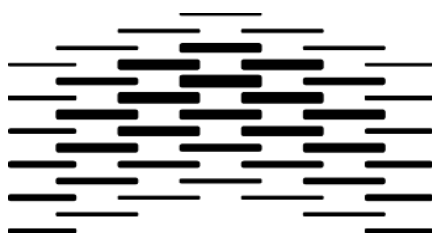


Gitanjali Bhardwaj

RELIGIONENES FORTELLINGER I KLASSEROMMET

En kvalitativ studie av KRLE-lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger i religions- og livssynsmangfoldig klasserom.



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Masteroppgave

Vår 2017

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

Vi ønsker å høre den gamle fortellingen (...), den fremste blant vismenn, og som vakte bifall selv blant gudene (...) som hørte den! Det er den mest fremragende av alle fortellinger, glitrende i både stil og oppbygging, full av dypsindige ordspråk og smykket med kunnskap (...) (Mahabharata Bok 1: 15).

Førord

Denne masteroppgaven er det avsluttende kapitlet for min mastergrad i «Flerkulturell og internasjonal utdanning» ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Å skrive en masteroppgave er en lang og tidkrevende prosess, og jeg er overbevist om at jeg ikke hadde kommet hit uten noen gode støttespillere. Jeg vil derfor rette en stor takk til de som har bidratt til mitt arbeid.

Først og fremst en takk til min veileder Åse Røthing. Takk for at du har brukt mye tid på å sette deg inn i min oppgaveskriving. Du har stilt kritiske spørsmål, pirket og oppmuntret for å få meg i gang og videre. Du har vært støttende, inspirerende og ikke minst tålmodig.

Jeg vil også rette en stor takk til min bi-veileder Halldis Breidlid. Å ha muligheten til å lære om religionenes fortellinger av eksperten selv har vært uvurderlig. Takk for kyndig veiledning og god rettleiding i teorilandskapet.

Takk til Geir Winje, for koselige samtaler og hjelp til å utvikle de ideene jeg hadde. Takk for støtte i prosessen.

Jeg kan i grunn ikke takke mine seks informanter nok. Dere gjorde en fabelaktig jobb ved å svare på mine spørsmål, stille opp og dele sine tanker som har ført til et spennende empirisk materiale. Det ville ikke vært mulig for meg å gjennomføre denne forskningen, hadde det ikke vært for deres deltagelse.

Til slutt vil jeg takke mamma. Takk for at du har vist interesse for arbeidet mitt og alltid motivert meg til å oppnå mitt beste. Alt det jeg er, eller håper å bli, er din fortjeneste.

Oslo, 2017

Gitanjali Bhardwaj

Sammendrag

Min oppgave handler om hvordan religionenes fortellinger presenteres og brukes i undervisningen. Målet med oppgaven er å gi en religionsdidaktisk refleksjon omkring bruken av fortellinger i KRLE-undervisningen, samt å forstå lærernes perspektiver på elevenes møter med religionenes fortellinger. Datamaterialet som danner grunnlag for oppgaven er seks kvalitative intervjuer med mellomtrinns lærere fra fem ulike skoler. Informantenes forståelse av egen praksis og erfaringer med religionenes fortellinger utforskes og drøftes i lys av ulike begreper, læreplanens føringer og perspektiver og teorier, som dimensjonsteori slik den presenteres av Breidlid og Nicolaisen, og flerkulturell pedagogikk slik den presenteres av Banks.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er: *Hvilke praksiser og perspektiver har KRLE-lærerne knyttet til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold, og hvordan kan vi forstå lærernes perspektiver og praksiser i lys av læreplanen og relevante teorier?* Som underspørsmål går jeg inn på spørsmål tilknyttet lærernes praksiser med religionenes fortellinger i undervisningen, samt belyser jeg lærernes perspektiver knyttet til elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger. I tillegg drøfter jeg hvordan lærerne forstår sin rolle som KRLE-lærere, og hvordan dette kommer til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervisningen.

Informantens erfaringer med religionenes fortellinger i undervisningen viser at fortellinger er et sterkt virkemiddel til å engasjere, fascinere og lære elevene om livssynstradisjonen som fortellingen hører hjemme i. Informantenes erfaringer med religionenes fortellinger er at de er gode hjelpemidler til å skape en magisk ro og for å fange elevens oppmerksomhet. Samtidig som de også kan brukes til å øve på leseferdigheter, skriveferdigheter og muntlige ferdigheter. Det framkommer at informantene har tilpasset opplæringen ved å presentere fortellingens allmennmenneskelige dimensjon, på den måten har alle elevene, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, kunnet oppleve noe og lære noe av alle fortellingene. Informantene gir også uttrykk for at KRLE-undervisningen først og fremst skal fremme respekt, toleranse og samhørighet blant elevene. Religionenes fortellinger bidrar nettopp til dette ifølge informantene, og dette kommer til uttrykk i hvordan KRLE-lærere bruker religionenes fortellinger i undervisningen. Avslutningsvis gir informantene uttrykk for at det ofte kan være utfordrende å innta en objektiv rolle i KRLE- undervisningen, spesielt hvis læreren har bakgrunn i en bestemt livssynstradisjon.

Abstract

This master thesis is about the teacher's perspectives and approaches to the religious stories in the classroom. The aim of the thesis is to provide a religious didactic reflection on the use of narratives in the KRLE subject, as well as to understand the teacher's perspectives on the pupils encounter with the narratives of religion. The data source that forms the basis for the thesis is six qualitative interviews with primary school teachers from five different schools. The informants' understanding of their own practices and experiences with the narratives of the religions are explored and discussed in light of the curriculum and several theories, such as: the theory of dimension as presented by Breidlid and Nicolaisen and multicultural pedagogy as presented by Banks.

The overall problem for the thesis is: *Which approaches and perspectives do KRLE teachers have regarding religions' stories in the classroom with high level of religious diversity, and how can we understand their approaches and perspectives in light of the curriculum and relevant theories?* I have narrowed down the overall problem into three categories: The teacher's practice with the religions' stories in the teaching. The teacher's experiences with the students' reactions to the religions' stories and in addition I discuss how the teachers understand their role as KRLE-teachers and how this is expressed in how they use the religions stories in the classroom.

The informant's experiences show that religions stories are a powerful instrument for engaging, fascinating and teaching pupils about the religion in which the story belongs. The informants' experiences with the religious stories are that they are good tools for creating a calm atmosphere and to seize the pupil's attention, they are also used to practice reading, writing and oral skills among the pupils. It appears that the informants have adapted the education by presenting the general human dimension of the religious stories, thus allowing all students, regardless of religious or non-religious background, to experience and learn from these stories. The informants express that KRLE-teaching should primarily promote respect, tolerance and cohesion among the pupils. The stories of religion contribute precisely to this, according to the informant. The informants express that it is often challenging to take an objective role in the KRLE-teaching, especially if the teacher has a background in a definite religious tradition.

Innhold

DEL 1	7
1 Innledning	7
1.1 Forskningsspørsmål	8
1.2 Begrepsavklaring	9
1.2.1 Religionenes fortellinger	9
1.2.2 Fortellingsunivers	10
1.2.3 Religion- og livsynsmangfold	10
1.3 Oppgavens struktur	11
2 Bakgrunn og forskningskontekst	13
2.1 Rammene for faget	13
2.2 Fortellingenes plass i faget	15
2.3 Formålet og premisser for faget.....	18
2.3.1 Objektiv, kritisk og pluralistisk	19
2.3.2 Et sekulært fag.....	22
2.3.3 Toleranse og respekt.....	23
2.4 Fritaksrett og arbeid med religionenes fortellinger	24
2.5 Foreliggende forskning på religionenes fortellinger i skolen	25
2.5.1 Elevenes møte med fortellinger.....	26
2.5.2 Tidligere forsknings relevans for masteroppgaven	28
3 Metode	29
3.1 Min rolle som forsker	29
3.1.1 Forskerens posisjon	29
3.1.2 Førforståelsen	30
3.2 Kvalitativ metode	31
3.3 Semistrukturerte intervjuer	31
3.3.1 Utvalg og rekruttering	32

3.3.2	Informantene	33
3.3.3	Gjennomføring	34
3.3.4	Analysemetode	36
3.4	Kvalitetskriterier	37
3.4.1	Validitet	37
3.4.2	Pålitelighet	38
3.4.3	Generalisering	38
3.5	Etikk	39
3.5.1	Informert samtykke og beskyttelse	39
4	Teoretisk rammeverk	41
4.1	Teoretiske perspektiver på spørsmålet om «sannhet» i religionenes fortellinger	41
4.2	Teoretiske perspektiver på religionenes fortellinger	42
4.2.1	Dimensjonsteorien	42
4.2.2	Problematiske fortellinger	44
4.2.3	Parallele og rivaliserende fortellinger	45
4.3	Didaktiske anvendelse av de teoretiske perspektivene	46
4.3.1	Religionenes fortellinger i religion- og livsynsmangfoldige klasserom	46
4.3.2	Problematiske, parallelle og rivaliserende fortellinger i klasserommet	47
4.3.3	Fortelle religionenes fortellinger	49
4.3.4	Samtale om religionenes fortellinger	51
4.4	Identitetsutvikling i møte med fortellingsuniverset	53
	DEL 2 – Presentasjon og drøfting	56
5	Bruk av religionenes fortellinger i undervisningen	56
5.1	Valg av fortellinger	56
5.2	Fortellinger som metode	59
5.2.1	Religionenes fortellinger kan fortelles	60
5.2.2	Dramatisere og tegne religionenes fortellinger	61

5.2.3	Religionenes fortellinger i arbeid med de grunnleggende ferdighetene.....	63
5.3	Religionenes fortellinger har ulike dimensjoner.....	66
5.4	Oppsummering	70
6	Elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger	72
6.1	Elevene reagerer «positivt».....	72
6.1.1	Elever som engasjerer seg for fortellinger fra egen tradisjon	72
6.1.2	Tårer og applaus.....	74
6.2	Elever reagerer «negativt».....	75
6.2.1	Elever som nekter å delta	75
6.2.2	Religionenes fortellinger er ikke «sanne».....	78
6.2.3	Problematiske fortellinger – hvor mye tåler elevene?.....	79
6.3	Oppsummering	81
7	KRLE-lærernes rolle og religionenes fortellinger i undervisningen.....	83
7.1	Forskningsdeltagerens perspektiver på sin rolle som KRLE-lærere	83
7.2	Forskningsdeltagernes perspektiver på KRLE-fagets og religionenes fortellinger... ..	84
7.3	Oppsummering	86
8	Avsluttende drøftinger og konklusjon	87
8.1	Informantens praksiser knyttet til bruk av religionenes fortellinger	87
8.2	Informantens praksiser knyttet til valg av religionenes fortellinger.....	89
8.3	Informantenes perspektiver på møte mellom elev og fortelling.....	90
8.4	Informantens rolle som KRLE-lærere	90
8.5	Religionenes fortellinger i KRLE-undervisningen.....	91
8.6	Videre forskning	92
9	Litteraturliste	93
10	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	100
11	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	101

DEL 1

1 Innledning

Brochmann & Kjeldstadli (2008) hevder at «The importance of religion may be difficult to grasp for present-day secularized Norwegians» (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 298). Religion- og livssynsmangfold blir med andre ord ofte omtalt som et nytt fenomen, men i et historisk perspektiv har det norske samfunnet bestått av flere etniske og religiøse grupper og minoriteter. «(...) the idea that «Norway has always been populated by Norwegians, is imprecise and ideological» (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 297). Religiøst mangfold og innvandring er dermed ikke nytt. Ifølge Brochmann og Kjeldstadli (2008) kan innvandring til Norge dateres så langt tilbake som til vikingtiden (Brochmann & Kjeldstadli, 2008, s. 300). Denne innvandringen har gjennom tidene ført til økende religiøst mangfold i det norske samfunnet i dag.

Religion- og livssynsmangfoldet kommer ikke minst til uttrykk i KRLE-faget. I dagens mangfoldige klasserom er det viktig med kunnskap om ulike religion- og livssynstradisjoner for å utvikle forståelse og respekt. ¹Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at religionenes fortellinger kan hjelpe elevene til å forstå religionen og livssynet fra innsiden. De viser blant annet til de engelske religionspedagogene Michael Grimmit og John Hulls (1991) undervisningsopplegg «*A gift to the Child*» (Grimmit, Hull, & Spencer, 1991). Ifølge disse pedagogene skal elevene først og fremst lære *av* religionene og ikke *om* religionene. Skolen skal gi undervisning om religion fordi det kan gi eleven noe og bidra til i elevens utvikling. Undervisningen er på denne måten en «gave» (gift) til elevene. Religionenes fortellinger er nettopp en slik «gave». Hvis en lærer sier: «I dag skal vi lære om hinduismen», kan det fort bli veldig abstrakt for særlig de yngste elevene. Det som derimot gir mening, er å høre, snakke om fortellinger fra – i dette tilfellet – hinduistisk tradisjon (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 60). Sidsel Lied (2004) hevder at elever bruker religionenes fortellinger til å orientere seg i forhold til livstolkningspluraliteten. Elevene bruker også religionenes fortellinger til å finne ut

¹ Jeg forholder meg hovedsakelig til Breidlid og Nicolaisens bok «*I begynnelsen var fortellingen*» fra 2011, men jeg vil enkelte steder i oppgaven supplere med teori fra deres tidligere utgave av samme bok «*I begynnelsen var fortellingen: fortelling i KRL*» fra 2000.

av hva de selv mener og tenker om livstolkingsrelaterte spørsmål og for å styrke deres tilknytning til en bestemt tradisjon (Lied, 2004, s. 323).

Ifølge dagens læreplan skal elevene gjennom faget kristendom, religion, livssyn og etikk, kunne gjøre rede for noen sentrale tekster fra ulike livssynstradisjoner, og de skal kunne forholde seg saklig og analytisk til fortellinger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Lied (2004) har fortellingene hatt en sentral posisjon i faget, både som innhold og som metode (Lied, 2004, s. 41). I faget undervises det altså både om og gjennom fortellinger. Dette krever didaktisk refleksjon fra lærerens side, omkring bruk av religionenes fortellinger. Av den grunn er jeg opptatt av lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger i mitt arbeid for å skaffe til veie en forståelse av de didaktiske refleksjonene: Jeg spør etter hvordan lærerne har praktisert fortellinger som metode, og hvilke reaksjoner han eller hun opplever at elevene gir når de arbeider med eller lytter til disse fortellingene. Jeg spør også hvordan lærerne forstår sin rolle som KRLE-lærere og hvordan dette kommer til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervisningen. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan lærerne tenker og reflekterer, og hva de mener og opplever. Gjennom analyse av kvalitative intervjuer med seks informanter fra fem ulike skoler, som underviser i KRLE-faget på mellomtrinnet, har jeg søkt svar på spørsmålene mine.

Min motivasjon for å fokusere på lærernes erfaringer på mellomtrinnet er at jeg selv har en grunnskolelærerutdanning og i flere år har jobbet som vikar på mellomtrinnet. Det finnes heller ingen relevant forskning på lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger i mellomtrinnet. Jeg har gjennom arbeidet med dette prosjektet ønsket å utvikle en økt forståelse for hvilke praksiser og perspektiver KRLE-lærere har til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold. Hva jeg mener med religion- og livssynsmangfold, og hvorfor jeg mener dette er et nødvendig aspekt for forskningen min, har jeg beskrevet nærmere i kapittel 1.2.3.

1.1 Forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å belyse lærernes praksiser og deres perspektiver. Med «perspektiver» sikter jeg til lærernes betraktning- og framstillingsmåte av fortellinger som et didaktisk hjelpemiddel i undervisning om de ulike religions- og livssynstradisjonene. Temaet vil utforskes og diskuteres ut fra følgende overordnede problemstilling:

Hvilke praksiser og perspektiver har KRLE-lærerne knyttet til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold, og hvordan kan vi forstå lærernes perspektiver og praksiser i lys av læreplanen og relevante teorier?

For å gi svar på den overordnede problemstillingen har jeg noen delspørsmål. Delspørsmålene er mer konkret. De vil være basis for oppgavens kommende analyser og drøftinger.

- Hvordan presenterer og arbeider lærerne med religionenes fortellinger i undervisningen?
- Hvordan erfarer og fortolker lærerne elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger?
- Hvordan forstår lærerne sin rolle som KRLE-lærere, og hvordan kommer dette til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervingen?

1.2 Begrepsavklaring

Religionenes fortellinger, fortellingsunivers og *religion- og livssynsmangfold* er begreper som er gjennomgående i min forskning. Det er derfor nødvendig å forklare og til dels definere disse begrepene. Felles for begrepene er at de forstås på ulike måter i ulike sammenhenger. Jeg vil derfor gjøre rede for hvordan jeg forstår disse begrepene, og hvordan de er brukt i denne forskningskonteksten.

1.2.1 Religionenes fortellinger

Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) er fortellinger en «(...) livstolkning, livsform, 'livet selv', kommunikasjon, en uttrykksform for kulturen, en tilstand religionene lever i (...)» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 20). I denne oppgaven er fokuset på religionenes fortellinger, mer spesifikt de fortellingene som står oppført i KRLE-planen. Hvilke fortellinger fra hvilke religioner det er snakk om, er nærmere beskrevet i delkapittel 2.2.

Med religionenes fortellinger menes fortellinger som har sitt utspring i en religiøs tradisjon. Innenfor kristendommen kan det være bibelsk fortellingsstoff, innenfor buddhismen kan det være fortellinger om Buddhas liv og innen hinduismen, fortellinger fra Ramayana (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Jeg kunne eventuelt ha brukt begrepet «religiøse fortellinger».

Bakgrunnen for at jeg ikke gjør det, er at begrepet religiøse fortellinger kan forstås på mange ulike måter, noe som gjør begrepet lite konkret. Eksempelvis kan religiøse fortellinger også være personlige fortellinger knyttet til religionen. Det er ikke er mitt fokusområde.

Mitt fokus har ikke vært på fortellingene selv, slik de kommer til uttrykk i religionene, men heller tilnærmingene til fortellingene som lærerne benytter seg av og lærernes syn på og

erfaringer med fortellingene som et redskap til læring. Dette er i tråd med Breidlid og Nicolaisens (2000) argumenter om at fortellinger også er en *metode*; det å fortelle. Som metode kan fortellinger være mange forskjellige aktiviteter. Fortellinger kan formidles muntlig av en forteller, filmsnutter kan fortelle, bøker og musikk kan fortelle, og kunst og drama kan fortelle (Breidlid & Nicolaisen, 2000). I KRL-planen fra 1997 ble det forutsatt at læreren skulle være en forteller. I dagens læreplan (KRLE) skal fortellingen hjelpe elevene i å utvikle grunnleggende ferdigheter, for eksempel det å kunne lese, men også andre ferdigheter som å analysere og resonere (se delkapittel 2.2). Hvilke fortellinger lærerne velger å undervise, og hvordan de velger å bruke religionenes fortellinger i undervisningen er dermed opp til lærerne selv.

1.2.2 Fortellingsunivers

Jeg bruker den samme forståelsen av fortellingsunivers som Breidlid og Nicolaisen (2011). Ifølge dem inneholder det store fortellingsuniverset alle religioners fortellinger. Det vil si at innenfor dette store universet finner vi mange mindre fortellingsunivers. Noen av dem kan kalles hinduismens fortellinger, kristendommens fortellinger, buddhistiske fortellinger, islamske fortellinger og jødedommens fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 23).

1.2.3 Religion- og livsynsmangfold

Kariane Westrheim (2014) beskriver, med henvisning til Parekh (2006) «flerkulturell» som internt mangfoldig, flytende, åpen og i stadig forandring (Parekh 2006 i Westrheim, 2014). Ifølge Astrid Tolo (2014) har begrepet «flerkulturell» festet seg som den termen som blir brukt i politiske sammenheng i dag for å beskrive at mennesker fra ulike kulturer er involvert og representert i utdanningssystemet (Tolo, 2014, s. 98). Westrheim (2014) hevder at i utdanningspolitiske sammenhenger har begreper som «flerkulturell» eller «multikulturell» i stor grad blitt erstattet av «mangfold» (Westrheim, 2014, s. 35). Åse Røthning (2017) skriver at mangfolds begrepet åpner for et bredt fokus på ulike maktforhold, identitetskategorier og forskjellsskapende og andregjørende prosesser, knyttet til både religion, etnisitet, kjønn, funksjonalitet, kultur og seksualitet (Røthing, 2017, s. 9). Dette i tråd med Harlap og Rieses (2014) argumenter om at mangfold er det beste begrepet for å beskrive den økende kompleksiteten i elevmassen som følge av blant annet økt migrasjon (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Ifølge Harlap og Rieses er mangfoldbegrepet positivt ladet, og har konnotasjon til variasjon (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Det er uenighet om «mangfoldbegrepet» egner seg framfor «flerkulturell». Westrheim (2014) argumenterer for at utfordringen som spesifikt dreier seg om minoriteter, flerkultur, rettigheter og like utdanningsmuligheter, forsvinner i et

språk som forherliger mangfold, uten at det avklares hva som konkret ligger i begrepet (Westrheim, 2014, s. 34). Røthing (2017) hevder derimot at det er en stor fordel å bruke mangfoldbegrepet, fordi mangfold etter hennes syn inviterer til en mye breiere tilnærming, men at det er en forutsetning at mangfold koples sammen med kritiske perspektiver (Røthing, 2017, s. 9). I lys av Røthings argumenter har jeg i denne oppgaven valgt å benytte meg av begrepet «religion- og livssynsmangfold», nettopp for å framheve og utdype det mangfoldet av religion og livssyn som er å finne i samfunnet og i klasserommet. Det religiøse mangfoldet er ikke bare de ulike religiøse tradisjonene, men også som variasjon og praksis innenfor de ulike tradisjonene. Dette i tråd med Anker og Lippes (2014) argumenter om at det moderne samfunnet er karakterisert av et økende mangfold av religiøse uttrykk og praksiser. For å få fram det religiøse mangfoldet er det viktig å ikke bare fokusere på mangfoldet på tvers av ulike religioner og livssyn, men i like stor grad å vise til forskjeller innad i de ulike trossamfunnene (Anker & Lippe, 2014, s. 627). Fordi i{Citation} arbeid med religionenes fortellinger vil elevene oppleve fortellingene ulikt. En ikke-religiøs elevs opplevelse av en religiøs fortelling kan være like rik som en religiøs elevs opplevelse (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 68). Sprunget ut av religion- og livssynsmangfoldet vil det være ulike fortellinger fra mange tradisjoner som vil utløse individuelle erfaringer hos elevene.

Forskningsspørsmålet mitt er hvilke praksiser og perspektiver lærerne har knyttet til religionenes fortellinger. Jeg så det som et poeng å ha informanter fra ulike skoler med større eller mindre grad av religion- livssynsmangfold, fordi jeg ønsket å undersøke hvordan elever med ulik livstolkingsbakgrunn, ifølge lærerne, møter fortellinger fra ulike religioner og livssyn og hvilke utfordringer og erfaringer lærerne har til dette mangfoldet i klasserommet når de presenterer religionenes fortellinger.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 1 presenterer forskningens hovedproblemstilling og underspørsmål, bakgrunnen for valg av forskningstema samt beskrivelse av noen viktige begreper knyttet til forskningen.

Kapittel 2 presenterer formålet med faget kristendom, religion, livssyn og etikk og de endringene som har skjedd siden 1997. Hensikten er å plassere denne studiens relevans i en bredere historisk kontekst og sammenheng. Videre skal jeg drøfte de fagdidaktiske føringene som den profesjonelle KRLE-lærerne må forholde seg til i undervisningen. I samme kapittel skal jeg også presentere tidligere forskning på feltet.

Kapittel 3 presenterer metodologien og metoden knyttet til forskningen min. Her redegjør jeg for de valgene jeg har gjort, og drøfter min rolle som forsker, analysemetoden, kvalitetskriterier, forskningsetiske retningslinjer.

Kapittel 4 beskriver det teoretiske rammeverket for forskningen. Jeg legger vekt på ulike teorier om bruk av religionenes fortellinger, religionsdidaktiske teorier, teori knyttet til religion – og livsynsmangfold i klasserommet og identitetsteori.

Kapittel 5, 6 og 7 presenterer og analyserer informantens praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger. I analysedelen vil jeg fortolke empirien i lys av det teoretiske rammeverket. Formålet med kapitlene er å drøfte og diskutere underproblemstillingene, for på den måten å gi svar på hovedproblemstillingen.

- Kapittel 5 beskriver informantens praksiser knyttet til religionenes fortellinger i undervisningen.
- Kapittel 6 presenterer hvordan informantene erfarer og fortolker elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger.
- Kapittel 7 handler om hvordan lærerne forstår sin rolle som KRLE-lærere, og hvordan dette kommer til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervisningen.

Kapittel 8 oppsummerer hovedfunnene i denne forskningen. Her skal jeg diskutere hvordan man kan forstå funn fra analysen og også hva som er mulig didaktiske følger. Avslutningsvis diskuterer jeg veien videre, med tanke på ytterligere diskusjon og forskning av lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger.

2 Bakgrunn og forskningskontekst

Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) er et ordinært skolefag på linje med alle andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). På barnetrinnet har faget 427 timer fordelt over syv år (Utdanningsdirektoratet, 2015). Faget har gjennomgått mange endringer. Disse endringene skyldes at rammen for faget har endret seg i løpet av fagets historie og faglige og fagdidaktiske aspekter har blitt vektlagt på ulike måter; noe har forsvunnet helt eller blitt nedprioritert, mens noe annet har blitt gitt større plass. Hensikten med dette kapittelet er å presentere noen av disse endringene inklusive formålet med faget, for på den måten å plassere denne studien i en historisk kontekst. Deler av dette bakteppet vil jeg ta med videre inn i analysen, for å kunne gi en bredere referanseramme når jeg skal drøfte informantens syn på faget og de faglige retningslinjene. Bakteppet er også nyttig for forståelsen av tematikken som denne studien dreier seg om.

Kapittelet er delt opp i fem delkapitler. I første delkapittel skal jeg ta et raskt tilbakeblikk på utviklingen av KRLE-faget. Her skal jeg ta opp endringene, formålet og rammene for faget. I neste delkapittel skal jeg se hvordan presentasjon av religionenes fortellinger har endret seg i tråd med endringene i læreplanen. I det tredje delkapitlet skal jeg gi en kort oversikt over formålet med faget slik det beskrives i læreplanen. Her skal jeg ta for meg noen av de overordnede føringene for faget som lærerne må forholde seg til også da i tilknytning til presentasjon av fortellinger. I det fjerde delkapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke rettigheter elevene har til fritak i faget, spesielt i arbeidsmetoder i tilknytning til religionenes fortellinger. Tilslutt vil jeg presentere foreliggende forskningen på feltet og dens relevans til min masteroppgave.

2.1 Rammene for faget

Kristendomskunnskapsfagets monopolsituasjon som religion- og livssynsfag i norsk grunnskole tok slutt først i 1979 med Mønsterplanen (M74). Med denne fikk skolens religionsopplæring en ny profil (Lied, 2008, s. 57). Fagets livssynskunnskap ble innført i tillegg til kristendomskunnskap, takket være en vedvarende innsats fra Human-Etisk forbund. Livssynsfaget var et ikke-religiøst valgfritt alternativ for elever med minst en forelder som ikke tilhørte statskirken og som dermed kunne få fritak fra kristendomsundervisningen. Muligheten for tilpasning av lærestoffet til elevens bakgrunn og behov økte ytterligere med Mønsterplanen av 1987 (M87). Den påla hver norsk skole å utvikle lokale fagplaner tilpasset de lokalsamfunnene de var del av. Den siste viktige endringen i utvikling av religion- og livssynsundervisning i norsk grunnskole kom med læreplanen av 1997 (L97) og innføringen

av KRL. Dette var et helt nytt åpent, inkluderende og ordinært skolefag (Lied, 2008, s. 58), idet det erstattet de to tidligere fagene.

Siden 1997 har faget forandret seg flere ganger og fagets skiftende navn er et synlig uttrykk for det. I 1997 het faget kristendoms kunnskap med religion- og livssynsorientering (KRL97), faget endret så navn til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL02 og KRL05). Denne tilsynelatende lille navneendringen signaliserte mer kvalitativ likestilling mellom kristendom og de andre religionene. Likestilling mellom religionene ble mer tydelig i faget religion, livssyn og etikk (RLE08). I dag heter faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE15). Navneskiftene gir tydelige signaler om at faget og dets innhold har vært, og fremdeles er, under sterk debatt og i skrivende stund debatteres KRLE-faget fortsatt. Endringene har skjedd gradvis fra svært detaljerte kunnskapsmål i L97 til færre og mindre detaljerte kunnskapsmål i 2002, til generelle kompetansemål i alle fag i 2005.

Den nye revisjonen av KRL-faget i 2005 kom etter at en gruppe foreldre i Human-Etisk forbund hadde anklaget faget for kvalitative forskjeller mellom opplæringen i kristendom og opplæringen i andre religioner og livssyn. De reiste først sak mot den norske regjeringen og krevd fullt fritak for sine barn i KRL-faget. De tapte i Oslo byrett og i Høyesterett. De anket imidlertid saken videre til FNs menneskerettighetskomite hvor de fikk støtte (Lied, 2008). Regjeringen valgte å ikke åpne for fullt fritak, men å endre opplæringsloven slik at regelen om delvis fritak ble enklere å gjennomføre, og at fritaksregelen ble knyttet til alle fag, ikke spesielt KRL. Dessuten fjernet man koblingen mellom formålsparagrafen og undervisning i KRL-faget. I tillegg ble det understreket enda sterkere at faget ikke skulle innebære forkynnelse eller favorisering av bestemte religioner eller livssyn (Skeie, 2009, s. 75–76). Den nye læreplanen, KRL05, ble innført som del av kunnskapsløftet et år før de andre fagene, med endringer på bakgrunn av uttalelser fra FNs menneskerettskomite.

Men debatten om faget var ikke slutt med dette også menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg hadde saken til behandling og fattet sitt vedtak sommeren 2007. Det ble slått fast at KRL-faget ikke i tilstrekkelig grad sikret at menneskerettighetene ble ivaretatt, og Norge ble pålagt å rette opp svakhetene (Skeie, 2009, s. 76). Spørsmålet som domstolen skulle ta stilling til, var om informasjonen eller kunnskapen som ble formidlet gjennom KRL-faget ble formidlet på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, eller om det var indoktrinering (Lied, 2008, s. 59). Dommen sa at KRL-faget ikke var objektivt, nøytralt og kritisk, delvis fordi kristendommen utgjorde en stor del av undervisningstiden og delvis fordi den daværende kristne formålsparagrafen sa at «(...) skolen skal gi elevene en kristen oppdragelse» §1-2

(kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Videre var det også forskjeller i beskrivelse av mål i opplæringsloven som understreket den manglende objektiviteten. Opplæringen i faget skulle gi en grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, men det fantes ikke noe krav om grundighet knyttet til kunnskap som skulle gis om andre religioner og livssyn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Det betyr, med andre ord, at ifølge dommen er det kombinasjonen av «den kristne formålsparagrafen» og den kvalitative overvekten av kristendomsstoff i faget som er problemet, og at retten til delvis fritak ikke avhjelper denne situasjonen for minoritetsforeldre (Lied, 2008, s. 63). Som en konsekvens av dette ble nye endringer i opplæringslov og læreplan vedtatt i 2008 etter en omfattende høringsrunde. Det daværende KRL-faget endret så navn til RLE i 2008, en forkortelse for religion, livssyn og etikk. Med K-en (kristendommen) ute av fagets navn, skulle kristendomsdominansen oppleves som mindre problematisk, samtidig som E-en (etikkdelen) også ble mer eksplisitt (Skeie, 2009, s. 76). Faget skulle nå være «objektiv, kritisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2008) og faget skulle heller ikke stimulere til «(...) personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet» slik det var føringer om i KRL-planen i 2005.

Formålsparagrafen endret seg også i 2008. Det var altså ikke lenger føringer om at faget skal «(...) i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding (...)» (kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Opplæringen skulle heller «(...) i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring (...)» og «(...) byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2008) §1-1.

Med regjeringsskiftet i 2013 var Kristelig folkeparti en sentral pådriver for at K-en skulle tilbake igjen i fagets navn. Kristendommens særegne plass er igjen svært synlig, spesielt fordi K-en er plassert først i navnet. Endringen i dag gjelder andel kristendomsopplæring i faget. Formuleringene til kompetansemålene har forblitt de samme siden 2005 (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006), og formålet med faget er det samme som i RLE08 (Utdanningsdirektoratet, 2008).

2.2 Fortellingenes plass i faget

I de tidligere læreplanene hadde religionenes fortellinger en mye større plass enn det den har i dagens. Dette kan vi se i lys av kunnskapsmålene fra KRL planen i 1997 og 2002.

KRL-planen fra 1997 hadde konkrete kunnskapsmål som gjorde at lærerne hadde klare retningslinjer for hvilke fortellinger som var sentrale. Ruth Danielsen (2003) argumenterer for at det store flertallet av fortellingene i KRL-planen er det vi kan kalle for «egentlige fortellinger». Egentlige fortellinger er ifølge Danielsen fortelling i seg selv og kan ikke formidles på annen måte enn ved å bli fortalt (Danielsen, 2003, s. 154). Hun hevder videre at fortellingsstoffet i KRL er av en slik art at det krever muntlig formidling (Danielsen, 2003, s. 165). I utsagnet «presentasjon gjennom fortelling», i KRL-planen fra 1997, faller altså innhold og metode sammen når det gjelder store deler av lærestoffet, det handler om å fortelle fortellinger.

For eksempel stod det i KRL-planen fra 1997 at elevene skal i 5. klasse bli kjent med:

- Jesu undergjerninger, inkludert fortellingen om Jesus som metter fem tusen, den blinde Bartimeus, bryllupet i Kana, Jesus som vekker opp Lasarus, og Jesus som stiller stormen (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

Disse kunnskapsmålene ble færre og mer åpne i KRL-planen for 2002. For eksempel skulle elevene i 5. klasse arbeide med og utvikle kunnskap om:

- Evangelienes framstilling av Jesu liv, og blant annet fortellinger om hans undergjerninger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002).

Med dette kan vi se at det ikke lenger var snakk om konkrete fortellinger.

I dagens læreplan er fortellinger fremdeles en viktig tilnærming, men kunnskapsmålene er erstattet med generelle kompetansemål. Disse kompetansemålene har forblitt de samme som i 2005- og 2008-planen. Det gjenspeiles i avsnittet om de grunnleggende ferdigheter hvor det står at det skal legges stor vekt på fortellinger som muntlig uttrykk, og at elevene skal lære å «forholde seg saklig og analytisk til fortellinger (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I motsetning til tidligere læreplaner er det lagt mer vekt på de muntlige ferdighetene og mindre på «egentlige fortellinger». Dette kommer også til uttrykk under kompetansemålene for opplæring etter syvende trinn, hvor det står at elevene skal kunne:

- Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamentet fra fedrehistorien til profetene
- Gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamentet fra Jesus til Paulus
- Forklare hva Tanak, Tora og Talmud er, og samtale om sentrale jødiske fortellinger

- Forklare hva Koranen og hadith er, og samtale om sentrale islamske fortellinger
 - Samtale om sentrale fortellinger i hinduismen
 - Samtale om sentrale buddhistiske fortellinger
- (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elevene skal kunne utvikle ferdigheter som «gjøre rede for (...)» og «samtale om (...)» gjennom fortellingene.

Etter fjerde trinn har elevene færre referanser til fortellinger, sammenlignet med KRL-faget i 1997 og 2002. Det står skrevet at elevene etter fjerde trinn skal ha

- Lyttet til og samtale om noen apostel- og helgenfortellinger
 - Lyttet til og samtale om tekster og fortellinger som uttrykker et humanistisk livssyn
- (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Årene mellom første til fjerde trinn skal elevene ha «lyttet til» fortellingene. Det forventes at lærerne skal fortelle fortellingene. Det gir lærerne klarere retningslinjer for hvordan fortellingene skal presenteres i motsetning til kompetansemålene etter syvende års trinn. Dette er alt som står om religionenes fortellinger i dagens KRLE-plan.

I forrige delkapittel viser jeg til kristendommens særegne plass i læreplanen. Det kommer også fram i målformuleringene, hvor det er føringer om at elevene skal i prinsippet bare ha lyttet til kristne apostel- og helgenfortellinger og fortellinger som uttrykker et humanistisk livssyn etter fjerde trinn. Likeså er de kristne fortellingene, i kompetansemålene etter syvende trinn, knyttet til bibelfortellinger, mens fortellinger fra andre religioner ikke knyttes til spesifikke religiøse tekster. I formålsdelen for læreplanen står det at faget skal gi kjennskap «(...) til den betydningen kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Det kan tenkes at bibelfortellingene fremmer den kristne kulturarven og de kristne verdiene som opplæringen skal bygge på. Andreassen (2012) påpeker at kristendommen har bidratt til å forme norsk kultur og tradisjon, undervisningen skal derfor gi kulturell innsikt. Å ha kunnskap om kristendommen anses dermed som viktig. Sødal (2009) argumenterer for det samme når hun hevder at kjennskap til kristen kulturarv vil bidra til å forene menneskene i Norge (Sødal, 2009, s. 15). Iversen (2014) derimot hevder at begreper som «kulturarv» og «verdier» kan ha den effekt at interne forskjeller blir underkommunisert, og at begrepene står i et motsetningsforhold til den mer presise beskrivelsen av samfunnet som pluralistisk, flerkulturell og mangfoldig (Iversen, 2014, s. 133–134).

For å sammenfatte kan vi si at i innledningen til KRL-faget i L97 var fortellinger nevnt i flere sammenhenger og klassiske fortellinger fra kristendommen og andre religioner og livssyn var sentrale kunnskapsområder (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Konkret ble det sagt hvilke fortellinger elevene skulle lære og i lys av Danielsens argumenter er det nærliggende å anta at de kunne bli sett på som «egentlige fortellinger». I dagens læreplan er det ikke lenger spesifisert hvilke fortellinger som skal presenteres i klasserommet etter syvende årstrinn, bare hvor disse fortellingene skal hentes fra og at de skal være sentrale fortellinger. Lærerne har av den grunn større frihet til å velge ut fortellinger enn hva som var mulig før. Fortellingene er i dag knyttet til opplæring av de grunnleggende ferdigheter, noe alle fag er pålagt å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det har endret seg fra å ha kunnskap om «egentlige fortellinger» til det å kunne være i stand til å fortelle. Ferdigheter som å kunne ha *samtale om* og *gjøre rede for* fortellingene er viktigere enn fortellingen selv. Dette gjenspeiler den endringen læreplanen har gjennomgått fra å ha konkrete kunnskapsmål i L97 til mer generelle kompetansemål i LK06.

2.3 Formålet og premisser for faget

KRLE-faget har vært en del av bakteppet for forskningsspørsmålene mine. Siden forskningsspørsmålene handler om religionenes fortellinger i undervisningen, har jeg presentert faget i lys av fortellingens plass i læreplanen. Den plassen religionenes fortellinger har i KRLE-planen er mye mer beskjeden enn i den tidligere KRL-planen fra L97, hvor det ble lagt stor vekt på presentasjon gjennom fortelling. KRL-planen i L97 anbefalte arbeidsmåter som fortelling, forming, dramatisering, sang, musikk, samtaler og besøk (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Per i dag er det ikke spesifisert hvilke konkrete arbeidsmåter som bør eller ikke bør brukes. I KRLE-planen formålsdel står det blant annet at faget skal gi «(...) kjennskap til ulike religioner og livssyn (...)» og at «(...) undervisningen skal benytte varierte og engasjerte arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I masteroppgaven setter jeg derfor fokus på lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger, for det er tydelig at faget har som mål å bidra til kunnskap om religionene og da blant annet gjennom de sentrale tekstene innenfor tradisjonen.

Videre under formålet for KRLE-faget står det at: «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er i tråd med Bengt-Ove Andreassens (2012) argumenter for at undervisningen skal gi forståelse for

hvordan religion har påvirket samfunnet til å bli det det er, og hvordan religion fremdeles påvirker menneske og samfunn (Andreassen, 2012, s. 16). Det kan relateres til den plassen religionenes fortellinger har i menneskets liv. Ifølge Sverre Mongstad (1999) er fortellinger en grunnleggende nøkkel til forståelse, og viser til filosofen Paul Ricoeur som hevder at kulturen manifesterer seg gjennom de store kulturfortellingene (Paul i Mogstad, 1999).

I dette kapittelet skal jeg belyse tre andre aspekter som jeg ser på som viktige å framheve i forhold til mine drøftinger av bruk av fortellinger i KRLE-faget. Det første aspektet er fagets føringer om å være objektiv, kritisk og pluralistisk og hvilken betydning det kan ha for de profesjonelle lærerne i undervisning knyttet til religionenes fortellinger. Det andre aspektet er hvordan sekulære religionsbegreper kan fremme likeverdige pedagogiske prinsipper i undervisningen, og hvordan lærerne kan presentere religionenes fortellinger med de samme sekulære religionsbegrepene, det for å ha en mest mulig objektiv rolle som KRLE-lærere. Det siste aspektet er toleranse og respekt. Toleranse og respekt er et viktig aspekt å drøfte, for i dialog om fortellingene skal lærerne sørge for at samtalen bærer preg av nettopp dette. Videre skal all undervisning skape rom for at elevene kan utvikle et felles språk i samtale om det store fortellingsuniverset.

2.3.1 Objektiv, kritisk og pluralistisk

Læreplanen for KRLE refererer til opplæringsloven når det vektlegges at undervisningen skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk». Dette var begreper som kom inn i 2008. Læreplanen for KRLE, konkretiseres objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning med at:

(...) skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse.

Likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Hva som menes med *objektivt* i læreplanen er ikke veldig klart. Sødal og Eidhamar (2009) hevder at undervisningen kan være objektiv, dersom objektiv defineres som saklig istedenfor nøytral. Saklighet, ifølge Sødal og Eidhamar (2009) vil dermed si at ingen religioner eller livssyn skal gis forrang framfor noen andre. Dette kan derimot være en umulighet, fordi bibelfortellingene har fått en større plass i KRLE-planen, enn fortellinger fra andre religioner og livssyn.

Andreassen (2012) hevder på sin side at objektivitet i læreplanen ikke handler om et nøytralitetsideal. Det retter i stedet oppmerksomheten mot å være saklig i sin presentasjon av religioner og livssyn (Andreassen, 2012, s. 20). I sakligheten ligger det å kunne distansere seg fra undervisningsstoffet på det personlige plan. Da kreves det at ens egen overbevisning holdes på avstand i undervisningen (Andreassen, 2012, s. 20). Andreassen (2012) hevder at i dette ligger også det religionsvitenskapen kaller innenfra- og utenfra-perspektiv. Eidhamar (2009) viser til det samme når han argumenterer for hvordan læreren kan betrakte trostradisjonene fra et faglig utenfra- og innenfra-perspektiv.

Et faglig utenfra-perspektiv er typisk for religionshistorisk forskning, hvor en vektlegger beskrivende framstillinger av en religion og legger mindre vekt på hvordan personer fra religionen selv framstiller de samme hendelsene. Et faglig innenfra perspektiv er når man vektlegger de troendes egne forståelse. Det er å kunne presentere en religion gjennom de troendes øyne. Når en underviser fra et faglig innenfra perspektiv kan en stille spørsmål som «hvordan forstår en hindu seg selv?», «hvordan opplever en hindu det å være hindu?».

Læreren kan ha et utenfra-perspektiv til fortellingene. Da gis det en saklig og korrekt framstilling av fortellingene fra et religionsvitenskapelig og historisk perspektiv (Eidhamar, 2009b). Her er man også opptatt av å forstå fortellingsperspektivet. Likeså skal de også kunne ha et innenfra-perspektiv når de prøver å forstå fortellingens betydning for den troende og religionen. Ifølge læreplanen skal læreren kunne undervise med tanke på begge disse perspektivene. Det læreren derimot ikke skal gjøre, er å ha et personlig innenfra- og utenfra-perspektiv (Eidhamar, 2009b). I tilknytning til fortellinger vil det si at læreren ser på andre religioners fortellinger fra sitt eget livssynsmessige ståsted og på den måten velge å utøve sin tro i undervisningen. Det vil ikke si at den religiøse læreren ikke kan undervise i KRLE-faget. Derimot betyr det at den profesjonelle læreren skal inneha en saklig rolle i undervisningen av andre religionenes fortellinger så vel som sin egne. Dette gjelder også for «ikke-troende» lærere.

Det er ulik forståelse blant fagfolk om hva *kritisk* undervisning innebærer for KRLE-faget. Kritisk undervisning ifølge Sødal og Eidhamar (2009) er ikke nødvendigvis det samme som religionkritisk, men heller det at undervisningen skal stimulere til undring, spørsmål og utforskende holdning hos elevene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). Sødal og Eidhamar hevder at elevene ikke kritikkløst skal godta alt de forskjellige religionene og livssynene står for, men at eventuell kritikk bør ta utgangspunkt i saklige kunnskaper om tradisjonene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). Andreassen (2012) på sin side argumenterer for at et kritisk

religionsfag skal legge til rette for en kritisk utforskning av hva religion er, og hva de ulike religioner og livssyn kan sies å bestå av. Han understreker at kritisk ikke uten videre betyr religionkritisk eller anti-religiøs. Det handler i stedet om å utforske religion som et menneskelig, kulturelt og historisk fenomen (Andreassen, 2012, s. 21), og at en gjør det på saklige premisser. Når det gjelder religionenes fortellinger burde ikke lærerne og elevene være redde for å ta tak i de «negative» sidene ved fortellingene, spesielt de problematiske fortellingene, som kan framstille Gud eller «de andre» folkeslag på en negativ måte (mer om dette i kapittel fire). Dette fører oss tilbake til hvor viktig det er med en objektiv undervisning, hvor lærerne tar i bruk sentrale og representative fortellinger og skaper rom for kritisk refleksjon. I lys av Breidlid og Nicolaisens (2011) argumenter vil det være uproblematisk å kritisere fortellingene eller elementer i disse, om lærerne klargjør for elevene at det er snakk om gamle fortellinger fra en tid ulik vår (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 412).

Kravet om en *pluralistisk* undervisning i KRLE innebærer at elever møter det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet. Opplæringsloven understreker at «(...) alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet kommer blant annet til uttrykk i det store fortellingsuniverset og hvilken betydning ulike fortellinger kan ha for ulike mennesker. Eksempelvis kan Buddhistiske Jataka-fortellinger være mer kjente for thailandske barn enn for vietnamesiske. I KRLE-undervisningen må elevene altså forholde seg til andres og eventuelt til egne fortellinger. De som ikke har religiøse fortellinger, må forholde seg til alle de andres fortellinger. Elevene må kunne posisjonere seg innenfor dette mangfoldet og forholde seg til fortellinger fra mange ulike tradisjoner (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 53). Breidlid (2014) påpeker hvordan religionenes mangfold kan representeres på to ulike plan, nemlig:

- 1) Religionenes interne mangfold, som sikter til at det innenfor hver av de vide tradisjonene også er et stort internt mangfold, i form av ulike retninger og grupperinger. Et eksempel er katolikker og lutheranere innenfor kristendommen, hvor trosoppfatninger og praksis kan variere sterkt mellom hver retning. (Breidlid, 2014, s. 110).

- 2) Religionenes uttrykksmessige mangfold, som innebærer at elevene ikke bare skal møte tekster, men også andre uttrykk i form av praksis, estetikk og symboler for religioner og

livssyn. Breidlid refererer til begrepet kulturell «literacykompetanse», som blant annet er kompetanse til å gjenkjenne religiøse symboler og tekster (Breidlid, 2014, s. 110) .

I møte med religionenes fortellinger har elevene mange muligheter for identifikasjon. Møtene vil dermed være flerstemmig i og med at responsene representerer et mangfold av perspektiver. Det skyldes at selv om alle trekkes inn i fortellingens «verden», ser de ikke det samme (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 75). I klasserommet vil det også være elever som er fortrolig med enkelte av fortellingene. Dette gir noen elever et fortrinn framfor andre. I undervisningen skal lærerne uansett legge til rette for elevens vekst i forståelse og tolkning og utvikling av et metaspråklig perspektiv på tekster og fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 74).

Geir Winje (2017) argumenterer for at det er mye som ikke fanges opp av skolefaget KRLE når det gjelder å presentere mangfoldet av religioner og livssyn. Innholdsmessig er fokuset på kun fem religioner og ett livssyn. Elever med tilhørighet i for eksempel sikhisme eller bahai møter sjelden eller aldri sin egen religion før på ungdomstrinnet (Winje, 2017, s. 122). Tove Nicolaisen (2013) argumenterer for at pluralistisk religionsundervisning lett kan bli til at en likestiller ulike tradisjoner som blir sett på som gjensidig utelukkende (Nicolaisen, 2013, s. 131). Videre hevder hun at den vestlige kristne religionsmodellen er basis for forståelsen, og at en slik form for undervisning kan, når det gjelder pluralitet, karakteriseres som orientalsk og andregjørende (Nicolaisen, 2013, s. 131). Dette er i tråd med det Edward Said hevder om at det er en lang tradisjon i Europa for å betrakte andre kulturer som underlegne og helt forskjellig fra våre egne (Said, 1995).

2.3.2 Et sekulært fag

Læreplanen fra 1997 var ikke sekulært. Et sekulært fag ble tydeligere fram til 2008.

Sekularisering er ifølge Peter Berger (1969), framvekst av en moderne vitenskapsforståelse og en forskyvning av den religiøse legitimering inn i den private sfære (Berger, 1969). Det vil ikke nødvendigvis si at religion som fenomen holder på å forsvinne, for ifølge Charles Taylors (2007) er sekularisering i det moderne storsamfunn det å akseptere ulikheter, også når det gjelder helt avgjørende eksistensielle spørsmål og verdispørsmål (Taylor, 2007). Dette er i tråd med Oddbjørn Leirviks (2012) argumenter om at sekularitet handler om å leve sammen på måter der religionene og autoritetspersonene ikke lenger har hegemoniet, men må dele påvirkningskraft og samfunnsmyndighet med andre tankeretninger og institusjoner. Videre skriver han:

(...) religionsundervisninga i skulen faktisk er ein del av saeculum, dvs. at det er borna og dei unge sitt felles liv i verda som står i sentrum, og ikkje religiøse eller livssynsmessige særinteresser. Dersom dette lukkast, vil religionsundervisninga i skulen også kunne styrkje sekulariteten – ikkje på ein måte som svekker religionane, men ved å opne eit felles rom der unge borgarar får trening i å utvikle eit felles språk for samtale om religion og etikk (Leirvik, 2011, s. 23)

Religionsdialogen i klasserommet, er et allment språk som fokuserer på fellesmenneskelige verdier snarere enn på religiøse særinteresser. (Leirvik, 2011, s. 15). Dette er i tråd med Andreassen (2012) argumenter om at den profesjonelle religions- og livssynslæreren burde presentere religioner og livssyn med de samme sekulære religionsbegrepene (Andreassen, 2012, s. 21). Andreassen (2012) hevder at sekulære (ikke-religiøse) begreper er faktisk informasjon og ikke livssynspåvirkning eller forkynnelse. Sødal og Eidhamar (2009) viser til utsagn som ivaretar kravet om saklighet, for eksempel «det er viktig for muslimer å underkaste seg Allahs vilje» eller at «kristendommen lærer at mennesket blir frelst ved å tro på Jesus». Til dette kan det innvendes at det vil være ulike fortolkninger av hva som er riktig lære, både blant muslimer og kristne. Dermed kan lærerne i stedet si «for mange muslimer er det viktig (...)» og at «en generell påstand i kristendommen er at kristendommen (...)». Utsagn som går utover det saklige kan derimot være «vi må være lydige mot Allahs bud (...)» eller «du må tro på Jesus for å bli frelst» (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 32–33). Alle religioners fortellinger er likeverdige og skal presenteres saklig med de samme sekulære religionsbegrepene. At faget er sekulært, innebærer nettopp at det ikke er forkynnende. Lærerne skal sørge for at fortellingen presenteres, og at de ikke forkynner.

2.3.3 Toleranse og respekt

Læreplanen understreker i formålet at «Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt» det heter også at «(...) faget skal bidra til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rian og Eidhamar (1999) hevdet at KRL-faget skal fremme respekt, forståelse og toleranse. Videre hevdet de at ekte toleranse nettopp kommer til sin rett når man er reelt uenig. «Dersom vi var enige i alt, ville det vært lite behov for toleranse.» (Rian & Eidhamar, 1999, s. 248). Eidhamar (2009) hevder også at jo større uenighet, jo større behov for toleranse, for toleranse ifølge han er det å tåle, eller bære over med noe man selv ikke er enig i (Eidhamar, 2009a). Deres argumenter kan anvendes til dagens KRLE-fag.

Uenighet slik sosiologen Lars Laird Iversens (2014) beskriver det, er en diskusjon mellom likeverdige. Det å legge hovedvekt på sak og argumenter. Om uenighet ikke blir en diskusjon mellom likeverdige, men tenkes på som krenkelse, blir utvekslingen stengt. Klasserommet skal gi elevene trygghet til å kunne prøve ut en uferdig stemme. Diskusjonen skal ikke være truende for klasseromsfelleskapet. (Iversen, 2014, s. 62–103). Det vil si at for et velfungerende demokratisk klasserom er uenighet knyttet til religiøse tradisjoner eller fortellinger verken truende eller unormalt. Det ville tvert imot vært merkelig om alle i klassen var enige om alt. Iversen hevder at elevene burde godta at de er ulike, men til tross for deres ulikheter kan de ha konstruktive samtaler preget av toleranse og respekt for religionene og deres fortellinger. Elevene kan innse at fortellingen er verdifull for den troende, uten nødvendigvis å være enig eller dele troen selv. Uenighet og diskusjoner kan oppstå i møte med det store fortellingsuniverset. Hvordan uenighet omkring fortellingene kan håndteres av lærerne, er nærmere beskrevet i kapittel fire.

2.4 Fritaksrett og arbeid med religionenes fortellinger

I læreplanen for KRLE-faget står det at elever kan ha rett til fritak fra aktiviteter som kan oppleves som en tilslutning til en annen religion (Utdanningsdirektoratet, 2015). Retten til fritak er formulert i §2-3a i opplæringsloven:

Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtødingar og sikre retten til likeverdig opplæring. Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum. Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen (...) (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Selv om skolen er pålagt å ikke utsette elevene for forkynnelse eller trekke dem med i religiøse aktiviteter, hevder Winje (2017) at det er ulike syn på hvor grensene går. Det er foreldrene og eleven som har definisjonsmakten på dette feltet. Fritaksregelen gjelder arbeidsform og ikke kunnskap. En elev som opplever aktiviteten knyttet til religionenes fortelling som involverende, må dermed lære om fortellingen på en annen måte.

Fritaksregelen i KRLE-faget legger opp til en form for differensiering som begrunnes med tro eller livssyn, og ikke med for eksempel lese- og skrivevansker. Fritaksregelen er et resultat av dommen som den norske stat ble stilt ovenfor av FNs menneskerettighetskomite og den

europiske menneskerettighetsdomstolen (Winje, 2017, s. 132) som ble nærmere beskrevet tidligere i kapittelet. Eksempelvis skriver Rian og Eidhamar (1999) hvordan skolen muligens er den arena hvor konflikter mellom vestlige verdier og islam er mest åpenbar og mange muslimske foreldre frykter religion- og livssynsfaget vil medføre en utilbørlig kristen påvirkning (Rian & Eidhamar, 1999, s. 227–228). Det kan fortsatt være tilfelle i dagens KRLE-undervisning. En mulig bearbeiding av fortellinger kan være at elevene får tegne et motiv fra fortellingen. Andreassen (2012) mener at tegne- og formingsoppgaver i forlengelse av fortellinger må selvsagt ta hensyn til bildeforbud i religionene (Andreassen, 2012, s. 114). Eksempelvis bør muslimske elever, hvis de ønsker, få fritak når de skal tegne profeter eller engler, på grunn av bildeforbudet i religionen. Det betyr alle de som regnes for profeter i islam, fra Adam, Noah, Abraham og fram til døperen Johannes, Jesus og Muhammed. Dette gjelder også når elevene arbeider med disse personene i tilknytning til jødedommen eller kristendommen. Likeså burde elevene også kunne få fritak om de skal delta i dramatisering av fortellingene og av disse personene (Rian & Eidhamar, 1999, s. 228). Lærerne skal ha forståelse for at elevens ønske om ikke å delta i enkelte aktiviteter, kan representere dype religiøse behov og verdier. Manglende forståelse fra lærerne kan lett presse eleven ut i samvittighetskonflikter.

2.5 Foreliggende forskning på religionenes fortellinger i skolen

I løpet av prosessen med å finne tidligere forskning fant jeg fram til noe litteratur som var relevant og inspirerende for min problemstilling. Jeg tenker at den foreliggende forskningen som presenteres under, er relevant og inspirerende for min problemstilling fordi den tar for seg ulike innfallsvinkler knyttet til bruk av og undervisning om religionenes fortellinger. Forskningen under viser også hvilke perspektiver det er satt fokus på tidligere, i forbindelse med fortellinger i KRLE-faget, og dermed også hvilke perspektiver som har fått lite oppmerksomhet. Det har for eksempel ikke blitt gjort noe spesifikk forskning på lærernes praksiser og perspektiver, men mer på elevenes møte med fortellinger. Her ligger det en unik mulighet og et potensial, men også en utfordring. Det er lite forskning og litteratur som jeg kunne bygge videre på. De teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel fire, sier noe om hvordan teoretikere mener religionenes fortellinger bør undervises i klasserommet, og ikke noe om hvordan det i praksis blir gjort. Min forskning kan derfor bidra med ny kunnskap om sider ved KRLE-undervisningen som har fått lite oppmerksomhet. Siden det eksisterer lite empirisk forskning som berører mitt forskningsfelt direkte, er mitt arbeid en foregangsstudie i

feltet. Arbeidet vil kanskje, og forhåpentligvis, kunne bidra til å reise noen interessante spørsmål som er verdt å forske videre på i andre sammenhenger.

Nedenfor presenterer jeg to studier. I første del skal jeg presentere doktorgradsavhandlingen til Sidsel Lied (2004) som handler om elever og deres livstolkning i møte med fortellinger i KRL-faget. Jeg skal også beskrive hovedfagsoppgaven til Miriam Rindal Opsal (2010) om elevenes møte med lignelsen om sønnen som kom hjem, hentet fra Lukas 15, 11-32.

Avslutningsvis skal jeg argumentere for hvordan den tidligere forskningen som er presentert her, er relevant til mitt forskningsarbeid.

2.5.1 Elevenes møte med fortellinger

Sidsel Lieds avhandling (2004) tar for seg møtet mellom elever og fortellinger fra ulike religioner og livssyn. Hennes studie er knyttet til mellomtrinnet i grunnskolen og handler om hvordan elevene bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i kristendoms, religions og livssynsfaget, i identitetsarbeidet sitt, og om de bruker fortellinger fra egen tradisjonsbakgrunn annerledes enn fortellinger fra andre tradisjoner (Lied, 2004, s. 41). KRL-faget er en del av bakteppet for forskerspørsmålene hennes, og hun forholder seg til læreplanen fra L97, fordi elevene hun fulgte, fikk opplæring etter denne planen tidlig på 2000-tallet (Lied, 2004, s. 17). Forskningsmaterialet hun analyserer, har vært elevytringer, slik som tegninger, verbaltekster og multimediale ytringer som elevene lagde i KRL-timene på oppdrag fra henne (Lied, 2004, s. 41). Det er analysen av dette materialet som er det sentrale i prosjektet hennes.

Lied konkluderer i avhandlingen sin med at elevene bruker fortellinger først og fremst som inspirasjonskilder til arbeid med egen identitet og livstolkning. I dette arbeidet hevder hun at elevene bruker fortellinger både fra egen og andres religiøse og livssynsmessige tradisjon. Men det er i møte med fortellinger fra den tradisjonen de har bakgrunn i, at de oftest reiser de mest eksistensielle spørsmålene og fører de mest engasjerte debattene. Ingen av hennes informanter gir signaler om at de har fått problemer med sin identitet på livstolkningsområdet, som en følge av KRL-undervisningen. Informantene er også bevisste på at de selv har en oppfatning som ikke nødvendigvis deles av andre og har på den måten fått større forståelse for andres posisjoner og tradisjoner, samtidig som de markerer avstand til disse tradisjonene. Lied skriver at elevene hun fulgte, viste gjennom ytringene sine at de setter sin kunnskap om andre kulturer og religioner i nær forbindelse med undervisningen i KRL (Lied, 2004, s. 317–324).

Lied har i arbeidet sitt forsket på informanter fra ulike livstolkningstradisjoner, det inkluderer ikke bare majoritets elever med bakgrunn i kristen tradisjon, men også minoritets elever med bakgrunn i andre kristne trossamfunn og andre livstolkningstradisjoner (Lied, 2004, s. 46). Lied hadde av den grunn spredning i datamaterialet. Ifølge Lied har pluralitet i faget virket bevisstgjørende og toleranseskapende for alle hennes informanter (Lied, 2004, s. 323). Materialet hennes viser at mange av elevene opplevde møtet med livstolkningspluraliteten i faget som viktig og positivt (Lied, 2004, s. 330).

Miriam Rindal Opsal (2010) deler noe av sitt teorigrunnlag med Lied (2004). Samtidig skiller prosjektet til Opsal seg fra Lieds, fordi studien hennes er gjort på en langt eldre elevgruppe med fokus på en enkelt fortelling. Opsal (2010) har forsket på responsen elever i videregående skole har til fortellingen fra Lukas 15, 11–32. Fortellingen handler om farens kjærlighet til sine barn og hans ønske om å se sin fortapte sønn vende tilbake. Bakgrunnen for at Opsal valgte denne fortellingen, var fordi det er en dramatisk historie, som har et spennende persongalleri og en utfordrende tematikk, og fordi fortellingen er en gjenganger i lærebøkene fra 2010. Forskningsspørsmålet hennes har som formål å finne ut av hvordan elever responderer på en religiøs fortelling. Hun har gitt en deskriptiv analyse av elevenes respons og måten hun har gjort det på, er ved å utforske og analysere elevtekster skrevet av elevene etter at de har lest en fortelling hentet fra kristendommen. Hun har også drøftet hvordan møtet mellom elever og religionenes fortellinger kan forstås, og hvordan ulike premisser for dette møtet kommer til uttrykk i deres respons. I lys av dette er det overordnede målet med oppgaven til Opsal, å gi en utvidet forståelse av hvordan elevenes møtet med religionenes fortellinger arter seg (Opsal, 2010, s. 12).

Opsals avsluttende refleksjoner er at fortellingssjangeren gir gode muligheter til å lære både av og om religionen. Videre oppmuntret hun religionslærerne til å formulere for elevene hva som er hensikten med bruken av den religiøse fortellingen i den gitte timen. Skal fortellingen bidra til at elevene lærer om religionen eller av den? Og er det kanskje mulig å gjøre begge deler samtidig? Ifølge Opsal er møtet mellom elever og religionenes fortellinger flerstemmig. Hun argumenterer for at elever i møte med fortellinger har mange muligheter for identifikasjon og for å føre dialog med fortellingen. Møtet er også, ifølge henne, flerstemmig, i og med at responsen presenterer et mangfold av perspektiver med tanke på tematikk og fokus i fortellingen (Opsal, 2010, s. 83).

2.5.2 Tidligere forsknings relevans for masteroppgaven

Mitt materiale viser lærernes holdninger, perspektiver og erfaringer med elevens reaksjoner på religionenes fortellinger. Elevene inngår dermed som aktører for å forklare lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger. Lærerne forteller om hvordan de opplever elever som reagerer noe «utenom det vanlige» på fortellingsinnholdet. Den foreliggende forskningen på religionenes fortellinger i skolen er med på å beskrive møtet mellom elev og fortelling og produktet av dette møtet; deres respons. Samtidig gir Lied og Opsals forskning innblikk i elevenes forståelse av samfunnet og sin egen livstolkningstradisjon som følge av fortellingene som presenteres i klasserommet.

3 Metode

Ifølge Jeanette Rhedding-Jones (2005) handler forskningsmetodologi om hvordan forskere gjør forskningen sin (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). Med andre ord er det mer enn bare metodologiske avgjørelser, men også om ontologi, epistemologi og aksiologi.

Forskningsmetodologi kan forstås som et grunnlag for å avklare hvilke forutsetninger som ligger til grunn for å samle inn og bearbeide kunnskap på en systematisk måte.

I dette kapittelet vil jeg derfor presentere mitt forskningsprosjekt, fra ide til utvikling og gjennomføring, med refleksjoner omkring de mange valgene jeg har tatt underveis i denne prosessen. Dette omhandler vurderinger knyttet til min rolle som forsker, forskningsinstrument, informanter, analysemetode, gyldighet, pålitelighet og generalisering av datamaterialet og de mange etiske betraktninger knyttet til forskningen.

3.1 Min rolle som forsker

Kvale og Brinkmann (2015) viser til hvordan forskeren skal være interessert i å forstå sosiale fenomener, ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig påpeker Cohen, Morrison og Manion (2000) at «as researchers we are member of the world that we are researching, so we cannot be neutral; we live in an already-interpreted world» (Cohen mfl. 2000, s. 580). Å tolke noe som allerede er tolket av informantene er det som kalles dobbel hermeneutikk. Dette gjør at forskere i human- og samfunnsvitenskapene er i en spesiell situasjon (Nilssen, 2012, s. 72), fordi det er forskeren som bestemmer hvordan forskningen skal bli og tolkes. Jeg vil derfor i dette delkapittelet reflektere over hvem jeg er som forsker, og hvordan jeg påvirker min egen forskning.

3.1.1 Forskerens posisjon

I et forskningsintervju kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold. Kvale og Brinkmann (2015) argumenter for at «(...) som reaksjon på intervjupersonens dominans vil noen intervjupersoner holde informasjon tilbake» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er av den grunn nødvendig å redusere denne asymmetriske maktrelasjon i intervjusituasjoner ved at forskeren og informanter har en dialog og samarbeider om å nå et felles mål. Michael Wearing (2015) tar opp dette i boka «Youth 'at the margins'». Han hevder at forskeren og forskningsdeltageren er «co-present» og «co-learn» i den kunnskapen som skapes gjennom forskningsprosessen (Wearing, 2015).

Desai og Potter (2006) påpeker videre at forskerens posisjon og rolle, som «insider» eller «outsider», kan påvirke forskningsprosessen fra start til slutt og kan gjøre utslag på hvilke data man får tilgang til, og hvilke resultater man kommer fram til i forskningen (Desai & Potter, 2006). Rollen som «insider» eller «outsider» kan tolkes på forskjellige måter. I begynnelsen så jeg på meg selv som en insider, siden jeg selv har en lærerutdanning. Samtidig merket jeg, at informantene så på meg som en outsider, en som kommer utenifra og definerte intervjusituasjonen. Av den grunn vil jeg tro at informantene også kan ha et behov for å vite mer om meg. I begynnelsen av intervjuene satte jeg av et par minutter hvor vi kunne bli bedre kjent med hverandre. Jeg fortalte dem om min utdanningsbakgrunn, formålet med forskningen og intervjuene, konfidensialitet og samtykke. De fortalte meg om sin utdanningsbakgrunn, skolen de arbeider på, og om elevene sine. Dette var i tråd med Desai og Potters påpeking om at «This mutual curiosity can provide avenues for interaction, learning and knowledge exchange» (Desai & Potter, 2006, s. 36).

3.1.2 Førforståelsen

Vivi Nilssen (2012) viser til Gadamer (1989) teori om forforståelse, som sier, «Forforståelse omfatter (...) skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere» (Gadamer 1989 i Nilssen, 2012, s. 68). Videre nevner hun at det å sette sin egen forforståelse til side er en illusjon, fordi vi vil alltid møte det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet vi har fra før (Nilssen, 2012, s. 68). Forforståelsen kan være nødvendig, fordi vi må starte med noen ideer om hva vi skal se etter, det gir oss en retning i undersøkelsen vår. Samtidig kan det også føre til at forskeren opplever konflikter, fordi forforståelsen kanskje ikke samsvarer med det man finner (Nilssen, 2012, s. 68). Utgangspunktet i kvalitativ forskning skal være å få tak i forskningsdeltagernes perspektiv (Nilssen, 2012, s. 67).

I planleggingsfasen må forskeren være klar over sin forutinntatte forforståelse, for å unngå å havne i konflikt. Jeg har en grunnskolelærerutdanning fra før, og et av fagene jeg kan undervise i skolen, er KRLE. Jeg var derfor bevisst på at jeg har noe forkunnskap om temaet og også forventninger til hva som kunne møte meg under forskningsprosessen. Når jeg da møtte på noe jeg ikke hadde forutsett, som falt utenfor min forforståelse, fikk det meg til å undres, bli nysgjerrig og stille spørsmål.

3.2 Kvalitativ metode

Jeg måtte tidlig i planleggingsfasen finne ut av «the fitness of purpose» (Cohen, Morrison, & Manion, 2000), altså hva formålet er med forskningen, og hvordan jeg kan ta de riktige metodologiske avgjørelsene for å besvare forskningsspørsmålet.

Jeg var på utkikk etter lærernes subjektive og flertydige forklaring. I tråd med Cohen, Morrison og Manions argumenter om at det er informantene selv som kan definere sin virkelighet, slik de opplever den (Cohen mfl., 2000, s. 15), måtte jeg være i interaksjon med informantene mine. Jeg antar at lærerne har kunnskap og erfaringer som jeg trenger for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Ut ifra disse epistemologiske antagelsene passet det derfor med en kvalitativ forskningsmetode, mer spesifikt intervju. «Intervjueren graver fram gullkorn – enten det er objektiv data eller subjektive meninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Det kunne ha vært hensiktsmessig, i tillegg til intervjuene, å observere lærernes praksis. Dette kunne ha bidratt til at jeg kunne svare på problemstillingen mer i dybden, også gitt meg mulighet til å sammenligne ulike praksiser. Disse tilnærmingene ble til å begynne med vurdert. Jeg spurte blant annet noen av informantene om det var mulig for meg å observere dem når de underviste i religionenes fortellinger, men på grunn av tidsrammene viste det seg å ikke være gjennomførbart. På bakgrunn av dette valgte jeg ikke å observere.

Kvalitativ forskning bygger på den post-positivistiske virkelighetsoppfatningen, som i all hovedsak går ut på at informantene definerer sin realitet. Forskningen er subjektiv og ikke objektiv ifølge Cohen, Morrison og Manions (2000). Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det betyr at de forskningsintervjuene jeg har foretatt, har hatt samme struktur som den dagligdagse samtalen, men som intervjuer har jeg også involvert en bestemt metode og spørreteknikk. Dette skal jeg forklare nærmere i fortsettelsen.

3.3 Semistrukturerte intervjuer

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som bokstavelig talt *inter-view*. En interaksjon mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015) introduserer også ulike former for intervjuer, alt avhengig om hvor strukturert forskeren ønsker å være. Hvorvidt intervjuet skal være deskriptivt eller tolkende, om det skal være kognitivt eller emosjonelt fokusert (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt er formålet med denne forskningen å hente fram lærernes erfaringer, tolkninger og tanker. Av den grunn passet det å ha et semistrukturert format på intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at et semistrukturert intervju skal være en planlagt og fleksibel samtale, som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, ærlige fortolkninger av meninger med fenomener som blir beskrevet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

Jeg vil i fortsettelsen redegjøre for utvalg av informanter, rekrutteringsprosessen og introdusere mine informanter. Videre skal jeg beskrive gjennomføring av intervjuene og drøfte refleksjoner jeg har gjort i etterkant.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Utvalg av informanter er avgjørende for det datamaterialet man ender opp med. Dette gjelder både i kvalitative og kvantitative studier (Johannessen, 2002, s. 105). For at forskningsspørsmålet i oppgaven skulle bevares, var det derfor avgjørende for meg å rekruttere mine informanter strategisk.

I denne studien har jeg tatt i bruk «purposive sampling», som ofte brukt i kvalitative studier (Cohen mfl., 2000, s. 156). I lys av Cohen, Morrison og Manions argumenter vil purposive sampling bli brukt «(...) in order to access 'knowledgeable people', i.e. those who have in-depth knowledge about particular issues (...)» (Cohen mfl., 2000, s. 157).

I min studie har jeg derfor rekruttert lærere, fordi fokuset i oppgaven er spesifikt knyttet til lærernes erfaringer med bruk av religionenes fortellinger i KRLE-undervisningen. Jeg har valgt informanter som jobber på 5.–7. trinn fordi jeg selv har noe arbeidserfaring fra disse klassene og ville av den grunn øke min egen kunnskap for undervisning og læring på disse trinnene. Det finnes heller ingen relevant forskning på lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger i mellomtrinnet. Sidsel Lied (2004) har tidlige forsket på hvordan elever på mellomtrinnet bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i KRL-faget. Faget har siden den tid gjennomgått endringer, det er dermed viktig med oppdatert forskning på dette området. Av den grunn var det gunstig å velge informanter som har eller har hatt erfaring med KRLE-undervisning fra femte til syvende trinn og har brukt religionenes fortellinger som metode i undervisningen.

Spredning er et poeng i kvalitativ forskning, for å få data som er variert og innholdsrik (Cohen mfl., 2000). Jeg oppnådde variasjon ved å rekruttere informanter fra ulike skoler med større eller mindre grad av religion- og livssynsmangfold. Informantene hadde også ulik arbeidserfaring og ulike religiøse ståsteder.

Hensikten med kvalitativ forskning er å presentere ulike meninger, å få fram det som gjerne kalles «thick descriptions», «in-depth» kunnskap fra informantene, kompleksiteten av en situasjon og forståelse av mellommenneskelig dynamikk. For ikke å generalisere, som ofte er det kvantitative formålet med forskningen, må datamengden i kvalitativ forskningen ikke være for stor, dette for å unngå «data overload» (Cohen mfl., 2000, s. 161–162). Jeg tror av den grunn at seks informanter fra fem ulike skoler var en passende mengde å intervju.

Rekrutteringen var relativt vanskelig. Jeg opplevde at med mindre jeg kjente informantene fra før, eller kunne henviser til noen som de kjente da jeg tok kontakt, så var de i grunn ikke interesserte i å bli intervjuet. Dette kan være en indikasjon på at KRLE-faget virker mindre viktig for flere av lærerne i skolen, eller det kan skyldes at de ikke har så mye erfaring med bruk av religionenes fortellinger i undervisningen. Det kan også være en indikasjon på at arbeidshverdagen for lærerne er travel, og at de derfor ikke kan ta seg tid til å bli intervjuet.

3.3.2 Informantene

Informant 1 var i 30-årene og hadde jobbet på samme skole i nærmere ti år. På denne skolen var det elever fra flere nasjonaliteter og ulik religiøs tilhørighet. Han hadde fra tidligere av en allmennlærerbakgrunn, med blant annet utdannelse i det som den gang ble kalt RLE.

Informant 2 var over 55 år gammel, hun hadde jobbet på samme skole i litt over 20 år. Hun hadde fra tidligere av en grunnskolelærerutdanning, og så seg selv som en aktiv kristen og var mest kjent med fortellinger fra Bibelen. Det var elever med ulik religiøs bakgrunn ved skolen hvor hun arbeidet.

Informant 3 hadde jobbet som lærer i nærmere ti år. Hun har en mastergrad i religionshistorie og utdannelse i religiondidaktikk. I klassen hennes var det elever med ulik religiøs tilknytning.

Informant 4 har jobbet som lærer i omtrent 30 år, og hadde en allmennlærerutdanning. I klassen hennes var det et par elever med tilknytning til Human-Etisk forbund, noen elever med bakgrunn i kristendommen og noen få muslimer. Hun var selv kristen og var blitt godt kjent med fortellinger fra Bibelen fra søndagsskolen som hun gikk på som yngre.

Informant 5 har jobbet på samme skole i over 15 år. Hun hadde en bred utdannelse i blant annet religionshistorie. Majoriteten av elevene i skolen hvor hun arbeidet, var flerkulturelle, og flestparten av disse hadde en muslimsk bakgrunn.

Informant 6 hadde kun jobbet som lærer i tre år, og det var første gang hun hadde fått ansvar for undervisning i KRLE på mellomtrinnet. Hun var interessert i buddhistisk tradisjon og kultur og likte av den grunn spesielt å fortelle om Buddhas historier til klassen. Ifølge henne var det et par elever med bakgrunn i kristen tradisjon og et par som tilhørte islam og en elev med bakgrunn i den buddhistiske tradisjon.

3.3.3 Gjennomføring

Omtrent en uke før intervjuet sendte jeg intervjuguide samt informasjonsskrivet til informantene. Dette var for å gi dem all informasjon om intervjuet, med bakgrunn om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skulle brukes til, deres rettigheter og informasjon om anonymitet, samt spørsmålene til intervjuet.

Hensikten med å sende all informasjon på forhånd var å forsøke å etablere en gjensidig respekt mellom meg og mine informanter. Jeg informerte dem om intervjuet, da fikk de mulighet til å forberede seg og eventuelt trekke seg om de ønsket det. Kvale og Brinkmann (2015) mener at ved å sende fullstendig informasjon om design og formål vil man kunne forhindre at deltageren villedes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Denne forberedelsesprosessen beskriver de som iscenesetting av intervju, hvor informantene får en klar oppfatning av intervjuet før de begynner å snakke fritt og legge fram sine opplevelser og følelser for en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Dette for at forskningen skal framstå som profesjonell, og for at informantene skal føle seg trygge.

Min vurdering av intervjuene er at de ble utfyllende og ga «tykke beskrivelser» fordi informantene hadde fått utfyllende informasjon på forhånd. Det variete selvfølgelig hvor mye tid informantene hadde brukt på å forberede seg til intervjuet. Av de informantene som valgte å forberede seg, kunne det selvfølgelig ha vært en ulempe at de kanskje hadde «pyntet på» egen kunnskap på forhånd. Dette gjaldt det første spørsmålet i intervjuguiden (Se vedlegg 1), hvor informantene på forhånd hadde tenkt ut en undervisningsøkt. Informantene valgte å fortelle om økter som var gode, med få utfordringer.

Jeg valgte å reise til informantene mine for å intervju dem. Alle bodde på Østlandet.

Fordelen med å reise til informantene var at informantene var i trygge/kjente omgivelser og av den grunn også kanskje mer åpne om sine erfaringer (Cohen mfl., 2000, s. 423).

Alternativet kunne ha vært å foreta intervjuene for eksempel på Skype eller telefonen. Cohen, Morrison og Manions (2000) argumenterer for flere fordeler med telefonintervju, ikke mist det at det kan være mer effektivt, og at informantene kan være mer spredt. Likeså har en slik

form for intervju også sine ulemper. Det blir vanskeligere å skape en relasjon til informantene, som kan forårsake at informantene kanskje ikke svarer ærlig eller like utfyllende. De kan også holde tilbake sensitiv informasjon, og de kan føle noe form for hastverk, siden det å prate i telefonen i lang tid kan bli ubehagelig (Cohen mfl., 2000, s. 439). Jeg ønsket å ha en fri og trygg samtale med informantene mine, av den grunn valgte jeg å reise til dem for å gjennomføre intervjuet.

Intervjuene varte i alt fra 30 til 60 minutter og ble gjennomført etter arbeidstid. Fordelen med det var at informantene hadde god tid til å svare på spørsmålene, fordi de ikke måtte haste tilbake til jobb. Cohen, Morrison og Manion (2000) viser til Field og Morse (1989) liste over problemer som muligens kan forhindres før intervjuet starter, om forskeren er godt forberedt. Det kan gjelde blant annet å kunne forhindre støy og avbrytelser fra utsiden (Field & Morse 1989 i Cohen mfl., 2000, s. 423). Jeg anbefalte informantene mine å velge et rom isolert fra all støy. De fleste av intervjuene ble derfor gjennomført i tomme personalrom/klasserom. Likevel var det tilfeller med uventede avbrytelser som førte til at informantene noen ganger mistet tråden.

3.3.3.1 Intervjuguide

«En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I intervjuguiden jeg utviklet (Se vedlegg 1) valgte jeg å ha en oversikt over emner som skulle dekkes og formulerte noen open-ended spørsmål. Dette for å sikre at datamaterialet kunne ha mulighet til å svare på mitt forskningsspørsmål i etterkant. Ifølge Cohen, Morrison og Manion (2000) skal open-ended spørsmål invitere informanten til å svare ærlig og personlig. Svarene skal hente fram det Cohen, Morrison og Manion refererer til som «(...) gems of information that otherwise might not be caught» (Cohen mfl., 2000, s. 392). Jeg var på utkikk etter individuelle erfaringer og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger som metode. Ved å stille open-ended spørsmål forsikret jeg meg om at informantene følte et eierskap og ansvar ovenfor den kunnskapen de delte med meg (Cohen mfl., 2000, s. 392).

Det kan være flere ulemper med å stille open-ended spørsmål. Det blir vanskeligere for forskeren å sammenligne/kode i etterkant, ikke minst at prosessen blir langt mer tidkrevende. Forskeren må også kunne mestre kunsten å stille gode oppfølgingsspørsmål. I begynnelsen av datainnsamlingsprosessen var dette til dels utfordrende. Kvale og Brinkmann (2015) argumenter for at gode oppfølgingsspørsmål innebærer aktiv lytting fra intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Min vurdering er at dette krever en beslutningsevne hos

intervjueren på når svaret som informanten gir, er lite dekkende for å svare på forskningsspørsmålet. Dette påpeker også Kvale og Brinkmann.

Kunsten å stille oppfølgende spørsmål kan ikke spesifiseres på forhånd, men krever en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonens svar, med henblikk på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 171).

Jeg opplevde at enkelte av mine informanter kunne ha mye å fortelle, mens andre ofte gikk tomme for ord. Da var det min oppgave å holde samtalen gående ved å stille gode oppfølgings spørsmål som for eksempel: «Hva tenker du om det?», «Kunne du utdype?», «Har du opplevd noe lignende før?».

3.3.4 Analysemetode

Vivi Nilssen (2012) argumenterer for hvorfor koding er en kjerneaktivitet i den kvalitative analyseprosessen.

Åpen koding er en av flere kodingsprosesser som forskeren kan benytte seg av for å redusere, kategorisere og fange opp essensen av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Jeg har arbeidet med å analysere datamaterialet mitt, ved å benytte meg av åpen koding slik Nilssen presenterer det.

Nilssen viser til Bogdan og Biklens (2003) ulike «familier av koder». Disse «familiene» skal redusere en stor mengde datamateriale til noen få kategorier eller temaer. De skal med andre ord gi den uerfarne forskeren noen hint om hva de skal se etter (Bogdan & Biklens 2003 i Nilssen, 2012, s. 82). Jeg tilpasset noen av disse familiene til mitt datamateriale, og landet på disse kodefamiliene:

1. Koder med opplysninger som forskningsdeltageren gir om seg selv, og beskrivelser som går fram av kontekst om religions- og livssynsmangfold i klassen.
2. Koder som forteller om hvordan forskningsdeltageren definerer sin situasjon. Hva ønsker de å oppnå? Hvordan ser de på sin egen rolle? Hva er viktig for dem?
3. Koder som forteller om forskningsdeltakerens perspektiver på spesifikke fortellinger.
4. Koder som forteller om hva forskningsdeltageren tenker om andre de samhandler med (elever, foreldre, kollegaer).
5. Strategikoder som referer til praksis, taktikk, metode, teknikker, manøvrer og andre bevisste strategier forskningsdeltageren bruker.

Disse familiene fungerte som mine «briller» for hva jeg skulle se etter i materialet.

Med utgangspunkt i dette, tok jeg en utskrift av mine transkriberte intervjuer og leste nøye igjennom dem. Jeg gransket hver eneste linje og ytring i det skriftlige materiale. Jeg skrev ned ord og begreper som falt meg inn, i høyre og venstre marg, og jeg markerte det jeg anså som viktig i teksten med markeringstusj.

Den åpne kodingsprosessen er en fram og tilbake-prosess med gjentatte gjennomlesninger av materialet (Nilssen, 2012, s. 84). Åpen koding er dermed å indentifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Cohen, Morrison og Manion (2000) forklarer hvordan man kan klassifisere og sette navn, på følgende måte: «The code name might derive from researchers own creation, or it may derive from the words used in the text or spoken by one of the participants in the transcribed data» (Cohen, 2000, s. 561).

Eksempelvis var det flere av informantene mine som reflekterte over fortellingen om Abraham og Isak fra det gamle testamentet. Dette er en sentral fortelling fra det gamle testamentet og blir funnet i læreverket «*Vivo*», som var et læreverk flere av informantene brukte. Dermed virket det naturlig å gi en av kodene navnet «Fortellingen om Abraham og Isak», jeg samlet alle sitatene om dette under koden. Så plasserte jeg koden inn under familien «koder som forteller om forskningsdeltagerens perspektiver på spesifikke fortellinger». Denne kodingsprosessen hjalp meg til å bestemme hva som er data i materialet og hva som forstyrrer («støy»). Støy i materialet er det som ikke er med å svare på problemstillingen. Denne prosessen gjorde det enklere for meg å senere presentere og analysere materialet i masteroppgaven.

3.4 Kvalitetskriterier

Enkelte kvalitative forskere avviser spørsmål om validitet, pålitelighet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper, som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Andre kvalitative forskere har tatt i bruk mer dagligdagse uttrykk for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Jeg vil drøfte begreper som validitet og pålitelighet, men også om hvorvidt datamaterialet i denne forskningen kan generaliseres.

3.4.1 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dreier validitet seg om riktighet og styrke og kan ofte bestemmes ved å spørre om du måler det du tror du måler? Validitet i kvantitativ forskning blir dermed knyttet opp mot grundig sampling og relevant statistisk bruk (Cohen mfl., 2000). I kvalitativ forskning er det vanskeligere å validere, siden den ikke resulterer i tall. Dermed

kan det være mer passende å erstatte begrepet med «gyldighet», noe som viser til hvorvidt metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Gyldighet i kvalitativ forskning vil avhenge av hvor godt forskningen er planlagt og gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennomføring av semistrukturerte intervjuer er beskrevet i delkapittel 3.3.3 og mine vurderinger i forbindelse med valg av informanter er beskrevet i 3.3.1. Denne beskrivelsen vil fungere som en gyldighetskontroll for andre på hvorvidt datamaterialet svarer på forskningsspørsmålet.

Det som også kan påvirke forskningens gyldighet er min egen forforståelse og min rolle som forsker. Min oppgave er å gjøre teoretisk informerte fortolkninger. Når det er sagt, er det nærmest umulig for forskeren å være fullstendig objektiv, slik det er beskrevet i delkapittel 3.1.2.

3.4.2 Pålitelighet

«(...) reliability can be regarded as a fit between what researchers record as data and what actually occurs in the natural setting (...)» (Cohen mfl., 2000, s. 202). Med andre ord vil pålitelighet i kvalitativ forskning være å forsikre leseren om at bildet som blir tegnet, ikke er feilaktig eller en forvrengning av de faktiske forholdene, for å unngå misforståelser.

Pålitelighet er alle fasene i forskningsprosjektet, der man sikrer transparens ved å vise til og beskrive hva som er blitt gjort internt i undersøkelsene, samt hvilke faktorer som kan ha påvirket forskningens utfall. Målet med kravet om transparens vil være å formidle valgene som er blitt gjort, på en slik måte at leseren kan ta stilling til kvaliteten på bakgrunn av disse opplysningene (Tjora, 2013). For å sikre pålitelighet kan man stille spørsmålet om denne forskningen ville vist det samme resultatet dersom en annen forsker utførte den? Ifølge Nilssen er det ingen garanti for at andre kan gjennomføre studiet på nøyaktig samme måte en gang til, for svarene er avhengig av konteksten der forskningen fant sted (Nilssen, 2012, s. 141) og fenomenet ble skapt mellom *meg* som forsker og *mine* informanter.

3.4.3 Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kvale og Brinkmann (2015) spør seg om det i det hele tatt er nødvendig med generalisering. De mener at et konsekvent krav om generalisering kan føre til oppfatning om at kunnskapen er universell og gyldig på alle steder og tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg mener at det i liten grad er mulig å generalisere funnene som blir presentert i denne forskningen. Informantenes historier er kontekstavhengig og deres forståelse av religionenes fortellinger er ulik. Samtidig kan jeg

ikke avkrefte overførbarheten av kunnskapen. Jeg vil håpe at andre lærere vil kunne finne informantenes erfaringer nyttige, relevante og gjenkjennbare.

3.5 Etikk

Kvalitative forskere er avhengig av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt. Jeg har vært gjest i det private rom, derfor måtte oppførselen min være god og jeg har måtte følge strenge etiske koder. I Norge har den nasjonale forskningsetiske komite (NESH, 2006) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som jeg har måtte følge. Jeg har måtte respektere forskningsdeltagernes autonomi, integritet, frihet og rett til medbestemmelse. Jeg har også måtte gi forskningsdeltagerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som står for tilgang til informasjonen, hvordan resultatet er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Ikke minst har jeg måtte lagre alle opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner forsvarlig (NESH, 2006, s. 12–18). Jeg har måtte søke godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), før jeg kunne sette i gang med intervjuene.

3.5.1 Informert samtykke og beskyttelse

Forfatter Elisabeth Jean Wood (2006), har i artikkelen «The Ethical Challenges of Field Research in Conflict Zone» innledningsvis sammenfattet noen av de viktigste etiske forpliktelser forskere må reflektere over i det de skal utføre kvalitativt forskningsarbeid. Hun nevner da blant annet mottoet «Do no harm». Det vil si at informanter deler sin forståelse, kunnskap og personlige opplevelser med forskeren. De forventer derfor tillit og at forskerne følger protokollen og retningslinjer som er forventet i arbeid med metodikken (Wood, 2006).

«Informert samtykke skal sikre at deltageren deltar frivillig og er så godt informert som overhode mulig om hensikt med forskningen» (Nilssen, 2012, s. 145). At samtykket er informert betyr at forskningsdeltagerne er innforstått med hva det innebærer for dem å delta i forskningsprosjektet, og hva de samtykker til. I samtykkeskjemaet mitt (se vedlegg 2) informerer jeg informantene om prosjektet: Hvordan det skal gjennomføres, hvilke(n) hensikt(er) prosjektet har, hva kunnskapen som har oppstått som resultat av intervjuene, skal brukes til, og hvem det vil formidles til (NESH, 2006, s. 15). Jeg informerte også informantene om at de skal ha reelle muligheter til å avstå fra å delta uten at det medfører ulemper, og at de skal være innforstått med at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltagelse uten at det får negative konsekvenser (NESH, 2006, s. 15).

Gusterson (2008) skriver at samtykkeskjemaer også kan ha sine ulemper. Informantene undertegner at de er villige til å bli forsket på, og at deres praksis og personlige opplevelser kan dokumenteres (Gusterson, 2008, s. 109). Jeg opplevde flere ganger at selv om jeg på forhånd hadde sent dem samtykkeskjema via mail, ville noen av informantene forsikre seg om det som sto i skjemaet. Av den grunn gjentok jeg anonymitetsprosedyren og deres rettigheter. Samtidig spurte jeg en siste gang om de samtykket til å la seg intervju i forbindelse med prosjektet, og informerte om at intervjuene ble tatt opp på lydbånd.

Jeg har lovet informantene mine konfidensialitet, det vil si at jeg ikke vil formidle informasjonen videre på måter som kan identifisere informantene. Dette er med på skape troverdighet og deltagerens tillit til forskningen (Cohen mfl., 2000). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite (2016) har kravet om konfidensialitet også en juridisk side knyttet til vern av personlig integritet og privatlivets fred (NESH, 2006, s. 16). Ikke minst er det med på ivareta informantens integritet (NESH, 2006, s. 12), som i praksis betyr at forskningen skal være til informantens beste, og at deltagelse og resultat av deres deltagelse ikke skal føre til negative konsekvenser for informantene eller deres nære relasjoner. Formidling av forskningsmaterialet er derfor anonymisert og personlige opplysninger er aidentifisert. Eksempelvis forsikret jeg mine informanter om at all informasjon blir slettet på forsvarlig og sikker måte ved prosjektets slutt. Dokumentasjon som personlig informasjon, lydopptak og transkripsjoner fra intervjuene, er også konfidensiell og er kun tilgjengelig for meg. Dokumentene og filene ble også lagre i en passordbeskyttet mappe på datamaskinen. Jeg har heller ikke brukt informantens navn på verken intervjutranskripsjonene eller i oppgaven. Dette for å ivareta informantens anonymitet.

4 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, samt relevant litteratur. Det teoretiske rammeverket fungerer som et tolkningsverktøy for de videre analysene og drøftingen i kapittel fem, seks og syv. Formålet med kapittelet er å gjøre rede for noen teorier som kan bidra til å belyse funnene i datamaterialet.

Det teoretiske rammeverket er delt opp i fire deler. Først tar jeg for meg spørsmålet om hvorvidt det kan sies at religionenes fortellinger som presenteres i undervisningen kan forstås som «sanne». Dette spørsmålet vil bli tatt opp igjen i oppgavens analysedel, for ifølge informantene var elevene opptatt av nettopp dette. I den andre delen skal jeg presentere noen teoretiske posisjoner for analyse av religionenes fortellinger. Deretter tar jeg for meg de didaktiske perspektivene, det vil si noen mulige måter å arbeide med religionenes fortellinger på i undervisningen. Disse vil være aktuelle til drøfting av mine empiriske funn. Tilslutt i teorikapittelet skriver jeg kort om fortellinger og identitetsutvikling.

4.1 Teoretiske perspektiver på spørsmålet om «sannhet» i religionenes fortellinger

Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at et sentralt spørsmål i forbindelse med religionenes fortellinger har vært om det som fortelles, faktisk har skjedd, og om det kan belegges som historiske hendelser langs en tidslinje (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 28). De mener videre at tiden i den vestlige kulturen forstås som historisk og lineær, mens i andre kulturer kan vi finne andre måter å forstå tiden på. I hinduismen for eksempel finner vi en syklisk tidsforståelse og hvor «mytisk tid» og «historisk tid» overlapper (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 28).

Breidlid og Nicolaisen (2011) oppfordrer lærerne til å unngå etnosentrisk innfallsvinkel når de bruker religionenes fortellinger i undervisningen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 28).

Etnosentrisk innebærer ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) at en setter sin egen kultur i sentrum og vurderer andre kulturer ut i fra sin egen kultur som den mest verdifulle. Dette er i tråd med hvordan Joron Phil (2010) beskriver etnosentrisme, som noe som innebærer positiv selvskrivning og negativ andretilskrivning (Phil, 2010, s. 253). Et eksempel på etnosentrisme vil være å presentere den kristne eller den vestlige forståelsen av tid og sannhet som den riktige i motsetning til den østlige eller sykliske tidsforståelse, slik den er å finne i buddhismen eller hinduismen. Det kan føre til ufrivillig tilslutning og negativ andretilskrivning til de «andre» religioners fortellinger.

Mogstad (1999) drøfter hva sannhet betyr i forhold til fortelling, og sier at sannhet i fortellinger ikke dreier seg om målbar empirisk sannhet, men heller om sannhet som erfaring.

«En fortelling kan skape en ny tid og et nytt sted, hvor tilhører og tekst bringes sammen. Fortellingen skaper med andre ord en ny og annerledes virkelighet» (Mogstad, 1999, s. 112). En «sann fortelling» vil ifølge Mogstad være en fortelling som er åpen for ulike tolkninger, slik at tilhørers livsvirkelighet kan trekkes inn. Det han omtaler som en «falsk fortelling» er derimot ferdigtolket og lukket og innebærer at man må være enig med tolkningen (Mogstad, 1999). Mogstads teori er interessant fordi han lanserer noen dikotomier: sanne, falske, åpne og lukkede fortellinger. De sanne fortellingene er åpne, og de falske er lukkede. Til tross for at Mogstads bok nærer seg 20 år, finner jeg hans perspektiver relevante også i forhold til min kontekst. Breidlid og Nicolaisen (2011) tar opp begrepsbruken til Mogstad og hevder at en åpen fortelling inviterer til ulike tolkninger, mens den lukkede framstår som ferdig tolket. Ifølge Breidlid og Nicolaisen får begrepene lukket og åpen fortelling fram viktige aspekter og er derfor hensiktsmessig i arbeid med religionenes fortellinger. Det er disse begrepene jeg bruker i min analyse.

4.2 Teoretiske perspektiver på religionenes fortellinger

Det har foregått diskusjoner i fagmiljøer om hvordan religionenes fortellinger skal anvendes i KRLE-faget, og det debatten understreker, slik jeg ser det, er at det fortsatt er behov for fagdidaktisk refleksjon på området. Dette delkapittelet er dermed delt inn i tre deler. I den første delen skal jeg presentere dimensjonsteorien. I den andre delen skal jeg skrive om problematiske fortellinger. Avslutningsvis skal jeg skrive om parallelle og rivaliserende fortellinger. Videre i kapittelet skal jeg skissere noen mulige tilnærminger til presentasjon av fortellingene i undervisningen.

4.2.1 Dimensjonsteorien

Breidlid og Nicolaisen har i sin bok «*I begynnelsen var fortellingen*» (2000/2011) lansert dimensjonsteorien, dvs. en tilnærming til religionenes fortellinger som baserer seg på tanken om at slike fortellinger har ulike dimensjoner. Begrepet dimensjon forklarer at en religiøs fortelling kan reflektere flere «meningsaspekter» samtidig, dimensjonsteorien rommer de meningsaspektene som en religiøs fortelling kan reflektere (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 57–73).

Det opereres med tre sentrale dimensjoner. Det første er en allmennmenneskelig dimensjon som rommer det i fortellingen som angår alle mennesker, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 59). Det kan handle om relasjoner mellom mennesker, mening med livet og forholdet mellom godt og ondt.

Den andre dimensjonen er den religiøse dimensjonen og den kan gjenkjennes og oppleves av mennesker som tilhører en annen religion enn den fortellingen har utgangspunkt i (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). Det kan handle om at en person med tilhørighet i en religion hører fortellinger fra andre religioner, vil kunne se tilsvarende tematikk som i sin egen religion. Temaene kan være guddommens godhet, menneskets svakhet eller den kosmiske kampen mellom godt og ondt. En ikke-religiøs person med kunnskap om religionene kan også selvsagt erkjenne denne dimensjonen, men en person med en religiøs grunnholdning, vil antagelig være mer sensitiv for den religiøse dimensjonen i andre religioners fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64).

Den tredje dimensjonen er den religionsspesifikke. Det handler om det spesifikke og betydningsfulle i religionsfortellingen for en bestemt religion, som fortellingen har utgangspunkt i. Det religionsspesifikke budskapet er derfor ulikt i de forskjellige religionene. For den som identifiserer seg med den aktuelle religionen som fortellingen er hentet fra, vil det også fungere som en identifikasjonsfortelling (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 65).

Breidlid og Nicolaisen fokuserer på at det tradisjonelt sett har vært et overveiende fokus på den religionsspesifikke dimensjonen. I religionsundervisningen menes det derfor at det allmennmenneskelige perspektivet ofte kan bearbeides i all sin frodighet, før fortellingen settes inn i en kontekst. Med denne innfallsvinkelen vil alle elevene, uansett bakgrunn, kunne engasjere seg fra starten av, de vil også lettere forstå fortellingen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 67).

Ruth Danielsen (2009) presiserer at det vil være til fordel for lærerne å sette fortellingen tydelig inn i den tradisjonen den hører hjemme i, fordi en ikke uten videre kan gå ut fra at religionenes egne tilhengere synes det er greit at en fortelling løsriver seg fra sin religiøse kontekst (Danielsen, 2009, s. 117).

Bengt Ove Andreassen (2012) kritiserer Breidlid og Nicolaisens vekt på den allmennmenneskelige dimensjonen. Han hevder at den allmennmenneskelige dimensjonen slik sett, er en måte å tenke elevsentring på. Fortellingen kan, ifølge Andreassen, relateres til den enkelte elevs liv på en måte som kan oppfattes som tilslutning til en annen religion eller livssyn (Andreassen, 2012, s. 114).

Sidsel Lied (2001) kommer med de samme argumentene når hun sier at et for stort fokus på den allmenne dimensjonen, vil føre til at fortellingenes religionsspesifikke budskap glipper, noe som vil endre fortellingens karakter og budskap. Hun viser til et eksperiment som hadde

et overveiende fokus på den allmenne dimensjonen i undervisningen. Det viste seg at den konteksten elevene ga fortellingen, var deres egen tanke- og erfaring i stedet for å se fortellingene som det de faktisk er, nemlig uttrykk for religionsspesifikke, førmoderne forestillinger og verdier (Lied, 2001).

Geir Winje (2014) argumenter for at det å tildele alle religiøse fortellinger en allmennmenneskelig dimensjon kan føre til «snik-forkynnelse» ved å gjøre fortellingene akseptable for alle elevene. Den allmennmenneskelige dimensjonen kan skape en relasjon mellom fortellingen og menneskets eksistensvilkår. Han hevder videre at «Et ensidig fokus på kultur- eller religionsspesifikke forskjeller kan virke segregerende, mens en unyansert vektlegging av den allmenne dimensjon kan virke assimilerende» (Winje, 2014, s. 8). Dimensjonsmodellen kan, ifølge Winje, egne seg i undervisningen så lenge den brukes med klokskap, varsomhet og respekt for religionsspesifikke forskjeller (Winje, 2014, s. 8).

Breidlid og Nicolaisens (2002) hevder at de ikke er opptatt av å rangere dimensjonene innbyrdes, men at alle dimensjonene er viktige. Det de blant annet er opptatte av, er å diskutere rekkefølgen man presenterer dimensjonene i. De hevder at rekkefølgen vil variere. Det henger sammen med hvor sentral og grunnleggende den aktuelle fortellingen er i en tradisjon. Eksempelvis vil fortellingen om Jesu død og oppstandelse, ifølge dem, være en grunnleggende og enestående fortelling i kristendommen, som først og fremst bør presenteres som nettopp dette, en sentral kristen fortelling. De påpeker videre at de ulike dimensjonene «er til stede» i fortellingen hele tiden, uavhengig av kontekst og at den allmennmenneskelige dimensjonen ikke «skygger» for det spesifikt religiøse (Breidlid & Nicolaisen, 2002).

4.2.2 Problematiske fortellinger

Enkelte religiøse fortellinger kan være problematiske. For dem som har en tilhørighet til fortellingen, kan framstillingen av Guds rolle være utfordrende og problematisk, eksempelvis bibelfortellingen om Noahs ark, hvor Guds handlinger ifølge fortellingen fører til lidelse. Andre fortellinger kan også inneholde problematiske framstillinger av andre folkeslag, for eksempel eksodusfortellingen, hvor Gud lot landeplager ramme egypterne fordi farao ikke lot israelittene reise. Ifølge fortellingen omtalte Gud seg som «israelittenes Gud». Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) kan det være nærliggende utfra fortellingen å trekke den konklusjonen at ett folkeslag eller en etnisk gruppe anses som mer verdt enn et annet folkeslag (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 411).

Et annet eksempel kan være fortellinger fra islamsk tradisjon, hvor det er en spenning mellom muslimer og ikke-muslimer, «de vantro», som de også kan bli omtalt som. I Einar Bergs oversettelse av Koranen (1980) omtales «de vantro» flere steder, og negative utsagn om andre religioner blir beskrevet, blant annet på denne måten:

Jødene sier, «Ezra er Guds sønn,» og de kristne sier, «Messias er Guds sønn.» Dette er faktisk det de sier, og de tar etter det som vantro før dem hevdet. Måtte Gud ta dem fatt! Hvor de er forvridd! (Sure 9:30).

Dagfinn Rian og Levi Geir Eidhamar (1999) skriver at siden Muhammed anså seg selv som profetens segl, ønsket han dermed at jøder og kristne skulle anerkjenne ham som Guds profet. Etter flukten til Medina ble det etter hvert klart at denne anerkjennelsen aldri ville komme. Det utviklet seg til alvorlige konflikter mellom religionene (Rian & Eidhamar, 1999). Sure 9: 30 gjenspeiler et anstrengt forhold mellom islam og jødedommen og kristendommen helt fra Muhammeds tid. Breidlid og Nicolaisen (2011) skriver om «demonisering som litterær metode». Det vil si at en nærmer seg teksten ut fra et perspektiv som demoniserer motstanderne til dem man selv identifiserer seg med. Et slikt demoniserende perspektiv, gjør det mulig for muslimske elever å ta Allahs parti mot de vantro (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 411–412).

4.2.3 Parallele og rivaliserende fortellinger

Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at religioner og livssyn først og fremst skal stå fram på egne premisser og med sine egne fortellinger. Men i noen tilfeller finner vi at tradisjonene løper sammen, hvor fortellinger om de samme personene er temmelig like. For eksempel har jødedommen, kristendommen og islam flere likhetstrekk, de har alle sitt opphav i Midtøsten, av den grunn har disse religionene også fortellinger som er knyttet til de samme skikkelser, men der utformingen og detaljer er forskjellige. Jesus blir omtalt både i kristendommen og islam. Likeså har jødedommen og kristendommen en felles skriftsamling, Tanak/Det gamle testamentet. Derfor har disse to religionene mange felles fortellinger. De to østlige religionene hinduisme og buddhisme har også sammenfallende fortellinger, for eksempel om Buddha, men de har ulike tolkninger.

Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at så lenge fortellingene ikke skiller seg fra hverandre i hovedbudskap, men bare ved ulik tilnærming eller vektlegging, kan vi kalle dem for «parallele fortellinger» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 329). Videre påpeker de at når fortellingene i de ulike religionene formidler motstridende virkelighetsoppfatning og verdier,

kan dette kalles for «rivaliserende fortellinger» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 329). For eksempel har både islam og kristendommen fortellinger om Jesus, men de er til dels rivaliserende, fordi de formidler motstridende oppfatninger av blant annet Jesus' død og oppstandelse.

4.3 Didaktiske anvendelse av de teoretiske perspektivene

Dette kapittelet presenterer mulige sider ved bruk av religionenes fortellinger i klasserommet. Hvordan det kan arbeides med og hvordan engasjere elevene på ulike måter. Det er relevant for drøftingen senere. Kapittelet er delt opp i fire underkapitler. I den første delen skal jeg beskrive de teoretiske perspektivene på hvordan religionenes fortellinger bør presenteres i klasserom med religion- og livssynsmangfold, sett i lys av Banks (2009) fem punkter om flerkulturell pedagogikk. Jeg forstår det slik at Banks teorier er en viktig inspirasjonskilde for den kritiske pedagogikken som igjen er et viktig aspekt ved mangfoldskompetanse, for alle lærere trenger kunnskap om det norske samfunnet som et komplekst og mangfoldig samfunn for å skape trygge og inkluderende læringsmiljøer for alle elevene. Flerkulturell pedagogikk, slik jeg forstår det, vil være med på å gi lærerne nettopp denne kompetansen. Det er derfor fint mulig å peke en linje fra Banks teori til religions- og livssynsmangfoldet i KRLE-undervisningen. Videre i kapittelet skal jeg presentere refleksjoner rundt problematiske fortellinger samt parallelle og rivaliserende fortellinger, og hvordan disse kan anvendes i undervisningen. Deretter skal jeg drøfte hvordan religionenes fortellinger kan fortelles. Avslutningsvis vil jeg presentere teoretiske perspektiver på hvordan lærerne kan føre en samtale om innholdet i religionenes fortellinger.

4.3.1 Religionenes fortellinger i religion- og livssynsmangfoldige klasserom

Banks (2004) har utarbeidet dimensjonene for flerkulturell utdanning for å hjelpe både ledelsen og lærerne i implementering av en gjennomgripende flerkulturell pedagogikk. Banks teori består av fem sentrale punkter. Det første punktet er 1) integrering av innhold. Her skal lærerne bruke eksempler og innhold fra mange ulike perspektiver og kulturer, og dette skal integreres i alle fag og sammenhenger. For at kunnskapsproduksjonen i skolen skal gjøres relevant for en flerkulturell skole, må 2) lærerne hjelpe elevene til å forstå hvordan kunnskap påvirkes av historiske, politiske, rasemessige etniske og sosiale klasseposisjoner. Skolen må 3) hjelpe elevene til å rive ned fordommer. Ved å anerkjenne forskjeller og kunne bli utfordret til å risikere å møte motstand over elevene på toleranse som kan bidra til å redusere fordommer mot enkeltindivider og grupper. Flerkulturell pedagogikk må bli en 4) likhetspedagogikk, og undervisningen må da tilpasses til å styrke alle elevene. Det siste

punktet 5) understreker at skolekulturen må bygge på en inkluderende sosial praksis (Banks, 2009).

Eidhamar (2009) hevder at elever fra livssynsminoritetene ofte opplever at medelever ikke kan nok om deres livssynsbakgrunn (Eidhamar, 2009a, s. 108). Dette er i tråd med Banks andre punkt som understreker at lærerne skal involvere elevene i å bygge kunnskap. Banks andre punkt «Proessen kunnskapsbygging», slik den forklares av Harlap og Riese (2014), involverer at lærerne hjelper elevene til å bygge kunnskap, undersøke og forstå hvordan ulike kulturelle forutsetninger, perspektiver og fordommer påvirker hvordan vi konstruerer kunnskap og hvordan denne kunnskapen kan gjøres relevant uavhengig av elevenes bakgrunn (Harlap & Riese, 2014, s. 205).

Breidlid og Nicolaisen (2011) argumenterer for at religionenes fortellinger gir elevene hjelp til dypere forståelse av religionene, også for dem som har en annen religiøs eller livssynsmessig referanseramme (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 74). Det vil med andre ord gi elevene kunnskap om fortellingsperspektivet, som i neste omgang også vil bidra til å rive ned fordommer, som bringer oss tilbake til Banks tredje punkt, som har som formål å redusere fordommer. Videre hevder Breidlid og Nicolaisen (2011) at den allmenne dimensjonen skal bety at alle kan oppleve noe og lære noe av alle fortellingene (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 59). Dermed kan elever uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn presentere og bidra til arbeid med denne dimensjonen. Den kan bety blant annet at den allmenne dimensjonen kan bidra til rettferdig pedagogikk. Rettferdig pedagogikk sett i lys av Banks fjerde punkt betyr at lærerne tilpasser undervisningen og legger til rette for akademisk prestasjon for ulike elevgrupper (Banks, 2009, s. 15).

4.3.2 Problematiske, parallelle og rivaliserende fortellinger i klasserommet

Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) kommer elevene til skolen med ulike primærdiskurser. Noen av elevene har møtt andre diskurser, sekundærdiskurser, allerede fra de var små. Det gjelder dem som har tilgang til bøker og hjemmesamtaler der det forekommer hyppige referanser til tekster (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 73). Breidlid og Nicolaisen viser til James Paul Gees (2003) teori om literacy, som ganske enkelt kan defineres som «mestring av sekundærdiskurs» (Gee, 2003 i Breidlid og Nicolaisen, 2011, s. 74). Slik Breidlid og Nicolaisen (2011) beskriver det, innebærer dette en kompetanse til å lese en tekst ut fra ulike tolkningsregler og dermed forstå teksten i ulike diskursive rammer (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 74). Videre hevder Breidlid og Nicolaisen (2011) at parallelle og rivaliserende fortellinger kan ses i et lærings- og literacy- perspektiv, for det er åpenbart at de elevene som

allerede hjemmefra er vant til å møte diskurser og fortellinger som er annerledes enn hjemmets primærdiskurs, vil ha et fortrinn i møte med parallelle og rivaliserende fortellinger i klasserommet. I lys av Breidlid og Nicolaisens (2011) argumenter har disse elevene allerede utviklet en form for kompetanse som setter dem i stand til å håndtere møter med ulike meningsuttrykk (Breidlid & Nicolaisen, 2011).

Breidlid og Nicolaisen (2011) argumenter videre for at «rivaliserende fortellinger» kan være særlig utfordrende i klasserom med stort religions- og livssynsmangfold. Hvis bare «de andres» og ikke «min» versjon av fortellingen presenteres, skjer det noe med min selvfølelse og opplevelse av å bli tatt på alvor. Det er derfor nødvendig at lærerne hjelper elevene til å forholde seg rasjonelt og saklig til ulike perspektiver på fortellingene. Breidlid og Nicolaisen mener at i sin mangfoldighet og «rivalisering» bidrar fortellingene til å gi elevene bevissthet om at alle disse fortellingene er del av det store fortellingsuniverset. Om hver fortelling i dette universet kan ses på som en stjerne, vil vår opplevelse og tolkning av den stjerna være ulik ut fra det ståstedet vi har på jorda (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 404).

Religionenes fortellinger er også veldig gamle fortellinger, og de har blitt til i tider som er svært ulik vår. Fortellingene kan derfor oppleves som problematiske for et moderne menneske, både med tanke på gudsbilde og menneskesyn. Det er dermed nødvendig å gjøre det klart for elevene at religionenes hellige fortellinger stammer fra en tid da menneskerettigheter var ukjent. De etiske forpliktelsene var knyttet til etnisitet og ble ikke oppfattet som globale forpliktelser. Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at et slikt tolkningsperspektiv setter fortellingene i et noe annet lys, og gjør det ikke helt uproblematisk å kritisere fortellingene ut fra vår tids forutsetninger (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 412).

I arbeid med parallelle og rivaliserende fortellinger er det også mulighet for sammenligning av to fortellinger. Breidlid og Nicolaisen (2007) hevder at lærerne bør diskutere med elevene hva som er viktigst. Er det likheter eller forskjeller? De råder lærerne til å ta tak i forskjellene og snakke om hvilken betydning de har for den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke forståelsen av fortellingen. (Breidlid & Nicolaisen, 2007, s. 91). Denne arbeidsmåten bygger på det Breidlid og Nicolaisen (2000) hevder er en forutsetning for å kunne presentere fortellinger på, for her kan elevene i neste omgang selv oppfatte eller i dialog med klassen gjenkjenne dimensjonene. Ifølge dem bør elevene fra en tidlig alder også trenes i å utforske de ulike dimensjonene ved fortellinger (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 436).

4.3.3 Fortelle religionenes fortellinger

I det følgende tar jeg opp den arbeidsmåten som har vært innarbeidet i faget, nemlig det å fortelle fortellingene. I KRL-planen fra 1997 står det at «På alle trinn skal elevene gjennom varierte arbeidsmåter, som kan inkludere bruk av gjenfortelling, drama, lek, forming, musikk og prosjektarbeid (...)» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 92). Videre er det også spesifisert at «Både når det gjelder Bibelen, kristendommens historie og de andre religioner og livssyn, er det lagt stor vekt på presentasjon gjennom fortelling» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 91). Det i motsetning til dagens læreplan (KRLE) hvor det ikke er spesifisert hvilke konkrete arbeidsmåter som bør eller ikke bør brukes. Jeg går her noe utover det som står i KRLE-planen og drøfter en aktuell arbeidsmåte for undervisning knyttet til religionenes fortellinger.

Ruth Danielsen (2009) argumenterer for at det ligger i selve fortellingens vesen at den skal fortelles, og det er en meget aktiv beskjeftigelse å lytte. Det kan enhver overbevise seg om ved å betrakte ei gruppe barn som lytter til ei fortelling som virkelig fenger dem. Kroppen er avslappet, det er helt stille i rommet og det er en enorm indre aktivitet, hvor de henger med fortelleren (Danielsen, 2009, s. 121). Dette er i tråd med Breidlid og Nicolaisens (2000) argumenter om at de fleste fortellinger er så forførende at alle kan bli dratt inn i dem, overvældet av dens magiske kraft (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 79).

Breidlid og Nicolaisen (2000) viser også til andre sider ved det å fortelle. Nemlig det at fortellingene vil trene opp barn til å bli gode lyttere og gode fortellere og de oppfordrer både læreren og elever til å fortelle mer. Fortellingen gir barn symboler, språk, metaforer og bidrar dermed til å skape forståelse og mening (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Videre hevdes det at fortellinger ikke bare er et viktig ledd i språkutviklingen, men også i personlighetsutviklingen. Barn som hører fortellinger, vil kunne identifisere seg med personer i fortellingene. Dette kan være en hjelp for barna for å gjennomleve usikkerhet og angst (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 432). Danielsen understreker at i elevgrupper der fortellinger får blomstre, er det store muligheter for at elevene også kan utvikle sin egen fortellerevne eller muntlige kompetanse som det også heter (Danielsen, 2009, s. 121–125). Holger Henriksen (1993) derimot hevder at en god forteller kan moralisere, manipulere, indoktrinere og dermed beherske elevenes tanke- og følelsesliv, dette kaller han for fortellerens maktposisjon, som ifølge Henriksen innbyr nesten til misbruk, fordi den spiller på følelser og opplevelser (Henriksen, 1993).

Danielsen (2009) argumenterer for at fri fortelling kan ha ei rekke fordeler framfor høytlesning. Blant annet at kontakten mellom forteller og tilhører blir tettere, fordi fortelleren

slipper å ha øynene i boka og kan hele tiden ha øyekontakt med tilhørerne. Fortelleren bruker også sitt eget muntlige språk som er tilpasset barna.

Danielsen (2009) viser også til noen negative sider ved fri fortelling. Ifølge henne er det ikke alle trostradisjoner som oppfatter en slik fri omgang med sine hellige tekster som like legitimt. Eksempelvis kan du ikke fortelle fritt fra Koranen, for den har fått status som Guds åpenbarte ord. Mogstad (1999) argumenterer også for noen negative sider ved fri fortelling. Han sier at når man gjenforteller fortellingene, bør man være forsiktig med utvidelsen av forklarende, historiske, psykologiserende eller moraliserende art. Videre nevner han at slike innskudd forstyrrer og bryter fortellingens åpne karakter. Det kan føre til at tilhøreren blir trukket ut av fortellingen, og kan resultere i at tilhøreren blir pådyttet fortellerens tolkninger av fortellingen (Mogstad, 1999, s. 139). Dette skal vi se eksempler på i analysen i kapittel 6.2.2 og 6.2.3.

Dermed kan det kanskje argumenteres for at høytlesning er mer hensiktsmessig enn fri fortelling i noen tilfeller. Fordi med høytlesning lar du fortellingene stå på egne bein uten å pynte på dem, og de presenteres åpent og ufortolket. Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2000) er dette en umulighet, for det er ikke til å unngå at en forteller til en viss grad også tolker; ved nyanser i tonefall, ved hvilke deler av fortellingen som vektlegges, og hvilke som utelates (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 435).

Mogstad (1999) gir lærerne noen enkle råd for å bli en god forteller. Den viktigste forutsetningen ifølge ham er å praktisere fortelling. Det er først når du selv forteller, at du kan bli en god forteller. Det er også viktig å ha kontakt med dem man forteller til, som i all hovedsak betyr at du ikke forteller med ryggen til tilhørerne. Mange fortellinger innbyr til dramatisering eller er gode inspirasjonskilder for tegning. Dette er gode måter å gjenoppleve fortellingene på og integrere dem i eget livsunivers (Mogstad, 1999, s. 140). I likhet med Mogstad gir Danielsen (2009) to sentrale råd til lærerne når de skal fortelle fortellinger: At lærerne må være forberedt, og at teksten er tilpasset det nivået det skal brukes på (Danielsen, 2009, s. 121–125).

Det finnes altså mange måter å arbeide med fortellinger på. Med «fri fortelling» og høytlesning får elevene mulighet til å lytte, og deretter kan elevene arbeide med fortellinger på ulike måter. De kan ha en dialog om dem, sammenligne dem, dramatisere eller tegne, for å nevne noe.

4.3.4 Samtale om religionenes fortellinger

Andreassen (2012) hevder at dagens religionsfag først og fremst er et muntlig fag (Andreassen, 2012, s. 175). Det gjenspeiles i læreplanens målformuleringer som handler om å *kunne forklare, samtale om og gjøre rede for* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er derfor ikke uvanlig at elevene oppfordres til å være muntlig aktive, og at dialog kan bli sett på som en sentral arbeidsmåte i faget. Mogstad (1999) argumenterte for hva som var målet med KRL-undervisningen. Han hevdet at: «Faget skal utvikle dialogen som grunnholdning hos elevene. Det betyr åpenhet hos elevene for å søke ny innsikt, vilje til å lytte og lære av andre og vilje og evne til å endre syn» (Mogstad, 1999, s. 49). Mogstads argumenter kan også anvendes overfor dagens KRLE-fag, for under formålsdelen i KRLE-planen står det at faget skal bidra «(...) til dialog mellom mennesker med ulike oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). En slik dialogprosess kommer blant annet fram gjennom et uenighetsfelleskap, slik Iversen (2014) beskriver det. Et uenighetsfelleskap er ifølge Iversen «(...) en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Et eksempel på et uenighetsfelleskap kan være skoleklasser. Iversen argumenterer for at skolen har store muligheter til å bli et sted der elevene lærer å håndtere uenighet, selv når det er sterke følelser involvert (Iversen, 2014, s. 80).

Breidlid og Nicolaisen (2007) argumenter for at målet med undervisningen bør være at ulike meninger, holdninger, følelser og verdier blir samlende faktorer og utgangspunkt for dialog (Breidlid & Nicolaisen, 2007). Ifølge Breidlid og Nicolaisen har lærerne gitt tilbakemelding om at fortellinger er noe av det som fungerer best i faget for å sette i gang følelser hos elevene (Breidlid & Nicolaisen, 2007, s. 83). Det finnes spennende fortellinger med ulike framstillinger av de samme personene og hendelsene. Det er også ulikheter internt i de religiøse tradisjonene. Innenfor kristendommen kan det være mange ulike tolkninger av de samme fortellingene. En katolikk, en pinsevevner og en læstadianer vil forstå fortellingene ut ifra sitt spesielle ståsted og sin kulturelle kontekst (Breidlid & Nicolaisen, 2007, s. 84). Religionenes fortellinger kan av den grunn, være et godt utgangspunkt for å skape et uenighetsfelleskap på. Dette er i tråd med Winjes (2017) argumenter om at dimensjonsmodellen er godt egnet i arbeidet med å synliggjøre det religiøse mangfoldet og uenighet. Ifølge Winje vil den allmennmenneskelige dimensjonen i for eksempel markering av kristen jul fokusere på allmenne temaer i juleevangeliet, slik som fattigdom, familie, forholdet mellom mennesket og dyr, og det å være redd. Videre kan den religiøse eller

fellesreligiøse dimensjonen omfatte tematikk som går igjen i flere religioner, for eksempel Gud eller engler. Den religionsspesifikke dimensjonen vil omfatte elementer som er særegen for den aktuelle religionen: I en julemarkering vil det for eksempel være Jesus-barnets unike status i kristendommen. Winje hevder at det er mange grunner til å veksle mellom de tre dimensjonene. Når en vektlegger den allmenne, tydeliggjør en også likheter i religioner og mennesker imellom, mens fokuset på det spesifikke tydeliggjør forskjeller (Winje, 2017, s. 128).

Trine Anker og Marie von der Lippes (2015) forskning indikerer at lærerne eller skolen velger å ikke ta opp utfordrende verdispørsmål for å unngå uenighet og konflikt. Deres forskning antyder at lærerne unngikk å snakke om terrorhandlingen som skjedde den 22. juli. Ifølge dem, hadde samtlige skoler arrangerte minnemarkering og jobbet med sorg- og krisehåndtering, men 22. juli i vid forstand og Breiviks hat mot andre religioner og islam og muslimer spesielt, ser ut til å ha vært lite tematisert (Anker & von der Lippe, 2015, s. 93). Ifølge Anker og von der Lippe er bakgrunnen for dette at lærerne opplever stort press for å dekke kompetansemål og vise gode resultater, og at de føler at tiden ikke strekker til for å åpne opp for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger. En annen grunn kan være lærernes manglende kompetanse i å undervise i kontroversielle og sensitive temaer (Anker & Lippe, 2015). Lignende utfordring kan lærerne møte i arbeid med religionenes fortellinger. Elevene kan oppleve uenighet, sinne og aggresjon for det verdisynet og idealene som de møter i fortellingene (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Iversen (2014) hevder at uenighet skal hjelpe elevene til å forholde seg til sinne og aggresjon på en konstruktiv måte. Elever med ulik bakgrunn og livssyn kan se på undervisningen som et naturlig sted å fremme sine argumenter (Iversen, 2014, s. 67). Lærerne burde ifølge Iversen sørge for at klassen har et godt uenighetsfelleskap. Uenighet skal ikke oppleves som krenkelse men som en diskusjon mellom likeverdige (Iversen, 2014).

I møte med det store fortellingsuniverset kan elevene også stille kritiske spørsmål og på denne måten vurdere det de lærer, leser og hører om religionene på rasjonelt og selvstendig vis. En kritisk og undersøkende tilnærming til religionenes fortellinger er ikke uvanlig i skolen. Dette skal vi se eksempler på i kapittel 5.2.3 og kapittel 6.2.2. Opplæringsloven legger til grunn en kritisk undervisning, som kan tolkes i retning av å ha en spørrende, undrende og utforskende holdning til lærestoffet. Ifølge formålsdelen i KRLE-planen skal undervisningen også «(...) stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Fastvold (2009) hevder at kritisk tenkning er evnen å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte (Fastvold, 2009, s. 22). Videre hevder Fastvold at det motsatte av kritisk tenkning i et undersøkende felleskap er gruppetenkning. Gruppetenkning oppstår når man innordner seg de andre i gruppen eller felleskapet ved å tenke slik disse andre gjør. Det går da på bekostning av en grundig og kritisk undersøkelse av de enkelte utsagn (Fastvold, 2009, s. 233–234). Fastvolds argumenter bringer oss tilbake til det Iversen (2014) skriver om uenighetsfellesskap. Ifølge Iversen skal skoleklasser være «(...) et trygt rom for å utforske meninger, prøve og feile, å bryne seg på egne og andres meninger, men innenfor en ramme av læring og utvikling» (Iversen, 2014, s. 62). Et uenighetsfellesskap sammenligner og vurderer argumentene til hver enkelt idé, heller enn å forsvare ukritisk sitt eller andres standpunkt.

Et undersøkende og kritisk felleskap i skolen vil kunne hjelpe elevene til å forstå at religioner og livssyn gir ulike svar på menneskelige grunnspørsmål, og til å bygge broer og skape felleskap ved å fremme samtale på tvers av tros- og livssynsgrenser (Mogstad, 1999, s. 49).

4.4 Identitetsutvikling i møte med fortellingsuniverset

Fortellinger i KRLE er hentet fra fem ulike religioner. Elevene må altså forholde seg til tradisjoner som ikke er deres egne, og de kan bli presentert for fortellinger fra andre greiner av sin egen religion. For eksempel kan helgenfortellinger som er hentet fra katolsk kristendom, være ukjente for protestantiske kristne.

Fortellinger henger tett sammen med identitet, og identitet kan formes gjennom fortellinger. Minoritets- og majoritetslevende vil ifølge Lied (2004) kunne oppleve at fortellinger fra ulike livstolkningstradisjoner fungerer som inspirasjon og utgangspunkt til arbeid med egen identitet. Fortellingene vil også kunne brukes til å finne ut av hva de tenker og mener om spørsmål og problemstillinger som hører hjemme innenfor området religion og livssyn, og å finne sin plass innenfor dette området slik de møter det i den kulturen de hører hjemme i (Lied, 2004, s. 317).

Mogstad (1999) argumenter også for hvordan fortellinger og identitet har en nær sammenheng. Han refererer til den tyske filosofen Wilhelm Schappas (1884–1965) som hevder at det er et grunnleggende gjensidighetsforhold mellom fortellinger og mennesket, og sier da at det er fortellinger som gir mennesket identitet. Det gjelder først og fremst jeg- fortellinger, eller den private livsfortellingen. I den private livsfortellingen finnes det en rekke andre personer og dermed også en rekke andre fortellinger. Mogstad kaller disse fortellingene for

«universalfortellinger» (Schapps i Mogstad, 1999, s. 110). Eksempler på slike «universalfortellinger» kan være religionenes fortellinger. De kan ifølge ham hjelpe oss med å forstå oss selv og den virkeligheten vi lever i.

Danielsen (2009) skriver derimot om hvordan fortellinger og identitet var en av grunnene til at særlig muslimske og humanistiske foreldre uttrykket engstelse for at egne barn blir utilbørlig påvirket rent identitetsmessig gjennom de andre tradisjonenes fortellinger (Danielsen, 2009, s. 116).

Innenfor alle de religiøse tradisjonene er fortellingene betydningsfulle. Fortellingene er grunnleggende for forståelse av tro, praksis og etikk. En buddhist vil ha fortellinger om ulike episoder i Buddhas liv som bakteppe for sin forståelse av viktige begreper i buddhismen, likeså vil en hindu ofte forme sin etikk etter fortellingene om Rama. En kristen som ser et bilde av Jesus på korset, vil forbinde bildet med fortellingen om Jesus' siste dag i Jerusalem. For mange vil fortellingene være kjent fra tidlig barndom. De preger derfor livssyn, virkelighetsoppfatning og identitet. Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) er den store utfordringen med undervisningen om religionenes fortellinger at alle elever skal høre fortellinger fra flere religioner mens de er sammen i klassen (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Spesielle problemer vil kunne oppstå når elevene møter parallelle og rivaliserende fortellinger. Hvordan vil en kristen elev reagere på en islamsk fortelling som framstiller Jesus annerledes? Er det slik at enkelte barn identifiserer seg med «sine» fortellinger og distanserer seg fra «de andres»? Det kan være utfordrende for elevene å posisjonere seg innenfor dette mangfoldet av fortellinger, for det kan problematisere deres egen identitet og tro. Et eksempel på dette vil bli presentert og drøftet i analyse kapittel 6.2.1.

Amin Maalouf (1999) argumenter i boka «*Identitet som dreper*» for at identitet ikke er noe en får en gang for alle. Den dannes og omdannes hele livet, i samspill med andre (Maalouf, 1999, s. 24). Da er ikke identitet det faste og bestandige, nærmest gudegitte, men den kan endres i samhandling med andre. Maalouf stiller blant annet følgende spørsmål:

(...) hva er det som gjør at kvinner og menn over hele verden, av de forskjellige opprinnelser, i dag gjenoppdager sin religiøse tilhørighet, og på forskjellige måter føler at de må bekjenne den (...)? (Maalouf, 1999, s. 77).

Eksistensiell refleksjon, ifølge Maalouf, kan føre til at en må revurdere sin foreløpig etablerte identitet og understreke hvor unik en er (Maalouf, 1999, s. 81–82). Derfor vil det å ha ferdigheten til å forholde seg til ulike religiøse fortellinger, kanskje kunne føre til at elevene

gjenoppdager og bekjenner sin egen religiøse tilhørighet. Ifølge Eidhamar (1999) kan religionenes fortellinger nettopp fungere som et verktøy for eget identitetsarbeid. Eidhamar argumenter for at:

Når en kristen elev med kristen bakgrunn leser bibelfortellinger, er det med på å ivareta elevens kristne identitet. Når den samme eleven leser om hinduismen, må hun gis muligheten til å være uenig og si: «Dette er ikke mitt». Da er det en mulighet for at også dette stoffet indirekte er med på å ivareta elevens kristne identitet. Man ser sin egen tro klarere når de står i relieff til noe annet. Det samme prinsippet gjelder for elever fra livssynsminoriteter (...)
(Eidhamar, 1999, s. 183)

Sitatet fra Eidhamar kan illustrer hvordan undervisningen av religionenes fortellinger ikke vil gi elevene problemer med religiøse eller livssynsmessig identitet. Elevenes møte med pluraliteter i faget vil kunne gjøre dem trygge på sin egen livssynsmessige identitet og vil ivareta identiteten til elever fra ulike trostradisjon.

Breidlid og Nicolaisen (2011) introduserer et noe radikalt begrep, «kollektive fortellinger». Her vil elevene dele opplevelsen av fortellinger fra de ulike tradisjonene. I denne konteksten vil alle fortellingene kunne oppleves som «våre fortellinger». Denne kollektive fortellingsfelleskapet vil imidlertid ha forskjellige valør, avhengig av den enkeltes utgangspunkt og ståsted (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 53–54). Med kollektive fortellinger vil elevene kunne greie å posisjonere seg innenfor det store fortellingsuniverset og forholde seg til fortellinger fra mange ulike tradisjoner (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 53). En kan dermed forstå «våre fortellinger» som bevisstgjørende og toleranseskapende i møte med pluraliteten. Mogstad (1999) henviser til Krogseth (1996) når han argumenterer for personlig og plural identitet. Han sier at identitetsdannelsen aldri er et privat eller individuelt prosjekt. Identitet påføres oss utenfra gjennom oppdragelse og sosiale roller og relasjoner. I tråd med dette argumenterer han for at en pluralistisk religiøs og kulturell kontekst fremmer plural identitet (Krogseth (1996) i Mogstad, 1999, s. 44). Når det er sagt, er utvikling av religiøs og livssynsmessig identitet først og fremst hjemmets oppgave.

DEL 2 – Presentasjon og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere empirien som ble etablert som resultat av de kvalitative intervjuene. I kapittel fem, seks og syv vil jeg presentere, analysere og drøfte informantenes praksiser og perspektiver knyttet til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold. Kapitlene skal drøfte hver av de tre underproblemstillingene. Underproblemstillingene har som formål å svare på hovedproblemstillingen. I det avsluttende kapittelet (kapittel åtte) vil jeg reflektere over og konkludere funnene fra kapittel fem, seks og syv.

Innledningsvis ser jeg det som hensiktsmessig å gjenta problemstillingen, som har vært utgangspunkt for mine analyser og drøftinger:

Hvilke praksiser og perspektiver har KRLE-lærerne knyttet til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold, og hvordan kan vi forstå lærernes perspektiver og praksiser i lys av læreplanen og relevante teorier?

- Hvordan presenterer og arbeider lærerne med religionenes fortellinger i undervisningen (Kapittel fem)?
- Hvordan erfarer og fortolker lærerne elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger (Kapittel seks)?
- Hvordan forstår lærerne sin rolle som KRLE-lærere, og hvordan kommer dette til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervingen (Kapittel syv)?

5 Bruk av religionenes fortellinger i undervisningen

Formålet med dette kapittelet er å presentere funnene for å svare på den første underproblemstillingen: «Hvordan presenterer og arbeider lærerne med religionenes fortellinger i undervisningen»? For å svare på dette spørsmålet har jeg delt kapittelet inn i tre delkapitler. I det første kapittelet (5.1) presenterer jeg informantens refleksjoner rundt valg av fortellinger. I den andre delen (5.2) vil jeg gjengi informantens beskrivelser av hvordan de har brukt fortellinger i undervisningen. I det siste kapittelet (5.3) skal jeg beskrive informantens syn på dimensjonene i fortellingene og hvilken dimensjon (er) de vektlegger i undervisningen. Tilslutt vil jeg oppsummere funnene (5.4).

5.1 Valg av fortellinger

Jeg spurte alle mine informanter om hvordan de velger fortellingene de skal undervise i. Spørsmålet synes jeg var relevant å stille siden dagens læreplan ikke gir noen klare føringer

på hvilke fortellinger som skal undervises, bare hvor disse fortellingene skal hentes fra (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Gjennom intervjuene kommer det fram at flere av informantene velger fortellinger som de har kjennskap til, og som interesserer dem. For eksempel har informant 6 likt å fortelle elevene fortellingen om Buddhas fødsel. Da jeg spurte informanten om hvorfor hun hadde valgt denne fortellingen, svarte hun følgende:

Jeg er litt fan da. Jeg har lest en bok om Dalai Lama. Jeg liker litt den måten å tenke på. Jeg driver med yoga og meditasjon selv. Så det springer litt ut av min egen interesse, egentlig (...). Det er et område som jeg føler meg ganske trygg på. Bestefaren min har et stort maleri i stua som symboliserer drømmen til moren til Buddha, som hun hadde før hun fødte ham. Det bildet viste jeg for klassen (Informant 6).

Informant 6 forteller om hvordan hun har et spesielt forhold til fortellingen, siden hun hadde et bilde hos bestefaren sin som referanse. Hun hadde også en interesse for asiatisk kultur, slik som røkelse, yoga og meditasjon, og valgte av den grunn en fortelling som har sitt utspring fra samme kultur. Det kan se ut som om at informanten valgte denne fortellingen først og fremst på grunn av det fortellingen betydde for henne, og ikke nødvendigvis på grunn av innholdet. Informant 2 sier at siden hun selv er kristen, er hun veldig glad i å bruke fortellinger fra Bibelen. Valget hennes hadde sitt utspring i hennes livssynsmessige ståsted. Informant 4 hadde i likhet med informant 2 en kristen bakgrunn, hun forteller også at hun likte å bruke fortellinger som hun selv var blitt kjent med gjennom søndagsskolen som liten.

Å basere sitt valg på egne interesser eller religiøst ståsted ser ut til å være en sentral del av informantens begrunnelse, men noen av informantene gir også uttrykk for at de brukte fortellingene fordi de ble ansett som gode didaktiske hjelpemidler. Informant 6 reflekterte over det hun hadde svart, og tilføyde følgende tanker til sin begrunnelse for valg av fortellingen om Buddhas fødsel:

Buddha er jo spesiell. Det er ikke en Gud. Det er ikke Jesus, det er ikke Muhammed. Det er en gutt som tok et valg. Kanskje litt lettere å tenke seg som en ekte person. At det var en veldig fin, rolig måte å snakke om buddhismen på (Informant 6).

Informanten gir uttrykk for at Buddha-fortellingen egner seg å undervise i, siden fortellingen, til tross for sine særegenheter, tross alt handler om barnet Buddha som elevene kan identifisere seg med. Informant 3, i likhet med informant 6, likte å undervise i fortellinger fra den buddhistiske tradisjonen. Hun valgte spesielt å undervise med fortellingen om

«Apekongen». Det er en Jakata-fortelling om en av Buddhas tidligere gjenfødsler som ape (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 65). Hun begrunnet det med at fortellingen fungerer utmerket til å lete etter de ulike dimensjoner. Apekongen var også en fortelling som ofte appellerer og setter følelser i sving, den er fengende og gøy å arbeide med, ifølge informanten.

Informant 5 valgte fortellinger som hun mente var tilpasset elevmassen hennes. Hun forteller:

Det er ikke slik at vi har tusen fortellinger, og at vi skal gå igjennom alle. Du plukker ut de fortellingene du føler at du får til å formidle i den gjengen du har. Du må uansett ta høyde for alder på barna og modenheten og eventuelle konsentrasjoner i klassen. Jeg skal ikke provosere fram noe hos elevene (Informant 5).

Informanten håndplukker de fortellingene, som hun følte kunne formidles i den elevgruppen hun hadde. Eksempelvis unngikk hun å provosere elevene med religionenes fortellinger. Fortellinger som elevene var kjent med, var det også en fordel å bruke ifølge henne. «Hvis du har kjent klassen en stund og det kommer noen signaler om noe de er opptatt av, så er det fint å bruke det» (Informant 5).

Informantenes svar indikerer dessuten at det ofte var lærebøkene som styrte hvilke fortellinger som ble brukt i undervisningen. Informantene brukte «Vivo» fortellingsbok. Boka inneholder sentralt fortellingsstoff fra ulike religioner. Fortellingene er også rikt illustrert, og det er forslag til oppgaver til hver fortelling. Flere sentrale fortellinger fra de ulike religionene blir framstilt i hvert sitt kapittel, for eksempel fortellingen fra hinduismen om hvordan Ganesha fikk elefanthodet eller fortellingen fra islam om Muhammed sykdom og død. Læreverket har også inkludert den rivaliserende fortellingen om Jesus fødsel fra både kristen og muslimsk tradisjon. Det er også flere fortellinger i læreverket som får fram allmennmenneskelige aspekter, for eksempel den jødiske fortellingen «Ord på vidvanke» som handler om ryktespredning. Både informant 1, 5 og 4 henviste til læreverket, da de skulle fortelle om hvilke fortellinger som var naturlig å formidle i undervisningen. «Nå har vi Vivo læreverket. Der er det en fortellerbok. Jeg har brukt en del fortellinger derfra. Det er ganske naturlig» (Informant 4).

Som vist i dette kapittelet kunne valget være basert på flere faktorer, for eksempel livssynsmessige ståsteder og personlige interesser. Opplæringsloven understreker at «(...) alle religioner og livssyn skal behandles på faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det innebærer at elever skal møter det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet gjennom blant annet fortellinger (Breidlid, 2014). Videre skal

lærerne unngå å ha et personlig innenfra- og utenfraperspektiv (Eidhamar 2009). Lærerne skal supplere med objektiv og faglige kommentarer til fortellingene. Jeg forstår det slik at informantene velger fortellinger som de mener fungerer godt i undervisningen og klasserommet. Det kan for eksempel være fortellinger som, ifølge informantene, fenger elevenes oppmerksomhet (mer om det i delkapittel 5.2).

Informant 5 forteller imidlertid at hun også velger bort enkelte fortellinger som hun mener kan provosere elevene. Iversen (2014) hevder at et velfungerende demokratisk klasserom skal bestå av et uenighetsfelleskap hvor uenighet knyttet til religiøse tradisjoner eller fortellinger ikke oppleves som truende eller unormalt. Iversen anser et klasserom hvor alle i klassen er enige om alt og har dannet seg en felles formening, for å være et merkelig felleskap. I lys av Iversens argumenter, kan det antydes at informant 5, ved å unngå å undervise i enkelte fortellinger, ikke skapte rom for toleranse og respekt i klasserommet, som er et av formålene med KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Toleranse, slik Rian og Eidhamar (1999) beskriver det, kommer nettopp til sin rette når man er reelt uenig. I religions- og livssynsmangfoldige klasserom er det også nødvendig at lærerne bruker eksempler og innhold fra mange ulike perspektiver, kulturer og livssyn (ifølge Banks (2009) først punkt). Siden dagens læreplan ikke gir noen klare føringer for hvilke fortellinger som skal undervises, krever dette at lærerne har kompetanse og riktig dømmekraft til valg av fortellinger. Videre kommer det fram i intervjuene at læreboka styrer undervisningen. De fleste av informantene brukte «Vivo» læreverket i undervisningen og de mener at læreverket fungerer bra, men læreverket inneholder kun noen få fortellinger og gir dermed ikke et mangfoldig bilde av det store fortellingsuniverset. Kravet om en pluralistisk undervisning i KRLE innebærer nettopp at elever møter det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette mangfoldet kommer blant annet til uttrykk i det store fortellingsuniverset.

5.2 Fortellinger som metode

Informantene har benyttet seg av ulike fortellingsteknikker. Informantenes praksiser, syn på og erfaring med fortellingene som et redskap til læring er noe jeg skal drøfte videre i oppgaven. Metoder som informantene vektlegger, er dramatisering og tegning av religionenes fortellinger. Ifølge informantens beskrivelser er religionenes fortellinger også knyttet til opplæring av de grunnleggende ferdigheter, det i tråd med det som står skrevet i avsnittet om de grunnleggende ferdigheter i faget, som sier at det skal legges stor vekt på fortellinger som muntlig uttrykk, og at elevene skal lære å «forholde seg saklig og analytisk til fortellinger (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.2.1 Religionenes fortellinger kan fortelles

Flere av informantene uttrykker at det beste med religionenes fortellinger er at de kan bli fortalt. Det store flertallet av fortellingene i KRL-planen fra 1997 var det Danielsen (2003) kalte for «egentlige fortellinger». Egentlige fortellinger er fortellinger i seg selv og kan ikke formidles på en annen måte enn ved å bli fortalt (Danielsen, 2003, s. 154). Av informantens beskrivelser kan det forstås som om at de har funnet tilbake til de «egentlige fortellingene». Dette kommer blant annet til uttrykk av informant 2 og 4 sine beskrivelser.

Informant 2 mente at barn er underernært på fortellinger. Ifølge henne er barne-tv og filmer ofte veldig flimrende, raske med mye lyd og inntrykk. Hun tenkte tilbake til sin egen barndom, da hun satt og hørte på barnetimen som gikk på radioen, som en spesiell og verdifull tid. I likhet med informant 2 hevder informant 4 at barn i dag blir fortalt altfor lite. Hennes erfaringer er at barn ofte liker å høre på fortellinger, og at lærerne ikke tar hensyn til dette. Hun utdyper dette med å si:

Jeg tror det er et savn for mange barn egentlig, uten at de tenker over det. Det er ikke sånn at de ber om at noen skal fortelle noe, fordi de ikke har opplevd det så mye, men jeg har opplevd at helt fram til syvende klasse, hvis du har forberedt en fortelling og kanskje til og med slår av litt lys, så er det noe som ungene liker (Informant 4).

Informanten antar at fortellingsstunder er noe elevene savner, men det er ikke nødvendigvis noe de er klar over. Informanten forteller at hun selv har hatt gode erfaringer med å fortelle religionenes fortellinger, selv til de eldste elevene. Mogstad (1999) argumenterer for at barn som ikke er vant til å bli lest for eller fortalt til, kan oppleve det som svært krevende. Dette argumentet stemmer ikke med informantens beskrivelser. Informant 3 beskriver at når hun forteller religionenes fortellinger i klassen, er det nesten sånn at hun kan føle på en magisk ro, hun har alles oppmerksomhet og elevene er interessert og engasjerte på en veldig fin måte. Danielsen (2009) hevder at slike reaksjoner, som informant 3 beskriver, viser at fortellingene har makt, og de bør derfor tjene til inspirasjon og advarsel (Danielsen, 2009, s. 121). Når lærerne forteller, kan de, ifølge Danielsen, se hvordan kroppen til elevene er avslappet, det er stille i rommet, ingen rører på seg, men øynene er desto mer aktive. Lærerne vitner om en enorm indre aktivitet. Denne effekten gir informantene uttrykk for at de liker å få hos elevene sine. For eksempel forteller informant 6 om hvordan hun, før hun begynte å fortelle fortellingen om Buddhas fødsel, likte å skape stemning med røkelse, en Buddha-figur, et bilde av en lotusblomst og dempet lys. Hun forteller videre at elevene også mediterte litt, for å få en rolig start og naturlig flyt inn til fortellingen.

Elevene likte veldig godt å bli fortalt historien om Buddhas fødsel. I den anledning hadde jeg med røkelse. Jeg gikk rundt, og de kunne lukte på det. Jeg hadde også med meg et bilde av Buddha og et bilde av en lotusblomst. Vi mediterte litt i starten av timen også. Dette gjorde jeg for å sette oss inn i det Buddha gjorde. Man lager en stemning for elevene (Informant 6).

Informantens praksis av fortellingen om Buddhas fødsel kan forstås som det Mogstad (1999) beskriver som eksotisme. I de fleste religioner finnes det fenomener, som ifølge Mogstad, kan bli oppfattet som eksotiske av norske elever og har lett for å fenge elevene. Det kan dreie seg om skikker, regler for påkledning eller flerreligiøse forestillinger. Eksotismene kan derfor være pedagogisk fristende å bruke. Derimot hevder Mogstad at eksotisme kan bidra til at religionen framstår som noe fremmed. Det kan også befeste stereotypier om at mennesker fra andre kulturer og religioner er sære og rare. Det kan føre til en nedlatende holdning, både til den aktuelle religionen og tilhengeren (Mogstad, 1999, s. 192). Dette er i tråd med hvordan Edward Said (1995) beskriver orientalisme, som et vestlig og gjerne stereotypisk syn på den østlige kulturen. Han skriver at orientalisme er en «(...) western style of dominating, restructuring, and having authority over the Orient» (Said, 1995, s. 3). En kan tenke seg at det orientalske, stereotypiske synet kan forsterkes om lærerne presenterer livssynstradisjonen som eksotisk, sære og rare for elevene. Informant 6 hadde på forhånd fortalt meg at hun hadde en buddhistisk elev i sin klasse. Jeg spurte henne derfor hvordan hun trodde denne eleven erfarte måten hun underviste fortellingen på. Hun mente at den buddhistiske eleven og alle de andre elevene opplevde undervisningen som svært positiv.

5.2.2 Dramatisere og tegne religionenes fortellinger

Informant 4 har opplevd at elevene elsker å dramatisere fortellingene, de synes det er en veldig fin måte å få fram poenget på. Den samme informanten har også fått inntrykk av at elevene liker å tegne innholdet i fortellingene som blir fortalt. Informanten begrunner dette med å si: «Jeg tenker det er vel tegninger man får i hodet sitt, ikke setninger. I tillegg til at du kan ha elever som ikke skriver så godt, da blir alle stilt likt i forhold til det» (Informant 4).

Informantens forsøk på å variere aktiviteter tilknyttet fortellingene har ifølge henne vært vellykket og har gjort at flere av elevene har engasjert seg og fått mer ut av innholdet i fortellingen.

Ifølge Mogstads (1999) kan flere fortellinger innby til dramatisering eller være gode inspirasjonskilder for tegning (Mogstad, 1999, s. 140). I tråd med Mogstad nevner Andreassen (2012) også flere fordeler med å bearbeide fortellingene ved å tegne eller

dramatisere. For eksempel kan elevene ta tak i en del av fortellingen som de selv finner interessant eller spennende, og deretter kan lærerne ha interessante samtaler om tegningene og det kan gi dem innblikk i hva elevene har lagt merke til og forstått av fortellingen (Andreassen, 2012, s. 114). Informant 4 framhever nettopp denne fordelene med å tegne. Hun forteller:

Det har ikke vært sånn å tegne for å henge opp. Det er mer tegne for å tenke tanker og fortelle tanker. De kan gjengi ikke bare fortellingen, men gjengi hva de oppfatter som viktig i tegningen eller i fortellingen. Det er spennende, for det kan være litt forskjellig (Informant 4).

Med dette sitatet får informantene fram tegningens formål, nemlig at den kan uttrykke tanker, inntrykk og innhold knyttet til fortellingene. Mogstad (1999) understreker at med enkelte arbeidsmåter må en være oppmerksom på at de i noen sammenhenger kan bryte med grunnleggende oppfatninger i religionen (Mogstad, 1999, s. 34). Det gjelder ikke minst dramatiseringer og illustrasjon av religionenes fortellinger. Informant 4 beskriver de fleste av elevene i elevgruppe sin som etnisk norske, og som ifølge henne anså seg selv som ateister, men hun har også noen religiøse elever. Derfor spurte jeg henne hvilke hensyn hun tok til minoritetselvene i klassen (muslimske elever) når de arbeidet med dramatisering og tegning, med tanke på bildeforbudet. Hun svarer: «Det har jeg egentlig ikke tenkt på, nei, det må jeg innrømme (...) men jeg tror egentlig jeg har brukt de tegnegreiene stort sett i forbindelse med kristendommen og hinduismen, tror jeg» (Informant 4). Det kan virke som, fra svaret som informantene gir, at aktiviteten var lite tilpasset minoritetselvene. En av de andre informantene tok i betraktning dette med bildeforbud. Hun forteller om en hendelse hvor lokalavisa skulle skrive en reportasje om muslimske elever som får beskjed om å tegne i KRLE-faget. Informanten, som da hadde brukt denne arbeidsmåten før, ble observert av journalistene angående dette temaet. Hun hadde spurt elevene sine med journalistene tilstede, hvordan de opplevde det at hun ba dem om å tegne når de arbeidet med islam. Da hadde elevene svart: «Da sier vi bare nei, det kan jeg ikke, vi kan tegne noe annet, vi kan tegne en kamel» (Informant²). Informanten var svært stolt av svarene som elevene kom med. Dette var elever som ifølge henne hadde oversikt over de religiøse retningslinjer i islam og kunne tilpasse aktiviteten selv. Informanten påpeker at lærerveiledningene ikke er tydelig på akkurat denne problematikken, og det opplevde hun som svært frustrerende. Det kan antydes at

² Av anonymiseringshensyn har jeg valgt å ikke nevne hvilket av informantene som ble observert av lokalavisa.

informanten ga elevene mulighet til å tilpasse undervisningen selv. Under formålsdelen i KRLE-faget står det følgende om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget. Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanen understreker at enhver arbeidsform bør utøves med varsomhet. I KRLE-faget kan enkelte aktiviteter oppleves som en tilslutning til en annen religion. Religionenes fortellinger er ifølge Mogstad (1999) gode inspirasjonskilder for tegning. Tegninger som metode burde allikevel ikke overdrives og skal tilpasses elevgruppen. Elever har rett til å melde om fritak fra å tegne profeter eller engler, på grunn av bildeforbudet i religionen. Det er ulike syn på hvor strengt bildeforbudet skal tolkes i de ulike muslimske miljøene, men bildeforbudet kan gjelde alle de som regnes for profeter i islam, fra Adam, Noah, Abraham og fram til døperen Johannes, Jesus og Muhammed. Likeså burde elevene også ha mulighet til få fritak fra å delta i dramatisering av fortellingene av disse personene (Rian & Eidhamar, 1999, s. 228). Elever og foreldre som opplever at arbeidsformen bryter med deres religiøse regler, skal få muligheten til å melde fritak fra arbeidsformen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Winje (2017) understreker at fritaksregelen gjelder arbeidsform og ikke kunnskap (Winje, 2017, s. 132). På bakgrunn av dette kunne informantene for eksempel ha presentert en fortelling som alle elevene kunne tegne til, istedenfor å la de muslimske elevene tegne deler av fortellingen, for eksempel en kamel. Kamelen hadde kanskje ikke noe å si for fortellingsforløpet og gir av den grunn ikke det samme læringsutbytte for de muslimske elevene. På bakgrunn av læreplanens føringer om tilpasset opplæring skal alle lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis (Kunnskapsloftet, 2006).

5.2.3 Religionenes fortellinger i arbeid med de grunnleggende ferdighetene

I de tidligere læreplanene hadde religionenes fortellinger en mye større plass enn det det har i dagens. KRL-planen fra 1997 og 2002 hadde konkrete kunnskapsmål og klassiske fortellinger fra kristendommen og andre religioner og livssyn var sentrale kunnskapsområder. I dagens læreplan er fortellinger fremdeles en viktig tilnærming, men kunnskapsmålene er erstattet med generelle kompetansemål. De grunnleggende ferdighetene har en sentral posisjon som en del av kompetansemålene i læreplanverket og det er intet unntak i KRLE-planen. Her heter det blant annet at elevene skal øve på sine muntlige ferdigheter, ved å «samtale om (...)» og «gjøre rede for (...)» ulike religioners og livssyns fortellinger.

Læreplanen viser til hva som kjennetegner hver av de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdigheter er vektlagt som de ferdigheter som elevene må tilegne seg for å kunne lære i alle fag, og de mest sentrale ferdigheter er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

(Utdanningsdirektoratet, 2011).

Informantene forteller at religionenes fortellinger, utenom å øve på de muntlige ferdighetene, også kan brukes i arbeid med lese- og skriveferdigheter. Eksempelvis forteller informant 1 at: «KRLE har en egenart og en egen verdi, men det er jo lesing i alle fag, og i et fag med mange fortellinger har du en god anledning til å jobbe med leseforståelse» (Informant 1). Når jeg spør informanten hvordan han praktiserer religionenes fortellinger i undervisningen, svarer han: «(...) jeg har ofte latt elevene lese, ta notater. De lagde stikkord og så måtte de gjenfortelle selv og så repetere og forklare» (Informant 1).

Informantens beskrivelser viser at han foretrekker å bruke fortellingene først og fremst i arbeid med de grunnleggende ferdigheter. Ifølge læreplanens føringer er det å kunne lese en ferdighet som er nødvendig for å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger og en forutsetning for personlig utvikling. Det samme gjelder å uttrykke seg muntlig, som er vesentlig for å kunne kommunisere, samhandle og holde kontakt med andre i sosiale sammenhenger. Videre skal det å kunne skrive være et grunnlag for å kunne uttrykke seg faglig (Utdanningsdirektoratet, 2011). Disse ferdighetene bør ifølge departementet være elementer i alle fag i større eller mindre grad. Informant 1 forteller at i arbeid med fortellingene har elevene jobbet mye med å ta notater, skrive stikkord, huskesetninger og tankekart. Han forteller videre at det skriftlige arbeidet har vært et godt utgangspunkt for videre samtale og refleksjon.

Informant 3 forteller også at religionenes fortellinger har vært mye brukt til å arbeide med de grunnleggende ferdigheter. Hun forteller hvordan hun har brukt disse fortellingene i norsktimene, som utgangspunkt for øving i leseforståelse og skriveferdigheter. Siden hun også opplevde at det ikke var nok tid i KRLE-timene i arbeid med det store fortellingsuniverset,

kunne hun i norsk timene ta igjen noen av de fortellingene som var ment for KRLE-undervisningen.

Religionenes fortellinger har vært et godt utgangspunkt for arbeid og utvikling av muntlige ferdigheter hos elevene. Informantene forteller om hvordan religionenes fortellinger har vært utgangspunkt for å skape forståelse, uttrykke holdninger og meninger og utveksle informasjon. Informant 4 forteller om at hun ofte har bedt elevene om å gjengi fortellingen for hverandre. På denne måten fikk informantene innblikk i hva eleven får med seg av fortellingen og eventuelt hvilke aspekter eleven legger vekt på. I likhet med informant 4 har informant 1 sørget for å ha tid for refleksjon og drøfting på slutten av hver KRLE-time. Dette ga informantene muligheten til å vurdere elevens læringsutbytte. Informantene gir uttrykk for at refleksjonsbiten var en integrert del av den totale læringsprosessen

Informant 5 forteller om hvordan selv femteklassinger kan stille kritiske spørsmål. Fastvold (2009) hevder at kritisk tenkning er evnen å undersøke ulike saksforhold på en selvstendig og systematisk måte (Fastvold, 2009, s. 22). Videre nevner han at barn langt yngre enn tolv år makter å generalisere, tenke abstrakt, engasjere seg og avlede mer generelle problemstillinger (Fastvold, 2009, s. 29). Informanten forteller:

Det er krevende når barn kommer og spør veldig store spørsmål. Vi hadde om skapelsesberetningen i kristendommen. På vei ut spør en gutt: «Men hvordan er det med dinosaurer da?». Her skal du hjelpe eleven med å skille mellom vitenskapen og kristendommen. De vil også gjerne ha et kort svar. Dette er en gutt som allerede i 5. klasse har veldig store tanker og filosoferer veldig stort (Informant 5).

Det kan antydes til at informantene hastet seg igjennom elevenes spørsmål. Kritisk KRLE-undervisning skal ifølge Sødal og Eidhamar (2009) stimulere til undring, spørsmål og utforskende holdninger hos elevene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). I tillegg sier Fastvold (2009) at elevenes spørsmål burde bli tilstrekkelig undersøkt i gruppefelleskap (Fastvold, 2009, s. 100). Utfordringen som informantene beskriver ovenfor, syntes jeg var interessant. Derfor spurte jeg henne hvordan hun håndterer en slik situasjon. Hun svarte:

Det som kan være redningen, når elevenes spørsmål blir for store, er å komme med nakne fakta om religionen. Det kan være veldig trygt å gå ned på faktanivå i undervisningen. Det kan også være redningen når du merker at motsetningene i klassen er litt stor (Informant 5).

Informantene forteller også at elevene i grunnen ikke er så glad i å høre på fortellinger eller å ha samtale om dem. «De er ikke så veldig opptatt av fortellinger, synes jeg. De er mer opptatt

av hva du kan spise og ikke spise» (informant 5). Undervisningen hennes har i all hovedsak vært basert på ren faktakunnskap.

«Nakne fakta», slik informanten beskriver det, kan betegne leksikalsk stoff, en saklig og korrekt framstilling av religionene, fra et religionsvitenskapelig og historisk perspektiv. Informanten forteller at hun foretrekker å undervise i «nakne fakta», det kan dermed forstås som at hun først og fremst har et faglig utenfra-perspektiv i undervisningen. Ifølge Eidhamar (2009b) er det faglig utenfra-perspektiv typisk for religionshistorisk forskning, hvor en vektlegger beskrivende framstillinger av en religion og legger mindre vekt på hvordan personer fra religionen selv fremstiller de samme hendelsene. Et faglig innenfra perspektiv er når man vektlegger de troendes egne forståelse. Det er å kunne presentere en religion gjennom de troendes øyne (Eidhamar, 2009b). Opplæringsloven legger til grunn for en objektiv undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det innebærer blant annet at lærerne underviser både med et faglig utenfra- og innenfra-perspektiv. (Eidhamar, 2009b).

Informanten gir uttrykk for at undervisning av nakne fakta om religioner og livssyn ofte kan være enklere når uenighetene og spørsmålene blir for «store» til religionenes fortellinger. Fortellingene suppleres av den grunn ikke med en argumenterende og drøftende tilnærming, slik det legges til rette for i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan også forstås som at informanten finner en utvei for kritisk tekning, refleksjon og undring knyttet til religionenes fortellinger. Iversen (2014) skriver at lærerne ofte ønsker å skape et «enighetsfelleskap» i klassen når de underviser om temaet som elevene har ulike meninger om. Han forslår imidlertid at idealet bør være å skape «uenighetsfelleskap». I slike fellesskap er ikke enighet en forutsetning og uenighet er ikke til hinder for erfaringer og fellesskap (Iversen, 2014). Informanten gir uttrykk for at bakgrunnen for at hun ønsket å undervise i faktakunnskap, var fordi tillæring av dem i mindre grad fikk frem motsetningene i klasserommet. Ifølge Iversen (2014) skal uenighet verken være truende eller krenkende, men en diskusjon mellom likeverdige, hvor en kan utforske meninger, prøve og feile og få bryne seg på egne og andres meninger (Iversen, 2014, s. 62).

5.3 Religionenes fortellinger har ulike dimensjoner

Breidlid og Nicolaisen (2011) opererer med tre dimensjoner som rommer de meningsaspektene som en religiøs fortelling kan reflektere. Den første dimensjonen (1) er den allmennmenneskelige. Dersom en fortelling leses eller samtales om vekt på denne dimensjonen, vil samtalen handle om eksistensielle spørsmål som angår alle mennesker. Deretter (2) den religiøse dimensjonen hvor fortellinger fra ulike religioner kan inneholde

korresponderende religiøse motiver og tilslutt (3) den religionsspesifikke dimensjonen hvor fortellingen er betydningsfull innenfor en bestemt religion (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 63–65).

Breidlid og Nicolaisen (2011) argumenterer for at det har vært et overveiende fokus på den religionsspesifikke dimensjonen og hevder av den grunn at det allmennmenneskelige perspektivet kan bearbeides i all sin frodighet, før fortellingen settes inn i en kontekst. Informant 3 har i sine timer prøvd å undervise fortellinger ved å fokusere på den allmennmenneskelige dimensjonen. Hun forteller:

Jeg har vært opptatt av å få fram alle dimensjonene og plassere tilslutt den religionsspesifikke som har fungert som et overraskelsesmoment. Jeg har ikke prøvd å si at nå skal jeg lese en fortelling fra buddhismen eller islam. Vi har arbeidet først med den allmennmenneskelige, og så snur jeg tavla og tar den religiøse dimensjonen på den andre siden, og så finner vi ut av den religionsspesifikke (Informant 3).

Informanten gir uttrykk for at denne arbeidsformen har vært spesielt viktig for henne. Elevene har ifølge henne kunnet gjenkjenne hvilken religion fortellingen hører hjemme i, uten at hun har fortalt dem om det på forhånd. Hun begrunner det med at elevene kjenner igjen religiøse skikkelser eller steder som nevnes i fortellingen, slik som Siddharta, Abraham, Hagar eller Kaba. Ifølge informanten fungerer denne framgangsmåten utmerket for å gi elevene en dypere forståelse for religionen som fortellingen hører hjemme i. Hun forteller:

Hvis jeg bare hadde lest denne fortellingen for dem og de skulle gjenfortelle, så ville de nok bare forklart meg hva som skjedde i fortellingen, handlingsforløpet. Men når vi arbeider på denne måten, så kommer de på mange måter dypere inn i fortellingen og vi kan se at fortellingen har ulike lag (Informant 3).

For informanten var dimensjonsarbeid en måte å forklare for elevene på at fortellingene kan reflektere flere «meningsaspekter». Dimensjonsarbeid er et didaktisk hjelpemiddel som ifølge informanten, ga elevene mulighet for kognitivt arbeid og ivaretar elevens motivasjon i form av initiativ og nysgjerrighet. Informanten uttrykker at den allmennmenneskelige dimensjonen virket som en samlende faktor for elever med ulik bakgrunn. Hun hevdet at ved å se fortellingen fra et allmennmenneskelig perspektiv først, fikk elevene innblikk i at selv om fortellingen har sitt opphav fra en bestemt religion, kan den inneholde temaer som alle mennesker kan kjenne seg igjen i.

Informant 1 forteller at det var enklere for ham å ta den religionsspesifikke dimensjonen først, for så senere å kunne se på de allmennmenneskelige perspektivene. Bakgrunnen for det var ønske om å kunne tilpasse stoffet for elevene. Han har i motsetning til informant 3 opplevd at elevene ofte kan blande sammen ulike religioner, og opplever det som spesielt vanskelig når de samme religiøse skikkelsene dukker opp i fortellinger fra ulike livssynstradisjoner.

Begge informantene gir uttrykk for at den allmennmenneskelige dimensjonen er spennende og morsom å arbeide med, spesielt fordi elevene opplever det som lite utfordrende, fordi alle, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, kan oppleve noe og lære noe av fortellingene. De hadde allikevel ulike måter å arbeide med den allmennmenneskelige dimensjonen på.

Informant 3 lot elevene se på den allmennmenneskelige dimensjonen, før de satte fortellingen inn i en kontekst. Informant 1 valgte imidlertid å presentere innledningsvis for elevene hvilken tradisjon fortellingen er hentet fra. Han begrunnet dette med at elevene enklere kan lære noe om religionen gjennom fortellingen, ved at han tydeliggjør fra begynnelsen av hvor fortellingen hører hjemme. Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder derimot at en slik arbeidsmåte kan føre til at de elevene som ikke har en tilknytning til fortellingen, distanserer seg fra det umiddelbare innholdet i fortellingen. Er det slik at lærerne unngår å si innledningsvis hvilken tradisjon fortellingen er tatt fra, skal elevene, ifølge Breidlid og Nicolaisen, engasjere seg i fortellingen fra starten av, siden den presenteres som en fortelling som klassen kan ha et felles forhold til (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 66–67).

Lieds (2001) argumenter for at et for stort fokus på den allmenne dimensjonen, kan føre til at fortellingenes religionsspesifikke budskap glipper, noe som vil endre fortellingens karakter og budskap. Dette er i tråd med informant 1 sin resonnering. Videre hevder Danielsen (2009) at religionenes egne tilhengere kan synes det er lite greit at en fortelling løsriver seg fra sin religiøse kontekst, og Winje (2014) understreker at det å tildele alle religiøse fortellinger en allmennmenneskelig dimensjon, slik informant 3 gjør, kan føre til «snik-forkynnelse» ved å gjøre fortellingene akseptable for alle elevene (Winje, 2014, s. 8). Informant 3, ga uttrykk for at hun bare hadde hatt positive erfaringer og var imponert over elevenes innsats og engasjement gjennom denne «åpne» arbeidsmåten, hvor den allmennmenneskelige dimensjonen blir tatt tak i før teksten settes inn i en kontekst.

Breidlid og Nicolaisen (2011) understreker at fortellinger som har blitt presentert på denne «åpne» måten, fungerte spesielt godt i religions- og livssynsmangfoldig klasserom (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 67). Informant 5, har hatt lignende erfaring når hun forteller om en hendelse hvor hun opplevde at spesielt muslimske elever nektet å høre på jødiske fortellinger.

Måten hun taklet det på, var ved å fortelle elevene fortellingen «Ord på vidvanke» fra «Vivo» fortellerbok. Den handler om en rabbiner som ber mannen som har spredt rykter, om å komme på torget med en dunpute. Når mannen så gjorde det, sier rabbineren, «klipp opp puten og la fjærene fly». Deretter sier rabbineren, «hent hver eneste fjær og putt dem tilbake i putetrekket». Da mannen ser at dette er en umulig oppgave, sier rabbineren, «like umulig er det å ta tilbake ordenen i ryktene» (Bondevik, Borgersen, & Schjelderup, 2010, s. 66).

Fortellingen viser en ryktespreder hva som skjer med ryktene en setter ut. Informant 5 fikk inntrykk av at elevene kunne kjenne seg igjen i budskapet som ble formidlet i fortellingen, for de hadde selv opplevd baksnakking og ryktespredning. Informanten så det ikke som noe poeng å innledningsvis nevne at de skulle høre en jødisk fortelling, men heller avslutte undervisningen ved å si til elevene, «vet dere hva, det var faktisk en fortelling fra jødedommen, som er veldig kloke ord, som vi kan lære noe av alle sammen» (Informant 5).

Gjennom religionenes fortellinger vil elevene danne seg et bilde av «De andre» (Breidlid & Nicolaisen, 2011), bildet vil ifølge informant 5 være avgjørende for holdninger de får til sine medmennesker. Holdningene skal i undervisningen drøftes gjennom begreper som respekt og toleranse for diversitet (Se delkapittel 2.3.3). Læreplanens formålsdel understreker at «Faget skal være en møteplass for alle elever med ulik bakgrunn, der alle blir møtt med respekt» og at «(...) faget skal bidra til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Eidhamar (2009) hevder at livssyn tolerer man, mennesker respekterer man (Eidhamar, 2009a, s. 106). Videre argumenterer Banks (2009) for at negative holdninger overfor «De andre» ofte kommer av manglende kunnskap. Undervisningen har en viktig oppgave å fylle på dette området. Ifølge Iversen kan elevene godt ha motforestillinger og kritiske holdninger. For eksempel til religioner og livssyn som bryter med det de selv står for. Det er da lærernes oppgave å formidle at ekte toleranse kommer til sin rett når man er reelt uenig (Iversen, 2014).

Informant 4 gir også uttrykk for at den allmennmenneskelige dimensjonen var utmerket å arbeide med for å få fram positive aspekter ved livet. Hun presenterte for eksempel lignelsesfortellinger som ofte handler om en situasjon fra hverdagslivet til vanlige mennesker. Fortellingen «Den barmhjertige samaritan» var ifølge henne et veldig godt eksempel. Informantens erfaringer kan ses i lys av Breidlid og Nicolaisens (2011) argumenter om at lignelsesfortellinger er et godt utgangspunkt for refleksjoner omkring etiske temaer. Den barmhjertige samaritan er ifølge dem en oppfordring til alle former for barmhjertighetsarbeid. Informant 4 forteller at hun ofte sammenlignet lignelsesfortellinger med eventyr som elevene

var kjent med. Breidlid og Nicolaisen (2011) skriver at fortellingene gjerne kan presenteres i sammenheng med eventyr. De forslår eventyrene om Per, Pål og Espen Askeladd i forbindelse med fortellingen om den barmhjertige samaritan. I eventyret reagerer brødrene forskjellig når de møter på mennesker som trenger hjelp. Per og Pål haster videre og avslår å hjelpe, mens Askeladden trår alltid til. Det minner om fortellingen om den barmhjertige samaritan, som handler om at vi skal hjelpe de menneskene vi møter på livsveien (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 188). Budskapet om at barmhjertighet er en dyd, finner vi igjen i fortellinger fra andre trostradisjoner. Eksempelvis Krishna-fortellinger, som forteller om Krishna som elsket alt liv og alltid grep inn når det trengtes, eller fortellingen om «Buddha og den syke munken» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 188).

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og drøftet informantenes undervisningspraksiser knyttet til religionenes fortellinger: Hvordan de begrunner valg av fortellingene og hvilken hensikt de mener fortellingene og dimensjonsmodellen kan ha for læring.

Informantenes svar har mange likhetstrekk når det gjelder valg av fortellinger. Disse handler i stor grad om at fortellinger blir valgt enten fordi informanten har et personlig forhold til fortellingen, eller fordi de anser fortellingen som et didaktisk hjelpemiddel. Informantene gir videre uttrykk for at klassens møte med religionenes fortellinger ofte er nært knyttet til lærebokas framstilling av dem, både med hensyn til rekkefølge og innhold. Informantene hevdet at læreboka fungerte bra, og at den inneholdt fortellinger som ofte var ukjente selv for den troende i klasserommet hvor fortellingen hører hjemme. Dette anså informantene som noe positivt, fordi det gjorde at fortellingene var enkle å tilpasse undervisningsnivået til elevene. Fortellingene fra læreverket er også gjerne fortellinger som presenterer et moralsk eller etisk dilemma, eksempelvis fortellingen «Den barmhjertige samaritan» eller «Ord på vidvanke».

Ifølge informantene passet fortellingene fra læreverket i arbeid med den allmenne dimensjonen, som igjen likestiller elevene, for her kan alle elever uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, oppleve noe og bidra med noe i klasseromsdiskusjonen (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Informantene ser ut til av den grunn å være enige om at den allmenne dimensjonen var enklest å arbeide med og å ha samtale om. Den allmenne dimensjonen som utgangspunkt for læring har det vært store diskusjoner om i fagmiljøet. For eksempel hevder den danske teologen Svend Bjerg (1984) at det er nødvendig for den religiøse å bli bevisstgjort på fortellinger fra egen tradisjon, fordi det gir den religiøse en følelse av stolthet over sin egen kultur og historie (Bjerg, 1984). Når en kristen elev med kristen bakgrunn leser

bibelfortellinger, er det med på ivareta elevens kristne identitet (Eidhamar, 2009a). Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) vil den allmennmenneskelige dimensjonen føre til at fortellingen blir en felles fortelling som alle barna i klassen kan gå inn. Det blir en del av et fortellingsunivers som elevene deler. Fortellingen kan av den grunn miste sin særegenhet og ikke gi den effekten som Bjerg og Eidhamar mener at fortellingene skal ha for den religiøse i klassen.

Hvordan informantene har valgt å presentere fortellingene i undervisningen har variert. De fleste har gitt inntrykk av at de foretrekker å fortelle fortellingene, for på den måten engasjerer de elevene og det skapes en helt unik atmosfære. Informantens utsagn er i tråd med Breidlids (2009) argumenter om at fortellinger og fortellingsstundene er noe av det som gjør mest inntrykk på elevene. Videre hevdes det at fortellinger engasjerer tilhøreren eller leseren/lytteren på en helt unik måte, annerledes enn andre undervisningsmåter. Informantene har imidlertid ikke tatt hensyn til at en slik atmosfære kan tyde på at fortelleren kanskje moralisere, manipulere, indoktrinere og beherske elevenes tanke- og følelsesliv (Henriksen, 1993).

Videre forteller to av informantene at de tilpasser undervisningen ved å be elevene om å dramatisere eller tegne innholdet i fortellingen. Dette er i tråd med Banks (2009) fjerde punkt om rettferdig pedagogikk, også ansett som tilpasset opplæring, som skal bygge på styrkene til alle elevene. En slik arbeidsmåte kan derimot by på praktiske utfordringer, spesielt i forbindelse med bildeforbud i islam og jødedom, noe informant 4 ikke var klar over. Sødal (2009) argumenterer for at valget av arbeidsmetode til de ulike fortellingene ikke kan avgjøres løst fra kontekst. I lys av dette må lærerne kunne ta i betraktning at kanskje enkelte metoder kan oppleves som religiøst involverende, eller som brudd på etiske normer knyttet til egen tro for noen elever, men at de samme metodene kan fungerer helt bra for andre (Sødal, 2009, s. 23).

Avslutningsvis så vi at informantene ga uttrykk for at fortellinger passer utmerket i arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Informant 1 og 6 har brukt fortellingene først og fremst for å innarbeide lese- og skriveferdigheter og muntlige ferdigheter hos elevene sine. Elevene skal gjennom KRLE-faget på skolen tilegne seg de fem grunnleggende ferdigheter, da blant annet å kunne lese og analysere religiøse fortellinger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fastvold (2009) argumenterer for at kritisk tenkning er like viktig som det å skrive, lese eller regne. Opplæring i kritisk tenkning bør, ifølge Fastvold, være anliggende for enhver lærer, uansett fag (Fastvold, 2009, s. 30).

6 Elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger

Flere av informantene har opplevd at fortellinger skaper reaksjoner hos elevene, og at disse reaksjonene kan variere. I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte hvordan informantene beskriver elevens reaksjoner på fortellingsinnholdet og hvordan lærerne valgte å håndtere en slik situasjon hvor eleven(e) har reagert noe «utenom det vanlige». Intervjumaterialet ga meg muligheten til å kategorisere informantens beskrivelser av elevenes reaksjoner inn i to kategorier: «positiv» og «negativ». Det er viktig å understreke at virkeligheten ikke skal tvinges inn i snevre kategorier. Kategoriene er ikke fastslått og er dermed åpne for kritisk tilnærming. Informantens beskrivelser kunne dermed ha vært plassert i andre aktuelle kategorier, eller ingen kategorier. Hensikten med disse kategoriene i dette kapittelet er for å illustrere noen sentrale tendenser og tankerekker blant informantene.

I det første delkapittel (6.1) skal jeg ta for meg informantens beskrivelser av elever som reagerer «positivt» på fortellingsinnholdet. I det andre delkapittel (6.2) skal jeg presentere informantens perspektiver på elever som viser «negativitet» i møte med religionenes fortellinger. Tilslutt (6.3) skal jeg oppsummere funnene for å gi svar på den andre underproblemstillingen: «Hvordan erfarer og fortolker lærerne elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger»?

6.1 Elevene reagerer «positivt».

Mine informanter har hatt mange positive erfaringer med å undervise religionenes fortellinger i klasserommet. Informantene har brukt religionenes fortellinger som inspirasjon til engasjement og deltagelse. Informantene har opplevd at elevene engasjerer seg i fortellinger fra egen og andres religiøse og livssynsmessige tradisjon. I dette delkapittelet skal jeg drøfte dette nærmere. Jeg skal beskrive informantens perspektiver på elever som engasjerer seg i fortellinger fra egen tradisjon, og om elever som feller tårer og applauderer når de lytter til religionenes fortellinger. Disse reaksjonene har ifølge informantene «positiv» effekt på undervisningssituasjonen.

6.1.1 Elever som engasjerer seg for fortellinger fra egen tradisjon

Lied (2012) argumenterer for at fortellinger er spennende og skaper engasjement hos elevene uavhengig av om eleven deler livstolkningen i fortellingen eller ikke, men at fortellinger fra egen tradisjon er det som utløste sterkest engasjement. Informant 5 har opplevd dette og forteller: «Noen elever tror jeg får litt sånn aha-opplevelse, at fortellingen kanskje er noe de

har møtt i kirken. Plutselig blir de kjempeivrige, og så kan de gjenfortelle, for dette har de hørt fra da de var små» (Informant 5).

I likhet med informant 5 har informant 2 også opplevd at når hun forteller fortellinger fra Bibelen, vil barn med kristen bakgrunn kjenne igjen innholdet i fortellingen. Den samme opplevelsen har hun hatt med muslimske elever som kjenner igjen fortellinger fra islam. På bakgrunn av det informantene forteller, kan det forstås som at innenfor alle de religiøse tradisjonene er fortellingene betydningsfulle. Det i tråd med Breidlid og Nicolaisen (2011) argumenter om at fortellingene er grunnleggende for forståelse av tro, praksis og etikk. En buddhist vil ha fortellinger om ulike episoder i Buddhas liv som bakteppe for sin forståelse av viktige begreper i buddhisme, liksom vil en hindu ofte forme sin etikk etter fortellingene om Rama. Videre hevder de at for mange vil fortellingene være kjent fra tidlig barndom (Breidlid & Nicolaisen, 2011).

Informant 1 forteller at elever som deler sin livstolkning med fortellingsinnholdet, får mulighet til å bidra eller legge til i undervisningen. Dette for å anerkjenne eleven og for å gi eleven en følelse av identitetsbekreftelse. Den samme erfaringen har informant 6 hatt. En av hennes elever har bakgrunn fra buddhistisk tradisjon. I undervisningen om Buddhas fødsel opplevde informanten at denne eleven engasjerte seg, mer enn det hun gjorde til vanlig:

En i klassen er buddhist, så hun kjente igjen veldig mye av fortellingen. Hun kunne bidra med sine erfaringer. Hun kunne si noe om det uten å føle seg støtt eller synes det var ubehagelig. Jeg tolker det som at hun ble litt stolt. Det var ikke noe flaut i hvert fall (Informant 6).

Informanten beskriver elevens møte med fortellingen fra egen livssynstradisjon som noe positivt, når hun sier at eleven ga uttrykk for å være stolt og heller ikke var beskjeden.

Informant 4 derimot har opplevd at elever som lytter til fortellinger fra egen trostradisjon ikke engasjerer seg i undervisningen. Hun forteller:

Egentlig er det noe jeg har savna blant for eksempel muslimske barn, at de ikke gir noe tilbake til klassen som går på sin egen tro. Jeg har mange ganger tenkt å dra dem med, for dette er deres styrke, men det har vært vanskelig (Informant 4).

Bakgrunnen for det, ifølge henne, kunne være at de kanskje ikke kan så mye om sin egen religion og hadde dermed vanskeligheter med å gjenkjenne fortellingene. Ifølge henne gikk mange av de muslimske elevene på koranskolen, men siden all undervisningen der foregikk på arabisk, fikk de kanskje ikke med seg så mye. Hun hadde derimot opplevd at det var

enklere å engasjere de kristne elevene, siden de hadde vokst opp i kristne hjem og hørt fortellingene på morsmålet sitt og gikk på søndagsskole, hvor det er et større fokus på fortellinger.

Informant 1 tar opp et viktig aspekt som lærerne burde ta i betraktning når de engasjerer elever med bakgrunn fra en bestemt trostradisjon i KRLE-undervisningen. Han sier:

Det er galt å gjøre eleven til en sånn representant for sin religion, for du kan ikke være en 13-åring og representere din religion, eller forsvare den. For eksempel kan du ikke spørre en elev: «Ja, her ser vi at Muhammed har en veldig ung brud, hva synes du om det, du som også heter Muhammed?». Det er helt urimelig, og det er å stilles til ansvar for sin religion (Informant 1).

Informantens argumenter er svært interessante. Lied (2004) hevder at selv om elevene har bakgrunn i en bestemt livstolkningstradisjon, er de ikke representanter for denne tradisjonen. De er barn av den (Lied, 2004, s. 60). Videre argumenterer hun for at elevene i møte med livstolkningspluraliteten både i skolen og i samfunnet, med de «brillene» foreldrene har utstyrt dem med. I møte med fortellinger fra ulike livstolkningstradisjoner utvikler elevene gradvis sine egne holdninger, sitt eget verdihierarki og sin egen forståelse av den livstolkningstradisjonen de har bakgrunn i (Lied, 2004). Informantene får imidlertid gitt uttrykk for at de ikke alltid tar høyde for dette. Et eksempel på dette vil bli presentert og drøftet nærmere i delkapittel 6.2.3.

6.1.2 Tårer og applaus

«Jeg liker å få reaksjoner hos barn, enten det er positivt eller ikke» (Informant 2). Som informanten selv uttrykker det, likte hun å få fram reaksjoner hos elevene med fortellingene hun brukte i undervisningssituasjon. Hun forteller om da hun fortalte Bibelens fortelling om «Enkens skjerv» til elevene. Denne fortellingen, ifølge henne, kom med et utrolig fint budskap om hvordan en kan se rike givere i kontrast til en fattig enkes offergave til tempelkisten. De rike gir kvantitativt mye, men har fremdeles mye igjen til seg selv. Den fattige enken gir kvantitativt så godt som ingenting, men har ikke noe igjen til seg selv. Enken var den mest gavmilde, fordi hun ga «alt hun hadde å leve av» (Mark. 12: 40-44, Det norske bibelselskap 1978).

Informanten forteller om en elev i klassen som ble veldig rørt og begynte å gråte over at enken ga alt hun hadde, og var så fattig. Breidlid og Nicolaisen (2011) hevder at barn som hører fortellinger, vil kunne identifisere seg med personen i fortellingene. Dette kan være en

hjelp for barnet til å gjennomleve usikkerhet og angst, selv om de ikke der og da klarer å sette ord på det de føler og opplever (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 432).

Jeg spør informanten om hva hun tenker om elevens reaksjon på fortellingen, hun svarer:

Jeg tenker at religiøse fortellinger kan berøre, akkurat som andre fortellinger. Det er som om du skulle fortelle et eventyr, tenker jeg. Det er fint at det berører deg, enten du tror det har skjedd eller ikke (Informant 2).

På bakgrunn av det informanten forteller, kan det forstås som at elevens reaksjon på fortellingen ga uttrykk for forståelse og engasjement hos eleven.

Informant 1 har i likhet med informant 2 opplevd å få sterke reaksjoner fra elevene, som da han leste fra Anne Franks dagbok.

Jeg hadde om Anne Frank som var til undervisningen i jødedommen. Da satt plutselig elevene og applauderte og var rørt over fortellingen om Anne Frank. Som ikke er en religiøs fortelling, men som er en fortelling om en religiøs person (Informant 1).

Anne Frank-historien var ifølge ham noe som gjenspeilet et gjennomgående tema fra flere religiøse fortellinger, nemlig dette med flukt og forfølgelse. Han forteller at elevene plutselig begynte å applaudere og var rørt over Anne Frank-fortellingen. Elevenes reaksjon på Anne Frank-historien opplevde han som svært positiv.

6.2 Elever reagerer «negativt»

Forskningsmaterialet viser at det kan være ulike forklaringer på hvorfor enkelte elever reagerer negativt på fortellingsinnholdet. En av grunnene kan ifølge informantene være at elevene ikke deler livssynsmessig ståsted med den fortellingen som formidles, og dermed nekter å ta del i undervisningen om fortellingen. Religionenes fortellinger kan også utfordre gudsbildet og være støtende moralsk sett. Informantene gir uttrykk for at disse aspektene kan forårsake «negative» holdninger og reaksjoner hos elevene. Videre skal jeg drøfte disse aspektene nærmere.

6.2.1 Elever som nekter å delta

Informant 4 forteller at det særlig er en del humanetikere som nekter å delta, spesielt hvis ordet Gud eller Jesus blir tatt opp i fortellingen. Informant 5 har opplevd at muslimske elever blir nærmest aggressive og har negative holdninger til jødiske eller kristne fortellinger.

Informanten innrømmet at for henne som lærer var det vanskelig å håndtere en slik situasjon. Hun prøvde å unngå å havne i situasjoner hvor klasseromsdynamikken ble negativ, eller hvor

elevene kom med fordomsfulle holdninger til andre religioner eller livssyn. Av den grunn ble enkelte fortellinger valgt bort. Slik informantene beskriver det, kunne diskusjonene bli så «usaklig» og vanskelig å håndtere i klasseromskonteksten, at hun unngikk å presentere enkelte fortellinger som hun fryktet kunne provosere. Trine Anker og Marie von der Lippe (2015) hevder at lærerne muligens har lite kompetanse til å undervise om sensitive temaer, og at det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (Anker & Lippe, 2015, s. 94). Røthing (2017) argumenterer for at det kan være utfordrende for lærerne å undervise hvis elever på ulike måter reagerer negativt på undervisningen. Røthing hevder derimot at erfaringen av å mislykkes imidlertid også kan være en ressurs for å kunne forberede egne undervisningspraksiser, hvis man tør og har anledning til å drøfte disse erfaringene med kollegaer, for å lære av dem (Røthing, 2017, s. 91). På bakgrunn av Røthings argumenter kunne informant 5 ha fulgt opp de elevene som hadde aggressive og negative holdninger til fortellinger fra andre trostradisjoner enn deres egen. Informanten kunne også ha pratet med dem i mer uformelle sammenhenger, og konfrontere det de oppfattet som gruppefiendtlige holdninger.

Paul Thomas (2016) har skrevet om antisemittisme blant norske ungdom med minoritetstetsbakgrunn i undervisningssituasjoner. De kvalitative intervjuer og klasseromdiskusjoner som Thomas utførte i en videregående skole i Oslo, gir grunn for bekymring. Forskningsmaterialet viser at antisemittistiske holdninger er utbredt blant norsk ungdom med minoritetsbakgrunn. Hovedsakelig fra ungdom med muslimsk bakgrunn. Synagogebesøk viste seg derimot å ha positiv effekt på elevenes negative holdninger (Thomas, 2016). Til tross for at informant 5 beskriver jødiske fortellinger som problematiske å undervise i klasserommet med muslimske elever, kan det forstås som at elevenes møte med den jødiske tradisjonen gjennom fortellinger eller ekskursjoner, vil bekjempe elevenes fordommer. I læreplanen står det at de samme pedagogiske prinsippene skal legges til grunn for undervisningen om ulike religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2015) og Banks tredje punkt understreker at det er gjennom utdanning at elevenes holdninger til rase kan endres (Harlap & Riese, 2014, s. 205).

Informant 3 har opplevd å havne i en lignende situasjon som informant 5. Informanten hevder at hennes oppgave som lærer er å slå ned på disse fordommene. Ifølge Iversen (2014) er vi alle sammensatte uenighetsfellesskap, og noen av våre stemmer er fordomsfulle. Iversen argumenter for at klasserommet er et naturlig sted hvor elevene kan øve seg på å registrere sine fordommer og den beste måten å gjøre det på er ved å diskutere og ha en åpen samtale

(Iversen, 2014, s. 44). Det kan dermed forstås som at informantens praksis med å slå ned på elevenes fordommer, ikke vil være en god forutsetning for «åpen samtale», slik Iversen beskriver det.

Videre forteller informant 3 at rivaliserende fortellinger ofte kan forvirre elevene. Rivaliserende fortellinger kan, ifølge Breidlid (2009), formidle motstridende verdier og virkelighetsoppfatninger, og fortellingene i den ene religionen kan tillegge personene gjøremål og motiver som ikke er beskrevet i de andre religionenes fortellinger (Breidlid, 2009, s. 130). Informanten forteller at elevene ofte kan undre seg over om læreren tar feil, når de blir introdusert for rivaliserende fortellinger. Eksempelvis, da informanten fortalte fortellingen om Jesus' korsfestelse, var det muslimske elever i klassen som nektet å lytte fordi i deres trostradisjon ble Jesus hentet direkte opp til himmelen og det var ingen korsfestelse (Informant 3). I situasjoner som dette kan det, ifølge informanten, oppstå diskusjoner og spontane reaksjoner som lett kan komme ute av kontroll. Informanten fant det derfor nyttig å være forberedt, for å lettere kunne håndtere situasjonene. Informanten forberedte seg hovedsakelig ved å ta i betraktning alle rammefaktorer, og eventuelle spørsmål som elevene kan komme med til fortellingsinnholdet.

Informantene gir uttrykk for at diskusjoner og samtalene om religionenes fortellinger ofte kan være utfordrende i klasserom med stort religions- og livssynsmangfold. Ifølge Breidlid og Nicolaisens kan elevene ta til seg «egne» fortellinger og distansere seg fra «andres» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 393). Breidlid og Nicolaisen argumenterer for at det er nødvendig å sette fortellingene inn i en historisk og tekstkritisk ramme etter hvert som elevenes evne til refleksjon øker. Det kan antydes at informantene opplevde en kritisk tilnærming til hellige tekster som utfordrende, fordi mye ble gjort til spørsmål om korrekte versjoner. Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) kan denne tilnærmingen skape problemer for minoritetslever og styrke foreldrenes frykt for at skolen står for en resosialisering av barna deres.

Breidlid og Nicolaisen hevder at det er viktig å legge vekt på at det dreier seg om ulike religioners oppfatning av egen og andres fortellinger. «Læreren kan hjelpe elevene til å forholde seg rasjonelt og saklig til ulike perspektiver på fortellingens tilblivelse» (Breidlid og Nicolaisen 2011, s. 397). Det betyr at elever med bakgrunn i en minoritetsreligion, må få en opplevelse av at deres fortellinger blir tatt på alvor, samtidig må de lære å ta andre religioners fortellinger på alvor. Breidlid (2009) hevder at fortellingene derfor bør stå side om side som uttrykk for likeverdighet (Breidlid, 2009, s. 131). Dette er prosessen kunnskapsbygging

(Banks (2009) første punkt), hvor lærerne involverer elevene i å bygge kunnskap, hjelpe dem til å undersøke og forstå ulike perspektiver.

6.2.2 Religionenes fortellinger er ikke «sanne».

Andre grunner til at elever kan protestere og nekte å høre på enkelte fortellinger kan være, ifølge informant 2, at budskapet eller handlingen i fortellingen virker urealistisk for elevene. Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) sier religionenes fortellinger noe om selvforståelsen til den religionen hvor fortellingen hører hjemme, den sier derfor noe sant, selv om fortellingen ikke beretter om en historisk hendelse eller framstiller noe som ikke kan forklares med de kjente naturlover (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 28). Informant 2 forteller om at hun husket veldig godt at hun underviste fortellingen om Jesus' oppstandelse fra de døde rundt påsketider. I den forbindelse avbrøt en av elevene henne fordi fortellingen for eleven virket urealistisk, og det kunne derfor ikke stemme. I den forbindelse stiller informanten eleven følgende spørsmål: «Siden det ikke går, da må det nesten være et under?», eleven svarte: «Ja, det må nesten være et under». Informanten var veldig stolt over hvor raskt eleven forstod det eller snarere aksepterte hennes forståelsesmåte/framstillingsmåte. På bakgrunn av det informanten forteller, kan det forstås som om hun allerede hadde gjort seg opp en mening om at Jesus' oppstandelse er et under.

Ifølge Mogstad (1999) er en «sann fortelling» en fortelling som er åpen for ulike tolkninger, slik at tilhørerens livsvirkelighet kan trekkes inn. En «falsk fortelling» er derimot ferdigtolket og lukket og innebærer at man må være enig med tolkningen (Mogstad, 1999). Fortellingen om Jesus' oppstandelse fra de døde blir dermed presentert som en «falsk fortelling», for informanten gir uttrykk for å ha ferdigtolket fortellingen og eleven må være enig med tolkningen som informanten presenterer. Videre legger opplæringsloven til grunn for at undervisningen ikke skal være forkynnende eller religionsutøvende (Utdanningsdirektoratet, 2015). Informantens lukkede forståelse for fortellingen kan ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) påvirke eleven i retning av eget livssynperspektiv og tolkning.

Informant 1 forteller om en situasjon hvor det nærmest har blitt umulig for ham å formidle fortellinger, fordi han har erfart at elever sitter og rister på hodet og sier «nei, jeg vil ikke høre, fordi det er ikke mulig». Lignende opplevelse har også informant 5 hatt. Hun forteller:

Fortellinger i seg selv kan være fengende, men noen ganger er det en utfordring, hvis noen kommer og ødelegger stemningen og sier «men det går ikke an, det er ikke sant, det er bare noe noen har funnet på». Du har hele tiden den faren at noen punkterer stemningen (Informant 5).

Informanten uttrykker engstelse for at undervisning skal avbrytes av uforutsigbare reaksjoner fra elevene. Det kan virke som om det er stemningen som er viktig for informanten, og at elevaktiviteten og læring blir noe nedprioritert.

Breidlid og Nicolaisen (2000) hevder at et sentralt spørsmål i forbindelse med fortellingene ofte er om det som fortelles, faktisk har skjedd. Informant 3 argumenterer for at klasserommet er mangfoldig med elever fra ulik bakgrunn og fortellinger. Hun legger til at det trengs en bevissthet for å klargjøre for elevene at min sannhet kanskje ikke er den samme som din. Spørsmålet om sannhet kan oppstå i mange sammenhenger, spesielt i KRLE-faget, men det må arbeides med på en strukturert og systematisk måte, ifølge informanten.

6.2.3 Problematiske fortellinger – hvor mye tåler elevene?

Jeg tror jeg aldri har fortalt om Noahs ark. Det er egentlig tilfeldig da, selv om det er en ganske sentral fortelling. For det er en fortelling hvor Gud framstår som en massedrapsmann og fortellingen strider imot hva vi vet arkeologisk, at det ikke har funnet sted (Informant 1).

Dette er informant 1 sine refleksjoner. På bakgrunn av det informanten forteller, ser det ut til at han ville skåne elevenes følelsesliv ved å ikke «overbelaste» dem med den problematiske fortellingen. Informanten uttrykker at Gud er en massedrapsmann i fortellingen og at fortellingen er langt fra idyllisk, laget for små uskyldige barn. Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) kan religionenes fortellinger inneholde voldsomme beretninger som skildrer livet, mennesket og det guddommelige i all sin uforståelighet og gru (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Videre gir informanten uttrykk for at Noahs ark fortellingen er ontologisk problematisk, fordi den mangler arkeologiske funn. Religionenes fortellinger er ofte veldig gamle fortellinger, som er blitt til i en tid svært forskjellig fra vår (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 412). Disse gamle fortellingene bør derfor være åpne for alt det problematiske de representerer. Lærerne og elevene skal også vise forståelse for de som ifølge egen religion tror på fortellingen. Breidlid og Nicolaisen (2011) skriver at fortelling er en litterær sjanger, men for noen vil også fortelling være noe annet og mye mer. «Fortelling er livstolkning, livsform, «livet selv», kommunikasjon, en uttrykksform for kulturen og en tilstand religionene lever i (...)» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 20).

Informant 2 har i motsetning til informant 1 presentert fortellingen om Noahs ark i undervisningen og forteller om da hun måtte forklare Guds handlinger i fortellingen for en elev:

Eleven ble veldig sint da han hørte historien om Noahs ark. Alle disse menneskene drukna, straff fra Gud, det syntes han var helt forferdelig. Han syntes det var en fæl straff at Gud ville drepe menneskene med den flommen, det syntes han var grusomt. Jeg husker jeg sa: «Hva ville du gjort da, hvis du hadde vært Gud og alle mennesker var slemme, hva slags straff ville du gitt dem?» Gutten svarte: «Jeg ville satt alle i fengsel uten mat og latt dem sulte i hjel». Da var det noen andre som reagerte og sa: «Ja, men det var like grusomt det som å drukne». Så akkurat den husker jeg veldig godt. Du snur det noen ganger, ikke sant? (Informant 2)

Eleven ovenfor er en femteklassing, og vi kan se at informantene stiller eleven nærmest et teologisk spørsmål som gjør at eleven må stå til rette for fortellingsinnholdet. På bakgrunn av det informantene forteller, var undervisningen lite tilpasset barnets nivå. Rian og Eidhamar (1999) argumenter for at all undervisning skal skje på barnas premisser og nivå (Rian & Eidhamar, 1999, s. 252). Med bakgrunn i det informantene forteller, kan hendelser også forstås som uttrykk for at informantene har et personlig innenfra-perspektiv. Det vil si at lærerne ser på andre religioners fortellinger fra sitt eget livssynsmessige ståsted, og på den måten velger å utøve sin tro i undervisningen (Eidhamar, 2009). Informantene gir uttrykk for å forsvare Guds handlinger når hun stiller eleven det spørsmålet.

Informant 2 ga uttrykk for at fortellingen om Abraham og sønnen som skulle ofres, fra Det gamle testamentet, ville oppleves som utfordrende av elevene.

Du har den sterke fortellingen fra det gamle testamentet hvor Abraham ofrer Isak. Det er ikke noe hyggelig fortelling. Det handler om blind lydighet. Da kan en stille spørsmålet: Skal man være lydig for enhver pris? Noen ganger skal man kanskje være det, andre ganger er det helt forferdelig hvis man er det? (Informant 2)

Ut fra det allmennmenneskelige perspektivet kan noen hver få problemer med det etiske aspektet i fortellingen. Farsbildet er svært problematisk, og det blir vanskelig å oppfatte Abraham som en forbilledlig og god far (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 431). Som informantene selv uttrykker det, er det spesielt utfordrende å forklare for elevene lydighetsaspektet i fortellingen. Videre spør jeg informantene om hvilke refleksjoner hun har gjort omkring fortellingen, og om hvordan hun mener fortellingen kan presenteres for elevene, hun svarer:

Jeg tenker at som barn er det noen ganger du må være lydig. Når mamma sier, «ikke gå ut i trafikken!» så gjør du det ikke, fordi mamma vet hva som er best. Det er slik denne bibelfortellingen er fortolka. Gud hadde en plan, selv om det var veldig tøft. Han visste hva som var best. Men det er en tøff historie, det er det ikke tvil om (Informant 2).

Ifølge Breidlid og Nicolaisen (2011) må fortellingen tolkes normativt av eleven for å akseptere gudsbildet og etikken i fortellingen (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 432). Informanten gir uttrykk for å ha et innenfra-perspektiv, hvor tolkningen har sitt utspring fra egen trostradisjon (Eidhamar, 2009b, s. 95). En slik forståelse av fortellingen vil være uheldig i KRLE-undervisningen, for lærerne skal selvfølgelig ikke utøve sin tro i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dersom lærerne presenterer de normative, religionspesifikke tolkningene av fortellingen, kan det bli mer akseptabelt for elevene (Breidlid & Nicolaisen, 2011). Likevel er informantens erfaringer ikke til å komme forbi. Fortellingen om Abraham som ofrer Isak, er blant de virkelige utfordrende fortellingene, som det er vanskelig å komme til rette med. Det at Gud er en av aktørene, kan gjøre det spesielt vanskelig å forholde seg til for de troende (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 432).

Breidlid og Nicolaisens (2000) hevder at lærerne i en undervisningssituasjon ofte vil prøve å tilrettelegge innholdet for barna ved å pynte fortellingen så de blir mer i tråd med lærernes normer for oppdragelse og god oppførsel (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 434). De hevder imidlertid at barn «tåler» atskillig mer enn hva voksne tror, og at fortellinger så langt det lar seg gjøre, bør presenteres åpent og utolket, men at dette er en umulighet, for fortelleren vil til en viss grad også tolke: ved ordene som velges, ved nyansene i tonfall, ved hvilke fortellinger som vektlegges, og hvilket som utelates (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 435). Det kan se ut til at informant 1 ikke presenterer fortellingen Noahs ark fordi han ønsket å skåne barna for det mest «støtende» i fortellingen, moralsk sett. Informant 2 derimot underviste i fortellingen, fordi fortellingen ifølge henne handler om «de gode» og «de ondes» skjebne.

6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert informantenes perspektiver på elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger. Diskusjonene viser at i de fleste tilfeller bruker informantene fortellingene som et redskap for å skape reaksjoner hos elevene sine. Informantene opplevde at fortellingsinnholdet kunne engasjere elevene, både positivt og negativt. Informant 1 og 2 opplevde for eksempel at fortellingene fikk lytterne til å applaudere og felle tårer.

Religionenes fortellinger kan også i noen tilfeller forårsake negativitet, aggresjon og kan få fram fordommer mot andre trostradisjoner enn deres egne. Informant 5 opplevde at fortellingene begrenset hennes mulighet til undervisning. Hun valgte av den grunn ikke å presentere fortellinger som kunne ødelegge klasseromsdynamikken med negativitet og fordomsfulle holdninger til andre religioner og livssyn. Spesielt kunne det ifølge informantenes refleksjoner være muslimer eller humanetikere som begrenset deres muligheter

til å fortelle enkelte fortellinger. Informantens beskrivelser er i tråd med Danielsens (2009) argumenter om at enkelte minoritetsgrupper har stilt seg kritisk til KRL-faget og RLE-fagets forløper og bruk av fortellinger der. Danielsen hevder at det særlig er fra muslimsk og humanistisk hold at det har blitt uttrykt engstelse for at egne barn skal bli utilbørlig påvirket rent identitetsmessig gjennom de andre tradisjonenes fortellinger. Videre hevder Danielsen at for muslimer gjelder det særlig frykten for påvirkning fra kristendommen eller andre religioners fortellinger, for humanetikere kan det være et problem at barna skal «utsettes» for religiøse fortellinger overhodet (Danielsen, 2009, s. 116). Rian og Eidhamar (1999) hevder at det er helt avgjørende at lærerne har forståelse for islamske religiøse verdier som foreldre og elevene ønsker å følge i vanlig norsk skole (Rian & Eidhamar, 1999, s. 230). Danielsen (2009) hevder også at den engstelsen som muslimske og humanistiske foreldre og elever uttrykker, ikke skal tas lett på, for det er et faktum at fortellinger er et sterkt virkemiddel som kan misbrukes (Danielsen, 2009, s. 116).

Eidhamar (1999) illustrer hvordan undervisningen av religionenes fortellinger ikke skal gi elevene problemer med deres religiøse eller livssynsmessig identitet. Lied (2004) argumenterer for at elevenes møte med fortellingsmangfoldet vil kunne ivareta identiteten til elever fra ulik trostradisjon og gjøre dem trygge på egen livssynsmessig identitet. Informantene har gitt uttrykk for at problematiske fortellinger har vært spesielt utfordrende å presentere i undervisningssituasjoner. I lys av informant 1 sine refleksjoner er det spesielt fortellingen om Noahs ark som utfordrer gudsbildet. Informant 2 har opplevd fortellingen om Abraham og Isak som problematisk. Informantene har håndtert dette ulikt.

Av dette kapittelet framkommer det at religionenes fortellinger kan få fram, slik informantene beskriver det, både positive og negative reaksjoner hos elevene. En helhetlig forståelse av informantenes refleksjoner er at fortellinger skaper engasjement. Spesielt er engasjementet sterkt blant elever med tilhørighet i en livssynstradisjon hvor fortellingen hører hjemme. Dette er i tråd med Sidsel Lieds (2004) forskning som viser at elever i møte med fortellinger fra den tradisjonen de har bakgrunn i, ofte reiser de mest eksistensielle spørsmålene og fører de mest engasjerte debattene (Lied, 2004, s. 317). Når det er sagt så skal undervisningen først og fremst være objektivt, kritisk og pluralistisk (Utdanningsdirektoratet, 2015), snarere enn å skape engasjement.

7 KRLE-lærernes rolle og religionenes fortellinger i undervisningen.

Formålet med dette kapittelet er å beskrive forskningsdeltagernes perspektiver på faget og deres rolle som KRLE-lærere. Kapittelet er delt opp i to deler. Den første delen (7.1) skal presentere informantens refleksjoner over hvorvidt deres livssynsmessige bakgrunn har noe å si for undervisningssituasjonen. Den andre delen (7.2) skal beskrive informantenes perspektiver på hva de mener er formålet med KRLE-faget og religionenes fortellinger i undervisningen.

7.1 Forskningsdeltagerens perspektiver på sin rolle som KRLE-lærere

Jeg er ikke religiøs, og veldig mange, i hvert fall muslimske elever, spør om jeg er kristen. Det kan være vanskelig for dem å forstå at jeg ikke er det, så det synes jeg har vært vanskelig å si noe om (informant 6).

Dette sitatet illustrer at elevene ofte viser nysgjerrighet overfor lærernes religiøse ståsted. Informantene har ulike refleksjoner på hvordan de mener at nysgjerrigheten til elevene burde håndteres. Eksempelvis sier informant 5:

Jeg synes det er viktig at jeg skal være like begeistret over alle fortellinger og alle faktaene og alle historiene. Hadde jeg vært personlig kristen, er det ikke sikkert det hadde vært like lett (Informant 5).

Informanten så på det å ikke ha en bakgrunn i en livstolkningstradisjon som en fordel for å undervise i KRLE-faget. Hun undret på om andre lærere som har en religiøs tilknytning, kan møte på utfordringer, spesielt når det er føringer om å være objektiv i faget.

Informant 2 som har en kristen livstolkningsbakgrunn, forteller: «Jeg prøver å være objektiv. Jeg snakker for eksempel ikke så mye om min egen tro, og selv om jeg er kristen, er det ikke min jobb å forsvare innholdet i fortellingene» (Informant 2). I de tidligere utsagnene sine har informanten gitt inntrykk av at hun ofte har forsvart innholdet i de kristne fortellingene. For eksempel når hun karakteriserer Jesus' oppstandelse som et «under». Andreassen (2012) hevder at objektivitet i læreplanen retter oppmerksomheten mot å være saklig i sin prestasjon av religioner og livssyn (Andreassen, 2012, s. 20). I sakligheten ligger det å kunne distansere seg fra undervisningsstoffet på et personlig plan og at ens egen overbevisning holdes på avstand i undervisningen. Videre argumenterer Andreassens (2012) om at den profesjonelle religions- og livssynslæreren burde presentere religioner og livssyn med de samme sekulære religionsbegrepene (Andreassen, 2012, s. 21). Andreassen (2012) hevder at sekulære (ikke-religiøse) begreper er faktisk informasjon og ikke livssynspåvirkning eller forkynnelse. På

bakgrunn av Andreassens argumenter, kunne informanten ha sagt «for de kristne kan fortellingen oppfattes som et under». Informanten gir uttrykk for at hun ønsket å framstå som mest mulig objektiv, men på bakgrunn av det hun tidligere forteller om sin undervisningspraksis, var ikke det alltid tilfellet. Informant 6 har på sin side ofte sagt til elever som har spurt henne om hennes religiøse ståsted, at det er privat eller personlig.

Andreassen (2012) argumenterer for at det ikke er uvanlig at elever tenker at religionslæreren er religiøs eller er et spesielt «etisk godt» menneske. Videre hevder han at oppgaven om å diskutere eksistensielle og moralske spørsmål skal håndteres av alle lærerne, og at det ikke skal stilles spesielle krav til religionslæreren for slike spørsmål i skolen (Andreassen, 2012, s. 151). Men siden religionsfaget på mange måter handler om menneskers eksistensielle og moralske søken, så er det ikke uvanlig at religionslæreren tilskrives en spesiell rolle.

7.2 Forskningsdeltagernes perspektiver på KRLE-fagets og religionenes fortellinger

Informantene ser ut til å være enige om at formålet med fortellingene er å fremme respekt, toleranse og samhørighet i samfunnet. Informant 4 forteller: «Når jeg underviser i KRLE, legger jeg større vekt på likheter framfor ulikheter. For eksempel med jødedommen og islam» (Informant 4). Informanten forteller også at i undervisning av religionenes fortellinger, ser han det som hensiktsmessig å ta i bruk parallelle fortellinger, som ikke skiller seg fra hverandre i hovedbudskap, men har en litt ulik vektlegging og tilnærming av sentrale skikkelser. Jeg spør informanten om hvorfor han tenker dette er et viktig aspekt å arbeide med. Han forteller:

Det er viktig å lære om hverandres tro, som gjør at vi forstår hverandre bedre og kan leve bedre sammen. Det som gjør at det er problemer religioner imellom, er at man ikke kan nok om hverandre (Informant 4).

Informant 3 hevder det samme som informant 4 når hun forteller, at formålet med faget er: «Mellommenneskelig forståelse, at vi alle har ulikt ståsted, vi har alle våre ulike fortellinger. Min fortelling og din fortelling er bare en stemme i det mangfoldige» (Informant 3).

Som informanten selv uttrykker, vil elevene bli presentert for mangfoldige fortellinger i klasserommet. Det blir imidlertid viktig med mellommenneskelig forståelse i møte med det store fortellingsuniverset. Informanten forteller dermed videre at «(...) når man snakker om parallelle fortellinger, skapes det en dypere forståelse. Vi har samme fordelingsgrunnlag med ulike varianter av de samme fortellingene» (Informant 3). Parallelle fortellinger, slik informanten beskriver, vil gi elevene mellommenneskelig forståelse, men også en dypere

forståelse for religions- livssynsmangfoldet. Den «senmoderne identitetsforståelsen» slik blant annet Maalouf (1999) beskriver, er at identiteten kontinuerlig konstrueres i møte med det pluralistiske samfunnet. Fortellingene vil ifølge informant 3 og 4 kunne gjøre dette møtet noe enklere for elevene, ved at de viser at det finnes parallelle verdier og referanserammer i de ulike livssynstradisjonene.

Informant 2 forteller at det er gjennom KRLE-undervisningen at hun kan gjøre elevenes møte med livstolkingspluralisten til noe positivt.

I noen miljøer er det veldig trendy å være sånn kritisk til alt. Alt det gale som er gjort i kristendommens navn, alt det gale som muslimer gjør i verden, å skyldte på religionen når det er politiske konflikter. Jeg tenker at jeg vil formidle alt det positive religionene står får. Det har blitt gjort vel så mye godt i religionenes navn. Jeg synes det er mer godt enn vondt. Det er bygd skoler, sykehus og folk er barmhjertige (Informant 1).

Informantens begrunnelse for KRLE-fagets formål preger også hennes praksiser knyttet til religionenes fortellinger. Sitatet viser et overveiende fokus på det kristne verdisynet, når hun bruker begreper som barmhjertighet og referer til det kristne misjonsarbeidet.

Informant 1 forteller at for ham vil det ikke være mulig å undervise i en religion uten å presentere den fortellingen som hører hjemme i trostradisjonen.

Jeg kan ikke fortelle om buddhismen uten å fortelle om Siddharta og den store aha-opplevelsen han hadde (...). De fleste religionene er ting som har gått på folkemunnen. Å ta bort fortellingene fra religionene, er som å ta Gud ut av religionen. Jeg synes det er nesten absurd å ta det bort, for da kan du ikke formidle hva religionen egentlig handler om (Informant 1).

Med dette utsagnet uttrykker informanten sin forståelse for fortellingenes plass i undervisningen og i den religionen hvor fortellingen hører hjemme. Det kan forstås som at fortellinger, ifølge ham, er en tilstand religionene lever i (Breidlid & Nicolaisen, 2000, s. 20). Mogstad (1999) argumenterer for fortellingenes plass i kristendommen og hevder at

I Bibelen finner vi et gudsfolk samlet omkring en rekke fortellinger, symboler og bilder. Den kristne undervisning og forkynnelse gjenforteller, tolker og aktualiserer disse fortellingene, symbolene og bildene. På en måte kan vi bestemme den kristne kirke som et fortellerfelleskap (Mogstad, 1999, s. 120).

Ifølge Mogstad er fortellinger den måten det kristne felleskapet eksisterer på, og den måten kristentroen framstår på. Det samme argumentet kan anvendes ovenfor andre religiøse

fortellinger også, slik informant 1 uttrykker at fortellingen om Buddha ligger som et bakteppe for buddhistisk fromhetsliv og lære.

7.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet informantenes perspektiver på KRLE-faget i skolen og deres rolle som KRLE-lærere. Informantenes perspektiver har flere likhetstrekk. Disse handler i stor grad om den objektive lærer og det at faget er en møteplass for ulike religioner og livssyn, der alle skal bli møtt med respekt og toleranse. Det å ha en objektiv rolle er noe informantene var enige om var utfordrende, spesielt fordi elevene ofte undrer seg over lærernes livssynsmessige ståsted og hva lærerne mener som privatperson. Ifølge Sødal og Eidhamar (2009) skal religionslærerne være bevisst på å skille mellom den faglige rollen og den personlige rollen som religiøs. Formelt betyr det lite, ifølge dem, hvilken livstolkning lærerne har (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 42). Andreassen argumenterer for at de personlige perspektivene ikke hører hjemme i religionsundervisningen (Andreassen, 2012, s. 104). Læreplanen sier at man skal bruke likeverdige pedagogiske prinsipper i arbeid med ulike religioner og livssyn. Sødal og Eidhamar (2009) skriver at lærerne må arbeide bevisst med sine holdninger til religionenes fortellinger og det innholdet de formidler. Når informant 6 derimot sier at hennes religiøse ståsted er en privatsak, sender hun et signal om at religion skal flyttes inn i den private sfære. Lærerne burde, ifølge Sødal og Eidhamar (2009) la elevene oppleve stolthet over egen tro og livstolkning og gi dem mulighet for å vise respekt for andres (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 40).

Parallele fortellinger er de fortellingene som ifølge informantene får fram det som er formålet med KRLE-faget, nemlig toleranse og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2015). I en flerkulturell pedagogisk kontekst må elevene forholde seg til møter med fortellinger fra alle deler av «det store fortellingsuniverset». Parallele fortellinger vil ifølge informantene få betydning for personlighetsutvikling og læring. Breidlid og Nicolaisen (2007) råder lærerne til å ta tak i samsvarende og rivaliserende fortellinger i undervisningen. Læreren bør presentere forskjellene og snakke om hvilken betydning de har for den allmenmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke forståelsen av fortellingen. (Breidlid & Nicolaisen, 2007, s. 91). Et uenighetsfelleskap (Iversen, 2014) bør også ha plass til flere rivaliserende fortellinger, hvor ulik tolkning, framstilling og forståelse av religionenes fortellinger blir tatt opp og diskutert i gruppefelleskap.

Informantene uttrykker også at budskapene i religionene lever gjennom de sentrale fortellingene. Religionenes fortellinger utgjør en av religionenes viktigste «livsformer», og de ligger i bunn for forståelsen av og etikken (Breidlid & Nicolaisen, 2011).

8 Avsluttende drøftinger og konklusjon

Denne oppgaven er basert på kvalitative semistrukturerte intervjuer med seks KRLE-lærere som har brukt religionenes fortellinger i undervisningen. Bakgrunnen for valg av kvalitative intervjuer var for å få innblikk i informantens subjektive erfaringer av egen virkelighet. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har dermed vært ledende for oppgavens drøftinger og analyse:

Hvilke praksiser og perspektiver har KRLE-lærerne knyttet til undervisning av religionenes fortellinger i klasserom med religions- og livssynsmangfold, og hvordan kan vi forstå lærernes perspektiver og praksiser i lys av læreplanen og relevante teorier?

- Hvordan presenterer og arbeider lærerne med religionenes fortellinger i undervisningen?
- Hvordan erfarer og fortolker lærerne elevenes reaksjoner på religionenes fortellinger?
- Hvordan forstår lærerne sin rolle som KRLE-lærere, og hvordan kommer dette til uttrykk i hvordan de bruker religionenes fortellinger i undervingen?

Helt avslutningsvis samler jeg noen sentrale funn i oppgaven, og jeg peker på noen viktige ubesvarte spørsmål for videre forskning.

8.1 Informantens praksiser knyttet til bruk av religionenes fortellinger

Etter nøye arbeid gjennom analyse og tolkning av empirien, var det et par momenter jeg fant spesielt interessante. Blant annet viste det seg at informantene var nesten utelukkende positive til å vektlegge den allmennmenneskelige dimensjonen i fortellingene. Hovedargumentene for dette var at det allmennmenneskelige perspektivet var det som alle kunne kjenne seg igjen i, på dette nivået kunne en ikke-religiøs lære noe av religiøse fortellinger; en buddhist kan lære noe av en kristen fortelling; en kristen kan lære noe av en hinduistisk fortelling. Og slik kunne det fortsette. Informantene erfarte dermed at det bidro til at elevene utviklet en anerkjennende holdning til ulike religiøse fortellinger. Eksempelvis kunne fortellingen «Ord på vidvanke» ha positiv betydning for elevenes møte med jødisk trostradisjon. Spesielt fordi fortellingen hadde et allmennmenneskelig budskap som flere av elevene kunne relatere seg til.

Et av funnene i min studie er knyttet til hvordan informantene introduserer religionenes fortellinger i KRLE-undervisningen slik at alle elevene, uansett sosial, religiøs og kulturell bakgrunn, kan engasjeres og få utbytte av undervisningen. Informantenes beskrivelser viser til at det allmennmenneskelige perspektivet var med på å tilpasse undervisningen. Informantene

tilpasset også undervisningen med å variere arbeidsmåter. I undervisning av religionenes fortellinger har informantene brukt arbeidsmåter som dramatisering, tegning og høytlesning.

Informantene gir uttrykk for at det ligger i fortellingenes vesen at de skal fortelles.

Informantene likte å gripe elevens oppmerksomhet og skape den magiske roen som kan komme som følge av å fortelle fortellingen. En av informantene likte også å forsterke elevenes følelsesuttrykk med eksotiske gjenstander, for at elevene skulle huske fortellingen bedre. Fortellingen ble, ifølge informanten, mer fargerike og levende på den måten.

Det viste seg også at religionenes fortellinger innbyr til dramatisering og er gode inspirasjonskilder for tegning. Dette var gode måter å gjenoppleve fortellingene på og for eleven å integrere dem i eget livsunivers. Dramatisering og tegning ga også informanten mulighet til å tilpasse opplæringen. Ifølge informantene handlet det om å tilpasse lærestoffet til den enkelte elevs faglige, atferdsmessige og sosiale forutsetninger.

Kompetansemålene i læreplanen har som formål å utvikle de grunnleggende ferdigheter hos elevene. Informantene brukte av den grunn religionenes fortellinger til å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter og muntlige ferdigheter. I den forbindelse ble religionenes fortellinger også brukt i tverrfaglig prosjekter.

Det finnes mange positive aspekter med å bruke religionenes fortellinger i undervisningen, og informantene har vært inne på flere av disse aspektene. Men religionenes fortellinger som metode kan ikke avgjøres løst fra kontekst. Dramatisering og tegning av fortellingene kan være ugunstig hvis det for eksempel er muslimer i klassen, med tanke på bildeforbud.

Uønskede valg av arbeidsmåter vil i noen tilfeller være avgjørende for de holdningene enkelte foreldre og elever har til religionsundervisningen, spesielt hvis elever og foresatte opplever at noen av de faglige tilnærminger er involverende og/eller religiøst eller livssynsmessig krenkende (Danielsen, Eidhamar, Sødal, & Winje, 2009, s. 113). Videre må de lærerne som synes det gir god effekt å ha fremmedartet og oppsiktsvekkende gjenstander knyttet til fortellingene, ta i betraktning at religionen på denne måten kan framstå som fremmed og rar for elevene.

Forskningsmaterialet viser at arbeidsmåtene ikke nødvendigvis ble utøvet med «varsomhet». Det framstår som at informantene var veldig opptatt av å bruke religionenes fortellinger til å skape stemning i klasserommet. Ifølge informantene kan religionenes fortellinger virkelig fenge elevene. Jeg har vist at religionenes fortellinger kan ha ulik effekt på elevene. Det fremkommer at religionenes fortellinger som metode blir enerådende for informantene,

snarere enn innholdet i fortellingene. Informantene gir på den måten uttrykk for at de ikke er fornøyde med at fortellingene får stå alene. Dette fører til at fortellingene mister sin egenverdi og blir noe annet, en illustrasjon, et skuespill, noe eksotisk eller en moralsk leveregel (Mogstad, 1999). Religionenes fortellinger som metode burde derfor ikke overdrives. Formålet med religionenes fortellinger i KRLE-faget, ifølge læreplanen, er ikke å skape stemning. KRLE-undervisningen har et krav om å være «objektiv». Kravet oppfylles ved at lærestoffet framstilles på en saklig og faglig forsvarlig måte, i samsvar med sin egenart. Videre må faget også oppfylle karvet om å være «nøytralt». Det skjer blant annet ved at en skal legge de samme pedagogiske prinsippene til grunn når en underviser om kristendommen og om andre religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Religionenes fortellinger skal ikke påvirke eller forkynne elevene om en bestemt tro. Elevene skal først å fremst lære seg å «forholde seg saklig og analytisk til fortellinger (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringen skal tilpasses elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2015), med dette har elevene rett til å melde fritak fra arbeidsformer og i så fall skal alternativet være meningsfullt og ikke-diskriminerende.

8.2 Informantens praksiser knyttet til valg av religionenes fortellinger

Lærerne jeg intervjuet, valgte å presentere fortellinger som de anså som gode, didaktiske hjelpemidler. For eksempel var fortellingen om «Apekongen» utmerket ifølge den ene informanten til å illustrere for elevene hva som ligger i begrepene «de tre dimensjonene». Informantene forteller også at i de fleste tilfeller var valget av fortellinger styrt av læreboka. Informantene gir uttrykk for at når det gjelder valg av fortellinger, så kunne dette også handle i stor grad om at deres personlig forhold til den enkelte fortellingen.

Det framstår som om religionenes fortellinger ble valgt nokså tilfeldig av informantene. Bakgrunnen for dette kan være at dagens læreplan ikke gir klare retningslinjer for hvilke fortellinger som skal undervises i klasserommet. Eksempelvis står det at elevene skal etter syvende årstrinn kunne «gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamentet (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen gir dermed lærerne større frihet til å velge fortellinger fra de ulike religionene enn hva som var mulig fra den tidligere læreplanen. Eksempelvis så stod det i KRL-planen fra 1997 at elevene skal bli kjent med «(...) fortellingen om Jesus som metter fem tusen (...)» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Faget har krav om å ha en pluralistisk undervisning. Lærerne burde derfor velge ulike fortellinger fra det store fortellingsuniverset som kan uttrykke det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet.

8.3 Informantenes perspektiver på møte mellom elev og fortelling

Informantens perspektiver på elevens reaksjoner på religionenes fortellinger viser at fortellingene ofte blir brukt som redskap til å engasjere, fascinere og i verste fall forkynne. Informantene forteller om hvordan fortellinger får fram ulike følelser og reaksjoner hos elevene, som ofte byr på utfordringer i undervisningssammenheng. Elevene kan vise fordomsfulle og kritiske holdninger til andre religioner og livssyn, spesielt når læreren har presentert rivaliserende fortellinger. De kunne også vise aggresjon og sinne. Informantene fortalte også om elever som viser medlidenhet overfor karakterene i fortellingene.

Det er et faktum at fortellinger er et sterkt virkemiddel, og religionenes fortellinger henger tett sammen med identitet. Teoretikere som Lied (2004) og Eidhamar (1999) argumenterer for at elevens møte med pluraliteter i faget vil gjøre dem trygge på sin egen livssynsmessige identitet og vil ivareta identiteten til elever fra ulik trostradisjon. Informantene derimot har ikke opplevd dette som tilfelle. For dem var elevens møte med det store fortellingsuniverset ofte svært utfordrende og komplekst. Bakgrunnen for dette kan være at elevene ikke har kunnskaper og modenhet til å sortere informasjon eller bearbeide følelser. Elevenes møte med religionenes fortellinger utløser et sterkt engasjement, både positivt og negativt. Informantene forteller også om hvordan problematiske, rivaliserende og parallelle fortellinger kunne føre til diskusjoner i undervisningen. Informantene uttrykker at for dem kunne det være vanskelig å konfrontere elevene når det oppstod motsetningsforhold knyttet til innholdet i fortellingene. Det kan forstås som at informantene unngikk å legge til rette for et velfungerende «uenighetsfellskap», slik Iversen (2014) beskriver det. En spørrende, undersøkende og kritisk stillingtagen til religionenes fortellinger kan bidra til større forståelse for innholdet og burde derfor ikke nedprioriteres, slik informantene har gitt uttrykk for å ha gjort i sin undervisning. KRLE-undervisningen skal også være kritisk. Kritikkk bør ta utgangspunkt i saklige kunnskaper om tradisjonene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). Undervisningen skal stimulere til undring, spørsmål og utforskende holdninger hos elevene (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 30). Elevenes personlige tanker og refleksjoner på innholdet i religionenes fortellinger burde derfor få fritt spillerom.

8.4 Informantens rolle som KRLE-lærere

I KRLE-timene trer informantene inn som profesjonelle aktører, men de blir møtt på forskjellige måter av det store religion- og livssynsmangfoldet i klasserommet. Elevsammensetningen og lærernes egne livssynsmessige ståsteder har vært avgjørende faktorer for hvordan informantens har valgt å praktisere, og hvilke perspektiver de har på religionenes

fortellinger i undervisningen. Dette er faktorer som på ulike måter påvirker hvordan informantene forteller om sine erfaringer med religionenes fortellinger som metode i undervisningen. Informantene gir uttrykk for at det ofte kunne være utfordrende for dem å holde sin egen overbevisning på avstand og dermed legge til grunn for en objektiv KRLE-undervisning. Det viser seg at informantene til en viss grad tolket fortellingene: ved ordene som velges, og ved hvilke fortellinger som vektlegges, og hvilke som utelates.

Undervisningen skal ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreren kan dermed ikke være en trosformidler når hun eller han presenterer religionenes fortellinger. Lærerne burde ikke bare kjenne til fortellingens utenfra-perspektiv, men også hvordan trostradisjonen selv fremstiller fortellingen. Den som får tak i en av de to perspektivene, får et ufullstendig bilde. Det er viktig ikke å tape av syne at fortellingene har utgangspunkt i spesifikke religiøse kontekster, og at de må tolkes og gis mening innenfor denne spesifikke religiøse rammen. Denne innsikten kan opparbeides gjennom et faglig fundert innenfra-perspektiv.

8.5 Religionenes fortellinger i KRLE-undervisningen

Informantene gir uttrykk for at religioner og livssyn først og fremst bør presenteres gjennom fortellingene. Læring av religion i KRLE-faget skjer gjennom og med religionenes fortellinger, slik informantene beskriver. Informantene griper altså tilbake til den gamle tradisjonen, fra KRL-planen, med å presentere en religion ved hjelp av dens fortellinger. Det kan dermed forstås som at religionenes fortellinger har en veldig viktig posisjon for informantene i KRLE-faget. I motsetning til tidligere læreplaner er det lagt mer vekt på opplæring av ferdigheter enn på fortellingene selv. Dette overveiende fokuset på ferdighetsopplæring gjenspeiles i kompetansemålene i alle fag. Forskningsintervjuene derimot viser at fortellingene i seg selv er svært nyttige for informantene i opplæring av religions- og livssynsmangfoldet.

Jeg mener at funn i denne oppgaven er i tråd med læreplanens formålsdel og informantene forteller om et mangfoldig refleksjonslandskap i møtet mellom elev og fortelling. Dersom man i tillegg til fagets formål, trekker inn opplæring av grunnleggende ferdigheter i faget og kompetansemål i faget, hvor det også følger vurdering av måloppnåelse skapes det et spenningsfelt. Hvordan kan faget ivareta den «egentlige» fortellingen og oppnå ønskelig refleksjon hos elevene, hvor dannelsesaspektet er sentralt, samtidig som man også har fokus på kompetansemål, tilegnelse av ferdigheter og vurdering?

8.6 Videre forskning

Gjennom denne studien har jeg diskutert lærernes praksiser i KRLE-undervisningen og deres perspektiver til fagets innhold. I og med at dette er en eksplorerende studie får jeg ikke belyst alle sider av feltet i denne oppgaven. Det er flere perspektiver jeg har vært innom som inviterer til ytterligere diskusjon og forskning. Blant annet hadde det vært spennende å gjennomføre et prosjekt liknende mitt, men med små variasjoner for å få mer kunnskap om feltet. For eksempel, istedenfor kvalitative intervju, kunne det vært en idé å observere lærernes praksiser, med eventuelle intervjuer i etterkant som fikk fram deres perspektiver. Et annet spennende perspektiv hadde vært å sammenligne lærernes praksiser og perspektiver knyttet til religionenes fortellinger i lavere og høyere klassetrinn. Ettersom jeg legger vekt på hvordan religionenes fortellinger blir praktisert i religions- og livssynsmangfoldige klasserom hadde det også vært spennende å forske på hvordan lærerne underviser i religionenes fortellinger i skoler med lite religions- og livssynsmangfold, og om deres praksiser knyttet til religionenes fortellinger er annerledes, i så fall hvordan? Dette for å vurdere hvilke hensyn lærerne tar til elevens modenhet og refleksjonsnivå. Min forskning gir indikasjoner på at det kan være behov for større kunnskap om religionenes fortellinger som metode.

9 Litteraturliste

- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T., & Lippe, M. von der. (2014). Religiøst mangfold i skolen. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk en grunnbok* (s. 619–631). Oslo: Cappelen Damm.
- Anker, T., & Lippe, M. von der. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22 juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 9–33). New York: Routledge.
- Berger, P. L. (1969). *The sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. New York: Anchor Books / Doubleday.
- Bjerg, S. (1984). *Den kristne grundfortælling*. Aarhus: Forlaget Aros.
- Bondevik, J. H., Borgersen, A., & Schjelderup, A. (2010). *Vivo, Fortellingsbok*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Breidlid, H. (2009). Fortellingen i tilpasset opplæring. I U. Stålsett, M. Storhaug, & R. Sandal (Red.), *Veiledning i tilpasset Opplæring: Arbeidsmåter - fra oppskrift til refleksjon* (s. 125–143). Oslo: Fagbokforlaget.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10 klasser. I B. Kleve, P. Sylvi, & S. Håvard (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 106–148). Oslo: Novus.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen: fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2002). Når flere eier «samme» fortelling. *Religion og livssyn: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge: Elevorientert religionsundervisning*, 14(2), 45–47.

- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2007). *På skattejakt i fortellingsuniverset: fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Breidlid, H., & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). The long story, 1100 years of immigration. I *A history of immigration: The case of Norway 900-2000* (s. 297–314). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2000). *Research methods in education* (7th ed.). London & New York: Routledge Falmer.
- Danielsen, R. (2003). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen: Fortelling. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (2. utg., s. 154–169). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Danielsen, R. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen: Fortelling. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 114–126). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K., & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 113–175). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Desai, V., & Potter, R. B. (2006). *Doing development research*. London: Sage.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Læringscenteret). Oslo.
- Eidhamar, L. G. (1999). Undervisning om religioner og livssyn. I S. D. Mogstad (Red.), *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering* (2. utg., s. 173–200). Oslo: Universitetsforlaget.

- Eidhamar, L. G. (2009a). Formidling av holdninger og religions- og livssynsundervisningen. I H.K. Sødal (Red.). I *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 105–109). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2009b). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 93–103). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tekning-Sokratisk samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Grimmit, G., Hull, & Spencer. (1991). *A Gift to the Child. Religious Education in The Primary school*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Gusterson, H. (2008). Ethnographic Reserch. I Klotz, A & Prakash, D. (Eds.) (Red.), *Qualitative methods in International Relations: A pluralistic guide* (s. 93–113). NY: Palgrave Macmillan.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skole i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, H. (1993). *Kulturens fortellinger: kultur- og tradisjonsformidling for barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. -

- Lovdata. Hentet 28. mars 2017, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave). Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsløftet. (2006). Generell del av læreplanen. Hentet 17. juli 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998, mai). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 10. april 2017, fra <http://folk.ntnu.no/ystenes/vitenskap/barn/opplovv.html>
- Leirvik, O. (2011). Religionsdialog, sekularitet og eit felles forpliktande språk. I S. Bangstad, O. Leirvik, & I. Thorson (Red.), *Sekularisme: med norske briller* (s. 7–25). Oslo: Unipub.
- Lied, S. (2001). Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger. *Religion og livssyn: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge: Religion og dannelse*, 13(3), 25–31.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn. (Doktorgradsavhandling)*. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Lied, S. (2008). KRL-faget i Stasbourg: Pesatasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 109(1), 55–71.
- Maalouf, A. (1999). *Identitet som dreper*. Valdres trykkeri: Pax.
- Mahabharata (2011) i serien Verdens hellige skrifter, Bokklubben

- Mogstad, S. D. (1999). *Fag, identitet og fortelling: didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nicolaisen, T. (2013). Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal: hva kan vi lære av erfaringer til barn med hindubakgrunn? *Nordidactica: Journal of Humanities and social science education*, (2), 115–141.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opsal, M. R. (2010). «Lillebror får det som han vil»: *En empirisk studie av responser fra elever i den videregående skole på fortellingen fra Lukas 15, 11-32, sett i lys av Mikhail M. Bakhtin språkfilosofi og religionsdidaktisk teori* (Mastergradsavhandling). Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitet i Oslo, Oslo.
- Phil, J. (2010). *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge: utsyn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rian, D., & Eidhamar, L. G. (1999). *Jødedommen og islam* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Said, E. (1995). *Orientalism: Western conceptions of the orient*. England: Pantheon Books.

- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 65–77). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K. (2009). Religions- og livssynsdidaktikk. I H.K Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 11–24). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K., & Eidhamar, L. G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 27–42). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Thomas, P. (2016). Exploring Anti-Semitism in the Classroom: A Case Study Among Norwegian Adolescents from Minority Backgrounds. *Journal of Jewish Education*, 82(3), 182–207.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området I K. Westerheim og A. Tolo (Red). I *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE1-01). Hentet 8. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Grunnleggende ferdigheter. Hentet 8. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet 8. februar 2017, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). *KRL-BOKA: kristendoms-, religions- og livssynskunnskap læreplan for den 10-årige grunnskolen: Lærerveiledning, rundskriv, informasjon til foreldre*. Oslo: Læringscenteret.
- Wearing, M. (2015). The experiential bond: The impact of research with At-Risk Youth - The Relational and ethical challenges of qualitative research. I S. Bastien & H. B. Holmarsdottir (Red.), *Youth at the margins - critical perspectives and experiences of engaging youth in research worldwide*. (s. 65–87). Netherlands: Sense Publishers.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Winje, G. (2014). Hvordan lese islamske ornamenter i skolen? *Prismet*, (2). Hentet fra <http://geirwinje.no/onewebmedia/lese-islamske-ornamenter.pdf>
- Winje, G. (2017). Hva bør læreren vite om religioner og livssyn? I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier?: menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 171–173). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wood, E. (2006). *The Ethical Challenges of Field Research in Conflict Zone*. Qualitative Sociology.

10 Vedlegg 1: Intervjuguide

<p>FASE 1: Rammesettinger</p>	<p>1: Uformell prat. Bli kjent. 2: Informasjon: Informantene sier ifra om noe er uklart. Jeg samler inn samtykket, eventuell foreta signering.</p>	
<p>FASE 2: Erfaringer</p>	<p>3: Overgangsspørsmål <i>Det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i informantenes erfaringer med det teamet som skal diskuteres.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du arbeidet som lærer? - Hvilken utdanningsbakgrunn har du? - På hvilke trinn underviser du KRLE? - Fortell meg litt om det religiøse mangfoldet i klassen din? 	
<p>FASE 3: Fokusering</p>	<p>4: Forskningsspørsmål</p>	<p>5: Intervjuspørsmål</p>
	<p>Praktisering av metoden i undervisningen</p>	<p>- Kan du fortelle om en undervisningstime hvor du har brukt metoden? Oppfølgingsspørsmål</p>
	<p>Metoden i møte med elevene</p>	<p>- Hvilke hensyn tar du til klassens religiøse mangfold når du underviser i religionenes fortellinger? Oppfølgingsspørsmål - Blir elevene engasjerte til metoden, eventuelt hvem blir det?</p>
<p>Dimensjonsteori*:</p>	<p>- Hvilken dimensjon(er) legger du mest vekt på i din undervisning? Oppfølgingsspørsmål - Kan du utdype for valget ditt.</p>	
<p>FASE 4: Tilbakeblikk</p>	<p>6: Oppsummering Jeg vil oppsummere funnene</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stille avklaringspørsmål - Spørre om det er noe informantene vil legge til <p>Takk for deltagelse og tid!</p>	

*Narrativ undervisning av religionen vil kunne operere med tre sentrale dimensjoner: Den allmennmenneskelige dimensjonen, som omhandler eksistensielle spørsmål som angår alle mennesker. Den religiøse dimensjonen hvor fortellinger fra ulike religioner kan inneholde korresponderende religiøse motiver. Den tredje dimensjonen som vil være den religionsspesifikke dimensjonen, hvor fortellingen er betydningsfull innenfor en bestemt religion (Breidlid & Nicolaisen, 2011) .

11 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Master i flerkulturell og internasjonal utdanning: Høgskolen i Oslo og Akershus”

Bakgrunn og formål

Jeg er en masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg studerer internasjonal og flerkulturell utdanning ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. I min masteroppgave har jeg valgt å forske på «*bruk av religionenes fortellinger i KRLE-undervisningen: lærernes praksiser og erfaringer med metoden*». På denne bakgrunn vil jeg undersøke hvordan metoden praktiseres av lærere og hvordan det legges opp til arbeid og samtaler med elevene om fortellingene.

Dine erfaringer og kunnskap om temaet vil bidra til nyttig forskning for religion- og livssynsundervisningen. Erfaringene dine som KRLE-lærer vil være nødvendige for å svare på spørsmålene jeg ønsker å drøfte i min masteroppgave.

Hva innebærer deltakelse i studie

Intervjuet vil brukes som datagrunnlag for oppgaven, og vil bli analysert i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg har utarbeidet noen spørsmål som jeg ønsker å stille i intervjuet, og disse vil jeg sende deg noen dager før intervjuet, slik at det kan være mulig for deg å forberede deg, om ønskelig. Jeg ønsker å ta opp intervjuet på bånd slik at jeg kan konsentrere meg helt og fullt om intervjusamtalen, og ikke trenger notere alt som blir sagt. Dette gir meg også mulighet til å lytte til samtalen ved et senere tidspunkt, når jeg jobber med analyser av datamaterialet.

Hva skjer med informasjonen om deg

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet vil bli anonymisert. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptaket. Informasjonen som du gir, vil ikke kunne tilbakeføres til deg eller skolen du arbeider ved. Opptaket vil lagres på telefon/pc med passordbeskyttelse, for å ivareta konfidensialitet. Materiale vil bli slettet ved innlevering av masteroppgave. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg eller veileder, Åse Røthing.

Epost: Ase.Rothing@hioa.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Jeg gir mitt samtykke til opptak av intervjuet som ingen andre enn studenten får høre.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)