisningskultur der aktiv bruk av video i KRLE-faget dominerte. Ulike måter å arbeide med video på, samt varierte inntrykk og reaksjoner hos elevene gjorde meg oppmerksom på behovet for nøye gjennomtenkning ved anvendelse av video og film i KRLE-undervisningen. Ønsket om å bli mer bevisst på den didaktiske bruken av visuelle læringsmidler, spesielt i form av undervisningsfilm i undervisningen, er en av grunnene til at jeg ville å forske på dette området. På bakgrunn av dette kom jeg fra til følgende problemstilling:

Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?

«Video» vil i denne oppgaven brukes om korte klipp og filmsnutter, men tidvis òg for å referere til en episode om jødedom fra «På tro og Are som en av informantene har sendt inn. Årsaken til at jeg valgte ungdomsskolelærere er at de arbeider med en aldergruppe i overgangen fra barn til voksne, noe som kan være spennende å ta i betraktning i forskningen på videobruk. Jeg ønsker å undersøke hvilke aspekter lærere vektlegger når de arbeider med videoklipp i klasserommet.

1.3 FAGET, LÆREPLANEN OG KJERNEELEMENTENE

Læreplanen i KRLE-faget uttrykker at faget skal være allmenndannende (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015a). Ifølge planen innebærer det at KRLE-undervisningen skal bidra til å gi de nødvendige kunnskapene om religion og livssyn til elevene, slik at de på best mulig måte kan forstå samfunnet rundt seg, og slik utvikle mangfoldskompetanse. Kjennskap til de ulike trossynene er ifølge planen òg en forutsetning for å kunne videreutvikle holdninger som respekt og toleranse. Dette kan knyttes til læreplanenes vektlegging av dialogarbeid med fokus på refleksjon og drøfting av kunnskaper og ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål, med den hensikt å oppnå en nyansert tilnærming. For å oppnå dette oppfordrer lærerplanen til bruk av varierte og engasjerende arbeidsmetoder. Disse skal ifølge formålsparagrafen i faget «[...] bidra til å formidle alle sider ved faget.» (UDIR, 2015a). Det påpekes samtidig at det må utøves varsomhet ved valg av arbeidsmetode.

Fagets *Grunnleggende ferdigheter* (UDIR, 2015b) er det dokumentet som eksplisitt nevner film som forslag til digitalt læringsmateriale i KRLE. Jeg forstår bruken av «film» som dekkende også for video ettersom det er tale om «digitalt tilgjengelig materiale», uten konkretisering om spesifikk sjanger. Betydningen av film som ressurs for å gi innsyn og nyansere er poengtert i faglitteraturen på feltet. Dette kan gi faglig dybde som igjen bidrar til å gi elevene innblikk i religionenes innenfraperspektiv (Holm, 2013, s. 66). Film og video kan dessuten være med på å utvikle holdninger som kan motarbeide stereotypi og fordommer (Lundman & Nystrøm, 2010, s. 36). De visuelle uttrykkene gjør det lettere å tilegne fagkunnskap, men også tilsvarende lett å gjenhente den på et senere tidspunkt (Andersson, 2014, s. 25; Holm, 2013, s. 49). At film og video åpner opp for et mangfold av tolkninger og påfølgende dialogarbeid, er òg et viktig element (Lundman & Nystrøm, 2010, s. 34). Å kunne uttrykke seg muntlig er noe som er sentralt både under *Grunnleggende ferdigheter* og i oppgaven min i forbindelse med for- og etterarbeid ved videobruk.

Også *Kjerneelementene* i KRLE (og religion og etikk), som foreløpig er det eneste vedtatte i Fagfornyelsen og den nye læreplanen, nevner aspekter som kan knyttes til bruken av video i undervisningen. Her nevnes det at «Elevene skal undersøke og utforske religioner og livssyn

som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder.» (Regjeringen, 2018). Ved å bruke video i undervisning kan elevene få mulighet til å bli bevisst på variasjonen innad i ulike trostradisjoner. De kan få innsikt i hvordan religioner blir praktisert, og kan slik utvikle en kildekritisk bevissthet. Særlig kan dette med presentasjoner og representasjoner av ulike religioner bli synligere gjennom visuelle uttrykk. Visualisering kan dessuten utfordre elevenes forståelse av trossyn ved at det bidrar til dialog om likheter og forskjeller (Regjeringen, 2018).

I oppgaven vil jeg vise hva slags refleksjoner et utvalg lærere har om noen av de aspektene som læreplanen legger vekt på og åpner for.

1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING

Denne oppgaven består av fem kapitler: innledning, empirisk forskning og teori som har relevans for studien, metoden som er benyttet for innsamling av datamateriale, analyse av datamaterialet og drøfting av empirien i lys av det teoretiske rammeverket.

I kapittel 2 gjør jeg rede for tidligere empirisk forskning på feltet. Disse er gjort i Norge og Sverige, og fokuserer i hovedsak på VGS-elevenes (og dels lærernes) oppfatninger av spillefilm som læringsverktøy i Religion og etikk. Når det gjelder relevant teori er det særlig perspektiver om medieforståelse, sosiokulturell læringsteori, praktisk-metodisk tilrettelegging og innenfra- og utenfraperspektiv som trekkes inn.

I metodekapitlet gjør jeg rede for metodebruk og metodevalg. Jeg beskriver hvordan informantene ble valgt ut, og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Deretter forklarer jeg hvordan datamaterialet ble analysert, etterfulgt av drøfting om elementer som validitet, refleksivitet og pålitelighet knyttet til prosjektet, og hvorvidt resultatene er overførbare. Avslutningsvis trekkes det forskningsetiske aspektet inn.

Det neste kapitlet utgjør analysekapitlet. Her presenteres og analyseres det innsamlede datamaterialet i form av intervjuer og påfølgende transkripsjoner. Kapitlet er delt inn i fem hovedkategorier: informantenes hovedgrunn for bruk av video i KRLE-undervisningen, deres refleksjoner rundt det videoklippet jeg presenterte dem for, deres refleksjoner rundt *mitt*

utvalgte videoklipp, generell bruk av video i KRLE, og classesammensettingens betydning for videobruk.

Det avsluttende kapitlet er drøftingskapitlet. Her ses empirien i lys av den relevante teorien som trekkes inn i kapittel 2. Jeg vil gjengi det mest vesentlige, og kommentere rundt religionsdidaktiske utfordringer og behovet for videre forskning.

2 TEORI

I dette kapitlet gjør jeg rede for den forskningen og litteraturen som står sentralt i drøftingen, men jeg vil i drøftingen også referere kort til noe litteratur utover dette.

2.1 TIDLIGERE EMPIRISK FORSKNING

Etter å ha foretatt et litteratursøk på følgende databaser: DUO, ORIA, UIB, UIT og Brage BIBSYS, ser jeg at det ikke er tidligere forskning på hva lærere eksplisitt legger vekt på ved bruk av video i religionsundervisningen. Den forskningen som er gjort handler i hovedsak om lærernes og elevenes tanker rundt *om* og eventuelt *hvordan* film og TV utgjør læringsfremmende verktøy i religionsundervisningen (Andersson, 2014; Erlandsen, 2016; Isaksson, 2012; Holm, 2013; Lundman & Nyström, 2010) eller tar for seg spesifikke dokumentarer eller filmer i undervisningen (Grønntun, 2017; Hagberg, 2016; Mortensen, 2018; Sørbye, 2016). De geografiske områdene disse studiene dekker er Norge og Sverige, og jeg har valgt å ikke ta med forskning utover dette da jeg har gjort en avgrensning. De førstnevnte prosjektene har momenter med en viss relevans for min forskning, da de omhandler lærernes syn rundt bruken av filmmediet. De sistnevnte studiene skiller seg fra min forskning ettersom fokuset er rettet mot (spille)filmer spesielt. Imidlertid kan elementer ved Grønntun (2017) sin studie være av interesse for min oppgave da den tar for seg dokumentarsjangeren og serien «På tro og Are», noe som omtales eksplisitt i studien min. Det er dessuten verdt å nevne at mesteparten av studiene jeg fant som relevant for *mitt* tema, er forskning foretatt av studenter i Sverige. Dette kan derfor tyde på at det er behov for ytterligere utforskning av dette området også i Norge.

I studien sin kaster Emelie Andersson (2014) lys over *om*, og videre *hva* det er som gjør film og TV til verdifulle pedagogiske redskaper i religionsundervisningen. For å besvare sin problemstilling har hun tatt i bruk systematisk litteraturstudie. Andersson mener at elevenes erfaringer med film og TV på fritiden er med på å lette kunnskapstilegnelsen, noe som også har overføringsverdi til bruk av filmmedia i religionsundervisningen (ibid., s. 25). Her pekes det spesielt på at elevene anser undervisningen som mer relevant og interessant da de i større grad opplever at deres livsverden aktualiseres gjennom levende bilder (Cheung, 2006, s. 511-512 ref. i Andersson 2014, s. 25-27). Gjennom formidling av situasjoner og holdninger kan

TV og film dessuten gi perspektivtaking, og således være med på å forme elevene (Axelson, 2008, s. 68; Olin-Scheller, 2006, s. 156 ref. i Andersson, 2014, s. 28-29). Videre uttrykkes det at kombinasjonen av bilde, dialog og lyd direkte appellerer til følelsene, og slik kan skape engasjement (Andersson, 2014, s.27). Andre grunner til å bruke film i undervisningen er for å variere, motivere, underholde eller gi elevene et avbrekk (Olin-Scheller, 2006, s. 108, 141 ref. i Andersson, 2014, s. 28). I studien fremgår det også at film og TV kan bidra til en bedre forståelse av religionsfaget, da spesielt gjennom samtale (Andersson,2014, s. 31). Denne utvekslingen av fagkunnskaper og refleksjon forutsetter dog at elevene 1) opplever klasserommet som en trygg arena, og 2) at de tidlig lærer seg å ha et analytisk og kritisk blikk til det som presenteres (ibid., s. 32-34). Andersson sine funn indikerer at dersom TV og film skal oppleves som læringsverktøy i religionsundervisningen er det essensielt at de overnevnte «kriteriene» er på plass, noe gjerne læreren har ansvar for.

Marie Tanum Erlandsen (2016) fokuserer i sitt masterprosjekt på elevenes oppfatninger av bruken av film i undervisningen. Mer spesifikt ønsket hun å undersøke *om* film oppfattes som et hjelpemiddel av elevene, og i så tilfelle *hvordan* det kan brukes for å fremme læring i religion- og etikkfaget. Utvalget til Erlandsen bestod av VG3-elever hvor hun gjennomførte semistrukturerte gruppeintervjuer. Et av hovedfunnene er at film i sin selvstendighet ikke gir optimal læring. I stedet peker hun på at samtale i etterkant av filmvisning kan være gunstig, dette ved at introduksjon for et mangfold av meninger åpner opp for nye refleksjoner og tilnæringsmåter, noe som igjen vil kunne bidra til å utvide elevenes forståelseshorisont (ibid., s. 45, 64). Erlandsen hevder videre at film utgjør et viktig fundament i tilegnelsen av utenfra- og innenfraperspektiv da elevene blir introdusert for religion på et mer personlig nivå (ibid., s.52). Dette kan være spesielt nyttig for å bevisstgjøre elevene på variasjoner innad i trossamfunnene, og således skape ytterligere utforskertrang (ibid., s. 58-59). Når det gjelder sjanger er det kortere filmklipp og dokumentarer som foretrekkes (ibid., s. 62, 72). Enda et funn Erlandsen har gjort er at film gjør det er lettere å *huske* fagstoffet (ibid., s. 58). At man i tillegg til å lese eller høre også får fagstoffet presentert *visuelt*, kan det gjøre at elevene er mer mottakelige og lettere kan trekke linjer mellom teori og praksis. Det kommer dessuten fram at troverdigheten rundt det filmen tematiserer øker ved visualisering, da elevene i større grad får gjort seg opp en selvstendig mening. I sitt prosjekt har Erlandsen kommet fram til at for at elevene skal oppleve film som et læringsmiddel i religion og etikk-faget, forutsettes det at visse kriterier er innfridd – særlig er det godt for- og etterarbeid som vektlegges (ibid., s. 61-

62). Siden denne studien fokuserer på elever og ikke lærere, vil den ikke utgjøre en primær referanseramme for min studie.

Robert Hagberg (2016) har forsket på hvordan film kan være berikende for den pedagogiske plattformen i religionsundervisningen. Mer spesifikt har han fokusert på en hermeneutisk kvalitativ analyse av filmene *Harry Potter og de vises stein* og *Legenden om Narnia – Løven, heksa og klesskapet*. Da oppgaven til Hagberg fokuserer på spesifikke fantasyfilmer og dets anvendbarhet i religionsundervisningen, er den ikke relevant for min forskning og vi derfor ikke trekkes inn videre.

I masteroppgaven sin tar Lars Isaksson (2012) for seg hvordan lærere på den videregående skole kan benytte seg av spillefilm i religionsfagets ikke-historiske deler. Han fokuserer i hovedsak på filmer som angår etikk og moral. Metodene han har tatt i bruk er litteraturstudier og kvalitative intervjuer av fem lærere. Gjennom sin forskning har Isaksson kommet fram til at filmbruk relatert til etikk og moral kan være fordelaktig da elevene ved å trekke paralleller på tvers av religioner, også kan få større forståelse for andre sider ved de respektive religionene (ibid., s.27). En gjennomgående tanke er dessuten at film gir bedre læring når det i tillegg består av introduksjons- og etterarbeid (ibid., s. 29). En slik bruk av filmmedia er dog tidkrevende, og Isaksson konkluderer derfor med at bruken av spillefilm i religionsfaget forutsetter nøye planlegging og arbeid fra lærerens side. Isaksson sitt fokus på spillefilm gjør at studien ikke har direkte relevans for min forskning. Dog vil jeg ta med meg videre hans funn om arbeid med spillefilm rundt etikk, da det kan ha overføringsverdi til holdningsutvikling også rundt religioner, og slik gi et utvidet forståelsesperspektiv (ibid., s. 24).

Studien til Kjersti Holm (2013) fokuserer på om film kan være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole. For å besvare sin problemstilling gjennomførte hun gruppeintervju av elever samt skriftlig intervju av to lærere i Religion og etikk. Funnene til Holm viser at både elever og lærere liker bruken av film i undervisningen, dog er dens opplevelse som læringsfremmende avhengig av *hvordan* film brukes. Bredere perspektiv og refleksjon er noe flere peker på (ibid., s. 45, 65). Gjennom film kan elevene få en bedre forståelse for andre menneskers meninger og virkelighetssyn. Denne forståelsen kan gjøre det lettere å innta et innenfra- og utenfraperspektiv, og slik få mer toleranse og respekt for hverandre. En annen viktig faktor er at visualiseringen hjelper betraktelig med å tilegne seg

kunnskap da man lettere kan huske fagstoffet (ibid., s.52). Det kan være en fordel å bruke film som supplement eller erstatter for det teoretiske ettersom budskapet i verbaltekst ikke alltid er like lett å forstå. Enda et funn som Holm peker på er at interessen for det aktuelle temaet, men også religionsfaget som sådan øker da dette skaper nysgjerrighet hos elevene og en ytterligere utforskertrang (ibid., s. 54).

I sin masteroppgave undersøker Sofia Lundman og Maria Nyström (2010) om lærere og elever opplever film som et pedagogisk verktøy som fremmer læring i religionsundervisningen. For å besvare sin problemstilling har de benyttet seg av både kvalitativ og kvantitativ metode i form av intervjuer av fem VGS-lærere, samt utdeling av spørreskjema til 61 elever ved videregående skole. Ettersom det i min studie er fokus på *lærerens* perspektiv, vil jeg følgelig ta for meg intervjuene. En gjennomgående tanke hos lærerne er at film brukes for å forenkle undervisningen. Dette ved at det gir elevene fordypning i kunnskaper om religioner og etikk, og således bevisstgjør dem på ulike aspekter ved dette. Lærerne opplever dessuten at film gir *autentisk* læring ved at elevene kommer tettere innpå fagstoffet, og lettere kan tilegne seg et innenfraperspektiv (Lundman & Nyström, 2010, s. 21-22). Slik tydeliggjøres ønsket om å *vis*e elevene hvordan mennesker utøver sin tro, blant annet for å motarbeide fordommer (ibid., s.19). Dette kan videre knyttes til tanken om at film ofte brukes som et springbrett for å skape dialog. 4/5 av lærerne uttrykker at de før og/eller etter filmvisning gjerne fører samtale med elevene (ibid., s. 20, 23). Det kan være gunstig med en introduksjonsdel for å gjøre elevene oppmerksomme på hva de skal lete etter underveis i en film. Likeledes er det avgjørende for læringsutbyttet at elevene bearbeider kunnskapen i etterkant, gjerne gjennom diskusjoner og kritisk tenkning, for å ha positiv innvirkning på det holdningsmessige plan (ibid., s. 21). Andre måter lærerne bruker film på er for å skape variasjon i undervisningen, samt bruke det som et redskap for å *synliggjøre* budskapet eller kunnskapen som formidles i lærebøkene (ibid., s. 23). Lærerne peker også på at det kan være ulemper ved filmvisning, blant annet at det er tidkrevende eller at elevene får et *for* avslappet forhold til film som gjør at de glemmer å fokusere på den pedagogiske og faglige hensikten. Andre ulemper kan være at filminnholdet ikke er representativt eller at lærere reduserer filmbruken til rent tidsfordriv (ibid., s. 20, 23). Funnene til Lundman og Nyström viser at lærerne anser film som et læringsfremmede verktøy i religionsfaget. Dog tydeliggjøres det at film ikke har verdi i seg selv, men får det gjennom måten den anvendes på. Det er avgjørende å ha en hensikt og et videre arbeid rundt filmen, noe som igjen krever at elevene lærer å ha et kritisk blikk (ibid., s. 23).

Jorunn Marie Grønntun (2017) undersøker hvilke refleksjoner VG3-elever har rundt bruken av NRK-serien «På tro og Are» i Religion og etikk. Hun har benyttet seg av kvalitativ metode hvor refleksjonsnotater med utgangspunkt i elevenes tanker har blitt analysert. Funnene til Grønntun viser at elevene liker å se film og serier i undervisningen, og hevder at de tar læring fra det (ibid., s.60). Spesielt pekes det på hvordan elevene, ved å få innblikk i innenfraperspektivet, i større grad får sett nyansene som de troende kan ha. Dette knyttes videre til at informasjon som kommer direkte fra en troende kan øke troverdigheten, og slik være med på å motvirke eventuelle fordommer (s. 65, 74). Funnene viser at ikke alle opplever dokumentarserien som representativ – både fordi den ikke oppleves tilstrekkelig objektiv, og fordi den kun viser én troende familie sin praksis (ibid., s.63). Andre funn viser at dokumentar gir variasjon i undervisningen, og at diskusjon og skriftlige arbeidsoppgaver til serien er spesielt læringsfremmende. Dette forklares med at elevene blir mer forpliktet til å følge med, samt at de ved å svare på oppgaver eller utveksle meninger lettere kan bearbeide fagstoffet (ibid., s. 62). Oppgaven til Grønntun viser slik at majoriteten av elevene stiller seg positive til bruken av «På tro og Are» i undervisningen. Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på hvordan den brukes med særlig fokus på undervisningsoppleggets utforming og arbeidsoppgaver, samt bevisstgjøring rundt representativitet og kritisk blikk. Fordi den fokuserer på elever og ikke lærere, vil ikke studien trekkes inn videre.

I sin master skriver Eimíle Jegenberg Mortensen (2018) om hvordan religion og urfolksidentitet kommer til uttrykk i dokumentarfilmen *The Seventh Generation* (2017). Hun undersøker hvordan dette presenteres visuelt og verbalt, og benytter seg av kvalitativ innholdsanalyse hvor hun har fokusert på spesifikke scener eller situasjoner fra filmen. Mortensen har kommet fram til at religion synliggjøres både visuelt og verbalt gjennom gjenstander, seremonier og et språk som bærer tydelig preg av å være religiøst. Også identiteten anskueliggjøres i den forstand at dette er noe urfolket må kjempe for (Mortensen, 2018, s. 84). Ettersom Mortensen til forskjell fra meg fordyper seg i en spesifikk dokumentarfilm, og at metoden er en kvalitativ innholdsanalyse, vil jeg ikke trekke inn denne oppgaven videre.

Vilde Marie Svanes Sørbye (2016) kaster i sin masteroppgave lys på hvordan religioner og magi blir fremstilt i Disney-filmen *Prinsessen og frosken*. Forskningsmaterialet hennes består av en analyse av den aktuelle filmen som hun forklarer at har mottatt blandet kritikk grunnet

dens fremstilling av religion. Sørbye hevder at filmen gir en urettferdig presentasjon av religion da haitiansk voodoo portretteres som truende og negativ, mens det hun omtaler som «Disney-evangeliet» tydelig fremtrer som det positive (ibid., s.7). Hun konkluderer følgelig med at filmen bidrar til å skape et fiendebilde mot tilhengerne av haitiansk voodoo og religion (ibid., s. 72). Da Sørbye, i likhet med Mortensen (2018), har valgt å fokusere på én spesifikk film, samt at hun har filmanalyse som metode, velger jeg å ikke gå dypere inn på denne oppgaven. Til tross for at hun har valgt animasjonsfilm, noe som også nevnes kort i min oppgave, er det dog ikke tilstrekkelig relevant for det jeg tar for meg.

2.2. RELEVANT TEORI

2.2.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Den sosiokulturelle læringsteorien konstaterer at læring skjer i samarbeid med eksterne ressurser (Säljö, 2016, s. 110). Dette omfatter fysiske redskaper som bøker, gjenstander eller visuelle bilder og illustrasjoner, men òg intellektuelle redskaper som språklig samspill i form av kunnskapstilegnelse- og kunnskapskonstruksjon (appropriering og scaffolding). I det følgende vil jeg trekke inn aspekter ved denne teorien da det kan ha sammenheng med hva lærere vektlegger ved videobruk i KRLE-undervisningen.

2.2.2 ARTEFAKT

Vi er til enhver tid omgitt av *artefakter* – redskaper som støtter oss i handlings- og læringsprosesser (ibid., s.110). Disse er fremstilt av mennesker, og brukes aktivt for å oppnå ulike formål. Ifølge Roger Säljö (ibid., s. 108) avgjøres ikke menneskets evner og dermed læring av biologiske forutsetninger, men i stedet av at individet kan *utvikle og bruke* redskaper. Geir Afdal (2015, s. 259) gir uttrykk for det samme idet han sier at jo bedre redskap og lærerens anvendelse av redskapet er, desto bedre vil elevenes tenkning bli. Et redskap er dermed ikke nødvendigvis meningsfullt i seg selv, men får verdi gjennom *måten* det anvendes. Redskaper har en instrumentell funksjon som mennesket er avhengig av for å forstå omgivelsene og for å utføre handlinger, da våre evner fra naturens side ikke alene er tilstrekkelig (Säljö, 2016, s. 109). I tilknytning til dette bruker Afdal begrepet «trialogisk». Han plasserer redskapet eksplisitt som det tredje ledd i en læringssituasjon mellom lærer og

elev, og beskriver det som en triadisk dynamisk relasjon (Afdal, 2015, s. 259). En redskapskonstituert læring kan slik legges opp til (nye) muligheter for læring, forståelse og handling.

2.2.3 APPROPRIERING OG DIALOG

Læring i den sosiokulturelle tradisjonen skjer gjennom *appropriasjon*. Säljö (2016, s. 113) definerer begrepet som «å ta over og gjøre til sitt eget». Det er først når individer er i interaksjon og utveksler kunnskaper og erfaringer at vi kan kalle det en tilegnelsessituasjon. Ifølge Lev Vygotsky (1978) er det i sosialiseringprosessen at vår tenkning blir (videre)utviklet og atferd formes, og det er nettopp *språket* som utgjør det viktigste redskapet da det får en synlig medierende – formidlende – rolle (Säljö, 2016, s. 111). Når vi gjennom ulike kommunikasjonsformer blir eksponert for nye perspektiver og informasjon, tilegner vi oss disse og gjør det til en del av vår «mentale verktøykasse» (ibid., s. 113). Dette kan relateres til Geir Winje (2009, s. 75) som hevder at digitale verktøy åpner opp for dialog i religionsfaget. For eksempel kan religionsrelaterte samtaler på nett invitere flere til å delta ettersom det gjerne er en herredømmefri arena. Han peker videre på viktigheten av å gi *religionsdialog* og *den filosofiske samtalen* plass i undervisningen, uavhengig av medium (ibid., s. 77). Mens religionsdialogen vektlegger å dele og lytte til personlige tanker og erfaringer, fokuserer sistnevnte samtaleform på argumentasjon og utforskning. Felles for begge er formålet om å lære om trossyn fra både innen- og utenfraperspektiv (ibid., s. 78). Å bruke språket for kunnskapsoverføring kan være spesielt utslagsgivende, nettopp fordi vår tenkning og atferd formes mer aktivt i det sosiale fellesskapet vi er del av. Säljö (2016, s. 117) understreker dessuten at approprieringen ikke har et slutt punkt ettersom ferdigheten videreutvikles parallelt med menneskelig interaksjon. Også Afdal (2015, s. 258) gir lignende forklaring idet han sier at læring forstås som kontinuerlig internalisering og kognitiv rekonstruksjon av kunnskap. Læring skjer således ved å delta i *samspill* med andre.

2.2.4 SCAFFOLDING

Scaffolding, eller stillasbygging, handler om å gi en person tilstrekkelig hjelp slik at vedkommende følgelig kan mestre en ferdighet eller kunnskap på egenhånd (Säljö, 2016, s. 119). I en læringssituasjon er det den kompetente, for eksempel læreren, som støtter elevene

sine på dets vei mot fremtidig kunnskap eller ferdighet. Gapet mellom foreløpig oppnådd kunnskap og fremtidig kunnskap er det Vygotsky (1978) kaller *den proksimale utviklingssone*. «The teacher's job is to scaffold learning by being ahead of the pupils, and provide for the suitable cultural artefacts to bring them to the next step in their learning» (Leganger-Krogstad, 2014, s. 123). Det er lærerens ansvar å velge passende redskap som kan representere den *tredje stemmen* i samhandlingen. En som er med på å synliggjøre dette er Jon Magne Vestøl (2012) som skriver om film som artefakt i religionsundervisningen. Han skriver at: «In the case of movies, it is a particular challenge that important background information is not easily accessible and, therefore, to a certain extent, has to be made available to the pupils by textbooks or by teachers drawing on expert sources.» (Vestøl, 2012, s. 101). Han forklarer at et mangelfullt rammeverk rundt redskapet som skal brukes for å oppnå et mål, kan redusere læringsutbyttet. Å bruke et artefakt uten å angi kontekst er også noe Leganger-Krogstad (2014, s. 108) taler om når hun sier at dette påvirker elevens kapabilitet til læring. For å imøtekomme elevenes behov for stillas i læringsarbeidet kan læreren gi både hint og råd, men også støtte i form av et for- og/eller etterarbeid (Andreassen, 2012, s. 168) som kan gjøre det lettere for eleven å trekke ut informasjonen som kreves for å nå kompetansen i utviklingssonen. Læringen kan bli mer effektiv dersom eleven konstruerer kunnskap *sammen* med læreren, og der redskapet for læringen er spørsmål, hint eller dialog. At mennesket er en hybridskapning forklares nettopp av dets avhengighet av å samhandle med redskaper, som har både fysiske og mentale egenskaper, for at læring skal skje (Säljö, 2016, s. 110).

2.3 FILMUNDERVISNING – PRESENTASJONER OG REPRESENTASJONER

Kjartan Leer-Salvesen (2013) skriver i sin artikkel at bruk av film i religionsundervisningen kan bidra til å skape feilaktige forestillinger hos elevene. Han peker spesielt på problematikken ved eksotifisering av religion eller framstilling av religion som noe skremmende (2013, s. 8). Særlig er det mediene som får skylden for dette, da man mener at de former interaksjonen på sosiale arenaer, og endrer sosiale og kulturelle institusjoner (Lied & Toft, 2018 s. 244, 256). Med andre ord kan framstillingen og oppfatningen av religioner bli farget av medielogikken. Bruk av film i undervisningen har dog flere fordeler. Leer-Salvesen (2013, s. 8) peker eksempelvis på at film kan være en ressurs som åpner opp for dialog, og at det kan være gunstig å vise filmer som presenterer religion innenfra. Også Winje (2009, s. 67)

mener at man ved hjelp av digitale verktøy i religionsundervisningen kan utforske trostradisjoner fra ulike perspektiv. Det er et fag der elevene skal lære å arbeide med både egne og hverandres tanker og holdninger. Å kunne forholde seg til et balansert innenfra- og utenfraperspektiv til religioner og livssyn er derfor vesentlig for at *læring* skal skje. Dette er spesielt viktig på ungdomstrinnet da elevene skal lære om det indre mangfoldet (ibid., s. 69). Ettersom film ifølge Elise Seip Tønnesen (2013, s. 13) utgjør vårt ypperste fortellende medium, kan det òg være vesentlig å bruke det for å *vis*e det uutsigelige. Å legge opp til undervisning med film kan dessuten være hensiktsmessig da det gir elevene et felles utgangspunkt for lærestoffet (ibid., s. 12). Tanken støttes av Leer-Salvesen (2012, s. 8) som sier at det kan være en idé å forankre film i læreplanmål for at den skal ha en meningsfull verdi. Slik kan en òg unngå at film brukes uten spesiell hensikt.

Winje (2009) tydeliggjør at det er viktig å være bevisst på hensikten ved innholdet til den digitale kilden en innhenter informasjon fra. Han utdyper at det tidvis kan være fornuftig å bruke for eksempel ikke-saklige kilder slik at elevene kan oppøve kritisk og analytisk kompetanse til det som presenteres (s.70). Dette kan relateres til tanken at film kan være med på å bevisstgjøre elever på religiøse stereotypier og fiendebilder (Leer-Salvesen, 2013, s. 9). Behovet for kritisk refleksjon gjør seg dessuten gjeldende når man trekker fram «makten» filmmedium besitter. Bjørn Sørenssen (2007, s. 298) trekker spesielt fram dokumentarsjangerens overbevisningskraft. Denne egenskapen forklares som resultat av sjangerens streben etter å formidle en direkte avspeiling av virkeligheten. Forventningen om at dokumentarfilmen innehar en sannhetsgaranti er dessuten noe Brian Winston (2000, ref. i Sørenssen, 2007, ss. 336) påpeker som bekymringsverdig. Om bilder eller forestillinger blir gjentatt mange nok ganger, kan framstillingen av det gjeldende innholdet bli styrket, uavhengig av om det er positivt eller negativt (Leer-Salvesen, 2013, s.7). Å stole blindt på religionenes presentasjon i film innebærer dermed at fastlåste forestillinger opprettholdes, også de som er ikke-representative. Leer-Salvesen (2013, s. 8-10) presenterer noen forslag til hvordan film kan brukes i undervisningen. Han mener at elevene må lære å snakke om sine respektive opplevelser av det aktuelle filmmediet som vises. Oppgaveark med spørsmål og begreper kan her være fordelaktig. Videre hevder han at visning av filmer der innenfraperspektivet står i fokus er viktig, da det kan bidra til reflekterte samtaler om stereotypi, mangfold og toleranse. Leer-Salvesen peker avslutningsvis på at filmbruken må gjøres til del av noe større for at den skal kunne gi læringsutbytte. Også Liv Ingeborg Lied og Audun Toft (2018, s. 254) er tydelig på anvendelsen av media idet de eksplisitt sier at media

må brukes kritisk som del av en didaktisk plan, blant annet for å forme hvordan religioner presenteres.

2.4 RELIGIONSDIDAKTISKE PERSPEKTIV

Før vi kaster lys over spesifikke religionsdidaktiske perspektiver som gjør seg gjeldende i studien min, kan det være nærliggende å gi en kort definisjon av religionsdidaktikk. Begrepet utledes av *didaktikk*, og Andreassen (2012, s. 33) forklarer det som «undervisningskunst» eller «kunsten å lære bort». I klassisk forstand er didaktikken forstått som fagets «Hva», «Hvorfor» og «Hvordan» – hva skal undervises, hvorfor skal elevene lære dette, og hvordan skal undervisningen foregå (ibid., s. 36-37). *Religionsdidaktikk* handler således om religionsfagets mål og ambisjon, og dets begrunnelse – å gi elevene kunnskaper om religion- og livssyn for å bedre kunne forstå samfunnet, samt hvilken arbeidsmåte som er mest hensiktsmessig for å fremme dette læringsmålet (ibid., s.39).

2.4.1. BRUK AV MEDIA I KLASSEROM

Tilbudet av mediebaserte kunnskapskilder gir lærere et økende reservoar av potensielle læremidler i religionsundervisningen, hvilket følgelig krever gjennomtenkning med fokus på midlenes faglige og pedagogiske kvaliteter. Bengt-Ove Andreassen skriver i boken *Religionsdidaktikk – En innføring* blant annet om den didaktiske bruken av *film* i undervisningen. Han hevder at undervisningsfilm – korte filmsnutter eller serier – ofte består av informasjon og poengteringer som er faglig relevante (Andreassen, 2012, s. 167). *Spillefilmer* på sin side krever i større grad en synliggjøring av det tilsvarende faglige aspektet. Andreassen forklarer at den sistnevnte sjangeren ofte har et handlingsinnhold som appellerer til seerne på en annen måte enn det undervisningsfilmer gjør (ibid., s. 168). Ettersom filmer har en betydelig lengre varighet, er det ikke like lett å skille mellom hva som utgjør den meningsbærende informasjonen versus uviktige tilleggsopplysninger. Det kan derfor være lettere å anskueliggjøre budskapet eller trekke ut det essensielle ved videoklipp enn ved film. Utfordringen med å trekke ut essensen i filmer fører dessuten til at bearbeidelsesprosessen også blir noe mer krevende. Andreassen (ibid., s. 167) er derfor tydelig på at læreren må vurdere hvorvidt det lønner seg å bruke undervisningstiden på å vise spillefilm. Det Andreassen sier kan bety at en lærer må stille seg spørsmålet om tidsbruken vil

resultere i et spesielt godt læringsutbytte for elevene. Andreassen understreker dog at lengden på filmmediet ikke nødvendigvis avgjør selve *læringsverdien*. Ifølge Andreassen er det i religionsfaget vesentlig å undersøke hva slags *kunnskap* undervisningsfilm og spillefilmer gir, samt hva slags *presentasjoner* og *representasjoner* de gir av mangfoldet i religionene (ibid., s. 168). For å kunne finne ut av dette, kan det være særs aktuelt å studere konteksten rundt det aktuelle filmmediet. Her oppfordrer Andreassen (ibid., 168) spesifikt til å ha et for- og/-eller etterarbeid, nettopp for å synliggjøre at intensjonen med å vise filmen eller videoen er læringsrettet. Et faglig arbeid rundt filmmediet – spesielt spillefilmer – er dessuten viktig for å hjelpe elevene med å identifisere hovedpoengene. Arbeid med studieark trekkes fram som nyttig da det eksplisitt bidrar til å trekke fram kunnskaper fra film, samt at ulike arbeidsmetoder knyttet til bruk av media i klasserom foreslås. Andreassen (ibid., 168) understreker imidlertid at det er viktig å være bevisst ulike hensyn som filmbruk i religionsundervisningen krever. Vi ser at film ifølge Andreassen er et nyttig læremiddel i undervisningen, og at læringsutbyttet avhenger av hvordan det arbeides med innholdet som formidles.

2.4.2 INNENFRA- OG UTENFRAPERSPEKTIV

Levi Geir Eidhamar (2009) hevder at trostradisjoner har to sider – en utside og en innside. Dersom man kun har innsikt i én av sidene, risikerer man å få et mangelfullt bilde av religion- og livssyn (Eidhamar, 2009, s.94). En kan imidlertid ikke hevde å ha det optimale bildet selv når en har innblikk i begge perspektivene. Dette forklarer Eidhamar ved å peke på de mange *nyansene* innenfor de respektive sidene. Disse nyansene gjør seg spesielt gjeldene for perspektiver fra innsiden. Eidhamar hevder at man i religionsundervisningen i varierende grad vil kunne stille seg både faglig og personlig til undervisningsstoffet, uansett ståsted til trostradisjoner (ibid., s. 94). Dog anses noen fremstillinger av religion-og livssyn å være mer egnet i undervisningssituasjonen enn andre. Eidhamar har derfor utviklet en religionsdidaktisk modell som viser fire mulige tilnærminger: *personlig forhold – utenfra-perspektiv*, *personlig forhold – innenfra-perspektiv*, *faglig forhold – utenfra-perspektiv*, og *faglig forhold – innenfra-perspektiv*. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for perspektivene.

Et personlig forhold – utenfra-perspektiv brukes om tilnærmingen man som privatperson har til trostradisjoner en selv står utenfor, og gjerne er uenig i. Ifølge Eidhamar (ibid., s.95) er et slikt perspektiv kun legitimt utenfor skolesammenhenger.

I et personlig forhold – innenfra-perspektiv er det forholdet man har til *egget* trossyn som gjelder. Ettersom man i likhet med det foregående perspektivet foretar en personlig stillingtagen til livssynsspørsmål, er heller ikke dette perspektivet aktuelt i religionsundervisningen. Dette understrekes også i læreplanen som uttrykker at det i undervisningen ikke skal være religionsutøvelse, men heller legges til grunn for likeverdige pedagogiske prinsipper for tilnærming til ulike trossyn (ibid., s. 95-96). Det er verdt å bemerke at en religiøs lærer kan gi framstillinger av egen og andres tro, men med forutsetning at det er *faglig*, samt at de overholder rollen som den objektive læreren og ikke som representant for et trossyn.

Faglig forhold – utenfra-perspektiv beskriver livssynstradisjonene på en vitenskapelig måte. Hensikten er å skildre de historiske hendelsene på en mest mulig (vitenskapelig) korrekt måte, uten å ta hensyn til de synspunktene som råder innad i den respektive tradisjonen (ibid., s. 95). Denne tilnærmingen brukes til en viss grad i religionsundervisningen, men det understrekes at læreren bør være bevisst risikoen for at elevene kan oppleve dette som spenningsfylt (ibid., s. 96).

Et faglig forhold – innenfra-perspektiv handler om å utforske en trostradisjon innenfra, dog på en faglig måte (ibid., s. 96). I motsetningen til det foregående perspektivet, er hensikten her å avdekke trostradisjonene så korrekt som mulig, men med hensyn til deres indre mangfold. Til tross for at dette krever engasjement og innlevelse, foreligger det ifølge Eidhamar (ibid., s. 96) en *sunnt* faglig distanse. Dette forklares med at en prinsipielt sett ikke skal ta stilling til eksistensielle spørsmål om trossyn. Enten en velger innenfra- eller utenfra-perspektiv, bør den faglige undervisningen bære tydelig preg av faglig engasjement.

Eidhamar er tydelig på at det kun er de to sistnevnte perspektivene som egner seg i religions- og livssynsundervisningen. Han refererer til læreplanens eksplisitte formidling om at en *faglig* tilnærming skal ligge til grunn for undervisningen, nettopp fordi en personlig stillingtagen til trostradisjonenes respektive sannhetsinnhold ikke skal foretas (ibid., s. 96). Primært gjelder dette religionslærerens formidlingsmåte i faget. Opplæringsloven §2-4 og læreplanen

uttrykker dessuten at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk.

Formålsparagrafen for skolen på sin side formidler at elevene skal vise respekt for hverandres trossyn (ibid., s.96). Dette kan forstås som at det ikke er tilstrekkelig med kun én type tilnærming, og at balansen mellom innenfra- og utenfra-perspektivet skal være relativ lik.

2.5 OPPSUMMERING AV DET TEORETISKE RAMMEVERKET

I dette kapitlet har jeg, i tillegg til å gi en oversikt over tidligere empirisk forskning, hatt som i hensikt å sette opp et teoretisk rammeverk for datamaterialet. Den sosiokulturelle læringsteorien har fått sentral plass, og begreper som artefakt, appropriering, scaffolding og samhandling har blitt redegjort for. Også teoriperspektiv som behandler dialogarbeid, representasjon, medialisering, mediabasert undervisning samt innenfra- og utenfraperspektiv har blitt trukket fram som relevant videre i drøftingskapitlet. De sammenfattede nøkkelbegrepene kan derfor sies å være hensiktsfokus, perspektivtaking, dialog, kritisk blikk og for- og etterarbeid.

3 METODE

I dette kapitlet vil jeg legge fram hvilken metode jeg brukte for å samle inn data for å besvare forskningsspørsmålet i masteroppgaven, som er: «Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?». Jeg vil ta for meg hvordan informantene ble valgt ut, og valg av eget videomateriale. Videre forklarer jeg hvordan datainnsamlingen og analysen ble foretatt. Avslutningsvis diskuterer jeg validitet, refleksivitet, pålitelighetens betydning i oppgaven, samt om resultatene har overførbarhet. Jeg vil òg kort gå inn på de forskningsetiske retningslinjer som har vært relevante her.

3.1 VALG AV METODE

Hensikten med oppgaven min var som nevnt å undersøke *hva* lærere legger vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen. For å nå dette målet, var det nærliggende å samle inn datamateriale fra *flere* lærere. Slik håpet jeg å øke sannsynligheten for mer nyansert innhold, og således funn som kan gi utdypet kunnskap om videobruk i KRLE-faget. Ønsket om dybdeperspektiv i læreres erfaringer rundt videobruk, gjorde at jeg valgte en kvalitativ metode. Av mulige kvalitative tilnæringsmåter, valgte jeg å anvende intervju. Dette passet best ettersom formålet var å fremskaffe mest mulig fyldig informasjon om et begrenset tema, og slik utvikle en forståelse for informantenes refleksjoner og praksis rundt videobruk. Problemstillingen er det vi kan kalle en *forstående problemstilling*, da den forsøker å gi innsikt i nettopp sammenhengen mellom tanker og praksis (Larsen, 2017, s.22). Gjennom samtale ønsket jeg dermed å få innsikt i tematikken på et mer personlige nivå. Intervjuet var semistrukturert, hvor tematiske kategoriseringer og spørsmål ble utarbeidet av meg på forhånd, men ga rom for innspill fra informantene.

3.2 VALG AV INFORMANTER

Informantene ble valgt etter to forhåndsbestemte kriterier. De måtte være ferdigutdannede lærere, og ha fagkompetanse i og erfaring med KRLE-faget. Kravet om at det skulle være en ungdomsskolelærer, valgte jeg fordi jeg tror det kan være særlig interessant å intervjuere lærere som forholder seg til et videre spekter av aldersspenn, modenhet, følelser og identitetsutvikling sammenlignet med VGS-læreres.

Ettersom at jeg ønsket og håpet på variert datamateriale, fant jeg tidlig ut at jeg ville intervju 3-4 lærere. Ideelt sett kunne det vært ønskelig med flere informanter, men dette var en rimelig utvalgsstørrelse innenfor rammen av en 30-poengs masteroppgave. Jeg rekrutterte en informant gjennom en tidligere praksisveileder, og fant nye informanter via denne kontakten. Et bevisst valg jeg foretok ved selve utvelgingen, var å ikke spørre min tidligere praksisveileder – som òg underviste i KRLE – om å stille til intervju. Dette unngikk jeg fordi jeg så det som etisk problematisk, da kjennskapen til meg kunne potensielt ha innvirkning i intervjuene. Metoden hvor en informant hjelper med å finne flere informanter, er det Dalen (2011, s. 53) kaller «snøball-metoden». Den kan være nyttig for å effektivisere rekrutteringsprosessen, men det foreligger risiko for å få et begrenset og skjevt utvalg. Tre av informantene jobber i Osloskolene, og har tilnærmet lik geografisk og kulturell skolebakgrunn. Den siste skolen har beliggenhet *utenfor* Oslo. Tilsvarende mønster anskueliggjøres også når det gjelder kjønnsfordeling, hvor de tre førstnevnte informantene er kvinner, og den siste en mann. Ettersom mine fastsatte kriterier til valg av informanter innfris, burde imidlertid ikke rekrutteringsmetoden være spesielt utslagsgivende for tilfanget av data.

Jeg avtalte videre tidspunkt for intervju med hver av informantene, og hadde kontakt i mellomtiden for å be sende meg et videomateriale som de husker spesielt fra undervisningen, samt gi en idé om hvor mye tid de bør sette av til intervjuet. De respektive videoene skulle senere utgjøre deltema i intervjuet. Intervjuene fant sted på informantenes respektive skoler, og ble gjennomført på et grupperom. Jeg valgte bevisst å være på deres arbeidssted for at situasjonen skulle oppleves mest mulig trygg og naturlig, men òg fordi lydopptakene krevde støyfrie omgivelser.

3.3 INFORMANTENE

Datamaterialet i studien utgjør som tidligere nevnt dybdeintervjuer besvart av fire ungdomsskolelærere. Tre av informantene er i alderen 25-26 år, hvorav to av disse har jobbet i snart to år på ungdomsskolen, mens den tredje har tre års erfaring – i hovedsak som ungdomsskolelærer. Den fjerde og siste informanten er rundt 45 år, og har omtrent 21 års erfaring som lærer bak seg. Det kan også her være aktuelt å nevne at elevgruppene til de tre

førstnevnte informantene er tydelig uensartet sammenlignet med en relativt homogen elevgruppe hos sistnevnte informant.

3.4 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en *intervjuguide* (Vedlegg 3). Dette er et sett med spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene forskningen skal belyse. Jeg formulerte 40 spørsmål, og noen av disse utgjør oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Disse ble plasserte under følgende tematiske hovedområder: informantens video, min video, anvendelse, fremgangsmåte og avslutning. Hensikten var å frembringe relevant dybde data som kunne hjelpe til med å besvare problemstillingen min. Et semistrukturert intervju tar sikte på nettopp dybde, ved å avdekke de bakenforliggende forklaringene til informantenes respons (Lilja, 2017, s.74). Det ble òg gitt rom for at informantene på eget initiativ kunne bidra med relevante innspill. Som følge av dette, ble spørsmålene og rekkefølgen tilpasset etter den enkelte intervjusituasjon. «En intervjuguide vil vanligvis ha en bestemt rekkefølge på temaene, men denne kan endres dersom informanten bringer et nytt tema på bane.» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 139 ref. i Erlandssen, 2016, s. 28). Denne fleksibiliteten er karakteristisk for denne forskningsformen. Intervjuguiden hadde således en *veiledende* funksjon i det semistrukturerte intervjuet. For å redusere risikoen for feiltolkning av spørsmål, forsøkte jeg å ha et enkelt språk i formuleringene mine. Jeg fikk òg veilederen min til å lese førsteutkastet og deretter den ferdigreviderte intervjuguiden, for å få et utenfrablikk på guiden. I hovedsak syntes det å være godt samsvar mellom min og informantenes forståelse av spørsmålene, men fra spesielt ett intervju virker det som at enkelte av spørsmålsformuleringene kan ha vært utydelige. Dette ble synliggjort gjennom informantens (Marias) gjentatte oppfølgingsspørsmål og omformuleringer av mine spørsmål. Videre kan manglende avklaring på hva jeg mente med «språk», òg ha påvirket validiteten (og reliabiliteten) til den aktuelle delen. Disse begrepene kommer jeg tilbake til senere.

3.5 VALG AV EGET VIDEOMATERIALE

For å få mest mulig nyanse til informantenes refleksjoner rundt videobruk i KRLE-undervisningen, anså jeg det som hensiktsmessig å ha et *felles* videomateriale å ta utgangspunkt i. Etersom både jeg og veilederen min under praksisperioden brukte en del

videoer i KRLE, synes jeg det hadde vært fordelaktig å ta utgangspunkt i en video som jeg allerede har erfaring med fra en konkret undervisningssituasjon. Som en del av intervjuet, valgte jeg følgelig å ta for meg en kort dokumentarfilm fra NRK-skole (Vedlegg 2). I videoen møter vi en hinduistisk familie bosatt i India, som tar med seg seerne i forberedelsene og gjennomføringen av et tilbedelsesritual. Jeg valgte å presentere denne videoen fordi jeg var interessert i hvordan lærere tenker om muligheten for å bruke den i undervisning. Denne interessen skyldes at jeg under praksisperioden opplevde at videoen ble møtt med et bredt spekter av reaksjoner fra elevene – alt fra at den var spennende, informativ og «tiltalende» da den ga et innenfraperspektiv, til at den var kjedelig, useriøs og fjern. Det var til og med enkelte elever som latterliggjorde framstillingen av de troendes tilbedelsespraksis gjennom *blikking*, samt hånlige etterlikning av kroppsspråk og opplesning fra helligskriftene. På grunn av mangfoldet av reaksjonsmåter knyttet til dokumentarfilmen, synes jeg det vil være av betydning å kunne speile elevenes synspunkter mot lærernes refleksjoner.

3.6 INNSAMLING AV DATAMATERIALE

Innsamlingen av datamateriale skjedde på de aktuelle skolene, etter skoletid. Jeg begynte med å presentere meg selv og forskningsprosjektet kort, før jeg delte ut informasjons- og samtykkeskjemaet (Vedlegg 1). Det er viktig å sikre seg at informantene har tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet og rettighetene sine, samt at deltakelsen er frivillig (Fangen, 2011, s. 52). Jeg valgte bevisst å benytte meg av skriftlig samtykke, da jeg opplever det som mer fornuftig og trygghetsgivende. Informantene fikk en påminnelse om varigheten på intervjuet, som jeg allerede på mail hadde informert om at kan ta opp mot 60-90 minutter. Varigheten på intervjuene varierte imidlertid fra 25 til litt over 40 minutter. Dette kan forklares med at informantene til tider var kortfattet i besvarelsene, og de kom meg i forkjøpet ved å besvare flere spørsmål samtidig. Alle spørsmål ble dog dekket. De ble òg gjort oppmerksomme på at samtalen ville bli tatt opp. Her brukte jeg en lydopptaker lånt fra UiO. Lydopptakene ble slettet på opptaksenheten så snart de var lagret på en kryptert minnepenn, samt oppbevart på hjemmeområdet mitt på UiO.

3.7 ANALYSE AV DATAMATERIALE

Ettersom det kommer fram rikelig med dybde data ved kvalitative metoder, er det hensiktsmessig å kunne å redusere mengden slik at kun det som er relevant for forskningsspørsmålet inkluderes (Larsen, 2017, s. 113). Første steg var derfor å organisere datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å transkribere alle intervjuene på PC. Det ble i alt fire dokumenter (tekstdata), ett for hver informant, og disse dannet således utgangspunktet for *innholdsanalysen*. Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 127) forklarer innholdsanalyse som en systematisk undersøkelse, hvor man studerer og fortolker meningsinnholdet i datamaterialet. Jeg ønsket å undersøke om det foreligger en tendens i hva KRLE-lærere legger vekt på ved videobruk i undervisningen, og følgelig om det kunne trekkes noen felles koblinger mellom informantenes refleksjoner og praksis. Dette samsvarer med innholdsanalysens formål som er å avdekke potensielle mønstre og sammenhenger, og eventuelt gi ny forståelse for fenomenet som studeres (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Etter gjentatte gjennomlesninger av intervjudataene, utviklet jeg følgende hovedkategorier som informantenes svar ble samlet under: informantenes viktigste grunn(er) til å bruke video i KRLE-undervisningen, refleksjoner rundt egenvalgt video, refleksjoner rundt videomaterialet jeg hadde valgt ut, generell bruk av video i faget, og klassesammensettingens betydning for videobruk. Å kategorisere datamaterialet er ifølge Grønmo (2004, s. 269) en forutsetning for å lettere kunne oppdage likheter, forskjeller og nye tendenser. De neste stegene i innholdsanalysen består av å identifisere de meningsfulle mønstrene, og deretter vurdere de opp mot tidligere forskning og teoretiske rammeverk (Larsen, 2017, s.114). Dette har jeg gjort i drøftingskapitlet, hvor funnene i studien min ble analysert og diskutert i lys av eksisterende forskning og teori.

3.8 VALIDITET, REFLEKSIVITET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET

Validitet (gyldighet) handler om hvorvidt man kan trekke gyldige slutninger på grunnlag av de resultatene man har kommet fram til i studien sin. Med andre ord om fortolkningen av den innsamlede empirien er relevant i forhold til problemstillingen som besvares. Å vurdere gyldigheten i kvalitativ forskning kan være utfordrende. Dette fordi det er *tolkningen* av dataene som er av betydning, og ikke målemetodene eller resultatene (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Ettersom det er i studien er mine subjektive tolkninger som synliggjøres, kan konklusjonene følgelig bli ensidige. Forsøket på å unngå dette, kan imidlertid lokaliseres i de detaljerte sitatene og beskrivelsene i analysekapitlet, og i vedleggene om informantenes videoer. Disse er ment å hjelpe leseren til å få et bedre utgangspunkt for å forstå

informantenes refleksjoner og mine tolkninger av disse. Denne anerkjennelsen av forskerens påvirkning i forskningsprosessen, er det Creswell og Miller (2000, s. 127) kaller *refleksivitet*. Som nevnt fikk informantene gjennom åpne spørsmål mulighet til å bidra med innspill. Gjennom avslutningsspørsmålet – om informantene har noe mer de ønsker å kommentere om temaet – gir jeg dem rom til å formulere egne synspunkter. Gjennom å tydeliggjøre hvordan analysen gir grunnlag for de fortolkningene og konklusjonene jeg har kommet fram til, har jeg forsøkt å styrke gyldigheten.

Et annet viktig moment for å vurdere hvor sikre konklusjonene jeg trekker er, kalles reliabilitet (pålitelighet). Dette handler om hvorvidt funnene er etterprøvbare, og gir utslag i at det samme resultatet kan oppnås hver gang (Johnson og Christensen, 2013, s. 279). Etterprøvbarhet i form av reliabilitet er dog ikke like relevant eller meningsbærende i kvalitativ forskning som i kvantitativ. Tolkningene i studien er dessuten personavhengige, og reduserer muligheten til konsistente målinger (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1285). Dette kan følgelig gjøre det vanskelig å avgjøre hvorvidt konklusjonene er pålitelig. Imidlertid kan de fylldige beskrivelsene i studien bidra til å styrke påliteligheten. Dette ved at forskeren redegjør for forskningsprosessen, samt egen refleksivitet. Utvalget er ikke gjort ut fra spesielle kriterier om at læreren skulle ha et særlig bevisst forhold til videobruk. Janet Schofield (2011) skjelner mellom å foreta utvalg for å studere «What Is» versus det å studere «What May Be» og «What Could Be». Det vil si utvalg som representerer det alminnelige eller vanlige versus det som er særskilt framtidsrettet eller særskilt eksepsjonelt eller ideelt. I denne forstand representerer lærerne i utvalget en «vanlig» praksis, men uten at dette kan si noe sikkert om hvor representativt utvalget er for KRLE-lærergruppen som helhet. Dette svarer dermed til å studere «What Is» i Schofields betydning av ordet (2011, s. 9). Selv om konklusjonene ikke kan generaliseres, ser vi at det bildet som funnene i oppgaven gir, trolig vil kunne gjenfinnes hos andre lærere nettopp fordi lærerne i utvalget ikke er valgt ut fra at de har en særskilt praksis på området. En begrensning kan ligge i det at flertallet av mine informanter er fra et storbyområde. På den annen side er dagens medier stort sett like tilgjengelige over hele landet.

3.9 FORSKINGSETIKK

Med forskningsarbeid følger også etiske hensyn. I det følgende vil jeg kort nevne noen av de etiske hensynene jeg har måttet være bevisst på under forskningsprosessen. Et sentralt etisk prinsipp som gjorde seg gjeldende var informert samtykke. Dette innebærer at deltagerne får tilstrekkelig informasjon om studiens formål, metode og mulige farer (Ryen, 2016, s. 32). Denne informasjonen fikk informantene per mail, og i et skriftlig informasjons- og samtykkeskjema på selve intervjudagen. De ble òg gjort oppmerksomme på at deltagelsen er frivillig, og at det er tillatt å trekke seg fra studien. Et annet etisk aspekt som Everett og Furseth (2012, s. 137) peker på, er å opplyse deltagerne om personvern. Jeg informerte både muntlig og skriftlig at personopplysninger behandles konfidensielt, og det vil ikke være mulig å spore datamaterialene tilbake til deltagerne. Dette krevde således fiktive navn. Ettersom bruk av båndopptak krever formell tillatelse, meldte jeg inn prosjektet til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), og fikk godkjenning for å starte datainnsamlingen (Dalen, 2011, s. 32). Informantene ble videre opplyst om at båndopptak og transkribering blir slettet etter avsluttet forskning. De overnevnte hensynene ble ivaretatt for å sikre trygghet for informantene.

4 ANALYSE

4.1 INNLEDNING

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene av analysen jeg har foretatt. Jeg vil få fram hovedtendensene i materialet ved å se nærmere på *hvilke* områder det er likheter i informantenes læringsprosesser eller tankegang, og hvor det er kontrasterende synspunkter eller nyanseringer når det kommer til hva lærere legger vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen. Selve intervjuguiden er strukturert etter en inndeling som omfatter spørsmål rettet mot spesifikke videoer, fremgangsmåte for valg av video, samt dets anvendelse i faget. Jeg vil imidlertid her plassere datamaterialet i større tematiske *kategorier* etter hva jeg anser å være mest relevant for å besvare problemstillingen min. Med basis i analysen av materialet har jeg valgt å samle enkeltmomentene i fem hovedkategorier. Denne inndelingen omfatter informantenes hovedgrunn for bruk av video i KRLE-undervisningen, deres tanker rundt det videoklippet jeg presenterte dem for, deres tanker rundt *mitt* utvalgte videoklipp, generell bruk av video i KRLE, og klassesammensettingens betydning for videobruk. Før analyseresultatene legges fram vil jeg gi kort informasjon om bakgrunnen til informantene mine, samt oppsummering av videomaterialene som inngår i oppgaven.

4.1.1 INFORMANTENE

Av hensyn til anonymitet vil jeg heretter referere til informantene som «Line» (informant 1), «Sara» (informant 2), «Maria» (informant 3) og «Lars» (informant 4).

4.2 BESKRIVELSE AV VIDEOENE

Før vi går i dybden på informantenes tanker og erfaringer rundt bruk av video, er det fordelaktig å gi en kort beskrivelse av de respektive videoene som inngår som del av intervjuene. Som tidligere nevnt ble informantene mine bedt om å sende inn en video til meg som de husker spesielt fra en undervisningssituasjon. Disse, og en video jeg har valgt ut, utgjør et viktig moment i intervjuet med lærerne (Vedlegg 2).

4.2.1 OPPSUMMERING AV VIDEOMATERIALENE

Videoene er mer utfyllende beskrevet i Vedlegg 2. Det er et videoklipp om religionskritikk (video A - informant Line), en animasjonsfilm om samtykke (video B - informant Sara), en kortfilm om respekt (video C - informant Maria), og en dokumentarepisode om jødedommen (video D - informant Lars). Hvis vi skal oppsummere dette kort kan vi si at informantene har valgt videomateriale med svært variert innhold. De innsendte videoene har tydelig ulik kontekst, og sjangrene rommer alt fra dokumentarserie og intervju til kortfilm og animasjonsfilm. Til tross for ulik formidlingsmåte er det dog verdt å bemerke at budskapet, eller rettere sagt *temaene* i de respektive videoene er relativt likt. Vi ser for eksempel at holdninger som respekt og toleranse, samt innenfraperspektiv og ulike virkelighetsoppfatninger er alle tanker som er gjennomgående i disse videomaterialene, inkludert videoklippet jeg presenterte. Alle de involverte videoene er dessuten hentet fra ulike avsendere som kan ha i hensikt at materialet skal benyttes nettopp som en læringsressurs og/eller opplysningskilde. Dette ser vi blant annet ved at videoene – noen mer enn andre – kan stimulere til samtale og diskusjon i en eventuell skolesammenheng, noe vi skal gå dypere inn på senere under delkapitlene som tar for seg egensendt og min utvalgte video. Med det ser vi at de forskjellige videoene i tillegg til å informere serne om noe personlig anliggende, også kan gjøre dem bevisst på utvikling av holdninger.

4.3 VIKTIGSTE GRUNN TIL VIDEOBRUK

De fire informantene i intervjustudien min ble bedt om å sette ord på hva de anser å være den *viktigste* grunnen til å bruke video(klipp) eller film i KRLE-faget. Utsagnene i materialet viser at video anses å inneha spesiell verdi fordi det gir variasjon undervisningen, samt større faglig forståelse gjennom visualisering. Under skal vi se nærmere på hvordan den enkelte informant stiller seg til bruken av video i undervisningen.

4.3.1 INFORMANT: LINE

Den første informanten, Line, gir uttrykk for at den viktigste grunnen til at hun bruker video i KRLE er at det åpner opp for ulike måter å jobbe på. Hun eksemplifiserer ved å gjengi hva hun typisk ber elevene sine om å gjøre: «Skriv om det vi så, dramatiser det vi så, still

spørsmål til det vi så, diskuter det vi så, og så videre.» Hun utdyper videre at video har en viktig funksjon idet den engasjerer elevene. Dette forklarer hun ved å si at når det teoretiske i faget visualiseres, er det med på å hjelpe elevene med å øve opp deres hukommelse. Med andre ord peker hun på at elevene vil huske fagstoffet bedre når de i tillegg til ren auditiv tilnæringsmåte, også har tilgang på tilegnelsesmetoder som omfatter at kunnskap formidles visuelt. Denne formen for variasjon i undervisningen vil således ifølge Line gi en flersidig læringstilnærming, og følgelig fleksibel kunnskapstilegnelse. Tanken understøttes dessuten utover i intervjuet under spørsmålet om hva formålet til Line ville vært med å vise min utvalgte video, hvor hun blant annet sier at «[...] det er mye lettere når du *ser* det enn når du *leser*». Her ser vi med andre ord at bruken av video i KRLE-undervisningen er især viktig for Line, da elevene gjennom bruk av flere kilder kan oppnå større forståelse for det aktuelle temaet for timen. Denne tanken går også igjen under spørsmålet om hvorvidt hun er bevisst kompetansemålet om danning, hvorpå hun svarer at hun i utgangspunktet ble lærer nettopp for å kunne ta del i denne dannelsesprosessen og slik tydeliggjøre for elevene at det ikke bare er én riktig måte å tenke på.

4.3.2 INFORMANT: SARA

Sara forteller at den viktigste grunnen til at hun bruker video i undervisningen, er at det først og fremst er med på å åpne opp for *dialog* i klasserommet. «For det første så tenker jeg det er en måte å snakke om ting på [...]». Hun utdyper med å si at det visuelle ved filmmediet bidrar til å skape (nye) inntrykk hos elevene. Dette legger så opp til at refleksjoner og diskusjoner kan finne sted. Saras vektlegging på at det skal være diskusjoner rundt «ting», er også noe hun gir uttrykk for tidligere i intervjuet. Slik synliggjøres det at videobruk for Sara er spesielt viktig, da hun får brukt det aktivt som et dialogfremmende middel.

Det å ha noe å se på er videre med på å gjøre undervisningen mer spennende ettersom man får variert *hvem* som er formidleren av fagstoffet. Dette ser vi tydelig idet Sara forteller at elevene i forbindelse med temaet kristendommen fikk «[...] se et klipp da fra en dokumentarserie istedenfor at *jeg* står og snakker [...]». I tillegg til å bane vei for flere innfallsvinkler, sier hun at denne forvekslingen også utgjør et ledd i ønsket om å gi elevene og seg selv et avbrekk fra ensidig kunnskapsformidling. Denne variasjonen er dessuten med på å gjøre undervisningen mer engasjerende, noe hun tydeliggjør idet hun sier at video legger opp

til en mer spennende time. Vi ser således at Sara framstiller bruken av video i KRLE-undervisningen som et middel for å skape en mindre teoretisk og statisk arbeidsmåte, og er i stedet med på å aktivisere elevenes muntlige ferdigheter samt utvikle perspektivtaking.

4.3.3 INFORMANT: MARIA

For Maria er det særlig det visuelle som utgjør den viktigste grunnen til å bruke video i KRLE-faget. Hun peker på hvordan video kan brukes som et nyttig hjelpemiddel for å motivere elevene, og henviser direkte til elever med lese- og skrivevansker:

«[...] XX skole er en dysleksivennlig skole, og vi har flere elever i klassen som har dysleksi. Og da er det håpløst å motivere med kun tekst, ikke sant! Så *bilde* er veldig viktig.».

Dette utsagnet kan forstås slik at videobruk for Maria er et viktig verktøy nettopp for å kunne *tilpasse* undervisningen etter elevenes individuelle behov, og slik sikre at flest mulig elever opplever å inkluderes samt få utbytte av timen. Hun understøtter dessuten denne tanken ved å hevde at læringsutbyttet optimaliseres når man tar i bruk video. Dette forklarer hun ved å henvise eksplisitt til behovet for at læreren møter elevene sine på *deres* 'digitale arena'. «Så jeg mener jo at for å få mest mulig læringsutbytte for elevene er å trekke inn for eksempel video som de er vant til sånn ellers.».

For Maria er det med andre ord viktig å engasjere elevene ved å ta i bruk noe [video] som de kan dra kjensel på fra privatsfæren, spesielt fordi video og film ofte assosieres med underholdning. Hun understreker videre at denne formen for visualisering også kan gi elevene en bredere forståelse av faginnholdet ved at man benytter seg av flere kilder, noe vi ser av følgende respons: «Det kan gi litt mer til elevene enn kun tekst og muntlighet da». Maria peker òg på at bruk av video gir variasjon i timen, noe som igjen er viktig for å gjøre undervisningen mer spennende – både for elever som er demotiverte, men også for de som lærer bedre ved å få input på andre måter enn ved tradisjonell teoriinnføring gjennom læreboken.

4.3.4 INFORMANT: LARS

Fra intervjuet kommer det tydelig fram at video for Lars innehar en viktig verdi som hjelpemiddel i undervisningen. Dette forklarer han ved å si at elevene får et godt utbytte av muligheten til *visuell* kunnskapstilegnelse som et tillegg til for eksempel kun det å lese eller ha auditiv tilnærming til fagstoffet. Han understreker videre at video burde anvendes som et pedagogisk verktøy, spesielt fordi mangfoldet i klasserommet også inkluderer elever som sliter med å ta til seg og bearbeide ny informasjon gjennom den tradisjonelle læringstilnærmingen – lesing fra læreboken. «Og jeg tror også det kan være fordelaktig spesielt for de som er lesesvake og ikke synes det er så enkelt å lese i KRLE-bok og andre tekster.». Slik tydeliggjør Lars at bruken av video kan være lærerikt da det gir elevene utbytte – især i form av at det er *læringsstoffet* som «henvender» seg til de passive elevene framfor at det er *elevene* selv som må innta en aktiv aktørrolle ved å lese i fagboken. Vi ser dermed at det i likhet med Maria, også for Lars er viktig å ta i bruk visuelle metoder for å *tilpasse* undervisningen for elevmangfoldet.

En annen viktig grunn til å bruke video i undervisningen er, ifølge Lars, for å skape variasjon KRLE-undervisningen. Gjennom intervjuet generelt kommer det fram at han stadig stiller seg spørsmålet om *hvordan* han kan gjøre undervisningen mer spennende. Han nevner blant annet at det er svært fruktbart å ha ulike ressurser som kan bidra med å gi elevene et mer nyansert perspektiv i KRLE-faget – spesielt ettersom mye av fagstoffet kan være fremmed for den enkelte elev. «[...] at de kan få noe mer ifra *andre* enn bare læreren og læreboken og klassekameratene. At de får høre ting ifra andre kilder da, så det er jo det som er fint med å se både filmer og debatter på film da.». Ved å dra veksel på hvem eller hva som er formidleren kan en sette demper på en eventuell ensidig undervisningsmetode, noe også Sara sin respons antyder. Man kan farge undervisningen ved å gi elevene innblikk i noe ukjent. Med andre ord kan lyd og levende bilder gjennom sin uforutsigbarhet fange oppmerksomheten til elevene, og slik gjøre undervisningen mer variert og spennende.

4.3.5 OPPSUMMERING

På spørsmål om hva informantene i studien anser å være den viktigste grunnen til å bruke video i undervisningen, er det særlig to årsaker som dominerer responsen – nemlig visualisering og variasjon. I framstillingen i det foregående ser vi at *alle* informantene eksplisitt nevner videoenes åpenbare visuelle funksjon som utbyttegivende. Mens Line hevder

at elevene husker fagstoffet bedre som følge av visuell tilnæringsmåte, ser vi at både Maria og Lars gir uttrykk for at film burde anvendes som et pedagogisk hjelpemiddel. Ifølge informantene vil film kunne brukes for å virke inkluderende overfor elevmangfoldet, og på best mulig måte tilpasse undervisningen – spesielt for de lesesvake elevene. For Sara utgjør imidlertid den visuelle delen en trigger til dialogisk undervisning, hvor bruken av video gis i funksjon å være et *utgangspunkt* for læringen. Det synes derfor at både Line, Maria og Lars bruker video som en integrert del av den pågående læringssituasjonen, mens Sara bruker video som et startpunkt for videre læring.

Når det gjelder den andre hovedårsaken – at video gir variasjon i timen – legger informantene hvert sitt formål bak dette. Line peker for eksempel på hvordan bruken av video i seg selv gir utallige mange måter å arbeide på, og dermed skaper variasjon i undervisningen. Dette er igjen med på å vekke elevenes interesse i faget. Sara på sin side uttrykker indirekte at det er bruken av video til veksling mellom *avsenderen* av fagstoff som skaper variasjon. Med andre ord legger hun vekt på at det kan være spennende for elevene å ha ulike avsendere å forholde seg til i timen. Tilsvarende er det for både Maria og Lars det sterke ønsket om å gjøre undervisningen mer spennende gjennom å ha varierte undervisningssekvenser. De bygger videre på tanken ved å eksplisitt hevde at et optimalt læringsutbytte forutsetter at arbeidsmetodene er varierte, noe de forsøker å imøtekomme nettopp ved å trekke inn visuelle hjelpemidler. Det kommer også fram generelt fra intervjuene med Maria og Lars at de er gjerne bruker video i undervisningen ettersom dette er noe elevene bruker aktivt på fritiden – både for underholdningens skyld, men også som en kunnskapskilde.

Til tross for forskjeller i *læringsstrategi* antyder analysen med det at de viktigste grunnene, ifølge informantene mine, til å bruke video i undervisningen er for å skape variasjon i timen, samt bruke det som et hjelpemiddel for elevenes læring og motivasjon i faget.

4.4 EGENSENDT VIDEO OG ARBEIDET RUNDT

4.4.1 INFORMANT: LINE

Som det fremgår i Vedlegg 2 valgte Line å sende inn et videoklipp som tok for seg TV-personligheten Stephen Fry sitt opprør – eller det som av mange ble oppfattet som blasfemi –

mot tanken om Gud (Vedlegg 2 – video A). Line forteller at det aktuelle klippet ble sendt til meg fordi det er den videoen hun husker best fra sin undervisning: «[...] det er uten tvil den videoen jeg har vist som har skapt mest diskusjon og engasjement i klasserommet.». Videoen ble brukt i arbeidet med temaet *religionskritikk*, og ble valgt intensjonelt for å skape debatt blant elevene. Formålet med å vise klippet var ifølge Line å øve opp elevenes refleksjonsevne – dette ved å utfordre elevene på et område hvor hun vurderte det som sannsynlig at mange av dem ville reagere sterkt:

«[...] her på skolen jeg jobber så er de aller aller fleste religiøse, og ikke nødvendigvis ... De har ikke nødvendigvis reflektert så mye over religionen sin da. De bare er født inn i en religion og sånn er det. Ferdig med det. Og da var det i hvert fall interessant å få i gang litt samtale om: Men okei, hvorfor tror vi egentlig det vi gjør?».

Line sier at tanken var å utsette elevene for noe som kunne være ubehagelig, men i klasserommets «trygge rammer» og med mål å gi dem en mest mulig virkelighetsnær opplevelse ettersom de kommer til å møte folk med meninger de selv er uenig i rundt religion- og livssyn. Slik kan fagdiskusjonene bedre ruste elevene til fremtiden. «[...] det er viktig at de faktisk *møter* uenigheter og lærer seg å forstå.». Vi ser med det at hensikten med videoen var å bevisstgjøre elevene på viktigheten av å *forstå* hverandres synspunkter, og slik lære dem perspektivtaking – det indikerer at Line bruker videoen for å ta opp temaer som respekt og toleranse.

Måten videoen ble brukt i timen var at elevene fikk se den to ganger. Først skulle de la umiddelbare inntrykk og reaksjoner uttrykkes – så lenge de var respektfulle. Deretter ble de bedt om å fokusere spesifikt på Fry sin *argumentasjon* i klippet. I etterkant skulle de gjennom en helklassesamtale dele og diskutere sine tanker rundt innholdet som ble formidlet. «For veldig mange av elevene hadde tanker om at religionskritikk, det handler om å si at religion er dårlig, men jeg skulle vise at det *ikke* er det religionskritikk er [...]». Her ser vi hvordan Line har valgt å bruke videoen som et aktivt ledd til å *vise* en relativ vanlig misforståelse av hva begrepet «religionskritikk» innebærer. Hun har med andre ord forsøkt å trekke tydelige linjer i arbeidet mellom aktivitet og formål. Når det gjelder det å ta hensyn til elevbakgrunn forteller Line at elevene i forkant av videoen ble advart om at den vil skape reaksjoner, men at det er et viktig samtaleemne å prate om. Viktigheten av å ta hensyn synliggjøres dessuten gjentatte

ganger underveis idet Line sier «Og jeg var ganske usikker før jeg viste det [videoklippet] fordi, som du vet etter at du har sett, at det er ganske kontroversielt».

På spørsmål om elevene har fått læringsutbytte av videoen svarer Line at hun har inntrykk av at elevene fikk økt bevissthet – både når det gjelder viktigheten av å sette seg inn i andre menneskers tankesett, men også hvordan håndtere diskusjon eller kritikk rettet mot religiøse forestillinger. Noe som er med på å understøtte dette er at elevene ifølge Line gikk fra å kommentere hvor «frekk» og «gæren» Stephen Fry er på grunn av sine sterke meninger, til å vise forståelse for hans frustrasjon:

«Og vi snakket om at han Stephen Fry, som er i dette klippet, han er jo homofil. Og da jeg sa det høyt, så kanskje det kan ha noe med hans syn på religion å gjøre. Det at han er blitt stengt litt ute fra religion på grunn av sin legning. Og da fikk de plutselig litt mer forståelse for at «Åja ja, så kanskje han er mer sint på typ..., kirken for at han ikke passet inn der *heller* enn hele religionskonseptet.».

Line indikerer således at elevene fikk læringsutbytte i form av at de viste større forståelse for ulikheter og uenighet, og følgelig større aksept for religionskritikk. Det er dessuten tydelig at intensjonen hennes med å vise videoen var basert på holdningsdanning idet hun legger rammer for hva som er forventet oppførsel i klasserommet: «Jeg kan ikke gå inn i hodene deres og bestemme hva dere skal mene om homofile, men jeg kan bestemme hva dere skal si høyt i dette klasserommet. Og at dette er et klasserom der vi *ikke* diskriminerer på bakgrunn av legning». Videre uttrykker hun at dette er et videoklipp som hun kommer til å bruke igjen med kommende kull, nettopp for å utfordre elevenes refleksjonsevne. Hun påpeker imidlertid at videoen kun burde brukes på 10.trinn da modenhetsnivået er mer egnet tematikken og påfølgende diskusjoner sammenlignet med for eksempel 8.trinn hvor temaet dessuten ikke utgjør del av pensumet.

4.4.2 INFORMANT: SARA

Videoen som Sara sendte inn handler om viktigheten av samtykke før samleie, og at et usikkert svar aldri er godt nok (Vedlegg 2 – video B). Sara sier at det i utgangspunktet var tilfeldig at hun sendte inn akkurat denne videoen, men Sara forklarer at det er den videoen

elevene jobbet med i KRLE-timen i perioden dette intervjuet ble foretatt. Hensikten med å vise videoen var å formidle til ungdommer, som selv nærmer seg den seksuelle lavalder, hvor viktig det er med gjensidig tillatelse før et samleie. Det er også antydninger til at Sara ønsket å bevisstgjøre elevene sine på de etiske perspektivene knyttet til respekt og grensesetting, men også indirekte gjøre dem oppmerksomme på rettighetene de har når det gjelder egen kropp og ungdomstid.

«Oppdraget» rundt videoen bestod i all hovedsak av en *form* for forarbeid og etterarbeid. Dette innebar at læreren i forkant av videoen snakket med elevene om at man må føle seg klar for når man eventuelt ønsker å være seksuell aktiv, og at det i ytterste grad er viktig å være tydelig på hva man ønsker og ikke. Etter en kort informativ «forelesning» fra læreren fikk elevene se videoen. Dette ble deretter fulgt opp av en kort plenumsdialog hvor elevene snakket om hva de nettopp hadde sett. Det ble imidlertid ikke arbeidet grundigere med videoen utover dette. Vi ser med det indikasjoner til at videoen kun ble brukt som eksemplifiserende visuelt verktøy for temaet *samtykke*, noe som understøttes med at «Det var egentlig ikke så mye refleksjon som det burde ha vært, men det er jo litt sånn tidsskjema som vi skal gjennom.». Sara kommenterer ikke dette direkte, men det kan ligge en mulig begrensning i en kampanjevideo med et svært tydelig normativt budskap, at det er begrenset hvor stort undervisningsopplegg som kan lages omkring en slik ressurs.

Når det kommer til læringsutbytte håper Sara at elevene har fått utbytte i den forstand at de forstår alvoret bak seksuelt samtykke, grensesetting og respekt. Hun gir uttrykk for at videoens lette og useriøse framstilling, dog med et konkrete budskap anses å legge opp til at hennes formål skal være lett mottakelig for elevene.

«Jeg håper hvert fall de lærte at når man bestemmer seg for å ha samleie med noen, at det må faktisk være veldig bevisst. Og at de må ikke ta for gitt at om jeg bare viser tegn til noe da, at det betyr «Ja». At når man faktisk sier nei, så er det «Nei» da. Og at det er egentlig så enkelt som det, men også så vanskelig kanskje.»

Fra intervjuet kommer det imidlertid ikke eksplisitt fram om elevene lærte noe *nytt* fra selve videoen ettersom Sara gjentatte ganger uttrykker at hun «håper» eller «føler» at elevene lærte noe – især hva gjelder bevisstgjøring og holdninger. Tross upresise svar antyder hun dog at elevene forstod intensjonen med å vise videoen og alvoret bak behovet for utvetydig

samtykke. For å sjekke ytterligere om de har fått utbytte trakk Sara inn den nye realityserien «Ex on the beach» som går ut på at kjente TV-profiler skal bo på et hotell hvor de aktuelle deltagerne ekskjærester ukentlig sjekker inn. Fra intervjuet får man indikasjoner på at Sara brukte serien som et referansepunkt for utprøving av allerede tilegnede refleksjoner fra videoen, og forhørte seg med elevene om deres tanker rundt en overgrepsepisode fra realityserien. Ved å overføre kunnskapen fra videoklippet til en serie mange ungdommer har kjennskap til, forsøkte Sara å igangsette elevenes tanker, og slik *vurdere* hvorvidt videoen har gitt elevene læringsutbytte.

På spørsmål om Sara selv tok hensyn eller mener det bør tas hensyn ved bruk av denne «Samtykke»-videoen responderer hun med at det ikke var behov for spesielle hensyn. Dette forklarer hun med å si at «Det er cartoon. Det er liksom ikke, det er ikke ekte video.». Det kan derfor tenkes at humoren og ufarliggjøringen ligger i handlingsforløpet av videoen, men også i selve sjangeren ettersom den kan gjøre framstillingen og budskapet mindre ubehagelig for ungdomselevne. Utover i intervjuet påpeker Sara imidlertid at hensyntagen er situasjonsavhengig, noe vi kommer tilbake til senere. På spørsmål om videoen vil bli brukt igjen svarer Sara at det er store sjanser for det, men hun understreker også her at det på generell basis er noe hun vurderer etter den respektive klassen hun har.

4.4.3 INFORMANT: MARIA

Som allerede nevnt valgte Maria å sende inn en Redd Barna-video som fokuserer på mobbing. En liten gutt blir utsatt for ubehagelige kommentarer, og videoen forsøker å vise at digital mobbing er minst like sårende som annen ondsinnet mobbing. Denne ble valgt fordi det, i likhet med Line, er den videoen Maria husker best fra KRLE-undervisningen ettersom at den skapte usedvanlig gode refleksjonssamtaler i etterkant.

«Nei, jeg bare synes at den timen vi hadde med respekt og toleranse, den er så rik på en måte – å høre hva elevene tenker da. Hvordan.. Fordi de er såpass unge, og jeg ble veldig imponert over hvor mye de reflekterte rundt videoen.».

Det er her tydelig at det er elevenes engasjement til videoen som har vært med på å gjøre den minnerik for Maria. I intervjuet er det antydning at kortfilmen ble vist som en del av fagets

etikkpensum, hvor formålet var å formidle hva som er forventet holdninger og atferd i det aktuelle klasserommet og i KRLE-faget generelt. Dette understøttes også idet Maria sier at intensjonen med å vise filmen var å «[...] sette et eksempel for elevene så de kunne få et bilde av hva jeg egentlige mente.». Vi ser dessuten allerede her tegn til at Maria bruker video som en forsterker for å synliggjøre lærebøkens skriftlige budskap eller lærerens muntlige formidling gjennom visualisering, noe som også anskueliggjøres gjennom Marias gjentakende fokus på at bruk av video i undervisningen gir mer læring.

I forkant av filmvisningen jobbet elevene med å løst definere «respekt» og «toleranse», og snakket videre om hva slags meningsinnhold elevene legger i begrepene – deres *subjektive* oppfattelse av disse tydelig verdiladde begrepene. Elevene fikk så se videoen før dette ble etterfulgt av en klasseromsdialog hvor de snakket om hvordan respekt og toleranse ble formidlet i den aktuelle videoen. Her ser vi at Maria holder en rød tråd gjennom forarbeidet, visning av video og etterarbeidet. Dette ved å først introdusere ulike forståelser av de overnevnte begrepene – en tilegnelsessituasjon – og deretter utprøving hvor kunnskapene elevene nå besitter anvendes. I likhet med Sara, kan denne fremgangsmåten også her være nyttig for å undersøke hvordan elevenes faglige forståelse er på det nåværende tidspunkt i forhold til *før* refleksjonssamtalen.

Når det gjelder læringsutbytte gir Maria eksplisitt uttrykk for at elevene har fått utbytte av videoen, noe vi også får indikasjoner om fra hennes bestemte tonefall og ordtrykk:

«Ja, absolutt det tror jeg [Bestemt tonefall]. Tror at de fikk på en måte.. Når de får modellering da; at de får et bilde av det, får et eksempel av det så *husker* de det bedre og de kan lære litt mer ut av det, tenker jeg da.».

Maria håper med andre ord at elevene hadde det lettere for å tilegne seg samt huske budskapet fra Redd Barna-filmen, nettopp fordi det visuelle muligens har større påvirkningskraft og læringseffekt overfor elevene. Kanskje har de blitt mer bevisst på egne handlinger på nettet, eller fått et mer nyansert bilde på hva som er å regne som mobbing, toleranse og respekt. Det kan imidlertid igjen her stilles spørsmål ved hvorvidt elevene virkelig har fått et læringsutbytte som følge av kortfilmen, eller om de kun har blitt presentert for allerede kjent kunnskap, men som er framstilt på en annen måte. Maria sin bruk av ord som «tror» og «tenker jeg» indikerer dessuten en viss grad av usikkerhet rundt om den intenderte meningen

med å vise videoen ble innfridd eller ikke. Følgelig kan det ut ifra Maria sin respons til spørsmålet om utbytte diskuteres om hennes ord er uttrykk for det hun håper og ønsker eller det reelle utfallet.

Når det gjelder pedagogiske forhold sier Maria at hun ikke tok noen spesielle hensyn ved visning av videoen. En mulig årsak bak dette kan være at kortfilmen ble oppfattet som ufarlig, og at en forvarsel eller kommentar rundt innholdet ikke var nødvendig. Tanken kan også understøttes av at elevene ikke ga uttrykk for noen særlige reaksjoner annet enn at de virket interessert. Det kan også tenkes at Maria ville overlate ansvaret for refleksjon til elevene – dette ved å nettopp holde igjen på nyttig informasjon om videoens innhold. At Maria ikke gir en videre forklaring på hvorfor hun følte at det ikke var behov for å ta spesielle hensyn, kan tyde på at hun ikke har reflektert over dette tidligere, og følgelig ikke har et utdypende svar. Det kan dog diskuteres om ikke en kort kommentar om videoen kunne være hensiktsmessig ettersom samtlige av elevene har opplevd mobbing, samt at det kan være utfordrende for Maria å vite hvordan den enkelte elev opplever filminnholdet. På spørsmål om Maria vil bruke videoen i en annen undervisningssituasjon, sier hun at hun gjerne bruker den igjen – i hovedsak i en ny klasse, men hun utelukker ikke at den kan brukes igjen i samme klasse. I et slikt tilfelle vil den dog brukes for å utforske nye perspektiver rundt det aktuelle temaet.

4.4.4 INFORMANT: LARS

Som det er beskrevet i Vedlegg 2 valgte Lars å sende inn en episode av den velkjente TV-serien «På tro og Are» som fokuserte på jødedommen. Denne ble sendt til meg fordi Lars opplever serien generelt som spesielt interessant og en han har god erfaring med fra undervisningssituasjoner på både 8., 9., og 10.trinn. Noe som er med på å understøtte dette er at han bruker serien relativt ofte i KRLE-timene sine nettopp fordi han mener at elevene synes det er en underholdende og lærerik måte å motta kunnskap på. Denne tanken underbygger han ved å si at mange elever opplever KRLE-faget som uinteressant, og at serien kan være med på å gjøre det mer spennende idet de får sett hvordan det er «backstage» i livet til en troende. Lars forteller dessuten at elevene gir inntrykk av å like videoene og opplever de som svært lærerike, noe som igjen kan være årsaken til at han fortsatt aktivt bruker «På tro og Are». Han sier dessuten at serien var det første han kom på da jeg ba om et videomateriale som han har

brukt i undervisningen. Dette kan videre knyttes til Lars sitt formål med å vise den aktuelle episoden:

«Vi reiser ikke rundt og besøker noe, hverken kirke eller moske eller slikt, men i og med at de får se litt filmer så kan det være en liten erstatning.».

Allerede her ser vi eksplisitt at Lars sin hensikt var å vekke elevenes interesse ved å *vise* hva de skal lære om i KRLE-timene fremover. Han utdyper også ved å si at skolen ikke har tradisjon for at utenforstående med en personlig religiøs eller sekulær tro holder «foredrag» om sin religion eller sitt livssyn, noe han dessuten mener man burde være varsom med.

Når Lars blir spurt om hvordan han brukte videoen i timen, svarer han med å si at det er en serie han gjerne bruker som introduksjon til et nytt kapittel eller tema. Foruten å bruke den innsendte episoden som en teaser til hva elevene skal lære om i de neste undervisningstimene, antydes det til at Lars ikke ga elevene noen spesifikke «oppdrag» knyttet til videoen. Det kan virke som at episoden ble brukt i oppstarten av kapitlet om jødedommen for å gi elevene et innblikk i hverdagen til enkelte jøder – dette blant annet for at de skal ha kunnskaper om religionen friskt i minnet før det arbeides videre med jødedommen. Ved å «reducere» serien til en slags forsmak på pensumet, forsøker Lars å fange elevenes interesse fra begynnelsen av, samt at de får visualisert en tro og livsstil som muligens er fjern for samtlige elever. Disse tankene blir også bekreftet idet Lars meddeler at elevene synes «På tro og Are» er lærerikt – spesielt ettersom at man får *sett* hvordan det er i de ulike religionene og livssynene.

Når det gjelder læringsutbytte virker Lars sikker på at elevene har tilegnet seg nye kunnskaper og at de imøtekommer hensikten med å se episoden.

«Ja ja, absolutt! (Bestemt tone). Det er *mye* der – både faktakunnskap og hva de tror på, og hvordan det er å leve som den og den religionen. Så det har jeg et inntrykk av at det der.. de lærer veldig mye da.».

Her ser vi hvordan Are Osen sin midlertidige innflytting hos en jødisk familie kan ha vært med på å gi elevene innblikk i innenfraperspektiv hvor de deriblant får sett hvordan jødiske mattradisjoner, gudstjeneste, hjemlivet og oppvekst i og utenfor hjemmet foregår. Lars sin tosidige hensikt – å gi innblikk i en jødes liv, samt bruke episoden for å engasjere elevene

faglig – virker dessuten til å bli forsterket idet han sier at elevene «[...] setter veldig pris på og synes det er interessant å se på.», hvorpå han senere gjentar at elevene liker serien «veldig».

På spørsmål om Lars anser det som viktig å ta noen forholdsregler når man viser den aktuelle «På tro og Are»-episoden responderer han med å si at det er viktig for elevene å vite hva selve konseptet med serien er generelt sett – at skeptikeren Are utforsker ulike religioner og er på jakt etter å finne et virkelighetsbilde som han er tilfreds med. Han forklarer videre at det er en «harmløs» serie hvor man tidlig blir kjent med hovedpersonen, og uttrykker at elevene kjenner godt til serien. Følgelig har det ikke vært behov for å ta noen særlige hensyn. Utover i intervjuet nevner Lars at seriens siste sesong handler om å lage sin egen religion, og at dette er noe han kun har vist til tiende klasse da de er mer mottakelig for den type faginnhold. Dette kan derfor være tegn på at han er bevisst elevenes interesser og modenhetsnivå, og på denne måten tar hensyn til seriens innhold generelt. Lars uttrykker videre at «På tro og Are» er en serie han holder fast ved, og som han fremdeles aktivt kommer til å bruke som kilde til kunnskap om ulike trossamfunn. «Jeg kommer til å bruke denne serien hvert eneste år i KRLE altså så.. I og med at jeg har ofte klasser over tre år, så da får jeg vist veldig mye av den, den serien da.». Det kan her dessuten virke som at Lars ikke har opplevd noen ubeleilige situasjoner med serien, noe som følgelig har resultert i at han vil fortsette å bruke den i faget.

4.4.5 OPPSUMMERING

På generelt grunnlag ser vi at alle informantene, med unntak av Sara, har valgt å sende inn videoer som de husker spesielt fra undervisningen eller har god erfaring med. Videre har alle hatt en hensikt med å vise videoen, og det kan virke som at den underliggende tanken har vært å på ulike måter *opplyse* elevene – enten ved å fokusere på holdninger og påfølgende refleksjon, eller ved å eksponere dem for faktakunnskaper og perspektivtaking. Vi ser imidlertid at det har vært forskjeller i selve fremgangsmåten og hensikten lærerne har hatt med sin respektive video. Hos Line fremgår det for eksempel at hun ønsket å oppøve elevenes evne til i ytterligere grad å sette seg inn i andre menneskers tankeverden, især for å forstå nyanseringene rundt tanker om tro- og livssyn. Som et forsøk på å oppnå dette brukte Line således video for å *utfordre* elevenes nåværende oppfatninger. Motsatt ser vi at Lars sin hensikt med serien har vært å informere samt skape interesse blant elevene. Retter vi blikket mot Sara og Maria ser vi igjen at deres formål har vært bevisstgjøring. Med dette mener jeg at

de begge har brukt video for å eksemplifisere situasjoner som viser negativ etisk dømmekraft nettopp for å gjøre elevene oppmerksom på hva slags holdninger og handlinger som er idealet og tilsvarende hva som avviker.

Videre ser vi at både Line, Sara og Maria har muntlige aktiviteter knyttet til arbeidet rundt videoen, noe som kan skyldes at de alle hadde et fokus på holdninger og meninger som i større grad krevde at refleksjoner ble synliggjort fortløpende, og slik la opp til diskusjonsarbeid. Hos Lars kan det dog virke som at elevene i stedet skulle fordøye informasjonen fra videoen som mest sannsynlig skal brukes ved en senere anledning. Det skal dog ikke utelukkes at Lars kan ha gitt elevene et oppdrag i tilknytning til videoen, men at dette ikke kommer fram i intervjuet. Ettersom at tre av informantene fokuserte spesifikt på elevenes synspunkt, er det interessant at det kun er Line som følte behovet for å ta hensyn da hun viste sin utvalgte video. Det kan imidlertid tenkes at Maria og Sara anså videoen som ufarlig da den i mindre grad har en «konfronterende» fremtoning. Her kan også de ulike sjangrene spille en avgjørende rolle da det er snakk om en tegnefilm og kampanjevideo versus Line sin video som er utsnitt fra et personlig intervju. Videoen til Lars er ifølge ham selv harmløs, noe som ikke krevde spesielle pedagogiske hensyn. Med unntak av Sara sin korte kommentar om at tegnefilm ikke er direkte støtende, reflekterer ikke informantene noe omkring den respektive videosjangeren de har valgt.

Når det gjelder om elevene har fått et læringsutbytte ser vi en tendens til positivitet blant informantene. Det er særlig Lars og Maria som gir eksplisitt uttrykk for at elevene «absolutt» har lært noe fra de utvalgte videoene. Mens Lars gir direkte eksempler på hva han mener elevene sitter igjen med, refererer Maria generelt til at forskning bekrefter at elever husker fagstoffet bedre når de får se på video. Også Line indikerer at elevene hennes lærte hvordan de kan takle diskusjoner rundt religionskritikk, noe hun dessuten gjentar idet hun sier at elevene under eksamen hadde referert til videoen og hvordan den fikk dem til å revurdere sine umiddelbare reaksjoner. Sara på sin side er mer forsiktig med å påstå at elevene hennes faktisk fikk utbytte. Dette ser vi av at hun flytter fokuset over på at et eventuelt utbytte forutsetter at elevene får konkrete oppgaver når de ser et videomateriale.

Her kan vi trekke videre linjer til hvorvidt informantene ville brukt de aktuelle videoene på nytt i KRLE-undervisningen, der den gjennomgående responsen er at alle sier at de trolig kommer til å bruke den på nytt. Dette kommer tydeligst fram hos Lars som er rask til å ta

ordet, og med bestemt tone konstaterer at han har brukt «På tro og Are» i mange (om ikke alle) år og kommer til å fortsette å bruke den med kommende kull. Line anerkjenner at hennes video kan oppleves som voldsom, men peker på at elevene har behov for å bli utfordret samt at det danner grunnlag for utforskende diskusjoner. Også Sara gir uttrykk for at hun ikke har noe imot å bruke samtykke-videoen igjen, noe som bekreftes av at hun allerede har brukt den med tidligere kull. Hun er imidlertid oppmerksom på at dette dog er avhengig av den enkelte klasse. Maria viser tegn til usikkerhet rundt om hun ville brukt videoen om mobbing igjen i undervisningen. Vi ser imidlertid tegn til at hun kan ha misforstått spørsmålet ettersom at hun først sier at hun ville unngått å bruke den igjen i *samme* klasse. Hun presiserer etter hvert at hun kan tenke seg å bruke den med ny klasse, men at dersom hun skulle vist videoen en gang til for samme klasse så ville det ha vært for å vise ytterligere perspektiver.

Vi har nå sett at alle informantene ideelt sett har en intensjon bak sin respektive video – noe som de fleste mener å ha lyktes med i undervisningen. Det er dog ikke store kritiske motforestillinger til videoene og bruken av dem, samt rundt behovet for hensyntagen, noe som deriblant bekreftes av at alle informantene gjerne bruker videoene igjen i fremtiden. Avslutningsvis kan vi derfor si at det er forskjeller i deres hensikt og følgelig i læringsprosessene, hvilket kan ha betydning for hvordan informantene selv opplever videoenes anvendelse.

4.5 MIN VIDEO OG ARBEIDET RUNDT

Det materialet jeg presenterte for informantene var som tidligere nevnt en video fra NRK som viste hvordan noen hinduistiske ritualer blir utført under en tilbedelsesseremoni (pudsja) i India. Denne valgte jeg å vise fordi jeg synes det ville være interessant å undersøke hvilke inntrykk andre *lærere* sitter igjen med. Dette spesielt fordi jeg under min praksisperiode opplevde at videoen ble møtt med et bredt spekter av reaksjoner fra elevene mine – alt fra at den var spennende, informativ og «tiltalende» da den ga et innenfraperspektiv til at den var kjedelig, useriøs og fjern. Det var til og med enkelte elever som latterliggjorde framstillingen av de troendes tilbedelsespraksis gjennom *blikking* og det som tydet på hånlige etterlikning av kroppsspråk og opplesning fra hellige skriftene. På grunn av mangfoldet av reaksjonsmåter knyttet til dokumentaren om tilbedelse i hinduismen, synes jeg således det hadde vært

spennende å høre lærernes refleksjoner rundt det å integrere videoen i en eventuell KRLE-time om tilbedelse eller hinduismen.

4.5.1 INFORMANT: LINE

På spørsmål om hva slags tanker Line har om min utvalgte video responderer hun med å si at hun opplevde den som lærerik, men kjedelig. Hun forklarer dette ved å si at det kan være en utfordring å holde elevene engasjert ved å *kun* vise dokumentarfilmen. Line utdyper videre at hun personlig støtter teorien om at man i en læringssituasjon – især med fokus på visualisering – er mer mottakelig for kunnskapen om man i tillegg gir elevene konkrete oppgaver knyttet til videoen. Line forklarer at det er lettere å huske og gjenhente informasjon man har bearbeidet, sammenlignet med når man kun har blitt introdusert for det uten videre hensikt.

Det er tydelig at Line er opptatt av at optimal læring skjer når det gis en tilleggsaktivitet relatert til det som vises. «Ja, jeg tror jeg ville at de skulle fått noen oppdrag først for å [...] ha noe å hente ut fra videoen. [...] Men at de får noen oppdrag knyttet til filmen tror jeg er viktig.». Dette blir dessuten forsterket idet Line meddeler hvordan hun ville brukt den aktuelle videoen i en KRLE-time. Hun sier nemlig at hun ville bedt elevene notere hva de respektive kjønnene gjorde under ritualene, før de deretter skal dele sine «funn» med hverandre i plenum. Enda et alternativ ville vært å få elevene til å se klippet igjen for så å be dem om å lete etter noe annet. Line ser med andre ord potensial ved den aktuelle videoen forutsatt at det knyttes til en aktivitet. Hennes gjentagende vektlegging på å ha et oppdrag til dokumentarfilmen kan følgelig antyde at en tilleggsoppgave er Line sin måte å optimalisere kunnskapstilegnelsen på.

Line forteller at formålet hennes med å vise videoen ville vært så enkelt som å vise elevene hvordan et viktige ritual gjennomføres, og slik forsøke å gi dem større forståelse for religiøs praksis. «At det er mye lettere når du *ser* det enn når du leser. I hvert fall for elever som ikke har tilknytning til hinduismen – som det er veldig fjernt for.». Når jeg foreslår at det er levde religion hun sikter til, responderer hun bekræftende. Det kan her virke som at det for Line er essensielt med spesifikke formål, noe også hennes hensikt med tilbedelsesvideoen legger opp til.

Når det gjelder hensyntagen rundt denne aktuelle videoen er Line veldig tydelig på at hun ville tatt en prat med elevene.

«Ja, for det har jeg opplevd flere ganger og det husker jeg vi snakket mye om i religionsdidaktikken òg [...]. Tror dere *alle* hinduer gjør det på samme måte? At jeg er veldig nøye på at det er forskjell mellom for eksempel hvordan man praktiserer kanskje i Norge, selv om det er jo kjempestor variasjon her også. For *det* er et hensyn jeg hvert fall har følt på at er viktig.».

Her får vi tydelig innsikt i hva slags forholdsregler Line ville tatt dersom hun skulle vist videoen til elevene. Lines markerte trykk på ord er tegn på at bevisstheten rundt hva angår generalisering er fremtredende. Hun relaterer dessuten eksplisitt hensynet til det hun har lært om religionsdidaktikk i sin utdanning, og bruker det for å bevisstgjøre elevene på viktigheten av kontekstualisering, samt det å unngå å trekke konklusjoner basert på enkelttilfeller. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om ikke dette hensynet kun er direkte (intendert) resultat av at Line nettopp har to elever med hinduistisk bakgrunn. Kanskje skyldes denne bevisstgjøringen rundt avstandstagen fra generalisering at videoens innhold tilfeldigvis kan relateres til disse to elevenes bakgrunn? Vi ser på en annen side at kommentarer om at det finnes mange ulike måter å praktisere religion på er noe som går igjen generelt i intervjuet med Line. Når hun blir spurt om hun for eksempel ville forhørt seg med disse respektive elevene om det var greit å vise fram den aktuelle videoen eller om de vil bidra med en kommentar, svarer Line at kun det sistnevnte hadde vært reelt, ettersom videoen ikke setter hinduismen i et dårlig lys. Det at hun dessuten sier at å forhøre seg med elevene ikke er noe hun hadde tenkt på før *jeg* tok opp temaet, kan indikere at Line på generell basis er bevisst på å tydeliggjøre for elevene det indre mangfoldet innenfor hver religion.

4.5.2 INFORMANT: SARA

Sara gir kort og presist uttrykk for at hun synes videoen jeg viste var interessant da den *viste* hvordan ritualer gjøres framfor at elevene kun har en teoretisk tilnærming til fagstoffet. Hun påpeker samtidig at filmklippet var litt langt, noe som kan forklares med at det muligens, som Line uttrykte, blir oppfattet som stillestående. Tonefallet til Sara gir dessuten tydelig inntrykk

av skepsis til hvorvidt det falt i smak, og om hun i det hele tatt ville brukt den i sin undervisning. Hun forklarer at dersom videoen hadde blitt brukt, ville Sara i første omgang lagt opp til forarbeid hvor elevene leser teori om ritualer og tilbedelse, før videoen hadde blitt brukt for å vise hvordan dette kan se ut i praksis. Sara og Line har lik tankegang idet begge uttrykker at de ikke ønsker å vise en video bare for å vise den.

Når Sara skal fortelle hvordan hun eventuelt ville brukt min utvalgte video i sin KRLE-time sier hun at hun ville lagt opp til forarbeid og bedt elevene lese om ritualer i hinduismen. Deretter ville hun vist videoen, og hatt en «interpretive approach» hvor elevene diskuterer hva de hadde sett for seg, og hvordan det faktisk var under selve ritualene. Med andre ord undersøke om det var samsvar mellom teori og praksis. Det kan her virke som at Sara er spesielt opptatt av at elevene har noen holdepunkter på forhånd slik at de ikke står på tom grunn når de får impulser fra nye kilder. Noe som støtter under denne tanken er hennes gjentakende fokus på at elevene har et utgangspunkt i form av allerede tilegnet teoretisk kunnskap eller refleksjoner før de i ytterligere grad mottar nye inntrykk gjennom visualisering. Et annet alternativ ville vært at elevene får i oppdrag å svare på spørsmål knyttet til innholdet i videoen. At Sara gjerne ville brukt arbeidsmåter som «binder» elevene til å følge med kan være hennes metode for å på best mulig måte legge til rette for at et eventuelt formål blir oppnådd på best mulig måte.

Når det gjelder hva Sara sin hensikt med å vise videoen ville vært, kommer det fram at hun primært vil vise elevene hvordan hinduistiske ritualer kan være i *praksis* – dette blant annet som et forsøk på å eksemplifisere noe som kan oppleves å være fremmed, og følgelig «[...] bryte ned litt sånne fordommer eller tanker folk eventuelt har da.». Igjen kan Sara sin referanse til interpretive approach være aktuell å trekke inn da hun antyder at hun vil bruke videoen for å gi elevene mulighet til å sammenligne tidligere ervervet kunnskap med nye inntrykk. Når Sara dessuten sier at innenfraperspektiv er «kjempeviktig», kan det igjen ligge undertoner til at hun i tillegg ønsker å bruke videoen til å skape holdninger som toleranse og åpenhet hos elevene. Sara responderer videre følgende på spørsmål om hvorvidt hun tror elevene vil få læringsutbytte: «Noe, men jeg tenker i så fall at de må ha fått noen konkrete spørsmål [...]». På samme måte som Line, gir også Sara uttrykk for at læringsutbyttet er avhengig av at det gis en aktivitet – utprøvingssituasjon – for at hensikten med videoen tilfredsstilles.

Også når det kommer til spørsmålet om man skal ta særskilte hensyn ser vi likhetstrekk mellom Line og Sara sine uttalelser.

«[...] for meg er det kjempeviktig at man viser respekt og at elevene skjønner at vi ler ikke av hva andre gjør og ikke gjør da fordi vi praktiserer og gjør ting helt forskjellig, og det må de være litt bevisste på.».

Det er her tydelig at respekt for variasjon innad i religionen er noe Sara mener er viktig å formidle til elevene, nettopp for å unngå at eventuelle generaliserende holdninger forblir udiskutert og således vedlikeholdt. Sara påpeker indirekte også dette med representativitet, og at man må være tydelig med å formidle at videoens innhold er én av mange måter å praktisere ritualer på. Hvorvidt det er mitt påfølgende spørsmål om representativitet som får Sara til å uttale seg om det sistnevnte kan diskuteres. Til tross for at Sara er raskt ute med å kommentere at mennesker gjør ting helt forskjellig og at dette må respekteres framfor latterliggjøres, er hun ikke eksplisitt innom dette med representativitet.

4.5.3 INFORMANT: MARIA

Videoen som jeg presenterte ble av Maria oppfattet som informativ idet den gir et nærblikk på mer «intime» sider ved hinduistisk åndelig praksis. «Jeg synes det er veldig interessant at de viser på en måte at de går tett innpå en familie, og viser deres ritualer innenfor [...] tilbedelse av guder». Denne uttalelsen gir en type bekreftelse på at Maria ser på videoen som lærerik, men hun gir videre uttrykk for at den kan oppleves som kjedelig av elevene. Som hos de andre informantene, ser vi at også Maria legger vekt på utfordringen med å holde elevene engasjert.

For å unngå å redusere videoen til kun et underholdningsmoment i undervisningen, uttrykker Maria at hun i så måte ville gitt elevene i oppdrag å følge med på *hvordan* ritualene utføres. «Underveis hadde jeg nok satt opp – for det pleier jeg ofte å gjøre – spørsmål.» Hun forklarer at hun hadde bedt elevene om å svare på noen forhåndsgitte spørsmål som de også hadde snakket om i plenum i *forkant* av videovisningen. Hennes raske respons og utdyping av formen – at det kunne vært tre åpne eller konkrete spørsmål – kan dessuten indikere at hun har innarbeidet denne metoden som en generell rutine ved videobruk i KRLE-faget.

«Og den videoen, det jeg likte med videoen er at den er litt sånn saktegående, hvis du forstår meg. At de viser mye, også er det en stemme bak som prater og forklarer underveis, og da føler jeg det er rom og tid for at elevene kunne notert en del.».

Vi ser at det som hun tidligere pekte på som videoens svakhet – at den er saktegående og følgelig muligens kjedelig – vil hun her bruke til sin fordel. Nok en gang kommer det fram at også Maria forsøker å gjøre videoen mer interessant ved å gi elevene en aktivitet som tydelig krever at fagstoffet bearbeides.

Når det gjelder hensikten med å vise videoen sier Maria at det rett og slett ville vært å gi elevene større forståelse for hinduistiske ritualer, især gjennom visualisering. Dette er noe som hun også trekker fram under spørsmålet om læringsutbytte hvor hun sier følgende: «Absolutt! (Bestemt tonefall). Og det er, som de sier innenfor forskning også, de husker mer og får et større læringsutbytte av å se på en video enn om de hadde lest en tekst som de fortore kunne glemte da.» Det kan her ligge antydninger til at Maria i hovedsak ønsker å på best mulig måte *skildre* for elevene hvordan noe som er fremmed for mange, i dette tilfellet den rituelle dimensjonen innen hinduismen, faktisk er. Hun underbygger dette med et annet utsagn der hun sier at dette er noe som ikke berører flertallet av elevenes hverdagsliv, og at det derfor kan være fint å vise til et eksempel gjennom den aktuelle videoen.

I forkant av videovisningen forteller Maria at hun ville ha gitt elevene kort innføring om ritualer – dette som en slags forberedelse til hva elevene kan forvente å se og høre. Hun er med andre ord opptatt av å tidlig formidle viktigheten av å vise respekt og toleranse, nettopp for å signalisere at det er nulltoleranse for latterliggjøring av innholdet som fremkommer i tilbedelsesvideoen.

4.5.4 INFORMANT: LARS

Lars er tydelig på at han opplevde videoen jeg valgte ut som svært informativ og spennende. Han legger særlig vekt på det positive i at det er mye som skjer i løpet av et kort klipp, og at den følgelig gir et godt innblikk i en annerledes hverdag. Lars påpeker dessuten hvordan en så

rik video vil være gunstig da den legger opp til undring, og slik kan oppfordre elevene til å utforske momentene som introduseres i videoen.

Ettersom at det ifølge Lars foreligger stor sannsynlighet for at elevene vil stille seg undrende til noe av innholdet, vil han i en eventuell KRLE-time med den aktuelle videoen legge opp til en samtale i forkant om hvordan det kan være å leve som en hindu, samt at elevene skal ta notater av hva de observerer underveis. Han gir også føringer i form av hjelpespørsmål til hva elevene kan fokusere på, og uttrykker at en ny plenumssamtale om det de har sett kan være aktuell. Å gi elevene en type innføring på forhånd kan være nyttig da de får vite hva de kan forvente å se i videoen, noe som også kan gi dem et bedre utgangspunkt til etterfølgende refleksjonssamtaler og komparativ tilnærming knyttet til deres respektive forventninger versus inntrykkene de sitter igjen med etter å ha sett én av mange hinduistiske tilbedelsesritualer.

Når Lars skal fortelle hva formålet hans ville vært med å vise videoen forteller han at det primært vil være å gi elevene et bilde av hvordan tilbedelse av en hinduistisk guddom kan foregå – noe som for majoriteten av hans elever er fremmed.

«[...] i stede for å bare vise et bilde eller lese en tekst, liksom her kan du faktisk se og også høre hvordan det høres ut når man leser og ber, og også få sett hvordan man gjør slike ritualer.».

Det er tydelig at Lars vil bruke dokumentarfilmen som et instrument for å få elevene til å bli bedre kjent med noe som står mange fjernt. Her ser vi nok engang hvordan han ønsker å bruke videoen som en erstatning for skolens manglende tradisjon for ekskursjoner til ulike trossamfunn og deres bedehus. Dette kan igjen knyttes til Lars sin tydelige respons om læringsutbytte som uttrykker at det absolutt vil være fruktbart for elevene å arbeide med den videoen jeg har presentert ham for.

I intervjuet gir Lars uttrykk for at det ikke er behov for å ta spesielle hensyn når man viser videoen. Han opplever videoen som ufarlig. Dette forklarer han ved å si at han opplevde den som nøytral og derfor ufarlig. Selv om han ikke direkte snakker om generalisering, er han innom dette med representativitet idet han gjengir mulige reaksjoner fra sine elever: «Er det *sånn* alle hinduer lever? [...] Er det her vanlig at alle gjør sånt?». Det at Lars uttrykker at han

er oppmerksom på elevene sine undrende tanker kan være tegn på at han, bevisst eller ubevisst, har det i bakhodet at det ofte er en del ting som må oppklares for elevene – spesielt når de får se en video som kun viser én side av flere alternative måter å utføre ritualer på. Det kan derfor tenkes at dette er en av flere årsaker til at Lars i dette tilfellet ville lagt opp til en aktivitet hvor elevene får muligheten til å stille *utforskende* spørsmål til det de lurer på, framfor å for eksempel å ha typiske oppgaver hvor elevene skal *besvare* spørsmål knyttet til videoen.

4.5.5 OPPSUMMERING

Vi har sett at dokumentarfilmen jeg introduserte om et hinduistisk ritual, etterlater seg ulike inntrykk av hva angår videoens anvendbarhet og hensikt hos de respektive informantene.

Fra intervjuene kommer det eksempelvis fram at alle opplever at videoen innehar en informativ funksjon ved at den opplyser seerne konkret om hvordan tilbedelse innenfor hinduismen kan se ut i praksis. Med unntak av Lars peker imidlertid alle på at videoen kan oppleves som stillestående og følgelig kjedelig. Mens Maria velger å dra nytte av nettopp tempoet ved at elevene får god tid til å la inntrykkene synke inn parallelt som at de svarer på spørsmål underveis, gir de andre eksplisitt uttrykk for at en tilleggsaktivitet er nøkkelen for å gjøre videoen mer spennende, og slik engasjere elevene. Her er det verdt å bemerke at alle informantene gjennom beskrivelser av hvordan de ville brukt videoen i sin respektive undervisning, signaliserer at det er når elevene først får konkrete oppdrag relatert til videoen at de får mest mulig utbytte. Dette kommer tydeligst fram hos Line, Sara og Maria som sier at de ser på det som lite verdifullt å kun vise videoen uten noe videre arbeid. Det kan også her trekkes inn at Sara er den eneste som foreslår oppdrag som består av muntlig arbeid. De resterende fokuserer på at elevene skal ta notater eller besvare spørsmål underveis. At det er ulike tanker om hvorvidt spørsmål skal besvares underveis eller i etterkant skyldes forskjeller i informantenes hensikt med oppgavene. Det kan imidlertid her tenkes at flere av informantene foretrekker skriftlig arbeid fordi det i større grad tvinger elevene til å følge med. Dog skal det påpeke at informantene svarte spontant etter å ha sett videoen i intervjusettingen, og at det ikke skal utelukkes at arbeidsmetodene hadde vært annerledes dersom de hadde sett videoen i forkant av intervjuet.

Alle informantene gir uttrykk for å ha et relativt likt formål med videoen – nemlig å *vis*e elevene hvordan hinduistiske ritualer utføres. Mens Line og Maria har et håp om at læringsutbyttet utfall skal være en større *forståelse* for det muligens ukjente rituelle planet i religionen, er det hos Sara et eksplisitt ønske om å forebygge eventuelle fordommer. Lars på sin side gir inntrykk av at det er et innenfraperspektiv som er målet hans. Går vi videre til spørsmålet om videoen krever særskilt hensyntagen ser vi at flertallet av informantene har sammenfallende synspunkter. Tre av informantene sier eksplisitt at de ville tatt hensyn ved å tydeliggjøre at det er store variasjoner innad i den rituelle praksisen og at dette må respekteres. Lars opplever dog at videoen er ufarlig, og sier ikke direkte at det er behov for spesifikke hensyn. Ut ifra refleksjonssamtalene rundt min utvalgte video kan det således virke som at det underliggende fokuset hos alle informantene er holdningsdanning, men at de har ulikt syn på fremgangsmåten og det endelige utfallet – *hvordan* formålet kan tilfredsstilles på best mulig måte.

4.6 GENERELT OM BRUK AV VIDEO I KRLE

Under presenteres materialet som omfatter hvordan informantene bruker video generelt i KRLE-undervisningen. Jeg vil legge fram deres tanker rundt hensikten med bruk av video, pedagogiske hensyn, hvordan de går fram i å velge video og/eller film, samt sjangerbruk.

4.6.1 INFORMANT: LINE

Hos Line brukes video i hovedsak for å engasjere elevene. «Altså jeg har nok blitt veldig innarbeidet i den at film må brukes som liten sånn pause og som noe som engasjerer elevene.» Hun forklarer at dette skyldes at elevene har behov for avbrekk fra lærerstyrt opplegg, noe hun har mye av ettersom at elevgruppen hennes kan være urolige. Dette kan også ha sammenheng med at KRLE-faget har fått liten plass på timeplanen, og at hun følgelig må være effektiv i timene. Line uttrykker videre at hun *alltid* har et oppdrag til det som vises, og at dette i hovedsak er knyttet til en muntlig aktivitet.

«Ja, jeg er veldig for at det skal brukes som en aktivitet og at film ikke bare skal være for å se på film. Det skal være noe vi skal få ut av. [...] vi prøver at de alltid skal ha et oppdrag når de ser filmen.»

Her gir Line uttrykk for at hun bruker video som et verktøy. Dette for at elevene skal kunne huske lærestoffet bedre, men også for å kunne gi dem muligheten til å ta i betraktning flere kilder, og slik øke deres forståelsesnivå. Fra intervjuet framgår det dog at det også er andre grunner til at hun spesielt foretrekker muntlighet: «[...] det er ikke til å stikke under en stol at det også er fordi mange er svært svake skriftlig. Så det har ikke veldig mye for seg å begynne å skrive.». Det antydes også videre at Line generelt sett er bevisst på pedagogiske hensyn i den forstand at hun tydelig formidler hva som er forventet oppførsel fra elevene, og at eventuelle advarsler relatert til innholdet i videoklipp eller film skal gis.

For å sjekke om elevene har tilfredsstilt formålet Line i utgangspunktet har for videoen eller filmen, samt om de har fått utbytte, ber hun gjerne elevene å skrive ned noe spesifikt fra det de har sett – noe som deretter blir emne for diskusjon. For å gjøre det klart for elevene hva det forventes at de skal kunne, er Line oppmerksom på å formidle formålet for elevene. «Om de forstår og husker det er noe helt annet, men de blir i hvert fall fortalt». Her er det dog essensielt å huske på at det er stor forskjell mellom det å kun få klargjort hva hensikten er og det å faktisk forstå formålets meningsinnhold. Det kan imidlertid tenkes at Line bruker sine samtaler i klasserommet som en måte å få oversikt over hvorvidt hennes intensjon med videobruken er oppnådd eller ikke.

Når det gjelder sjanger sier Line at hun som regel anvender småklipp med trekk som samsvarer med dokumentarsjangeren. «Jeg synes jo ofte klipp fra dokumentarer kan være interessante da, og litt igjen da er det igjen det du snakket om: innenfraperspektiv». Det kan her virke som at Line er især opptatt av å inkludere elevene mest mulig ved å bruke video som gjerne har en virkelighetsnær framtoning. Dette kan også styrkes av det forhold at hennes filmmateriale oftest er hentet fra NRK-skole og Youtube, plattformer hvor denne type sjanger er lett å finne.

4.6.2 INFORMANT: SARA

Fra intervjuet med Sara framgår det at video for henne er spesielt viktig for å skape dialog i KRLE-undervisningen. Hun er opptatt av at elevenes holdninger kan kultiveres ved at de gjennom videomateriale får muligheten til å se forskjellige religioner innenfra, og deretter

snakke om det i fellesskap. Hun peker for eksempel gjentatte ganger på at elevene kan få et bilde av ulike praksiser, og at de dermed i større grad får tilfredsstilt spørsmål knyttet til hvordan og hvorfor-perspektivet bak religionenes unike disipliner.

«Men så er jo det *det* faget som kanskje, føler jeg da, er viktigst fordi her kan vi snakke litt om holdninger, her kan vi endre holdninger, fordommer. Ikke sant?».

Her kommer det antydninger til at Sara sin hensikt med å bruke video nettopp er å legge opp til dialog som således er holdningsrettet. Noe som er med på å forsterke det er at Sara refererer til KRLE som «det lille faget» som åpner opp for et vell av samtaleemner. Det er med andre ord tydelige tegn på at Sara bevisst velger muntlige aktiviteter i tilknytning til videobruk i faget. En mulig årsak kan være at samtaler gjerne er rike og kan gi et mer effektivt læringsutbytte ettersom at kunnskaper og synspunkt synliggjøres i større grad enn ved skriftlig arbeid. Ikke minst kan muntlighet tidlig gi læreren en pekepinn på elevenes tankesett, og raskt korrigere eventuelle uønskede holdninger. Sara sier òg at selv skriftlig arbeid gjerne resulterer i gruppe- eller plenumssamtaler.

Bruken av muntlighet går også igjen når Sara skal sjekke om elevene har fått læringsutbytte av den aktuelle videoen. Hun forteller at hun simpelthen spør dem om deres tanker, og slik vurderer hvorvidt hennes formål er oppfylt. En mulig svakhet ved muntlig «sjekk» er dog at det kan bli for upresist da det typisk kan være klassens muntlig aktive elever som gir respons. Med andre ord er det ikke nødvendigvis representativt, noe også Sara understreker: «Ulempen ved det er jo at det blir veldig sånn generelt, og at det ikke blir individuelt nok [...]». Det kan derfor tenkes at Sara forsøker å være effektiv i «det lille faget». Dette også fordi metoden med skriftlige loggføring på Its Learning sjelden brukes.

Angående sjangerbruk for videomateriale forteller Sara at det i stor grad varierer. Hun gir uttrykk for at hun foretrekker dokumentarer og drama, men at det i hovedsak er videoens målgruppe som er av betydning. «Jeg vil jo gjerne at målgruppen er ungdommer og [...] sånn fremstilling som ikke er så kjedelig», noe som også kan knyttes direkte til Sara sin vide tolkning av «sjanger» idet hun sier at hun foretrekker videoer med humor og en munter framstilling. Dette kan også ses i sammenheng med Sara sin uttalelse om at hun helst bruker TV2-skole, NRK og Youtube – nettsider (især de to førstnevnte) som består av nærmest skreddersydde videomaterialer for skoleelever. Dette kan således virke utbyttegivende for

Sara sin intensjon med video i KRLE-faget ved at hun gjennom relativt «trygge» kilder kan bruke video for å skape samtale med særlig fokus på holdningsskaping.

4.6.3 INFORMANT: MARIA

Maria meddeler at hun primært bruker video i KRLE-undervisningen for å gi elevene ulike perspektiver. Hensikten hennes pleier med andre ord å være å gi elevene dypere forståelse av religioner og dets praksis. Hun forteller at hun ikke har et fast mønster for *når* i undervisningen hun bruker video, men det indikeres at hun varierer bruken etter hva det er behov for i den aktuelle timen. Materialet som vises underveis er gjerne hennes måte å gi elevene et avbrekk på, mens video som kommer avslutningsvis etter en forelesning brukes både som en oppsummering og som et utgangspunkt for videre refleksjoner av allerede tilegnede kunnskaper. «[...] la de reflektere rundt at vi har hatt om et tema [...], også får de kanskje noen andre perspektiver eller andre tanker da.». Det sistnevnte kan således minne om en konsolideringssituasjon hvor elevene får muligheten til å bli bevisst på egen læringssituasjon.

Videre ser vi at Maria virker opptatt av etterarbeid, spesielt knyttet til lengre videoer, idet hun gir uttrykk for at elevene ofte får spørsmål de skal besvare i etterkant. Hun forklarer at det gjerne går i skriftlig aktivitet når det arbeides med video i undervisningen da hun anser det som en mer hensiktsmessig metode for å forsikre seg at elevene har fått utbytte. «Og så tenker jeg litt sånn, litt sånn sosiokulturelt Vygotsky at de elevene som på en måte ikke har fått noe med seg eller ikke har skrevet noe, får mye input ved å høre på de andre elevene da.». I denne uttalelsen gir Maria dog indikasjoner om at hun lar elevene jobbe i «etapper» hvor de først noterer eller svarer på spørsmål for så å dele det muntlig med hverandre i par eller i plenum. Igjen ser vi en fleksibilitet ved Maria sin måte å jobbe med video på.

Denne fleksibiliteten synliggjøres også når det kommer til sjangerbruk. Maria signaliserer nemlig at hun i stor grad varierer type sjanger i undervisningen – alt fra dokumentar og reality til fiksjon og film nevnes. Dette kan sees i sammenheng med at Maria, som tidligere nevnt, er især opptatt av å bruke videomateriale hvor elevene kan kjenne seg igjen, noe som følgelig krever at man er åpen for ulike sjangere. Dette forsterkes også av at hun bruker et bredt spekter av nettsider for å imøtekomme sitt ønske om å visualisere for elevene det som er

ukjent. Det kan følgelig virke som at Maria fokuserer mer på videoens relevans og evne til å engasjere elevene framfor at det skal være en sjanger med spesifikk fremtoning.

4.6.4 INFORMANT: LARS

Fra intervjuet kommer det fram at Lars bruker video i KRLE for å vekke elevenes interesse. «Jeg bruker det nok *ofte* som en introduksjon, som en del av det å bli nysgjerrig på et tema og få litt sånn kanskje overblikk over et tema.». Videre virker det som at det ikke nødvendigvis gis konkrete oppgaver til hver video, noe som kan skyldes at han gjerne bruker korte klipp *underveis* i forelesningen og at klippene derfor «reduseres» til å kun visualisere det aktuelle temaet. At eventuelle oppgaver knyttet til videoen ofte tar form i muntlighet kan også forsterke at Lars som regel integrerer videomateriale i lærerstyrt undervisning framfor å gi elever oppdrag.

Han forklarer at hensikten hans med å vise video i undervisningen er å la elevene tilegne seg kunnskap fra ulike kilder, og slik utvide sin forståelse. Noe som er med på å understøtte dette er at han sier «Det er vel det som er hovedmålet mitt – at det er en sånn tilleggskanal da.». Han sier dessuten at video skal virke inkluderende overfor svake elever som har behov for visualisering. Her kan det virke som at Lars har et tosidig mål, nemlig å engasjere elevene gjennom video samtidig som de teoretisk svake og demotiverte elevene ivaretas. For å undersøke om de lærer av videoen(e), forsøker Lars som tidligere nevnt å observere deres reaksjoner og spør dem i etterkant hvilke inntrykk de sitter igjen med.

Han uttrykker videre at det ikke tas spesielle hensyn når video eller film skal vises, noe som kan forklares med at nettsidene han bruker oppleves som trygge og barnevennlige. Her kan vi også trekke videre linjer til sjangerbruk, for til tross for at Lars ikke bevisst går etter en spesifikk sjanger, ser vi et gjentakende mønster hvor dokumentarer tydelig dominerer. Dette kan ha sammenheng med at Lars ved å nettopp i hovedsak bruke video fra NRK-skole og TV2, forsøker å imøtekomme sitt ønske om å gi elevene både oversikt og innblikk i ulike trossamfunn især fordi disse kildene ofte har videomateriale som er informativt og rettet mot å gi seerne et innblikk i innenfraperspektiv.

4.6.5 OPPSUMMERING

Når det gjelder hvordan informantene mine bruker video i sine respektive KRLE-undervisninger, ser vi en tendens til ulike arbeidsmåter.

I utgangspunktet gir alle informantene inntrykk av at de sjelden viser en video kun for dens visuelle funksjon. Dette ser vi fra intervjuene hvor både Line, Sara og Maria eksplisitt kommer med uttalelser om at video ikke skal vises tilfeldig eller for å fylle tiden, men at det skal være en hensikt bak det og noe elevene skal få utbytte av. Det kan dog virke som at dette nærmest nedprioriteres når det vises *korte* klipp *underveis* i en time. Dette er særlig fremtredende hos Lars og Maria som forteller at de ofte reduserer arbeidet rundt en video som er kort, noe som kan forklares med at den gjerne får en eksemplifiserende funksjon eller er ment som et avbrekk.

Her kan vi også trekke videre linjer til hvordan de respektive formålene til informantene har en åpenbar sammenheng med *når* i undervisningen videoen tas i bruk. Over så vi for eksempel at Lars *ofte* bruker video innledningsvis i sine timer. Ved å gi elevene et frampek på hva de skal lære om kan han stimulere deres nysgjerrighet, og slik fange deres interesse. Når han imidlertid anvender video *underveis* i timen er det som regel for å visualisere og eksemplifisere det han og elevene *har* snakket om. På tilsvarende vis bruker Line gjerne video *underveis*, men med hensikt å gi elevene pause fra en lærerstyrt undervisning og slik bruke det som en «buffer» for engasjement. At Lars og Line ofte ender opp med dokumentarsjangeren kan således ha sammenheng med deres felles interesse av å engasjere elevene til å få et innenfraperspektiv. Igjen ser vi tydelig en resiprositet mellom den tiltenkte funksjonen med en video og dens plassering i undervisningssekvensen. Hos Maria varierer bruken i stor grad, og hun gir dessuten spesifikke forklaringer på hvordan hun bruker videomateriale i oppstarten (fange interessen), *underveis* (avbrekk og eksemplifisering) og avslutningsvis (konsolidering) i sine timer. Denne åpenheten – som også har overføringsverdi til sjangere – kan som nevnt være resultat av Maria sin hovedhensikt som nettopp er å gi elevene et nyansert perspektiv i faget. «De fleste elevene.. Vi har kanskje 70% muslimer i klasser, og da de kan å mye fra før av – så midt i vise en video bare for å få et avbrekk fra undervisningen». Maria refererer til konkrete situasjoner og videoer som hun bruker på denne måten, men sier ikke noe direkte om dette er vanlig for hennes måte å bruke video på. Likeledes varierer bruken av video også for Sara avhengig av hva formålet er, men denne

fleksibiliteten kan som sagt ha sammenheng med hennes underliggende ønske om dialogarbeid. At både Maria og Sara gir antydninger til åpenhet, kan dessuten relateres til deres påfølgende fleksibilitet til sjangerbruk. Dette forsterkes også av deres felles tanke om at så lenge videoen appellerer direkte til den aktuelle aldergruppen, er sjanger uviktig.

Vi ser således at informantenes anvendelse av video i KRLE-faget varieres etter deres respektive formål med videoen, noe som igjen har tett sammenheng med type sjanger, når i undervisningen videomaterialet vises og hvilken arbeidsmåte som således egner seg for å på best mulig måte imøtekomme den intenderte hensikten til læreren.

4.7 KLASSESAMMENSETTINGENS BETYDNING FOR BRUK AV VIDEO

Under legger jeg fram informantenes tanker til hvorvidt ytre faktorer som elevenes bakgrunn og modenhetsnivå har betydning for valg av video i KRLE-undervisningen.

4.7.1 INFORMANT: LINE

Line beskriver klassen sin som bestående av mange ulike trossyn. Hun påpeker dessuten at det er stor variasjon i graden av elevenes personlige tro og praksis. Hun gir inntrykk av at en mangfoldig elevgruppe virker positivt ved at den beriker undervisningen. På spørsmål om klassesammensettingens innvirkning relatert til video er Line rask med å konstatere at «Det har *kjempestor* innvirkning i valg av video». Dette forklarer hun ved å si at et trygt klassemiljø gir større utvalg eller muligheter for video, og omvendt. Fra intervjuet fremgår det også at Line fra tidligere erfaring på andre skoler har pleid å bruke film som del av større arbeid, men at hun nå er mer påpasselig med tidsbruken på grunn av hennes nåværende elevgruppe. Uttalelsen som følger under indikerer dessuten at hun er især oppmerksom på å tilpasse KRLE-undervisning som involverer video etter elevgruppen:

«[...] du må se an litt publikum og at det er viktig at du har en liten tanke bak hvorfor du viser det du gjør, og at du problematiserer eller nyanserer det da – uansett om det er et klipp som er ganske straight forward som det vi så der, eller som er ganske drøyt som jeg sendte».

Hun er i tillegg veldig bevisst på at videoene hun viser ikke må ha et tungt språk, men i stedet tydelig respektfullt språk. Igjen ser vi at det for Line er især viktig å se an elevenes modenhetsnivå og publikum før et klipp eller film vises.

4.7.2 INFORMANT: SARA

På samme måte som hos Line kan det virke som at elevbakgrunn har relativt stor betydning for valg Sara sitt valg av videomateriale i KRLE-faget. Hun trekker særlig fram elevenes modenhetsnivå og fagets tema som to avgjørende faktorer. Dette ser vi tydelig idet hun sier at «Det er noen ting du vet vil funke i en klasse som ikke nødvendigvis funker i en annen.», hvorpå hun videre henviser til at hun er særlig opptatt av hvilket tema som passer hvilken aldergruppe.

Videre uttrykkes det også hos Sara en bevissthet rundt det å unngå å bruke videomateriale med vanskelig språk. «[...] jeg har ofte opplevd at jeg har funnet en fin video og som jeg tenker ‘Åh’, også kan språket være litt for vanskelig [...]». Dette ser vi ved at hun som regel benytter seg av norsktalende videoer. Hun bruker dog også engelske videoer om nødvendig, men da med undertekst i tillegg. Dette kan ha sammenheng med elevenes varierende faglige og språklige nivå – noe som *kan* ha tilknytning til at også elevgruppen til Sara består av elever med et bredt spekter av etnisk og trosmessige bakgrunn.

4.7.3 INFORMANT: MARIA

Hos Maria fremgår det at hun er særlig opptatt av å ta i betraktning den multikulturelle elevbakgrunnen når det gjelder valg av videomateriale til undervisningen. Det kan virke som at hun drar nytte av spesielt elevenes etniske bakgrunn for å utvide mulighetene for hva slags video som kan vises, og viser gjerne film eller video hvor de ulike elevene kan kjenne seg litt igjen. Dette tydeliggjøres gjennom følgende utsagn: «Jo mer du trekker inn språk som elevene kjenner seg igjen i, jo mer, jo større læringsutbytte kan elevene få da i en undervisningstime. Så jeg er litt konsekvent med valg av at det kun ikke skal være norsk da – at det skal være litt varierende.». Også her får vi indikasjoner om at elevbakgrunn er med på å berike undervisningen, og slik har betydning for Maria sitt valg av video i KRLE.

4.7.4 INFORMANT: LARS

På spørsmål om elevsammensetting har betydning for Lars sitt valg av video til KRLE-faget, svarer han at det ikke har relevans når det gjelder video spesielt. Han underbygger med å si at han gjennom sine år som ungdomsskolelærer i all hovedsak har hatt klasser som i stor grad har vært mottakelig for det meste. En kan stille spørsmål ved om ikke dette har tilknytning til at bakgrunnen til Lars sine elever er mindre synlig både hva gjelder etnisk bakgrunn, språk og trossyn, nettopp fordi det er vanskeligere å få øye på i en klasse hvor majoriteten er etnisk norske versus elevene til Line, Sara og Maria som tydelig bærer preg av å ha flerkulturell bakgrunn. Dette inntrykket er også noe som forsterkes idet Lars sier at det fort kan gå flere år før han blir bevisstgjort på elevenes bakgrunn.

Fra intervjuet kommer det videre fram at Lars i all hovedsak bruker video med norsk tale i sine KRLE-timer. Han mener at språkvalget ikke er bevisst, men senere i intervjuet sier han at dagens unge er betraktelig sterkere i engelsk, og at det er lettere for elevene å forstå enn om en video hadde vært på et annet språk. Det er noe uklart om det er en bevisst kobling mellom Lars' refleksjoner over et språk og hans premisser for valg av video. Vi ser imidlertid at han ofte bruker NRK og TV2-skole som plattform, og at disse gjerne har norsk tale. Med andre ord er det mulig at Lars ikke tenker spesielt over språkvalg når han skal velge video. Noe han imidlertid virker veldig bevisst på er elevenes alder. Han gir uttrykk for at han aktivt leter etter videomateriale som han vet vil engasjere ungdom spesielt. «Så jeg prøver å sette meg inn i hodet; vil en 13,- 14,- 15-åring likt det her da?». Vi ser også tegn til dette når Lars forklarer at han forsøker å observere elevenes kroppsspråk og reaksjoner når han introduserer en video i KRLE-timen, nettopp for å undersøke om videoen egner seg for den aktuelle aldergruppen eller ikke. Slik ser vi at det for Lars i all hovedsak er elevenes alder som har innvirkning i valg av video til KRLE-undervisningen.

4.7.5 OPPSUMMERING

Når det kommer til classesammensetting ser vi at informantene har ulike tanker rundt dets innvirkning i valg av video i KRLE-faget.

Fra de respektive intervjuene fremgår det eksempelvis at elevgruppens bakgrunn i stor grad har betydning for Line, Sara og Maria når de velger å bruke film eller video i undervisningen. Dette står i kontrast til Lars sin respons hvor han konstaterer at dette ikke har vært en relevant faktor for ham, og peker heller på at han tar andre pedagogiske hensyn i betraktning *generelt* i faget. Enigheten mellom de førstnevnte informantene kan ha sammenheng med at de i større grad føler seg pliktig til å ta hensyn nettopp fordi det hos dem er en synligere dominans av ulike trossyn og språkforskjeller. Vi ser imidlertid at det er forskjeller i hva slags innvirkning klassesammensettingen har. Det kommer for eksempel fram at både Line og Sara anser klassemiljøet som en avgjørende faktor da det er elevenes relasjoner seg imellom som har betydning for deres valg av video. Også Maria peker på at elevenes religiøse bakgrunn spiller inn, uten at hun gir noen videre utdyping. Hennes uttalelser gir imidlertid inntrykk av at det dreier seg om innvirkning i den forstand at hun gjerne velger videomateriale som gjør at elevene kan kjenne seg igjen. Lars på sin side uttrykker at han aldri har opplevd situasjoner som har ført til at han aktivt har måttet revurdere video på grunnlag av elevsammensettingen.

Et annet viktig trekk er informantenes forhold til hensyntagen når det gjelder elevenes modenhetsnivå og språk. Fra intervjuene ser vi at alle peker på alder som et bevisst utgangspunkt for valg av video. Line, Sara og Lars sier eksplisitt at de forsøker å ha elevenes alder i bakhodet ved at de er oppmerksomme på eventuelle aldergrenser til filmer og videomateriale, eller ved at de ut ifra elevenes modenhetsnivå avgjør hvorvidt det vil være gunstig å vise en utvalgt video. Hos Maria kommer ikke dette like direkte fram, men hun forteller at hun ofte bruker sin egen unge alder som et godt utgangspunkt for å vurdere om videoen hun har valgt vil falle i smak blant ungdommen. Her kan vi også trekke videre linjer til språket, hvor vi ser en tendens til at informantene lar seg påvirke av språk ved videovalg. Mens Line og Sara er de eneste som tydelig og bestemt gir uttrykk for at språket er viktig for deres valg, sier både Maria og Lars at det spiller liten rolle. Tar vi en nærmere titt på informantenes respons ser vi imidlertid noe interessant. Line forklarer at hun gjerne velger videomateriale med et språk som tydelig bærer preg av respekt og unngår i likhet med Sara tungt språk. Maria sier på sin side sier at det for henne ikke er av særlig betydning om noe er på engelsk eller norsk. På samme måte sier Lars at han ikke overveier språkets betydning. Dog ser vi at både Maria og Lars gir signaler om det motsatte. Maria uttrykker for eksempel senere at hun på grunn av elevenes flerspråklighet er spesielt konsekvent på å vise film og video som er på andre språk enn tradisjonelt norsk og engelsk – mangfoldet brukes her som en ressurs i språkvalget. Tilsvarende gir Lars indikasjoner om at han oftest ender opp med

norsktalende videomateriale da det er lettere for majoriteten av elevene å forstå, men han påpeker at dette ikke er et bevisst valg.

Med det kan vi se at klassesammensetting har stor betydning for i hovedsak Line, Sara og Maria når de skal velge video til KRLE-undervisningen. Alle informantene viser tegn til at faktorer som språk og elevenes alder har betydning, dog på ulik måte. Vi ser for eksempel at Line definerer «språk» som vokabular og gir det en verdiladning i form av «respektfullt språk». Saras forståelse sammenfaller med den første delen av definisjonen, men bruker «språk» i likhet med Maria og Lars om talespråk. Vi ser med det at alle informantene på et vis tar i betraktning elevenes bakgrunn, men at de på grunn av ulik forståelse av hva *klassemensetting* innebærer samt ulike tolkninger av *språk*, har ulike tanker om nøyaktig hvordan dette har innvirkning på deres respektive valg av video til KRLE.

4.8 KOMPETANSEMÅL OM «DANNELSE»

Under redegjør jeg kort for informantenes tanker rundt KRLE-fagets mål om *dannelse*. Dette velger jeg å ha avslutningsvis da jeg mener at det utgjør et mer overgripende eller grunnleggende perspektiv på undervisningsarbeidet.

I formålsdelen av KRLE-planen uttrykkes det at faget skal bidra til dannelse – noe jeg var nysgjerrig på om informantene mine var bevisste på i sin undervisning. *Dannelse* kan her forstås som resultatet av arbeidet med å forme ideelle samfunnsindivider – at faget bidrar til å (videre)utvikle verdier som respekt og toleranse hos elevene, men også kunnskaper, mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Fra intervjuet med Line fremgår det at hun vier oppmerksomhet til dette ved at hun er nøye med å formidle at det finnes mange måter å praktisere en tro på, og at det ikke er én spesifikk mening eller ett tankesett som er det eneste rette. Hvorvidt dette er gjeldende også i situasjoner hvor Line bruker video er vanskelig å si, da dette ikke kom fram i intervjuet. Sara forteller på sin side at hun tar kompetansemålet i betraktning *generelt* i faget, og ikke spesifikt ved anvendelse av video. «At det blir en stor diskusjon mellom elevene, men det er helt greit fordi da blir man litt sånn utfordret på hvordan man tenker – og det er jo noe som man bare må bli vant til.». Her ser vi tydelig hvordan Sara legger vekt på at uenigheter og diskusjoner kan være gunstig da det er med på å forme elevene, og slik forberede dem på samfunnslivet. Liknende tanker går også igjen hos

Maria som uttrykker at man ved å vise elever klipp som utfordrer deres ståsted, kan hjelpe dem med å tilegne seg og være mer mottakelig for andres meninger. Lars sin respons er kanskje den som skiller seg mest ut da han sier at «dannelse» ikke er noe han har i bakhodet når han viser video, men at det i stedet er det grunnleggende målet som lærer. Han retter fokuset dog mer inn mot KRLE idet han uttrykker at han håper at elevene gjennom faget kan tilegne seg ytterligere «[...] respekt og kunnskaper om andre trossamfunn og [...] ha mer toleranse for andre og det en selv står for.».

Slik ser vi indikasjoner på at informantene har et bevisst forhold til KRLE-planens omtale om dannelse under delen om Formål, men at det varierer i hvilken grad dette knyttes direkte opp mot anvendelse av video, faget eller generelt i rollen som lærer.

4.9 HELHETLIG OPPSUMMERING

Vi har nå fått innsikt i informantenes refleksjoner rundt hva de legger vekt på ved bruk av video i KRLE-undervisningen. Jeg vil kort oppsummere det jeg anser å være de viktigste funnene. Et gjennomgående viktig prinsipp for alle informantene er målet om å gi elevene innblikk i innenfraperspektivet. Å bruke filmmedier for å gi kjennskap til det mindre kjente, for å gi et mer nyansert perspektiv. Et annet moment er at videomateriale som vises, *må* ha en hensikt. Informantene peker på en overordnet hensikt som er å bidra til å utvide forståelseshorisonten. I tillegg skal det knyttes et konkret formål til den aktuelle videoen som vises. Tanken om at elevene videre får et for- og/-eller etterarbeid til videovisningen, dominerer. Et slikt arbeid tar ofte form i utforskende og reflekterende diskusjoner. Dette er ment å gi elevene ytterligere inntrykk og opplevelser, samt bidra til kunnskapstilegnelse og holdningsdannelse. Sist, men ikke minst vektlegges filmmediets pedagogiske funksjon – video og film skal motivere og lette kunnskapstilegnelsen. I det følgende kapittel skal vi gå nærmere inn på disse hovedfunnene.

5 DRØFTING

5.1 INNLEDNING

Problemstillingen i dette masterprosjektet er: «Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?». Jeg vil i det følgende forsøke å besvare dette ved å drøfte funnene mine fra analysedelen, opp mot tidligere empiri og mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Dette kapitlet struktureres på følgende vis: mine funn sammenlignet med tidligere empirisk forskning, og en drøfting av aspekter ved mine funn som gjelder premisset om formål, praktisk-metodisk tilrettelegging og prinsipielle spørsmål. Til slutt vil jeg samle funnene mine for så å svare på problemstillingen. Dernest vil jeg peke på noen utfordringer knyttet til religionsdidaktikken i praksis, og reflektere rundt mulige forskningsbehov for veien videre.

5.2 TIDLIGERE EMPIRISK FORSKNING OG FUNNENE MINE

Som allerede nevnt finnes det tidligere forskning på bruk av filmmedier i religionsundervisningen. Til tross for at det ikke er blitt forsket eksplisitt på *hva* lærere vektlegger når de bruker video i undervisningen, ser vi flere likhetstrekk mellom mine funn og funn fra tidligere masterprosjekter. Et av funnene til Sofia Lundman og Maria Nyström (2010, s.19) viser at lærere er opptatt av å bruke film som et supplement til læreboken. Denne tanken kjenner vi også igjen hos informantene mine som uttrykker at de bruker film og video som en tilleggsressurs for å gi elevene faglig fordypning gjennom flere kilder, og slik skape variasjon i undervisningen. Et annet relevant funn Lundman og Nyström (2010, s. 35-36) peker på er at lærerne opplever film som et essensielt verktøy som *viser* elevene hvordan troende utøver sin religion. Også informantene mine trakk dette fram som viktig, om ikke primærårsaken til at de benytter seg av video og film i religionsundervisningen. De underbygget alle med å si at dette er en fin måte å gi elevene et innenfraperspektiv på, noe som igjen kan bidra til å motarbeide stereotypi og fordommer. Fra forskningen til Lundman og Nyström (2010, s. 36) kommer det videre fram at de fleste lærerne både foretrekker og anvender faktafilmer fremfor spillefilmer. Denne tendensen er imidlertid ikke like fremtredende hos mine informanter, da kun Line og Lars uttrykker at de ofte tyr til videoer

med trekk som samsvarer med dokumentarsjangeren. Fra analysen så vi dessuten at sjangervalg kan ha sammenheng med informantenes respektive hensikt med video. Et annet viktig funn som Lundman og Nyström (2010, s. 34) trekker fram er at film åpner opp for tolkningsalternativ, og det «rätta svaret» kan oppnås gjennom diskusjon. Dialogarbeid er òg noe som gjennomsyrrer mine informanternes praksis for å bearbeide video. Mens noen supplerte med å si at dette skyldes tidspress eller at KRLE er et muntlig fag, er det andre som pekte på dets inkluderende funksjon overfor svake elever. Det sistnevnte er også et viktig funn hos Lundman og Nyström (2010, s. 34, 36) som hevder at film i undervisningen er gunstig da det fanger opp de faglig svake. Lundman og Nyströms (2010, s.35) materiale viser at lærerne anser det som en forutsetning at elever øves opp i kildekritikk. Dette skiller seg fra forskningen min da ingen av informantene trakk fram direkte ulemper ved videobruk i religionsundervisningen. I stedet verdsatte de dets mangesidige bruksfunksjon.

I studien sin fant Kjersti Holm (2013, s. 65) at lærerne opplever film som et nyttig læringsverktøy i religionsundervisningen, da det gir faglig dybde. Dette finner vi òg støtte hos blant mine informanter som sier at de bruker videoklipp, serier og delvis film for å bidra til at elevene får utvidet både faktakunnskapen og forståelseshorisonten sin. Informantene trakk gjennomgående fram særlig respekt, toleranse og nyansert perspektiv som hovedmålet med filmbruk. Et annet funn hos Holm (2013, s.62) er at film ikke bestandig kan ha underholdningsverdi. Dette synliggjøres spesielt hos tre av informantene mine som sier at de iblant viser video som kan oppleves som ubehagelig eller konfronterende av enkelte elever. De forklarer at dette er deres måte å endre holdninger på som de mener ikke hører hjemme i KRLE-faget. Dette har også likhetstrekk med Holm (2013, s. 60) sin poengtering om at undervisningen ikke automatisk blir bedre som følge av filmbruk. Både Holm (2013) og mine informanter hevder at valg av filmmedia, samt arbeidet rundt må være gjennomtenkt og ha tydelig relevans for elevenes læring. Fra studien min har jeg dessuten oppdaget lærernes sterke fokus på å velge filmmedier som nærmest er identisk med deres respektive elevers miljøer. Både Line, Maria og Sara vektlegger dette. Et funn som samsvarer med Holm sitt (2013, s. 49, 66) er at lærere vektlegger det visuelle fester seg bedre til hukommelsen. I intervjuene hevder tre av informantene at elevene deres gir inntrykk av å huske fagstoffet bedre når de får se bildemateriale. Dette ble dessuten bekreftet av elevstudien til Erlandsen (2016, s. 48), og viser at elever har lignende synspunkter som lærere på det visuelle og det å huske. Dette ble videre spesielt anskueliggjort i situasjoner hvor elevenes forkunnskaper skulle aktiveres. Informantene har òg pekt på ønsket om å gi elevene innblikk i religionenes

praksis, og slik gjøre dem oppmerksomme på representativitet og fordommer. Dette inngår også i funnene til Holm (2013, s. 66) hvor lærerne bruker film som supplement for å bidra med innenfraperspektiv.

Et av funnene til Emelie Andersson (2014, s. 25) er at elevenes erfaring med film fra fritiden er med på å lette kunnskapstilegnelsen i undervisningen. At det kan foreligge læringsverdi ved å bruke noe elevene allerede har kjennskap til fra privatsfæren, er også noe Maria trekker fram under intervjuet. Et annet funn Andersson (2014, s. 38) viser til er at elevenes evne til å stille seg kritisk til filmmediet som presenteres, er mangelfull. Ettersom ingen av informantene mine diskuterer dette, ser vi at studien min skiller seg på dette området. Informantene fokuserer imidlertid på at innblikk i religionsutøvelse kan bidra med å øve opp elevenes analytiske ferdigheter, spesielt rundt hvorvidt videoinnholdet er representativt. Andersson (2014, s. 29) hevder at filmmateriale som er basert på det virkelige liv, oppleves som mer troverdig av elevene. Dette er ikke noe som kom tydelig fram i mine funn. Dog synliggjøres det at flertallet av mine informanter foretrekker dokumentarsjangeren, muligens som følge av nettopp dets *personlige* preg. At elever blir mer engasjerte når de kan relatere seg til personer og-/eller situasjoner i en video eller film som vises, er noe Maria er spesielt opptatt av. Dette er også i tråd med Anderssons funn om følelsesmessig engasjement (2014, s. 27). Et funn jeg gjorde i min studie er dessuten at *språket* i filmmedia har stor, om ikke avgjørende, betydning for informantenes valg av video. Videre peker Andersson på at film brukes for å motivere og gi elevene avbrekk, noe som følgelig gir variasjon i undervisningen (Olin-Scheller, 2006, s. 108, 141 ref. i Andersson, 2014, s. 28). Dette er alle faktorer som òg mine informanter vektlegger. Det å visualisere for å fange opp demotiverte eller svake elever, samt variere formidlingsaktøren, er momenter som nevnes. Et annet funn Andersson (2014, s. 33) trekker fram er at elevenes refleksjonsnivå blir begrenset dersom de kun får spørsmål om filmens handling. I studien min problematiseres ikke dette, men det kan synes som informantene mine gir kontrolloppgaver en skriftlig utforming, mens åpne spørsmål og refleksjoner gjerne tas muntlig. Ettersom det sistnevnte dominerer, kan funnene muligens være i tråd med Anderssons funn.

Lars Isaksson (2012, s. 26) viser i studien sin at læreres negative holdning til bruken av film i religionsundervisningen, skyldes at det er tidkrevende. Informantene mine trekker i hovedsak ikke fram ulemper ved mediebruk, men to av dem uttrykker at de ofte har ambisjoner for undervisningsopplegg som de ikke får tilfredsstilt på grunn av tidsmangel. Et annet funn hos

Isaksson (2012, s. 27-29) er at lærere foretrekker diskusjoner som oppfølging av film, slik at elever kan lære av hverandres meninger. Dette er tydelig i tråd med mine informanternes praksis hvor samtaler utgjør et fundament for arbeidet med video og film. Særlig understreker Maria filmmediens sosiokulturelle funksjon. Andersson (2012, s.28) hevder at lærere synes det kan være utfordrende å velge film til fagets ikke-historiske deler. To av mine informanter opplever tilsvarende problem, men primært ved valg av korte videoer som tar for seg religionsaspektet eller er tilpasset norsk kontekst.

5.2.1 OPPSUMMERING

Som en oppsummering kan vi si at det i relativ stor grad er likhetstrekk mellom tidligere studier og min forskning. Spesielt trekkes filmmediens flersidige funksjon som tilleggsressurs og døråpner for diskusjoner og refleksjonsarbeid fram. Også filmer og videoenes evne til å bedre feste kunnskapen til hukommelsen, samt virke inkluderende overfor svake eller demotiverte elever går igjen i prosjektene. Det jeg mener er et *nytt* funn i min forskning, er imidlertid språkets verdi. Med det menes at læreres valg av video i overraskende stor grad lar seg styre av formidlingsspråket. Videre ser det ut til at funnene mine gir en noe annerledes forklaring på hvorfor enkelte lærere har negative holdninger til bruken av spillefilm i KRLE-undervisningen. Mens Andersson (2012) forklarte dette med at lærere finner få filmer som de anser å være relevante for undervisningen, opplevde jeg det motsatte. Informantene fremholdt at det finnes mange filmer med læringsverdi, men at det er *tidspresset* som er utfordringen. En tredje poengtering kan rettes til Holm (2013) som uttrykte at film ikke alltid kan inneha underholdningsverdi, da ikke alt visuelt formidlet kunnskap kan være spennende og gøy. Informantene mine forklarte dette ytterligere med å si at det i læringssituasjoner til tider er nødvendig å eksponere elever for noe de muligens ikke liker, nettopp fordi det er der den verdifulle kunnskapen (gjerne i form av holdningsendring) ligger. Informantenes respons føyer slik til i begrunnelsen av hvorfor lærere velger å vise film eller video med liten underholdningsverdi. Med det ser vi at studien min bringer fram et nytt moment, men gir òg en mer utvidet forståelse av tidligere studier.

5.3 PREMISSET OM FORMÅL

Leer-Salvesen (2013, s.10) uttrykker at film i undervisningen skal velges på bakgrunn av faglige grunner, og ikke som pause. Dette ble tydeliggjort i analysen der informantene sier at det *må* foreligge hensikt bak videoen som vises, og særlig er innenfraperspektiv gjennomgående.

5.3.1 INNENFRAPERSPEKTIV

Analysen viste blant annet at lærerne er især opptatt av å bruke video i undervisningen for å gi elevene innblikk i innenfraperspektiv – å la dem forstå hvordan religion er gjennom de *troendes* øyne. Som Eidhamar (Andreassen, 2012, s. 104) påpekte er det et faglig utenfraperspektiv som dominerer i undervisningen. Dog ser vi her at det for lærerne også er viktig at elevene får utvidet sin forståelseshorisont ved blant annet å oppleve en form for møte med i religionenes praksis. Lars uttrykte eksempelvis at han bruker video i undervisningen som godtgjørelse ettersom skolen hverken har tradisjon for å dra på ekskursjon til religiøse trossamfunn eller få religiøse representanter til å komme på skolebesøk. Også de andre lærerne formidlet at et av deres hovedhensikter med video nettopp er å hjelpe elevene med å få bedre forståelse for *levd religion*. Til tross for at lærerne gir inntrykk av å kun se det positive ved videobruk for å presentere ulike innenfraperspektiv, foreligger det dog risiko for en ensidig framstilling. Her kan spesielt Lars sin presentasjon av en mulig elevreaksjon som kunne oppstått ved visning av hinduismevideoen (Vedlegg 2), trekkes fram som et eksempel. Han forteller at det foreligger en viss sannsynlighet for at elevene tror at videoens framstilling av det respektive tilbedelsesritualet er likt og representativt for *alle* hinduer. Dette er også i tråd med Andreassen (2012, s.104) som hevder at faren ved innenfraperspektiv er nettopp at det ofte baserer seg på én representasjon. Elevene får dermed ikke det ønskelige breddeperspektivet på religioner og livssyn.

Enda et eksempel som kan forsterke dette er en episode om buddhismen fra «På tro og Are», der representanter for religionen sendte inn et klagebrev til NRK (Buddhistforbundet, 2012). De uttrykte frustrasjon over måten religionen ble framstilt på da de mente at fokuset i episoden ble flyttet fra å handle om hvordan en norsk-vietnamesisk buddhistisk familie praktiserer sin tro, til å heller stille religionens *lære* i et uheldig lys. Osen sine humoristiske og til tider useriøse kommentering kan dessuten gi inntrykk av at serien er mer underholdningsrettet enn kunnskapsorientert (Lied, 2018, s. 251). Det er derfor viktig å utøve

varsomhet ved bruk av video som arbeidsmetode i religionsundervisningen, noe som òg læreplanen under Formål stiller implisitt forventninger til (UDIR, 2015a). Imidlertid kan det argumenteres for at lærerne ved å bruke innenfraperspektivet nettopp synliggjør det indre mangfoldet. Dette gjør de ved å gå i dybden, og der «møtet» med én representasjon brukes for å bevisstgjøre elevene på mangfoldet innad i religioner. Det er dog en forutsetning at læreren eksplisitt formidler at dette kun er én måte å praktisere religion på. Dette kan igjen indikere at et for- og etterarbeid kan være vesentlig for å synliggjøre dette. I dette kan det derfor ligge forventninger om at lærere *selv* må ta ansvar for å understreke at den aktuelle framstillingen av en religions lære eller religiøs praksis kun utgjør én av mange. Dette er noe både Line og Sara virker bevisste på da begge gjentatte ganger forteller at de er nøye med å tydeliggjøre for elevene at videoinnholdet de viser er bare én av mange måter å praktisere troen på. En slik tilnærming kan dessuten bidra til å svekke fordommer ved at dominerende diskurser i form av stereotypisk portrettering av religion, som gjerne bygges opp som følge av medialisering, dekonstrueres (Lied, 2018, s. 256; Nicolaisen, 2015, s.16). Andreassen (2012, s. 104) sier at innenfraperspektivet gjerne må brukes, men da med intensjon å eksemplifisere lærestoffet. Det kan tenkes at dette skyldes en underliggende frykt for at videovisning skal oppleves som for involverende ettersom film og video kan bestå av sterke virkemidler. Vi kan derfor si at elevene gjennom videovisning skal lære å forstå opplevelser og erfaringer som de troende har, men at de tilsvarende *opplevelsene* ikke aktivt skal forsøkes å skapes hos elevene. Å vedlikeholde distanse og varsomhet til de subjektive erfaringene som eventuelt presenteres i video, er viktig (Winje, 2009, s.68). Dette er også i tråd med Opplæringsloven som sier at «Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnende» (§ 2-4). Som nevnt tidligere kan bildet av en religion eller et livssyn forbli ufullstendig dersom elevene blir presentert for kun den ene siden av en trostradisjon. For å imøtekomme fagets formålsparagraf, som konstaterer at opplæringen skal vise respekt for ulike overbevisninger, er det en forutsetning at elevene har forståelse for trostradisjoner også sett innenfra (Andreassen, 2012 s.96). At lærerne legger vekt på å gi elevene forståelse for innenfraperspektiv gjennom videobruk i undervisningen er tydelig. Dog er det også et premiss at de evner å gi en mest mulig balansert tilnærming til både innsiden og utsiden, blant annet ved å være bevisst på hvordan den aktuelle videoen framstilles i undervisningen.

5.4 PRAKTISK-METODISK TILRETTELEGGING

5.4.1 FOR- OG ETTERARBEID

I litteraturen fremgår det at dersom film skal brukes som læringsmiddel i undervisningen, må det knyttes til noe form for arbeid. Dette er også noe lærerne trakk fram som nærmest en selvfølge ved videobruk. De uttrykte at de benytter video som et hjelpemiddel (redskap) for å gjøre meningsinnholdet i fagstoffet *synligere* for elevene. Dog var alle klare på at det er vesentlig å legge inn for- og/-eller etterarbeid nettopp for at videoenes medierende stemme ikke bare presenteres, men også skal kunne *bearbeides*. Dette kan relateres til Leer-Salvesen (2013, s. 8) som sier at ungdommenes filmforbruk i privatsfæren er høyt, og at de muligens vier lite oppmerksomhet til et eventuelt underliggende budskap. Film på fritiden ses med andre ord med underholdningsbriller, og ikke fagbriller. Det er derfor en forutsetning at det i undervisningssituasjoner brukes mer tid på video når det først skal anvendes som et verktøy på veien mot et formål. Vi finner også støtte for dette hos Vestøl (2012, s.87) som sier at «[...] a full understanding of film as an artefact within an educational design can only be achieved in an actual teaching and learning context [...]». Behovet for tydelig faglig forankring av videobruk kan også forklares med at elevene ikke nødvendigvis har den samme analytiske tilnærmingen til filmmediet på fritiden som det kreves at de har i undervisningssituasjon. For lærerne kan det derfor være viktig at *de* på best mulig måte kan hjelpe elevene med å beherske og dernest anvende analytiske ferdigheter rettet mot videoinnholdet. Ved å bevisst legge til rette for et opplegg knyttet til video kan lærerne mer aktivt støtte elevene som befinner seg i utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 118-119), nettopp fordi det stilles en faglig forventning til elevene om å bearbeide det visuelle de presenteres for.

Fra analysen ser vi at lærernes refleksjoner rundt generell bruk av video, og deres allerede gjennomførte undervisning med utgangspunkt i de innsendte videoene (Vedlegg 2) i stor grad korrelerer. Majoriteten av lærerne hadde for- og/-eller etterarbeid i form av refleksjonssamtaler knyttet til sin utvalgte video, og konstaterte at de sjeldent viser en video uten å ha en «aktivitet» (arbeid) til. Det er her tydelig at lærerne ikke bare foretrekker å ha en aktivitet før eller etter videovisning, men at de faktisk praktiserer det de taler for. Lars sin bruk av «På tro og Are» viser imidlertid noe annet. Foruten å vise en episode av serien, ble det ikke tatt initiativ til ytterligere å jobbe med videoen. Dette kan som tidligere nevnt ha sammenheng med at serien av ham opplevdes som tilstrekkelig informativ eller at mesteparten av kunnskapen som presenteres allerede er kjent for elevene, og at det følgelig ikke er behov for å «dvele» unødvendig. Også Tønnessen (2012, s.13) sin tanke om at film i

seg selv er et fortellende medium kan styrke dette. Å ikke gi elevene konkrete oppgaver knyttet til episoden – som vel å merke varer i 30 minutter – kan på en annen side være ugunstig da elevene ikke får bearbeidet fagstoffet på samme måte som når de jobber aktivt med materialet. Vestøl (2012, s. 86) sier imidlertid at «[...] film should be allowed to ‘speak for itself’, before it is brought into ‘conversation’ with a religious tradition or topic.». Det skal derfor ikke utelukkes at Lars kan ha lagt opp til et arbeid knyttet eksplisitt til den respektive episoden i senere undervisningsøkter. Å gjenhente videoen på et senere tidspunkt kan dessuten gi læreren en pekepinn på hva elevene forstod og husker fra episoden, og om det er behov for eventuelle justeringer i eget undervisningsopplegg for videre bruk av video.

Analysen impliserer at lærerne forholder seg til for- og etterarbeid ved video på en relativt gjennomtenkt måte. Mens Line konstaterte at hun er nøye med å gi elevene introduksjon av det som skal vises, uttrykte både Sara og Maria at dette er situasjonsbetinget. Det kan virke som at de gir elevene nødvendige opplysninger om videoens innhold eller hvor den er hentet fra, spesielt i situasjoner der det er risiko for generalisering eller latterliggjøring, men også i situasjoner der videoen kan inneholde viktige eller vanskelige begreper som krever avklaring. Sara sier dessuten at hun innimellom med vilje ikke gir noe informasjon om det som skal vises, nettopp fordi hun ønsker å høre elevenes selvstendige refleksjoner, uten av de er «farget» av informasjonen gitt i forkant av videovisningen. Dette kan igjen relateres til det overnevnte sitat fra Vestøl (2012, s.13). Tilsvarende bevissthet synes også hos Line da hun konsekvent valgte å ikke gi et forvarsel før visning av videoen om religionskritikk (vedlegg 2). Litt av hensikten var nettopp å la elevenes umiddelbare reaksjoner danne grunnlag for den etterfølgende refleksjonssamtalen. Når Lars sier at han sjeldent gir den type informasjon er det muligens fordi han som regel velger video fra nettsider som nettopp lager video med intensjon om at de skal brukes som en ressurs i skolesammenheng. Introduksjon kan dog være hensiktsmessig da et godt forarbeid kan gi elevene et bedre utgangspunkt for hva de skal fokusere på i videoen. Å ha knagger å henge informasjon på er også noe Line og Sara er opptatt av. Dette er i tråd med Andreassen (2012, s.168) som sier at oppgaver i forkant (og i etterkant) av videovisning kan være fruktbart for læringsutbyttet ettersom elevene får hjelp til å trekke ut det vesentlige fra filmen. Når det gjelder etterarbeid er det spesielt samtale og diskusjon som trekkes fram av lærerne som de viktigste måtene å bearbeide tilegnet fagstoff på. Å kunne samtale om religioner, livssyn eller etikken som lærerne introduserer gjennom videoklipp eller serie, pekes på som holdningsdannende. Ved å utveksle inntrykk og synspunkter kan elevene bli eksponert for nye tanker. Disse kan tvinge elevene til å måtte

revurdere sine foreløpige meninger ved at man approprierer fragmenter av medelevenes kunnskaper og erfaringer, noe som igjen fører til endringer i individets egne tenkning (Säljö, 2016, s.113). Å ha en form for samtale før og etter visning av video kan være fordelaktig for å sjekke om elevene har utviklet nye tanker og ideer – om det har skjedd en kognitiv endring. Lærerne formidler at de gjerne velger refleksjonssamtaler som etterarbeid, nettopp fordi metoden kan fungere som en ressurs for å endre holdninger som lærerne mener ikke hører hjemme i religionsundervisningen. Å bruke video som utgangspunkt for oppfølgende refleksjonssamtaler eller diskusjon er dessuten noe lærerne aktivt søker etter. Fra analysen ser vi at ord som «muntlig dialog», «klasseromsdialog», «plenumssamtaler» og «refleksjonssamtaler» går igjen hos lærerne, og det antydes at mesteparten av arbeidet med video knyttes til nettopp muntlighet. Lærerne forklarer at elevene gjennom oppfølgende diskusjon får mulighet til å lære av hverandre nettopp fordi mangfoldet av synspunkter er mer synlig i *plenumsdialog*. For at elevene på best mulig måte skal kunne appropriere kunnskap, kan det som Leer-Salvesen (2013, s. 8) foreslår være gunstig å ta i betraktning elevenes egne meningsskapende prosesser i dialogen. Det må imidlertid påpekes at flere av lærerne også gir elevene skriftlige oppgaver i form av kontrollspørsmål og notater, men at det synes å være en særlig dominans av dialogarbeid knyttet til videomaterialer. Dette kan som nevnt ha sammenheng med at dialog gjør det lettere for elevene å tilegne kunnskap, og slik videreutvikle sitt intellektuelle repertoar. Vi ser at video som redskap først innehar læringsverdi når den inngår i en medierende prosess – i dette tilfellet en triadisk dynamisk relasjon som skaper nye muligheter for kunnskapsutvikling (Afdal, 2015, s.259). Vi ser slik at lærerne setter for- og/-eller etterarbeid – med særlig fokus på diskusjon – som en forutsetning for anvendelse av video i KRLE-undervisningen.

5.5 PRINSIPIELLE SPØRSMÅL

5.5.1 VIDEO SOM PROVOSERENDE UTFORDRING

Fra analysen fremgår det at lærerne gjerne anvender video som har provoserende innhold. Vi ser for eksempel at både Line, Sara og Maria forteller at de aktivt går inn for å vise video som av enkelte elever kan oppfattes som ubehagelig. De forklarer dette med at de ønsker å bidra til holdningsdannelse ved å oppøve elevene til å ha en kritisk og analytisk tilnærming. At religionsundervisningen skal åpne for kritisk analyse med formål å lære respekt og toleranse

er også noe Winje (2009, s.69) hevder er forventet på ungdomstrinnet. Line påpekte at mesteparten av elevene hennes har religiøs tilknytning og er «født» inn i en religion, og at de følgelig ikke nødvendigvis har reflektert særlig rundt sin tro. På tilsvarende vis uttrykte Sara og Maria at de gjerne bruker video som behandler mulige tabubelagte temaer innenfor en religionstradisjon, her intimitet og homofili, for å lære elevene at dette er naturlige og viktige temaer som de må lære om uavhengig av hvordan de selv forholder seg til dette. Leer-Salvesen (2013, s. 8) peker på denne fordelene ved film idet han sier at det åpner opp for samtale om vanskelige, intime og tabubelagte emner. Det er riktignok spillefilm han taler om, men en skal ikke se bort ifra at også video og serier kan skape de samme mulighetene.

Selv om Winje (2009, s.68) formidler at tro er intimt og må respekteres ved å ikke dras under i «konfliktsituasjoner» konstaterer han at man uten en kritisk analytisk tilnærming ikke kan lære om religioner og livssyn på moderne vis. Dette er spesielt viktig i en tid hvor stadig flere trossamfunn har en mer liberal holdning ved at de utfordrer tradisjonelle tenkninger i tros læren. Lied og Toft forteller at lærere bruker visuelle medier til spesielt to formål, der nettopp konfliktfokus utgjør ett av dem. «Not only are controversial issues actively sought by the teachers for their attention grabbing properties, but conflict, polarization and controversy are also key initial features of media-produced materials.» (Lied & Toft, 2018, s. 253-255). Det kan derfor sies at lærerne aktivt foretar didaktisk valg når de velger å vise videoinnhold med konfliktfokus eller andre temaer som kan vekke reaksjoner hos elevene. Hensikten til lærerne var å gjøre elevene mer mottakelig for synspunkter som de kanskje ikke har reflektert over tidligere eller har et anstrengt forhold til, nettopp for å oppøve refleksjon og holdninger som toleranse og respekt. Bruken av video som behandler omstridte temaer gjøres med andre ord bevisst da lærerne mener det både fenger, og bidrar til holdningsdannelse. Vi ser at video brukes som artefakt for å behandle både kontroverser knyttet til religion og livssyn, men også for å ta opp temaer som elevene kan ha sterke meninger om eller synes er vanskelig å prate om.

5.5.2 SPRÅKETS BETYDNING

Et funn som er spesielt interessant er lærernes vektlegging av språk ved anvendelse av video. Fra analysen ser vi at *alle* lærerne, bevisst og ubevisst, tar i betraktning elevenes språklige bakgrunn i sitt valg av videomateriale. Line og Maria er tydelige på at de foretrekker å vise

materiale der elevene kan kjenne seg igjen, noe også Tønnessen (2013, s.13) trekker fram som fordelen ved film i undervisning. Det kan derfor virke som at de bruker elevbakgrunn som ressurs for å skape nærhet og engasjement blant elevene. Her kan det òg trekkes linjer til det Winje (2009, s. 81) peker på når han snakker om viktigheten av å strebe etter fagets relevans og det å vise aksept overfor mangfoldet. Ved å aktivt inkludere noe elevene kan dra kjensler på kan lærerne bidra med å skape en mangfoldig og motiverende læringsatmosfære. Mens Sara forteller at hun unngår videoer med tungt språk, sier Lars at han ubevisst ender opp mer norsktalende videomateriale for å lette formidlingen. Line forteller dessuten at hun er oppmerksom på at språket i videoene hun viser er respektfullt, og at dersom det ikke er det så er det en hensikt bak det (jf. video om religionskritikk). Med andre ord har språk stor innvirkning i lærernes bruk av video, men det er forskjeller i hensikt og hvorvidt valget er ment didaktisk eller rent pedagogisk. Det er dog verdt å bemerke at forståelsen av «språk» varierte noe mellom lærerne. Etersom jeg ikke fant relevant teori for dette tema, anser jeg det som et område det trengs mer kunnskap om. Det gjør seg derfor aktuelt å forske videre på språkets betydning ved valg og anvendelse av videomateriale i religionsundervisningen.

5.5.3 RELEVANS VERSUS FAGLIG TYNGDE

Enda et spennende funn er lærernes fokus på at det utvalgte videomaterialet skal ha relevans for elevene, også utover det faglige aspektet. Lærerne uttrykker på hver sin måte at de kontinuerlig er i søken etter videoer som nærmest er skreddersydd for elevene. Maria er den eneste som direkte sier at hun velger video som elevene kan relatere til, men både Line og Saras refleksjoner om bruken av ungdomsserier som «SKAM» og «17» viser at også de er opptatt av at «lokale forhold» trekkes inn i undervisningen, nettopp fordi det fanger elevenes interesse når de kan identifisere seg med rollefigurene. De overnevnte seriene berører dessuten flere aspekter (trossyn, seksualitet, etikk, ungdomstid, skole) som angår elevene på et eller annet vis. Dette er òg i tråd med Nicolaisen (2015, s. 5, 15) som sier at elevenes livserfaringer utgjør et bedre utgangspunkt for undervisningen. Dette forklares med at KRLE-undervisningen mer aktivt møter elevenes komplekse identitetskrav, og kan bidra til å behandle trossyn spesielt som del av en større sammenheng. Leer-Salvesen (2013, s.9-10) hevder at det er et mål å få i stand møtet mellom elevenes fritidsseing og film i undervisningen. Dette kan derfor indikere at lærerne forsøker å invitere elevene å bli mer delaktige i religionsundervisningen ved å bygge broer mellom læring i skoletiden og læring

og identitet på fritiden. Imidlertid er det viktig at fokuset om relevans ikke går på bekostning av det *akademiske* fokuset. Et rent underholdningsfokus kan være uheldig i religionsundervisningen, noe også Lied og Toft (2018, s.255) understreker: «The consequence may be that media stereotypes of religions, which are designed to entertain a Norwegian audience, are brought into the classroom context and recirculated as teachable facts.». Det er derfor viktig at lærere som bruker videomateriale med fokus på at det er relaterbart, samtidig tar hensyn til at det òg innehar faglig tyngde.

5.6 KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte de viktigste funnene fra studien, og slik besvare problemstillingen «*Hva legger lærere vekt på når de bruker video i KRLE-undervisningen?*». Forslag til videre forskning vil òg bli gitt.

De mest fremtredende funnene kan sammenfattes slik:

Felles for alle lærerne var deres spesifikke fokus på å bruke video i undervisningen for å gi elevene forståelse for innenfraperspektiv. Det primære formålet var å bevisstgjøre elevene på mangfoldet innad i trostradisjoner, og slik bidra til at mulige fordommer kan avløses av nyansert perspektiv og holdninger som toleranse og respekt. Imidlertid er det viktig å utvise varsomhet da arbeidsmetoden kan av elevene oppleves som involverende.

Et annet viktig poeng for lærerne var at det knyttes et for- og/-eller etterarbeid til videomaterialet som benyttes, da det bidrar til at fagstoffet i større grad bearbeides og huskes elevene. Her ble særlig oppfølgende diskusjon vektlagt ettersom det bidrar til en mer interaktiv kunnskapsbygging gjennom appropriasjon og scaffolding.

Det kommer til uttrykk at tre av fire lærere brukte video som redskap med hensikt å provosere eller utfordre elevenes tenkning. Intensjonen hevdes å være holdningsdannelse ved at elevenes eksponeres for vanskelig eller tabubelagte temaer, nettopp for å «korrigere» uønskede holdninger. Her er det òg spenningsfelt mellom innenfraperspektivet med positiv, sympatisk og innlevende tilnærming versus provokasjon med kritisk utfordrende tilnærming.

Språkets betydning ved videobruk er et annet viktig funn. Det synes at alle lærerne lar seg påvirke av språk ved valg av videomateriale, da især elevenes språklige bakgrunn og språkkompetanse.

Lærernes refleksjoner og erfaringer tyder på at de er spesielt opptatt av å anvende videomateriale som har direkte relevans for elevene til fordel for faglig tyngde. Dette som et grep for å engasjere og involvere elevene ytterligere i religionsundervisningen.

Av de overnevnte funnene mener jeg at spesielt de tre sistnevnte er unike for studien min, da dette er funn som kan bidra med ny forskning i feltet.

Som følge av et mangelfullt teoretisk rammeverk rundt betydning av språk relatert til videobruk, vil jeg hevde at det er behov for mer kunnskap om dette. Det kan òg være et alternativ å forske på bruk av ulike sjangre eller på metoder som kombinerer ulike datatyper som elevintervju, lærerintervju og klasseromsobservasjon. Ikke minst kan det være behov for mer forskning på om elevbakgrunn faktisk har betydning for videobruk i KRLE-faget.

LITTERATURLISTE

Afdal, G. (2015). *Modes of learning in Religious Education*. British Journal of Religious Education. Research gate.

<http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2014.944095>

Andreassen, B. O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*, 1. utgave. AIT Otta AS. Universitetsforlaget.

Andersson, E. (2014). *Religionskunskapen och de rörliga bilderna – Vad gör film och TV till meningsfulla redskap i undervisningen?* Eksamensarbete avancerad nivå, Linköpings universitet, Linköping. Hentet 30. april 2019 fra Linköpings universitet:

<https://liu.se/ikk/exarb-inom-amnen-vid-ikk/examensarbeten-for-liu-e-press/1.571891/EmelieAndersson.pdf>

Ballisager, S., & Olsen, M. (2015). *Film skal ses i religion*. København: Gyldendal A/S.

BBC. *Bitesize: Religious studies*. Hentet 21.mai 2019 fra:

<https://www.bbc.com/bitesize/subjects/zh3rkqt>

Buddhistforbundet. (2010, 29.desember). *Klage på «På tro og Are», episode 6, fra de to kvinnene som deltok i programmet*. Hentet 5. mai 2019, fra Buddhistforbundet:

<http://buddhistforbundet.no/article/show/139/Klage-p---P---tro-og-Are---episode-6--fra-de-to-kvinnene-som-deltok-i-programmet>

Eidhamar, L. G. (2009). Kapittel 6: Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H. K. (Red.), Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Hodne, H., Skeie, G., & Winje, G. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg.). (s. 93-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Erlandsen, M. T. (2016). *Film i klasserommet – En dialogpedagogisk tilnærming*.

Masteroppgave, Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo. Hentet 26. mars 2019 fra BIBSYS Brage:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2398167/AVH5055-kand-nr-2102-masteravh-Erlandsen-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grønntun, J. M. (2017). *På tro og Are i religionsundervisninga. Ein kvalitativ studie av refleksjonar elevar har til ein dokumentarserie i religion og etikk*. Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk, Universitetet i Oslo. Hentet 26.mars 2019 fra DUO UiO:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58184/Master-Jorunn-Marie-Gr-nntun.pdf?sequence=1>

Hagberg, R. (2016). *Hur kan film vara berikande i religionsundervisningen? – En hermeneutisk filmanalys av Harry Potter och de vises sten & Berättelsen om Narnia: Häxan och Lejonet*. Uppsala universitet, Uppsala. Hentet 28. april 2019 fra Uppsala universitet:

<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:895864/FULLTEXT01.pdf>

Holm, K. (2013). *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk: Kan film i undervisningen være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?* Masteroppgave, Det teologiske menighetsfakultetet, Oslo. Hentet 8. mai 2019 fra BIBSYS Brage:

<https://docplayer.me/4145793-Film-som-laeringsverktoy-i-religion-og-etikk.html>

Isaksson, L. (2012). *Film i religionsundervisningen – hjälp eller stjälp? En studie i användandet av spelfilm i gymnasieskolans religionsundervisning*. Lärarexamen avancerad nivå, Luleå tekniska universitet, Luleå. Hentet 28. april 2019 fra Luleå tekniska universitet:

<http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1027780/FULLTEXT02>

Kruse, E. (2019, 8. mars). *NRK får kritikk fra Sri Lanka*. Vårt Land. Hentet 9.mars 2019 fra:

<https://www.vl.no/nyhet/nrk-far-kritikk-fra-sri-lanka-1.1290016?paywall=true>

Leer-Salvesen, K. (2013). Filmundervisning og fiendebilder. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 25(1), ss. 7-11. Hentet 1. mai 2019, fra Religion.no:

<https://docplayer.me/1541415-Filmundervisning-og-fiendebilder.html>

Lied, L.I. & Toft, A. (2018). «'Let me Entertain You': Media Dynamics in Public Schools» i Knut Lundby (ed.) *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Berlin/Boston. DeGruyter.

Lundman, S., & Nyström, M. (2010). *Spelfilm i religionsundervisning. Pedagogisk metod eller underhållning?* Lärarexamen grunnnivå, Luleå tekniska universitet, Luleå. Hentet 30. april 2019 fra Luleå tekniska universitet:

<http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1022272/FULLTEXT02>

Leganger-Krogstad, H. (2014). From dialogue to triologue: A sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal of the Study of Religion*. 21,7.

Mortensen, E. J. (2018). *The Seventh Generation. Artikulasjoner av religion og urfolk i en dokumentar om Standing Rock*. Masteroppgave i religionsvitenskap, Norges Arktiske Universitet. Hentet 28. april 2019 fra Universitet i Tromsø.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14345/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Nicolaisen, T. (2015): Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. ISSN 2000-9879, no 2015, 1-21.

NIFU. (2015). *Valg og bruk av læremidler*. Norsk institutt for studie av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 21. mai 2019 fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf>

NRK. (1998, 2. mars). *Puja - et hinduistisk ritual*. Hinduismen. [Dokumentarfilm]. Hentet 26. februar 2019 fra:

<https://www.nrk.no/skole/?mediaId=20920&page=search&q=hinduismen>

NRK. (2010, 9. november). Are prøver å leve som jøde. *På tro og Are*. [Dokumentarserie]. Hentet 26 februar 2019 fra:

<https://www.nrk.no/skole/?mediaId=14944&page=search&q=p%C3%A5%20tro%20og%20are>

NRK-skole. *KRLE*. Hentet 21. mai 2019 fra:

<https://www.nrk.no/skole/?page=objectives&subject=krle>

Regjeringen. (2018, 26. juni). Kjerneelementer i fag: *Kjerneelementene i KRLE og religion og etikk*. s. 26. Hentet 7.mai 2019 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. 1.utg. Latvia. Cappelen Damm AS.

Schofield, J. (2002). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. i *The qualitative researcher's Companion*. Red: Huberman, M. A & Miles, M. B. Sage Publications.

Sørbye, S. V. M (2016). *Friends on the Other side. Fremstilling av religion og magi i Disney-filmen The Princess and the Frog*. Masteroppgave, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Bergen. Hentet 27.april 2019 fra Universitetet i Bergen:

<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15471/150428705.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sørensen, B. (2007). *Å fange virkeligheten*. Dokumentarfilmens århundre. 2. utg. Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2013). Å vise fra det utsigelige- bruk av film i religionsundervisningen. *Religion og Livssyn, 2013*, 12-16. Hentet 1.mai 2019 fra:

<https://docplayer.me/1541415-Filmundervisning-og-fiendebilder.html>

Universitetet i Oslo. (2017). *Lektorprogrammet: Hva lærer du?* Hentet 21.mai 2019 fra:

<https://www.uio.no/studier/program/lektorprogrammet/hva-lerer-du/>

Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2015a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Formål. Hentet 7.mai 2019 fra:

<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2015b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Grunnleggende ferdigheter. Hentet 7.mai 2019 fra:

https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Vestøl, J. M. (2012). The Role of Movies in Norwegian Textbooks: *A Study of Film as Artefact in Religious Education*. Nordidactica – Journal of Humanities and Social science Education, 2, 84-105.

Winje, G. (2009). "Å være digital i livssyn, religion og etikk (RLE)" i Hildegunn Otnes (red.): *Å være digital i alle fag*. Universitetsforlaget.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=MTsZPt3U4fk

Youtube. (2011, 4. februar). *Redd barna - Vis respekt*. Nettvettreglene. [Kortfilm]. Hentet 27. februar 2019 fra:

Youtube. (2015a, 28. januar). *Stephen Fry on God*. The meaning of life. RTÉ. RTÉ- Ireland's national public service media. [Videoklipp]. Hentet 26. februar 2019 fra:

<https://m.youtube.com/watch?v=-suvkwNYSQo>

Youtube. (2015b, 16. november). *Tea and consent*. Thames Valley Police. [Animasjonsfilm] Hentet 27. februar 2019 fra:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZwvrXVavnQ>

VEDLEGG 1: Informasjons- og samtykkeskjema

Informasjon og samtykke for deltagelse i forskningsprosjektet

”Videobruk i religionsundervisningen”?

Dette er informasjon til deg som har sagt deg villig til å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å *undersøke hvordan lærere reflekterer rundt bruk av video i religionsundervisning*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan lærere reflekterer rundt bruk av video i religionsundervisning med særlig fokus på elevenes bakgrunn.

Prosjektet er et masterprosjekt ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Opplysningene skal ikke brukes til undervisningsformål eller andre forskningsprosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig institusjon er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Prosjektansvarlig er Jon Magne Vestøl.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av flere religionslærere på ungdomstrinnet som er blitt forespurt og har takket ja til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir bedt om å delta i et intervju individuelt med tidsramme på 60-90 minutter. Intervjuet er basert på en intervjuguide hvor jeg stiller spørsmål om bruk av videoklipp i undervisningen. Det blir gjort lydopptak av intervjuet. Typiske spørsmål som vil forekomme

er for eksempel om informanten kan tenke seg å bruke egen/min utvalgte video i undervisningen (igjen), om det tas spesielle hensyn før en video vises, om det er spesielle formål med å vise video, om det er en type sjanger som gjerne brukes, og om språk har noen innvirkning i valg av video.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det blir bare jeg og veileder som vil ha tilgang til intervjuet. Lydopptak oppbevares på en passordbeskyttet PC, og slettes etter at det er blitt transkribert. Opptak og transkribering blir ikke koblet til navn eller andre personidentifiserende opplysninger. Omtale i masteravhandlingen vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *01.06.2019*.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo*.
Masterstudent Aeman Qayoom, aemanq@student.uv.uio.no, tlf: 416 93 827, eller
prosjektansvarlig Jon Magne Vestøl, j.m.vestol@ils.uio.no, 22 84 45 95.
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll (<https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/personvern/meir-om-personvern/personvernombud/> / <https://www.uio.no/personer/los/el/marenmv/index.html>)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Jon Magne Vestøl

Aeman Qayoom

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at intervjudata behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Informantenes videomateriale og mitt videoklipp

VIDEO A: Innsendt av informanten Line (Videoklipp om religionskritikk)

Videoen Line valgte å sende inn er hentet fra «The Meaning of Life» – en irsk serie hvor TV- og radioverten Gabriel Mary Byrne, best kjent som «Gay Byrne», gjør intervjuer av



anerkjente offentlige personligheter rundt temaet *religion*. Videoen i seg selv utgjør kun et utdrag fra intervjuet gjort med TV-personligheten Stephen Fry, og ble sendt på Raidió Teilifís Éireann (RTÉ), som er det irske kringkastingsselskapet for radio og fjernsyn, i 2015. Selve videoklippet, som er på omtrent 2 ½

minutt, ble brukt i timen hvor temaet var religionskritikk, og tar for seg spørsmålet om hva Fry ville sagt til Gud dersom han fikk muligheten til et personlig møte med Ham.

«Bone cancer in children? What's that about? How dare you! How dare you create a world where there is such misery that is not our fault! It's not right. It is utterly, utterly evil. Why should I respect a capricious, mean-minded, stupid god who creates a world that is so full of injustice and pain. That's what I'd say. [...] It's perfectly apparent that he is monstrous, utterly monstrous, and deserves no respect whatsoever. The moment you banish him your life becomes simpler, purer, cleaner – more worth living in my opinion.» (Youtube, 2015).

Fra sitatet ser vi tydelig at det uttrykkes meninger som av mange kan oppfattes som blasfemiske, spesielt i Irland – en stat hvor majoriteten av befolkningen identifiserer seg som religiøse. Utsagnene til Fry har følgelig i etterkant vært gjenstand for kraftig debatt, og fikk store medieoppslag både i avisene, på TV- og radiostasjoner, og andre digitale plattformer.

VIDEO B: Innsendt av informanten Sara (Animasjonsfilm om samtykke)

Sara valgte å sende inn en kort animasjonsfilm om seksuelt samtykke. Filmen er hentet fra Youtube-kanalen til Thames Valley politi i England,

og er ment å gjøre folk bevisste på kravet om gjensidig samtykke ved sex. Filmen er en del av den britiske kampanjen «Consent is everything» fra 2015, og ønsker å rette fokus mot at ethvert individ kan være med på å redusere tallet på tilfeller av voldtekt,

ved at de gjør seg kjent med *hva* som er å regne som

seksuelt samtykke, og hva som taler imot. Animasjonsfilmen, som er på nærmere tre minutter, viser helt konkret kommunikasjonen mellom to strekmennesker; person A tilbyr te, og person B takker ja. Utover i filmen får imidlertid seerne presentert ulike situasjoner hvor person B går fra å ville ha te, til å bli usikker, og til slutt uttrykke et tydelig «Nei takk!». Vi får også se eksempler på hvordan person A oppfordres å forholde seg dersom person B er bevisstløst.



«If you can understand how completely ludicrous it is to force people to have tea when they don't want tea, and you are able to understand when people don't want tea, then how hard is it to understand when it comes to *sex*? Whether it's tea or sex, consent is everything.» (Youtube, 2015).

Denne te-filmen er med andre ord intendert å ha overføringsverdi til tanken om respekt og grensesetting rundt intimitet, og således formidle budskapet om behovet for et umiskjennelig samtykke før samleie.

VIDEO C: Innsendt av informanten Maria (Kortfilm om respekt)

Maria valgte å sende inn en kortfilm om respekt. Filmen er hentet fra Redd Barna sin Youtube-kanal kalt «Nettvettreglene», og ble publisert i 2011 (Youtube). Den omtrent to minutter lange filmen viser hvordan en liten gutt – både hjemme, på vei til skolen og i



klasserommet – gjentatte ganger får slengt negative kommentarer etter seg fra en eldre gutt. Han får blant annet høre at han er dum og patetisk, og at han ikke har noen venner. Mobberer er imidlertid kun synlig for den lille gutten, noe som kan være årsaken til at

ingen griper inn i noen av situasjonene. Det delvis skjulte budskapet i selve filmen formidler således at man skal vise hverandre respekt – både på nett og utenom. Det spesifikke budskapet om *nettmobbing* er spesielt fremtredende i teksten som følger opp etter at filmen er slutt, og uttrykker følgende: «Mobbing på nett er minst like alvorlig som annen mobbing.» (Youtube, 2011). Tittelen på kortfilmen er «Vis respekt», og den ble vist til elevene i en religionstime hvor temaet var respekt og toleranse.

VIDEO D: Innsendt av informanten Lars (Dokumentarserie om jødedom)

Videomaterialet Lars valgte å sende inn bestod av en episode fra den velkjente serien «På tro og Are» (NRK, 2010). Episoden er fra 2010, og viser hovedpersonen Are Sende Osen leve som en jøde i én uke sammen med en jødisk familie bosatt i Oslo. Osen er selv en ateist, og stiller seg skeptisk til religion som fenomen.

I den aktuelle episoden får seerne et innblikk i hvordan hverdagslivet til mange jøder i Norge er. Osen får blant annet muligheten til å ta del i jødisk bønn og gudstjeneste i synagogen, og blir videre bedre kjent med



kosherreglene. Videoen er på omtrent en halv klokke, og ble brukt innledningsvis i oppstarten av kapitlet om jødedommen. Den er hentet fra NRK-skole – en nettside som er intendert å fungere som en tilrettelagt digital læringsressurs for elever og lærere. Serien har imidlertid på generelt grunnlag vært utsatt for sterk kritikk da enkelte mener at fremstillingen av deres respektive trossamfunn er misvisende, og derfor ikke representativ.

VIDEO E: Egenvalgt video (Dokumentarfilm om «Pudsja»)

Videoen jeg har valgt som en del av denne studien er i likhet med Lars også hentet fra NRK-skole (NRK, 1998). Den viser hvordan en viktig side av religiøs hinduistisk praksis kommer til uttrykk gjennom tilbedelsesritualet kalt pudsja. Videoklippet er fra 1998, og har trekk som



tydelig samsvarer med dokumentarfilm ved at det er forankret i det virkelige liv. I løpet av det seks minutter lange klippet får vi et innblikk i hvordan enkelte hinduer forbereder, og gjennomfører et ritual for guddommen Rama. Dette innebærer blant annet innsyn i deres mattradisjoner, skriftlesing, ofringsrituale og bønn.

Selve klippet er filmet i India, og viser også hvilke roller de ulike kjønnene har i en *indisk* religiøs kontekst. Gjennom hele videoen er det i tillegg til stede en stemme i bakgrunnen som i detalj forklarer seerne *hva* som skjer underveis i ritualet, og *hvorfor*.

VEDLEGG 3: Intervjuguide

Informantens video

- Hvorfor har du valgt akkurat denne videoen?
- Er det noen spesielle hensyn du tok eller mener bør tas ved bruk av denne videoen?
- Hvordan brukte du videoen i KRLE-undervisningen? Gjorde elevene noe før, underveis eller etter visning av videoklipp?
- Hva har formålet ditt være med å vise videoen?
- Hvordan har elevenes respons vært etter å ha sett klippet?
- Tror du elevene lærte noe av videoen (f.ek.s *kunnskap, refleksjon, holdninger*)?
- Er dette en video du kunne tenkt deg å bruke igjen i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Hva mener du er den viktigste grunnen til å bruke videoklipp i undervisningen?

Min video

- Hva er dine tanker rundt denne videoen?
- Er dette en video du kunne tenkt deg å bruke i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan ville du brukt videoen i en KRLE-undervisning?
- Er det noen spesielle hensyn du ville tatt ved bruk av denne videoen?
- Hva ville formålet ditt være med å vise videoen?
- Hva tenker du om læringsutbyttet av videoen?
- Ville du bedt elevene gjøre noe spesifikt før, underveis eller etter visning av videoklipp?

Anvendelse

- Hvordan brukes video i undervisning?
- Bruker du videoklipp som introduksjon eller avslutning til et tema/kapittel?
- Brukes videoer i sin selvstendighet, eller inngår de som del av en større aktivitet?
- Er aktiviteten muntlig eller skriftlig? Om det er én metode som skiller seg ut; hvorfor gjør den det, og hvorfor benytter du akkurat den?
- Har du et formål med å vise video til elevene? Og er formålet kjent for elevene?
- Gis det noen form for bakgrunnsinformasjon om den aktuelle videoen før/etter den vises?
- Ber du elevene gjøre noe spesifikt før, underveis eller etter visning av videoklipp?

- Forsøker du å få innblikk i hvordan elevene opplever video? Hvordan går du fram for å nå denne kunnskapen?
- Er det noe du opplever som spesielt interessant ved bruk av video i KRLE-undervisningen? (*utdyping av faget, ny kunnskapskilde, interessante tilbakemeldinger fra elever osv*).
- Er det noe spesielt du vil at elevene skal sitte igjen med etter å ha sett en video/klipp i KRLE-undervisningen?
- Kompetansemålene for KRLE uttrykker at faget skal bidra til dannelse; er dette noe du har i bakhodet når du velger video?

Fremgangsmåte

- Bruker du videoklipp aktivt, innimellom eller sjeldent i undervisningen? Hvorfor?
- Hvordan går du fram i å velge videoklipp til undervisningen? Er det film/videoklipp anbefalt i lærerhåndboken eller går du utover lærermaterialet?
- Velger du video generelt til et kapittel eller velger du video som tar utgangspunkt i et spesifikt tema?
- Er det spesifikke nettsider du særlig benytter deg av?
- Hvilke typer/sjanger videoklipp bruker du gjerne i undervisningen?
- Har språk noen form for innvirkning i ditt valg av video?
- Er det spesielle pedagogiske hensyn du tar ved valg av videoklipp? Tenker du for eksempel over eventuelle reaksjoner som kan oppstå?
- Har classesammensetningen innvirkning i valg av video?

Avslutning (beskrivelse av klassen)

- Er det noe som særpreger klassen og elevsammensetningen, og har dette innvirkning på KRLE-undervisningen?
- Er det noe du ønsker å si avslutningsvis rundt temaet «videobruk i KRLE-undervisningen»?