

MASTEROPPGAVE
M5GLU
Mai 2023

Hva er kilder i religions- og livssynsundervisningen?

What are sources in religious education?

Masteroppgave

30 stp. oppgave

Navn: Herman Nyborg Heyning

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Det er med stor glede og stolthet at jeg introduserer denne masteroppgaven. Det har vært en spennende og krevende prosess. Gjennom denne oppgaven har jeg fått lov til å utforske et spennende tema og utvikle mine analytiske og kritiske ferdigheter. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til den eksisterende kunnskapen innenfor religions og livssynsfaget

Jeg vil rette en hjertelig takk til min veileder, Knut Aukland. Hans smittende engasjement og glød for religions og livssynsfaget har vært kilde til stor inspirasjon og motivasjon for meg i denne prosessen. Den dyktige veiledningen og den faglige innsikten har vært uvurderlig. Jeg vil også takke Knut for at jeg fikk være en del av RomForsk. Der har jeg fått lov til å delta i spennende møter og fått gode tips til masteroppgaven med han og Anne Siri Kvia.

I tillegg vil jeg takke min familie og mine venner. Deres ubetingede støtte og oppmuntring har vært helt avgjørende for å opprettholde min motivasjon og tro på meg, selv gjennom de krevende stundene.

Til slutt ønsker jeg deg som leser velkommen til å dykke ned i oppgaven. Jeg håper den vil være spennende å lese.

Sammendrag

Denne studien undersøker kildebegrepet i religions- og livssynsundervisningen. Rammeverket for studien er inspirert av pedagogisk designforskning, og tar sikte på å bidra praktisk og teoretisk. Studien er utført ved å utvikle en intervensjon med «kildepakke» som metode. Kildepakken inneholder fem ulike skriftlige kilder og en 360-video til å lære om pilegrimsreisen i islam. Religionsdidaktikken har til gode å utvikle et begrepsapparat for å snakke om kilder. Problemstillingen for studien er derfor: *Hva er kilder i religions- og livssynsundervisningen?* Problemstillingen er besvart gjennom tre forskningsspørsmål: (1) Hva kjennetegner elevenes muntlige analyse av og refleksjon over kildepakken og kilder i KRLE-faget? (2) Hvordan fungerer 360-video som kilde? (3) Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen (3). Å jobbe med kilder er noe grunnleggende i skolen, og KRLE-faget. Datamaterialet i denne studien består av lydopptak fra klasserommet som gir et uvanlig innblikk i hvordan elevene snakker om fagstoffet når læreren ikke er til stede. I tillegg er det gjennomført to fokusgruppeintervjuer med de samme elevene som deltok i undervisningen. Datamaterialet er analysert grundig og kodet med programmet Nvivo for lettere å systematisere den omfangsrike dataen.

Studien indikerer at kildearbeid er krevende både for elevene og religionsdidaktikken. Elevenes og religionsdidaktikken mangler et treffende språk for å analysere, reflektere over og vurdere kilder til kunnskap om religion. Dette handler til dels om undervisningsoppleggets struktur med en lite involvert lærer til å stimulere til kritisk refleksjon og til dels at tematikken er ukjent for elevene i KRLE-faget spesifikt. Elevenes hverdagspråk dominerer når de jobber uforstyrret i grupper med kildene, og reflekterer en måte å snakke om religion på som er preget av humor og et syn på religion som noe litt gammeldags og utdatert.

Studien drøfter hva kilder kan være og viser en vei til ulike didaktiske måter å tenke på i arbeidet med analyse av og kritisk refleksjon over kilder i religionsfaget. Studien munner ut i en modell som gir en oversikt over aktuelle begreper og tilnærminger til å jobbe med kilder i religionsfaget.

Nøkkelord: Kilder, Kildekritikk, Religionsdidaktikk, Pedagogisk designforskning, 360-video

Abstract

This study investigates the concept of sources in religious education. The framework for the study is inspired by educational design research and aims to contribute both practically and

theoretically. The study was conducted by developing an intervention using a "source package" as a method. The source package consists of five different written sources and a 360-degree video for learning about the pilgrimage in Islam. Religious didactics have yet to develop a conceptual framework for discussing sources. Therefore, the research question for the study is: What are sources in religious and worldview education? The research question is answered through three research questions: (1) What characterizes students' analysis and reflection on the source package and sources in the subject of religious education? (2) How does the 360-degree video function as a source? (3) What does it mean to work with sources in religious education? Working with sources is fundamental in schools and in religious and worldview education. The data for this study consists of audio recordings from the classroom, providing an unusual insight into how students discuss the subject matter when the teacher is not present. In addition, two focus group interviews have been conducted with the same students who participated in the instruction. The data has been thoroughly analyzed and coded using the Nvivo software to facilitate the systematic organization of the extensive data.

The study indicates that working with sources is challenging for both students and religious didactics. Students and religious didactics lack an appropriate language to analyze, reflect on, and evaluate sources of knowledge about religion. This is partly due to the structure of the instructional design, with a less involved teacher to stimulate critical reflection, and partly because the topic is unfamiliar to the students in religious education specifically. The students' everyday language dominates when they work undisturbed in groups with the sources, reflecting a way of talking about religion characterized by humor and a view of religion as somewhat old-fashioned and outdated.

The study discusses what sources can be and presents various didactic approaches for analyzing and critically reflecting on sources in religious education. The study culminates in a model that provides an overview of relevant concepts and approaches for working with sources in religious education.

Keywords: Sources, Source criticism, Religious didactics, Educational design research, 360-degree video.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	2
Innledning	5
Problemstilling	8
Forskningsspørsmål	8
Teori	8
Kjerneelement 2	8
Begreper knyttet til kilder	9
Kritisk tenkning og sammenhengen med kildekritikk og arbeid med kilder	12
Arbeid med kilder i KRLE.....	13
Metode	18
Pedagogisk designforskning	18
Undervisningsdesign.....	19
Datainnsamling	35
Bearbeiding av data.....	36
Analyse	38
Presentasjon av informantene og datamaterialet.....	38
Muntlig analyse av og refleksjon over kildene	39
Elevenes tanker om innenfra- og utenfraperspektiv	44
Sammenheng mellom kildene	46
Refleksjon over kildebruk i KRLE-faget	48
360-video som kilde.....	50
Skuffelser og motstand.....	55
Hverdagsspråk og humor i gruppearbeidene	56
Drøfting	58
Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner elevenes muntlige analyse av og refleksjon over kildepakken og kilder i KRLE faget?	58
Forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer 360-video som kilde?	62
Forskningsspørsmål 3: Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen?	64
Oppsummering	70
Referanseliste	72
Vedlegg	74
Vedlegg 1: Samtykkeskjema.....	74
Vedlegg 2: Oppgaveark til kildepakken.....	77
Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervjuer.....	78
Vedlegg 4: Plan for timen.....	79
Vedlegg 5: Intervjuguide med lærer	80
Vedlegg 6: Ninian Smart dimensjoner	80

Innledning

Denne masteroppgaven tar sikte på å undersøke hvordan vi skal arbeide med og forstå kilder i KRLE faget. Det å jobbe med kilder er nevnt på mange ulike måter i ulike deler av læreplanverket. Både i den overordnede delen av læreplanen og i læreplanen for KRLE faget er kilder nevnt. Begrepet har likevel litt ulike betydninger og mål for de forskjellige delene av læreplanen.

I den overordnede delen av læreplanen om opplæringens verdigrunnlag er det presisert at «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I forlengelse av dette, legger læreplanen opp til at elever ikke bare skal lære seg allerede etablert kunnskap, men også få ny innsikt. Dermed må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. En del av dette målet og verdigrunnlaget er at «elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vi kan trekke ut av verdigrunnlaget for opplæringen om kilder er altså at det å vurdere kilder, blant flere ting, er en forutsetning for læring. I opplæringens verdigrunnlag henger kilder også tett sammen med kritisk tenkning og kritisk refleksjon.

Går vi til KRLE-fagets læreplan er kilder nevnt både i de grunnleggende ferdighetene, i fagets kjerneelementer og i to kompetansemål. Å kunne lese, innebærer i KRLE å oppleve og forstå ulike religiøse og filosofiske tekster. Det omfatter også å reflektere over og tolke tekster, illustrasjoner, symboler og andre uttrykk. «Videre innebærer det å sammenlikne og systematisere informasjon og vurdere kilder kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I utviklingen av leseferdigheter i KRLE, fra å kunne forstå innholdet i enkle tekster til å kunne analysere og vurdere form og innhold i komplekse tekster, innebærer dette i økende grad å forstå fagbegreper og å kunne finne, bruke og vurdere ulike kilder til informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Slik læreplanen formidler hva leseferdigheter handler om i faget kommer det tydelig frem at kilder har en sentral plass. Å kunne skrive i KRLE innebærer å kunne bruke skrift- og billedspråk til å kommunisere og til å utvikle kunnskap om religioner, livssyn og etikk. «Dette innebærer at elevene i skriftlige arbeider gradvis tar i bruk fagspesifikke begreper og ulike kilder for å utvikle kompetanse til å vurdere egen læring i arbeid med faglige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Å kunne skrive i KRLE faget er først og fremst å kunne utvikle et faglig språk. Det kommer også tydelig frem at å ta i bruk ulike kilder er en del av det å utvikle kompetanse i å vurdere egen læring. Skriveferdigheter i KRLE henger altså tett sammen med egenvurdering, der bruken av ulike kilder er en del av

denne utviklingen. De digitale ferdighetene innebærer å kunne bruke digitale ressurser i eget skapende arbeid. Det omfatter å kunne innhente informasjon om religioner og livssyn fra digitale kilder, og tolke og kritisk vurdere denne informasjonen.

I kjerneelement to er det presisert at elevenes forståelser av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt.

I kompetansemålene i faget etter 10. trinn er det utformet et mål om å «sammenlikne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn».

For å systematisere kildebegrepet slik det kommer frem i overordnet del og læreplanen for KRLE har jeg utformet denne oversiktslisten:

Overordnet del:

- elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

LÆREPLAN I KRLE

- Muntlige ferdigheter:
 - Reflektere over og tolke tekster, illustrasjoner, symboler og andre uttrykk.
 - Sammenlikne og systematisere informasjon og vurdere kilder kritisk.
 - Bruke og vurdere ulike kilder til informasjon
- Skriftlige ferdigheter:
 - Ta i bruk fagspesifikke begreper og ulike kilder i skriftlige arbeider for å utvikle kompetanse til å vurdere egen læring i arbeid med faglige tekster
- Digitale ferdigheter:
 - Å kunne innhente informasjon om religioner og livssyn fra digitale kilder, og tolke og kritisk vurdere denne informasjonen.
(Kunnskapsdepartementet, 2020a)
- Kjerneelement to:
 - elevenes forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt
(Kunnskapsdepartementet, 2020a).
- Kompetansemål:

- sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn (etter 10. trinn)

Som vi ser her er det åpenbart at det å jobbe med kilder er noe fundamentalt, for det går igjen i mange ulike sammenhenger i ulike deler av læreplanverket. Likevel brukes det litt ulike verb og det tillegges litt ulike betydninger. I tillegg presenteres kildearbeid som litt ulike prosjekter. Noe er fagspesifikt, og noe er generelt og gjelder alt.

I dette spennende landskapet av kildebegreper vil jeg i denne masteroppgaven forsøke å bidra til både å få en bedre forståelse av kilders plass i KRLE faget, men også hvordan vi kan jobbe med det rent didaktisk. Dette gjør jeg ved å anvende såkalt pedagogisk designforskning og gjennomføre en intervensjonsstudie med bruk av kildepakke som metode. Pedagogisk designforskning har følgende tre faser. 1. forberedelse av designeksperimentet, 2. eksperimentering i klasserommet og 3. retrospektive analyser (Bjørndal, 2013, s. 248). I den første fasen har jeg lest meg opp på teori med hovedvekt på kilder og begreper knyttet til kilder. Slik som kildekritikk, kritisk refleksjon og kildevurdering. Disse begrepene flourer i skolen generelt og i ulike fagfelt. Derfor har jeg søkt teori fra både samfunnsfag og historie. Videre har jeg søkt etter sammenhengen mellom kildebegrepet og ulike KRLE-faglige begreper og metoder. I forkant av intervensjonen besøkte KRLE-læreren til klassen jeg skulle ha intervensjon i. Det han kunne fortelle om hvordan skolen jobber KRLE-faglig har vært viktig for både hvordan intervensjonen ble til, men også i analysen av datamaterialet. Ved hjelp av lydopptakere rundt omkring i klasserommet har jeg fanget opp elevenes kommunikasjon og reflektering over kildene de har arbeidet med under intervensjonen. Dette unike datamaterialet har gitt meg en innsikt i hvordan ungdomsskoleelever snakker om, vurderer og reflekterer i møte med kilder. Å fange elevenes naturlige tale uten tilstedeværelse av lærer gir et verdifullt innsyn i hvordan elevene går frem i arbeidet med kildene. I tillegg til at det gir en innsikt i hva slags språk elevene bruker når de jobber med kilder og religion.

Ved hjelp av en egenkonstruert kildepakke metode gjennomførte jeg en intervensjon i en tiendeklasse for å undersøke hvordan elever på ungdomsskolen jobber med og reflekterer rundt kilder til den muslimske høytiden hajj. Basert på intervensjonen vil jeg analysere og drøfte hvordan elevene jobber, men også hvordan de tenker. Jeg hadde to fokusgruppeintervjuer etter intervensjonen der jeg fikk mulighet til å spørre elevene om hvordan de opplevde kildepakke metoden som ressurs, men også hva de tenker at kilder handler om i faget. På bakgrunn av det har jeg utformet følgende problemstilling som jeg har utforsket med pedagogisk designforskning:

Problemstilling

Hva er kilder i religions- og livssynsundervisningen?

Denne problemstillingen er videre utforsket gjennom tre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål

1. Hva kjennetegner elevenes muntlige analyse av og refleksjon over kildepakken og kilder i KRLE faget?
2. Hvordan fungerer 360-video som kilde i religionsundervisningen?
3. Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen?

Teori

For å ta stilling til kilder i religionsundervisningen er det nødvendig å undersøke hvordan dette begrepet brukes og anvendes i skolen og innenfor ulike fagfelt. Kildebegrepet brukes i læreplanen, blant annet i sammenheng med den overordnede delen slik det er vist til i innledningen. Deretter har kilder en sentral plass i historiefaget, der kilder henger tett sammen med begrepet kildekritikk. Videre er begrepet kritisk tenkning utviklet samfunnsfag som et viktig begrep for hvordan vi skal forholde oss til en overflod av informasjon i et stadig mer digitalt samfunn. KRLE-faget møter kildebegrepet gjennom ulike måter å forstå informasjon om religion gjennom utenfra- og innenfraperspektiver og andre former for representasjon av religion. Geir Winjes fire s'er er også gjeldende i KRLE-didaktikkens møte med kildebegrepet som også er nært knyttet til begrepet kildekritikk.

Kjerneelement 2

Et viktig utgangspunkt for denne masteroppgaven er kjerneelement to, av totalt fem, i den nye læreplanen i KRLE-faget. Jeg velger å kalle kjerneelement 2 for KE2 for enkelthetskyld. Kjerneelementene i fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget. Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. De preger innholdet og progresjon i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne oppgaven har KE2 mer eller mindre vært bakteppet til utviklingen av forskningen. Essensen i kjerneelement to handler om at elevene skal utforske religioner og livssyn med ulike metoder. Beskrivelsen av innholdet i KE2 lyder i sin helhet som følger:

Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av

religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.

Begreper knyttet til kilder

I KE2 står det blant annet at «Elevenes forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne delen av kjerneelementet beskriver at elevene vil få en dypere forståelse for religioner og livssyn gjennom å kritisk reflektere over og analysere kilder. Kritisk refleksjon, og det nærliggende begrepet kritisk tenkning er sentrale begreper i grunnskolen generelt. I overordnet del av læreplanen er kritisk tenkning og etisk bevissthet en del av opplæringens verdigrunnlag. Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kildekritikk er et annet sentralt begrep, som selv om det ikke er nevnt i KE2, har en plass i skolen.

I dette kapittelet vil jeg avklare ulike aktuelle begreper knyttet til det å jobbe med kilder slik KE2 peker på. Kildekritikk, kritisk tenkning og kritisk refleksjon er overlappende begreper i dagligtalen, men brukes likevel litt ulikt i ulike fagfelt, ikke minst samfunnsfag. Samfunnsfag og samfunnsfagdidaktikk er viktig fordi faget har en lengre tradisjon med å forholde seg til historiske kilder. Derfor er det nærliggende å gå til samfunnsfag og spesielt historiedelen av samfunnsfag i diskusjonen om begrepet kildekritikk. I tillegg er kritisk tenkning et begrep som samfunnsfag har bidratt stort med å forstå og å anvende i en tid med økende globalisering og informasjonsoverflod på nett. Samtidig finnes det andre begreper fra religionsdidaktikken som kan knyttes til kritisk refleksjon og analyse over kilder, ikke minst skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiver, Jacksons fortolkende tilnærming og Geir Winjes fire s'er. Jeg vil også beskrive noen didaktiske modeller og undervisningsstrategier som brukes i ulike sammenhenger i skolens fag.

Historiefaget om kildekritikk

Historiefaget har en lang tradisjon med å vurdere kildene til kunnskap om vår fortid. Jan Frode Hatlen er en historiedidaktiker som har skrevet om kildekritikk i historiefaget. Han er instituttleder for institutt for historiske og klassiske studier ved NTNU i Trondheim og lang erfaring med historiefagets forhold til kildebruk. Historieskriving har i ulike tidsaldre hatt et forhold til hva som er troverdig informasjon. Med vitenskapeliggjøringen av historiefaget oppsto den klassiske kildekritikken. Den klassiske kildekritikken anså kildekritikk som et

uttrykk for sunn fornuft og dermed allmennmenneskelig og fri for ideologi (Hatlen, 2020a). Fra Leopold Von Ranke (1795-1886) som ofte blir knyttet til kildekritikkens historie til i dag er historikere enige om at de har en klar rolle i å skille mellom gode og dårlige svar på historiske spørsmål, og historikere må fremdeles ta stilling til kilders opphav og troverdighet. Likevel vil få historikere i dag påstå at kilder kan gi objektive svar på komplekse problemstillinger (Hatlen, 2020a).

Hatlen beskriver ulike måter å utføre kildekritikk på i utdanningsammenheng, der han blant annet skiller mellom indre og ytre kildekritikk, der indre kildekritikk handler om troverdigheten til kilden, mens ytre kildekritikk handler om opphavet til kilden. Han skiller også mellom hva som skal være formålet til kilden, der den ene siden handler om hva kilden forteller om, og på den andre, konteksten kilden er beskrevet i (Hatlen, 2020b).

Historikeren Wineburg og hans senter for historiedidaktikk (Stanford History Education Group), har utviklet et langt mer systematisk og omfattende repertoar i opptrening av unge og uerfarne i kildekritisk lesing. Med utgangspunkt i at de som lærer har lite erfaring med historisk kildekritikk, er ideen at elever skal lære å utføre oppgaver i samhandling med en som har mer kunnskap enn en selv. De har særlig utviklet såkalte «stillasbygging» - modeller, der elever kan utføre mer komplekse oppgaver med støtte, enn de vil klare på egen hånd. En måte å arbeide med vurderingen av kilder på dette viset dreier seg om å se en kilde i en prosess på fire steg: (1) Sourcing – å undersøke hvem som er avsenderen, hva slags dokument man ser på og hvor den kommer fra; (2) Contextualisation - å undersøke hvordan kilden stemmer overens med de politiske, sosiale eller kulturelle forhold den historiske perioden kilden stammer fra; (3) Corroboration - å se etter diskrepanser i stoffet i teksten, både innad i teksten, men også avvik mellom det som står i teksten, og det historikeren vet fra andre kilder eller litteratur; (4) Close reading - å se på tekstens argumentasjon og språk. Felles for disse del-prosessene er at leseren hele tiden gjør to ting på en gang: Leser innholdet og er i dialog med teksten. En ukritisk leser vil følge teksten ord for ord, den kritiske leseren har hele tiden en dialog med teksten med utgangspunkt i ulike kildekritiske spørsmål (Hatlen, 2020a)

Oppsummert kan vi si at kildekritikk handler om å stille kritiske spørsmål om kilder før de anvendes til å besvare problemstillinger. Å stille slike spørsmål til kilder er en grunnleggende del av historiefaget (Hatlen, 2020a). Den egenskapen historikere identifiserer seg mest med, er sannsynligvis kildekritikken (Hatlen, 2020b, s. 58). Det er imidlertid ikke like enkelt for ungdom å forstå hvordan den kritiske tenkningen skjer i praksis i møte med tekster. Wineburgs literacy-modell, som peker på historikerens vurdering av kilder ut fra opphav, kontekst, sammenheng med andre kilder og nærlesing som er nevnt ovenfor, er

likevel et godt verktøy. Dette er ferdigheter som i møte med tekst kan kreve mye tenkning om ulike forhold til samme tid, og stillaser kan bidra til å avlaste eleven i arbeidet. Det skal også sies at kildekritisk tenkning ikke bare er nyttig i møte med støvete arkivdokumenter, men de kan også benyttes til digital kildekritikk. Den kildekritiske lesingen, skriver Hatlen, at øves best opp i møter med tekst. Historisk literacy øves best opp med stillaser som skaleres ned, der elver møter tekster med mindre og mindre hjelp, og der formativ vurdering bidrar til bevissthet om hva de gjør (Hatlen, 2020b, s. 59).

Samfunnsfag og kritisk tenkning

At vi lever i en tid der informasjon er mer tilgjengelig enn aldri før er veldig sentralt i diskusjonen om kritisk tenkning sin plass og funksjon i samfunnsfag. Dette diskuteres i en nylig utgitt bok, «kritisk tenkning i samfunnsfag», skrevet av samfunnsfagdidaktikere ved OsloMet. Boken er relativt ny og kom ut i 2019.

Der elevene tidligere måtte lete på skolens bibliotek i bøker og papiraviser, er pc-en og smarttelefonen i dag nøkkelen til en overflod av informasjon. Det betyr også at enhver som søker informasjon på nettet, må foreta noen valg. Noe må plukkes ut fremfor noe annet. Ofte kan slike valg være tilfeldige eller tankeløse, for det er lett å gå seg vill i all informasjonen og bli en passiv mottaker (Ferrer et al., 2019, s. 11). I møte med disse utfordringene er kritisk tenkning viktig. Det gammelgreske *krínein*, som «kritisk» er avledet av, betyr «å skjelne». Og sjelden før har det vært viktigere å kunne skille mellom hvilke antakelser som er sanne eller falske, gyldige eller ugyldige. Kritisk tenkning handler med andre ord om å forholde seg aktivt og vurderende til denne informasjonsflyten. Dette er en forutsetning for å kunne handle på en velbegrunnet måte, som kan være å ytre et politisk argument, aksjonere eller gå til stemmeurnen. Først da kan vi utøve et demokratisk medborgerskap (Ferrer et al., 2019). Samfunnsfag er en sentral del av opplæringen fordi det er her elevene lærer å se og forstå sin omverden. Kritisk tenkning i samfunnsfag handler derfor om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger. Et sted å begynne er de grunnleggende ferdighetene som å kunne lese, skrive, lytte og tale. Videre trenger en ferdigheter i å skaffe seg informasjon og organisere informasjonen. På sikt må man trenes i å tolke og vurdere informasjonen kritisk, gi uttrykk for egne meninger muntlig og skriftlig og å kunne formulere dem på rett måte (Ferrer et al., 2019). For å forstå samfunnet vi er en del av og å kunne delta aktivt i det, er det vesentlig hva slags innhold en skal tenke kritisk rundt. Innenfor samfunnsfag er diskusjon om politiske og sosiale spørsmål sentralt. Sosial og

økonomisk ulikhet viser seg i klasserommet, og noen meninger og posisjoner kan bli marginalisert av dominerende perspektiver. Derfor bør undervisningen utvikle elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuell. Det innebærer å se hvordan ens eget liv er forbundet med andres, og å kunne sette seg inn i ulike sosiale posisjoner og perspektiver (Ferrer et al., 2019, s. 16)

For å finne ut av hvordan man kan skape muligheter og rom for kritisk tenkning i samfunnsfag i klasserommet benyttet Evy Josøk og Lisbeth Elvebakk aksjonsforskning i klasserommet på 7. trinn. Aksjonsforskningen ble utformet med utgangspunkt i Lims begrep om samfunnsorientert kritisk tenkning og andre fagdidaktiske perspektiver (Lim, 2015).

Elevene arbeidet i grupper med tema flyktningkrisen. Funnene er hentet fra klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærer og to elevgrupper. Et viktig funn fra denne studien er lærerens sentrale rolle for å stimulere kritisk tenkning gjennom spørsmål og perspektivskifter. I tillegg viser funnene betydningen av forbindelsen mellom argumentasjon og et faglig innhold elevene kan relatere seg til. Da de brukte frivillige organisasjoner som inngangsport, var det vanskelig å vekke elevenes motivasjon for å arbeide med temaet. Bruk av estetiske tilnærminger og rangering viste seg derimot å engasjere elevene og tilrettelegge for kritisk tenkning. Konklusjonen i studien peker på at lærere og elever trenger stillas og øvelser som trener enkeltelementer i kritisk tenkning som generell ferdighet, samtidig som dette kobles tett opp mot innholdselementer i faget (Ferrer et al., 2019, s. 23).

Kritisk tenkning og sammenhengen med kildekritikk og arbeid med kilder

Kvande og Naastad inkluderer begrepet informasjonssamfunn i diskusjonen om kritisk tenkning i samfunnsfag. Dette henger sammen med den digitale revolusjon som gir oss tilgang til store mengder data på kort varsel. Dette tar de videre med å introdusere begrepet digital dannelse og teknokulturell dannelse som handler om å skille relevant og irrelevant informasjon, gode og dårlige kilder og sant og usant (Kvande & Naastad, 2020).

Ferguson og Krange går nærmere inn på hvilken plass kritisk tenkning har og skal ha i grunnskolen generelt. I deres artikkel innebærer kritisk tenkning å tenke dypt og fleksibelt om viktige saker. Det handler om å vurdere kvaliteten på ulike argumenter, bevis og kilder, og på basis av dette trekke slutninger. Videre handler det om å tolke, analysere, evaluere og ta beslutninger med utgangspunkt i forskjellige informasjonskilder og en kritisk analyse av informasjonskildene. I likhet med Kvande og Naastad og Hatlen er vurdering av kilder og kritisk tenkning blitt mer krevende og desto viktigere med økende digitalisering (Ferguson & Krange, 2020).

De trekker frem dialogisk undervisning som en metode for å styrke elevers argumentasjon og utvikling av et mer avansert kunnskapssyn. I tillegg presenterer de en undervisningsmetode de kaller for «Quality talk» som retter seg mot klasseromsdiskusjoner som støtter elever i deres tenkning og samtaler om, rundt og med tekster.

Ferrer har gjort et dypdykk i hva kritisk tenkning og kritisk refleksjon betyr i samfunnsfaget. I fagfornyelsen er kritisk tenkning i likhet med i KRLE-faget et mer fremtredende og sentralt begrep. Ferrer tolker det til at fagfornyelsen har et samfunnskritisk blikk på kritisk tenkning. Det handler om å stille spørsmål rundt vedtatte sannheter som vil innebære refleksjon over hvem som har definisjonsmakt på ulike områder i samfunnet (Ferrer et al., 2019)

For å sammenlikne begrepet kilder i KRLE fagets kjerneelement 2 med læreplanen i samfunnsfag, er det i fagets kjerneelement 1 tydelig presisert at «elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider, og i sitt eget liv. De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Samfunnsfaget har dermed et kjerneelement som tenderer mer over til begrepet kildekritikk.

Arbeid med kilder i KRLE

I religionsfaget har kildekritikk og arbeid med kilder vært lite tematisert i fagdidaktikken. I alle fall eksplisitt. Likevel kan vi koble det å jobbe med kilder i faget til Eidhamars modell for hvordan vi kan forstå informasjon om religion fra ulike perspektiver. Videre har vi i Jacksons fortolkende tilnærming, gjennom de tre nivåene individ-, gruppe-, og tradisjonsnivå, en måte å forholde oss til hvordan kilder til religion representeres. Geir Winjes fire s'er er også relevant, og det nærmeste jeg finner noe som kan kalles kildekritikk i KRLE-faget.

Innenfra og utenfraperspektiv

Bruken av ulike kilder til kunnskap kan vi snakke om på flere måter, men en mye brukt modell for hvordan vi skal forstå kilder i religionsfaget er innenfra og utenfraperspektiv på religion. I religionsvitenskapen skilles det ofte mellom perspektiver og tilnærminger til studiet av religion. Religionsviteren Russell McCutcheon har blant annet omtalt dette som «the insider/outsider problem». (1999, referert i Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 17). Når religionsvitere studerer religion i et såkalt utenfraperspektiv, og påstår at det empiriske grunnlaget for å studere religion først og fremst er gjennom de menneskeskapte uttrykkene for religion som vi finner i kultur og samfunn, kommer det fort i konflikt med religiøses egen forståelse av hva religion er, og hvorfor det er viktig (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 17). Det er derfor viktig at læreren legger opp til fremstillinger og arbeidsmåter som gjør at

elevene ikke får en opplevelse av at deres virkelighetsforståelse dekonstrueres eller kritiseres. Det betyr ikke derimot at man ikke bør ta i bruk ulike tilnærminger i undervisningen, også mer kritiske (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 17). Dette søkelyset på kilder i

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfra perspektiv

religionsvitenskap handler mer om hvem som står bak kilden og forteller. Altså hvem sin stemme som kommer til uttrykk i kunnskapen som formidles.

I tidsskriftet Prismet har Eidhamar publisert en artikkel der han drøfter perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt (Eidhamar, 2019). Perspektivene på religion sett innenfra og utenfra er kjernen artikkelen. Opp igjennom religionsvitenskapens historie har flere forskere forsøkt å sette ord på innenfra og utenfra perspektiv. Begrepsparene emic/etic og insider/outsider har vært begreper forskere har brukt for å skille innenfra og utenfraperspektiv. Det manglende skillet mellom personlig og faglig har skapt forvirring i debatten. Eidhamar skriver at bevisstheten om dette skillet er avgjørende både innen religionsvitenskapelig og religionsdidaktisk debatt. Modellen under er bakgrunnen for drøftingen i artikkelen:

- Personlig utenfra - tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke tror på.
- Personlig innenfra - forholdet man har til eget livssyn.
- Faglig utenfra - beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innen tradisjonen selv.
- Faglig innenfra - gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra.

I artikkelen drøfter Eidhamar fordeler og ulemper ved faglig innenfra og utenfra i religionsundervisning.

Et faglig innenfra perspektiv gir gode muligheter for faglig kunnskap om mangfoldet i hvordan tilhengere forstår sitt eget livssyn. I tillegg er det rom for å utvikle kognitiv empati og respekt for annerledes tenkende. Et faglig innenfraperspektiv er med på å motvirke en «vi» og «de» tankegang, og det gir mulighet til gjenkjennelse av eget livssyn. Eventuelle ulemper ved faglig innenfra perspektiv kan være svekket faglighet. I tillegg trekker Eidhamar frem en mulig økt sjanse for essensialisering, altså at innenfraperspektivet baseres på én eller noen representanter som gjør den faglige forståelsen mindre nyansert.

Et faglig utenfraperspektiv har den fordelen at det gir faglig kunnskap om religionsvitenskapelig utenfra-beskrivelse. Perspektivet er objektivt og kritisk. Det treffer godt med tanke på fagets holdning i skolen. I tillegg gir det gode muligheter for refleksjon og kritisk tenkning. Ulempene ved faglig utenfraperspektiv er at det ikke bidrar til gjenkjennelse av eget livssyn og utviklingen av respekt for den enkeltes livssynsoverbevisning overskygges.

Eidhamar er nokså tydelig i sin argumentasjon på at oppøvelse i kognitiv empati, respekt for annerledes troende og muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn veier så tungt at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør dominere (Eidhamar, 2019).

Det er viktig å huske på at man ikke kan styre elevenes oppfatninger av lærestoffet og hvordan de reagerer på dette i klasserommet. Elevenes reaksjoner på lærestoffet som presenteres vil kunne bære preg av deres personlige ståsted. Om lærestoffet presenteres fra et troende innenfraperspektiv eller om det presenteres som ren religionskritikk, må læreren ta høyde for perspektivmangfoldet, og videre være bevisst på at flere perspektiver vil være til stede i klasserommet samtidig. Derfor, skriver Von Der Lippe og Undheim, at det i stedet for å tilstrebe en felles forståelse og oppfatning kan det legges til rette for en undervisning som åpner for både uenighet og diskusjon (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 18).

Den fortolkende tilnærming

Den britiske forfatteren og religionsdidaktikeren Robert Jackson har en rekke viktige publikasjoner i religionsforskningen. Jacksons forskning har vært viktig for hvordan vi skal forholde oss til fremstillingen av religion, og han har vært særlig opptatt av hvordan religion fremstilles i undervisningen. I en artikkel fra 2016 poengterer Jackson at hendelser i samfunnet, spesielt med tanke på religiøst motiverte ekstremistiske handlinger, gjør det nødvendig for folk fra både ikke-religiøse og ulike religiøse bakgrunner å forstå hverandres egentlige tro, verdier og levesett, heller enn å reagere på stereotypiske representasjoner av dem (Jackson, 2016, s. 149) I denne sammenheng er essensen i Robert Jacksons bok *den fortolkende tilnærming* og relevansen den har for religionsundervisning i skolen viktig her. Den fortolkende tilnærming er ment som et tilskudd til lærere og elevers kompetanse for undervisning og læring om religioner i skolen.

Nøkkelkonseptene i den fortolkende tilnærming inkluderer et sett av konsepter relatert til didaktiske prinsipper og strategier. Disse tar hensyn til mangfoldet som eksisterer innad i religioner, muliggjør interageringen av religion og kultur, for endring over tid og for ulike synspunkter på religion (Jackson, 2016, s. 155).

I vestlig historisk litteratur blir religioner ofte fremstilt som «verdensreligioner», et konsept som legger opp til å forstå religion som homogene trossystemer. Religioner fremstilles som mer fleksible om vi ser på forholdet mellom individer som tilhører en bestemt religiøs gruppe og den tradisjonen som ofte definerer religionen som helhet. Denne måten å tenke på er helt grunnleggende i Jacksons fremgangsmåte for å lære om religion. Fremgangsmåten inkluderer både den tradisjonelle dimensjonen og mangfoldet av ulike religiøse praksis og etniske grupper innad i den. Dette legger også opp til at vi må forstå individer, uansett bakgrunn, som mennesker som kan låne og bruke kulturelle ideer og praksiser fra mange ulike kilder (Jackson, 2016, s. 155).

Representasjon av religion i den fortolkende tilnærming har tre nivåer. Det bredeste nivået er tradisjonsnivået. Vi kan ikke gjøre det så enkelt som å si at kristendom er kristendom. Ifølge Jackson må vi legge til grunn de ulike konfesjonelle og kulturelle manifestasjonene av kristendom. Det er også et faktum at kristne og ikke-kristne, vil ha ulike syn på og forståelse av hva religionen og tradisjonen er og bør være. Jackson mener likevel at betydningen av det er liten fordi vi alle vil, inkludert lærere og elever, gradvis forme vår egen idé av religioner og tradisjoner (Jackson, 2016, s. 156). Når vi skal diskutere og analysere kjernen, fungerer dette nivået best og kan hjelpe oss til å danne et rammeverk for å forstå en religion.

Neste nivå er det vi kan kalle for gruppenivå. Det kan være å undersøke et kirkesamfunn, en sekt eller en etnisk gruppe som praktiserer en bestemt religion. Et prosjekt basert på en familie som både praktiserer islam og kristendom, ville være med på å informere vår forståelse av religioner. Gjennom deres tolkning av sentrale begreper og tekster for eksempel.

Det tredje nivået er det vi kalle individnivået. Hvert menneske er unikt. Likevel vil hvert menneske som praktiserer en religion tilhøre en religiøs gruppe og være tilknyttet den i en grad. Det er på dette nivået at vi best kan sette pris på det individuelle menneskelige og høre personlige historier som bryter stereotyper av hele religioner.

Å utforske religion med eksempler som illustrerer forholdet mellom tradisjon, gruppe og individnivå kan bringe religionsstudiet til live. Med denne fremgangsmåten behøver ikke elever å føle på at de må vite alt fordi hvert eksempel som studeres er med på å forme det store bildet. Særpreget og interne mangfold kan settes pris på ved å se på forholdet mellom enkeltindivider, grupper og trekk ved de større religiøse tradisjonene. For eksempel kan en studie av bibelske tekster, utvikles ved å se på hvordan bestemte grupper bruker og tolker dem, og hvordan enkeltindivider snakker om tekstens relevans for deres liv.

De fire s'ene

Kilder i religionsfaget har vært tema for og diskutert av religionsdidaktiker Geir Winje. Geir Winje har erfaring med undervisning i religionskunnskap både i videregående skole og i lærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold (Wikipedia, 2022). I en publikasjon i religion og livssyn nr 1, skriver han om hvordan vi kan forholde oss til religion på internett. Det er verdt å nevne at denne artikkelen ble publisert i året 1999, oppdatert i 2004, i en tid da internett generelt og i skolen spesielt var i langt mindre grad tilgjengelig og dominerende i hverdagen. Winje presenterer en måte vi kan kategorisere internettsider på, ved hjelp av noe han kaller de fire s'er: De salige, de sinte, de saklige og de som selger (Winje, 1999, s. 2)

De salige sidene er forkynnende hjemmesider. De er verdifulle fordi en her møter mennesker som brenner for sin tro og er åpne for kommunikasjon.

De sinte sidene drives av avhoppere, noe Winje kaller for «anti-cult»-bevegelser og andre som er negative til en eller flere religioner. Slike web-sider kan være verdifulle på grunn av sitt engasjement, men publiserer ofte, i likhet med de salige sidene, udokumenterte, ikke-forskningsbaserte opplysninger.

De saklige sidene driver gjerne av utdanningsinstitusjoner som ønsker å guide sine elever og studenter på internett. Både institusjoner og privatpersoner har lagt ut pekingsamlinger der leserne får hjelp til å finne frem på nett. Disse sidene er ofte kvalitetsvurderte. En del institusjoner legger også ut religionsrelaterte dokumenter, artikler og kunst, for å gjøre det allment tilgjengelig. Enkelte av disse web-sidene forutsetter at leseren oppretter en bruker, noe som også innebærer at leseren da må betale for tjenesten.

De som selger religiøse bøker og lignende utgjør en stor andel av de religionsrelaterte web-sidene. Dette er rent kommersielle sider som fungerer som både reklame og salgsdisk. Mange religiøse grupper driver også salg av bøker og annet fra sine hjemmesider.

Når elever navigerer rundt på nett etter informasjon om religioner og livssyn er det viktig at web-sidene forstås som uttrykk for kommunikasjon, og ikke som læreboktekster. Uten et analytisk forhold til avsenders hensikt er det vanskelig å nyttiggjøre seg den informasjonen internett tilbyr (Winje, 1999, s. 3). Internett tilbyr et mangfold av tekster, fragmenter, bilder, personlige møter, forkynnelse, meningsytringer, alvor, humor, ironi og rollespill. Internett inviterer til både deltakelse og analyse, og kan derfor brukes i både religionsfaget og andre sammenhenger (Winje, 1999, s. 7).

De fire s'ene er det nærmeste vi kommer begrepet kildekritikk i religionsfaget. Geir Winjes modell er likevel som nevnt utformet i en tid da internett var noe man forholdt seg til

på en helt annen måte enn det er i dag hvor internett er tilgjengelig for alle når som helst. Dette betyr dermed ikke at modellen er mindre aktuell. Kanskje er den til og med mer aktuell. Både fordi internettet er en såpass inngripende og gjennomsyrende del av vår hverdag, der religiøst innhold er en av mange tema som popper opp i mediene vi omgir oss med. I tillegg legger den nye læreplanen opp til en friere og mindre læreboktvungen undervisning som gjør at internett er et naturlig sted å finne lærestoff.

Metode

Metode kommer fra gresk og betyr å følge en bestemt vei mot et bestemt mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Skolen handler om mennesker, og særlig samhandling imellom mennesker. Skal man forske på det som skjer i skolen, vil derfor samfunnsvitenskapelige metoder være relevante. I denne oppgaven vil en slik vei mot målet være kvalitativ metode. Dette er fordi jeg ønsker å finne ut hvordan et undervisningsdesign med ulike kilder i en kildepakke fungerer som ressurs i religionsundervisningen. Denne masteroppgaven er et pedagogisk designforskningsprosjekt som ønsker å bidra til forskning og praksis. Prosjektet bruker kvalitativ metode for å samle inn data om intervensjonen, og oppgaven er både en analyse av dette datamaterialet og en teoretisk drøfting av hva det vil si å jobbe med kilder i KRLE. Datamaterialet består av elevenes muntlige arbeid med oppgaver tilknyttet kildepakken i klasserommet. I tillegg består datamaterialet av elevenes muntlige tilbakemeldinger på kildepakkemetoden samt elevenes refleksjoner over hva det vil si å jobbe med kilder i KRLE i et intervju etter intervensjonen. I utviklingen av dette undervisningsopplegget har jeg vært igjennom flere faser som er en del av metoden pedagogisk designforskning. Jeg vil i dette kapittelet beskrive hva pedagogisk designforskning går ut på, og hvordan elementer fra denne forskningsstrategien har utspilt seg i denne masteroppgaven. Jeg vil gjennomgå det overordnede forskningsdesignet for oppgaven og hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet. Til slutt vil jeg drøfte forskningens kvalitet og etiske hensyn som er tatt.

Pedagogisk designforskning

Pedagogisk designforskning er en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I hovedsak handler pedagogisk designforskning om systematiske undersøkelser knyttet til prosesser rundt utvikling, utprøving og evaluering av undervisningsopplegg og utdanningsprogrammer, hvor målsettingen er å optimalisere pedagogiske tiltak som kan gi

bedre undervisning og læring (Bjørndal, 2013, pp. 245-246). Et særlig kjennetegn ved pedagogisk designforskning er at ny kunnskap konstrueres i samarbeid mellom lærere, elever og studenter og forskere, som i konfrontasjon med hverdagslivet i klasserommet prøver ut og utvikler nye undervisningsmetoder (Bjørndal, 2013). Ved å få tak i det spesifikke i den praktiske situasjonen forsøker man å forbedre designet og teorien den er bygget på. Utviklingsarbeidet er relatert til arbeidet med å utvikle nye teorier som testes ut i en praktisk virkelighet. Denne formen for forskningstilnærming er dermed både et bidrag til utvikling av pedagogisk praksis, men samtidig å utgjøre et vitenskapelig bidrag innenfor pedagogisk forskning.

Det er vanlig i pedagogisk designforskning å gjennomføre forskningen i sykluser og å dele syklusene inn i tre faser. De tre fasene er 1. forberedelse av designeksperimentet, 2. eksperimentering i klasserommet og 3. retrospektive analyser (Bjørndal, 2013, s. 248). Disse tre fasene er noe man vanligvis jobber med over flere år og kan kalles for en stor syklus. Rammene for en masteroppgave gjør det mulig å holde seg innenfor den lille syklus, der man kan gjøre piloter som igjen har den samme tredelte sirkelen 1. forberedelse, 2. eksperimentering i klasserommet og 3. retrospektive analyser.

Undervisningsdesign

Første fase i pedagogisk designforskning handler om å forberede designeksperimentet (Bjørndal, 2013, s. 248). I forberedelsene av undervisningsdesignet var jeg opptatt av å vite noe om skolen, læreren og elevene som undervisningsdesignet skulle prøves ut på. Jeg har i tillegg vært opptatt av å få frem et rikt materiale av kilder. Dernest har jeg formulert noen åpne spørsmål for å stimulere til analyse og refleksjon over kildene. Jeg vil starte med å fortelle om et møte med lærer Geir på Teigen skole.

Fra forskerloggen: Besøk på Teigen skole

Som en del av forberedelsene til designet hadde jeg jevn kontakt med læreren til klassen jeg skulle ha intervensjon i. Samarbeidet mellom lærer og forsker er grunnleggende for kunnskapsutviklingen innenfor pedagogisk designforskning (Øgreid, 2021, s. 225). Jeg besøkte Teigen ungdomsskole og fikk der anledning til å snakke med Geir hvordan han underviser i KRLE-faget. Jeg fikk også innsikt i hvordan skolen forholder seg til og i hvilken grad faget oppdateres i tråd med den nye læreplanen i KRLE. Denne samtalen med Geir har vært viktig i forarbeidet til undervisningsdesignet for at jeg skulle kunne danne meg et bilde av hvordan elevene er vant til å jobbe med KRLE-faget. Det har også vært viktig for å få en innsikt i hvordan læreren forholder seg til den tematikken og de begrepene jeg er opptatt av å undersøke i denne masteroppgaven. I tillegg sier det noe om hvordan denne læreren og denne

skolen forholder seg til den nye læreplanen i faget. Det vil imidlertid ikke være mulig å generalisere hvordan implementering av læreplan og søkelyset på kjerneelementer foregår i skolen basert på hva denne læreren sier. Intervjuguide til intervjuet er vedlagt i vedlegg 5.

Det første jeg lurer på er hva som er Geirs og skolens forhold til kjerneelementene i faget. Geir sier at i planleggingen av undervisningen i starten av semesteret ofte er orientert rundt kjerneelementene. Han forteller videre at han ikke er like bevisst på dem videre utover året og at de drukner litt i alt det andre arbeidet en har som lærer.

Det var viktig for utviklingen av designet å få en oversikt over i hvilken grad Geir bruker, og dermed i hvilken grad elevene er vant til å bruke læreboken som ressurs i KRLE-undervisningen. Geir kunne fortelle at læreboken som ressurs blir diskutert hvert år, men at det ikke skjer store forandringer. Han forteller at KRLE-faget i motsetning til for eksempel realfag ikke er oppdatert i samme grad. Hans inntrykk er at faget i liten grad ikke er grepet om med fagfornyelsen slik som mange andre fag er. Jeg spør Geir om hvorfor han tenker at det er sånn, og han forteller videre at KRLE-faget er et lite fag sammenliknet med de andre fagene i skolen. Lærerne har også flere andre fag som skal planlegges for og det ender ofte med at KRLE nedprioriteres fremfor andre fag. KRLE-faget er heller ikke et fag som drøftes og diskuteres veldig mye på skolen Geir jobber på. På de seks årene Geir har undervist i KRLE på Teigen har han mer eller mindre repetert pensum. Han legger til at mye av undervisningen også er basert på en tidligere lærers undervisning som ble sett på som en KRLE "Guru" på skolen. De nye kompetansemålene i faget er færre enn de var før, men Geirs tolkning er at de sier mye av det samme.

I fortsettelsen av vår samtale spør jeg om hvilke tanker han har om bruk av ulike kilder i KRLE-faget. Geir forteller at elevene har blitt undervist i kildekritikk, men han har ikke tenkt så nøye over at det er en del av kjerneelementet i faget at elevene skal kritisk reflektere over ulike kilder.

Geir forteller at Teigen skole er en nokså tradisjonell og konservativ skole. Han henter opp igjen at skolen bruker lærebøker i de fleste fag og presiserer at skolen er opptatt av å ta vare på fagenes egenart. Fagene har sine tradisjoner. Det er derfor mindre grad av tverrfaglighet på skolen. Likevel legger han til at skolen har hatt noen mer omfattende tverrfaglige undervisningsopplegg rundt bærekraftig utvikling der alle fagene har vært inkludert. Geir forteller at han skulle ønske det var mer samarbeid mellom lærere innad på skolen og med andre skoler for å få mer ut av KRLE faget. Han legger til at det er veldig lite tid til planlegging og en hektisk hverdag med mange andre fag. Det sitter derfor langt inne å tenke helt nytt om faget.

Kildepakken – intervensjonens didaktiske metode

Jeg var opptatt av å få frem et rikt materiale av kilder for elevene som skulle inkludere, men også strekke seg utover hva læreboken forteller. Kildene skulle være kilder til kunnskap om en religion og valget falt på islam. Mer spesifisert kilder til pilegrimsreisen i islam, også kalt hajj. I forberedelsene har jeg vært opptatt av at elevene skulle få tilgang til kilder med både utenfra- og innenfraperspektiver på religion (Eidhamar, 2019). Derfor har jeg lett etter kilder med både representanter fra muslimske trossamfunn som forteller om hajj i et innenfraperspektiv og kilder som beskriver hajj utenfra. Målet har vært å stimulere til en forståelse av hajj som et sammensatt fenomen. Derfor landet jeg på å konstruere en kildepakke med seks ulike kilder til kunnskap om hajj. Kildene bli presentert senere i metodekapittelet.

Denne masteroppgaven har jeg gjort i samarbeid med romforsk som har som mål å evaluere den pedagogiske verdien av VR og 360-video. Derfor har jeg også implementert en 360-video i kildepakken. I arbeidet med å legge til en 360-video måtte jeg finne ut av hvilket digitale element jeg ville bruke. Valget stod mellom VR-briller og 360-video på laptop. Mitt valg falt på 360-video på laptop. Video filmet i 360 graders vinkel er et kraftig verktøy som virtuelt kan ta elever med til miljøer som de ellers ikke ville hatt tilgang til (Thompson et al., 2018, s. 3). For å få et visuelt bidrag til hajj anså jeg 360-video som et godt alternativ. Det handler om to ting. Elevene bruker allerede laptop i undervisningen, noe som gjør 360-video på laptop lett tilgjengelig og tidsbesparende. Jeg ønsket også at elevene skulle jobbe sammen i grupper og at alle elevene i gruppene skulle følge med på videoen samtidig. På den måten kunne jeg få elevenes intuitive reaksjoner og refleksjoner over hva de ser i fellesskap.

Kildepakken består av totalt seks ulike kilder. Kildene er fargekodet og nummerert for å gjøre det oversiktlig. I oversikten under har jeg navngitt kildene, og satt dem i kategorier for innenfra og utenfraperspektiv.

Utenfraperspektiv	Innenfraperspektiv
Kilde 1: Koran og faktaboks: Gul	Kilde 2: På chartertur til det aller helligste
Kilde 4: Til den forbudte by	Kilde 3: 360-video
Kilde 5: Routes of hajj	Kilde 6: Reisedokumenter

«Han er Gud, Æn.
 Gud, den Evgivarende.
 Ikke har Han avlet noen, ei
 heller er Han selv blitt avlet.
 Ingen er Hans like.»

Muslimene tror at Gud har talt til menneskene gjennom profeten Muhammad. Vi sier at Gud åpenbarer seg når han viser seg for mennesker og snakker til dem. Muslimene tror at Gud åpenbarte sin vilje for menneskene gjennom Muhammad. Guds ord til profeten skulle senere bli til Koranen, muslimenes hellige bok. Muhammad ble født i år 570. Som mange andre på den tiden kunne han ikke lese eller skrive. Budskapet fra Gud var noe han hørte. Siden gjenfortalte han det til menneskene rundt seg. Noen skrev ned det han sa, men de aller fleste lærte seg utenat det han fortalte dem. Muhammad fikk åpenbaringer fra Gud fra han var 40 år og helt fram til han døde.

22:27 Kall menneskene til pilgrimsreisen, og de vil komme til deg til fots og på magre kameler fra alle dype pass,

22:27 وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَبِيبٍ

2:196 Fullfør pilgrimsreisen og besøk for Gud. Hvis dere er forhindret, så bring et offer som dere kan overkomme. Bak ikke hodet for offerdyrene har nådd frem til sitt offersted. Hvis noen av dere er syk eller det feiler ham noe i hodet, så kan han løse seg ved faste, en gave eller et offer. Når dere er trygge, og noen vil ta med besøk for pilgrimsritualet, så la hans offer være slikt som kan overkommes. Den som inntar har, la ham faste tre dager under pilgrimsreisen og syv dager når dere kommer hjem. Dette er ti dager i alt. Dette gjelder ham hvis familie ikke bor ved den hellige moské. Frykt Gud og vit at Gud er streng når det gjelder straff.

2:196 وَأَيُّمُوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ فَإِنْ أُحْصِرْتُمْ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ وَلَا تَصَلُّوا رُؤُوسَكُمْ حَتَّى يَبْلُغَ الْهَدْيُ مَحَلَّهُ فَمَنْ كَانَ مِنْكُمْ مَرِيضًا أَوْ بِهِ أَذًى مِنْ رَأْسِهِ فَفِدْيَةٌ مِنْ صِيَامٍ أَوْ صَدَقَةٍ أَوْ نُسُكٍ فَإِذَا أَمِنْتُمْ فَمَنْ تَمَتَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الْهَدْيِ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فِصْيَامًا فَلَاةً أَتَامَ فِي الْحَجِّ وَسَبْعَةً إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشْرَةٌ كَامِلَةٌ ذَلِكَ لِيَنْ لَمْ يَكُنْ أَهْلَهُ حَاضِرِي الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ

Figur 1: Kilde 1 i kildepakken

På chartertur til det aller helligste

Denne måneden er det klart for storinnrykk i Mekka, muslimenes hellige by. Flere millioner muslimer samles der, og tilreisende på pakketur fra Norge kan vente seg et komplett kaos.



Amer Rauf prøver på ett av de to kledene han skal ha på seg i Mekka. Hele familien hjelper til med pakkingen.

FOTO: CHARLOTTE HAARVIK SANDEN / NRK



Charlotte Haarvik Sanden
@haarviksanden

Publisert 9. nov. 2010 kl. 20:45



Artikkelen er flere år gammel.

En dyr tur

De fleste pilegrimene reiser på organiserte pakketurer. Og det er ingen billig charterferie de skal på - turen til Mekka koster dem rundt 30.000 kroner.

- Det er nesten umulig å gjennomføre denne pilegrimsreisen alene. Det er så mye som må være i orden på forhånd - alt fra overnatting til vaksinekort, og personopplysninger som må sendes til riktig sted. Derfor velger de fleste å reise på pakketurer, forteller reiselederen.

Figur 2: Kilde to i kildepakken (del 1)

- **Det største i livet**

Pilegrimsreisen til Mekka er en av islams fem søyler, og noe av det største en muslim gjør i livet. Hele familien deltar i forberedelsene, og i helgen arrangerte Raufs familie en stor avskjedsfest for ham.

- De fleste muslimske familier gjør dette når et familiemedlem skal dra på pilegrimsreise. De ber de for meg og synger. Også spiser vi masse god mat, forteller Rauf.

- **Det er en fantastisk reise, og tanken er at vi på en måte skal bli født på ny. Vi går rundt Kaba i hvite kleder, lik de vi begravnes i når vi dør. Slik viser vi at vi begraver vårt gamle liv med alle dets synder, og fødes på ny - rensset.**

- Derfor barberer vi også bort alt håret vårt på denne turen, sier han.



Figur 3: Kilde 2 i kildepakken (del 2)



URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9QhGZi113xg>

Denne kilden er en 360-video. Skriv inn URL adressen på PC og se og lytt til videoen. Gjerne se den flere ganger og spol frem og tilbake hvis du vil.

Figur 4: Kilde 3 i kildepakken

AHMAD KAMAL

Til den forbudte by

Mekka er lukket for alle andre enn Islams tilhengere, og selv dem kan det lett koste livet å dra ut på pilegrimsreise til den hellige by. Hvert eneste år gjennomgår likevel tusener de utroligste strabaser for å adlyde profetens bud. Og den som dør på reisen, er sikret evig salighet.

Figur 5: Kilde 5 i kildepakken (Del 1)

Resten av natten tilbragte vi sammen med pilegrimer fra Java, på halmsekker i femte «etasje» i en primitiv steinbygning som nærmest minnet om et fangetårn, og som hadde stått der i hundrevis av år. Ved ti-tiden neste morgen dro vi av sted til den overbygde Mas'a for å se på basarbodene. Temperaturen var 46 grader, og 160 pilegrimer var strøket med av varmen det siste døgnet. Her var tonnevis av rosenkranser med perler av rav og sjeldne stener, og aromatiske tresorter. Her var silke og moskus, røkelse, rosenolje, rosenvann – og leskedrikker.

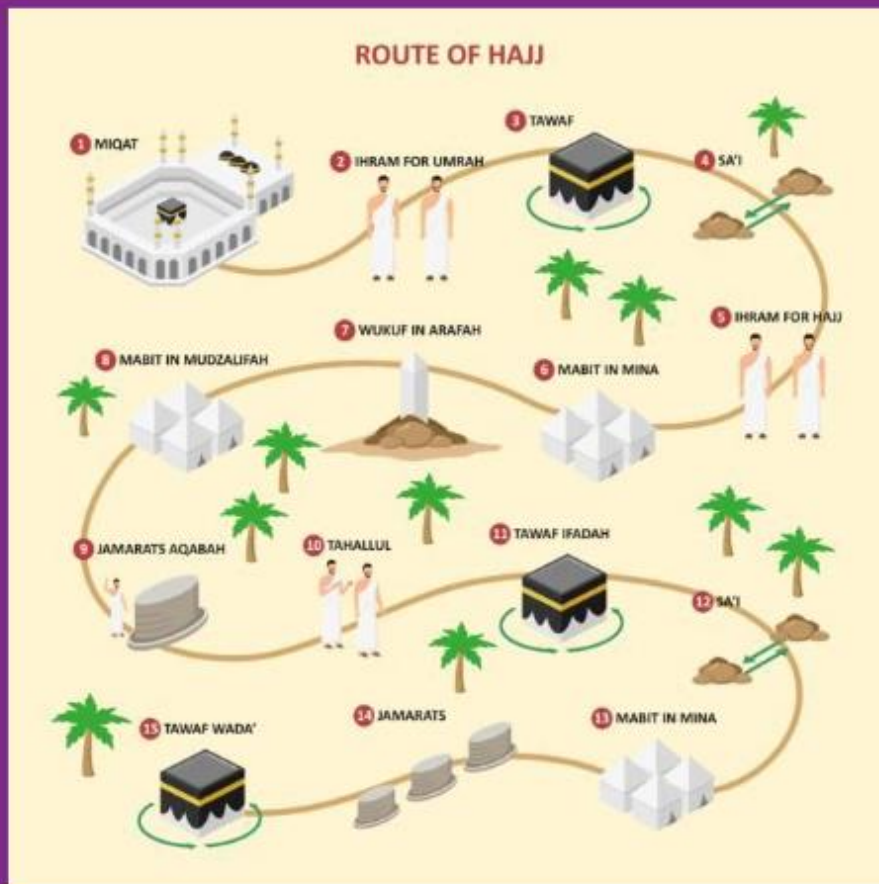
Ute på den glohete gaten sto en av Mekkas egne innvånere og solgte skittent sukkervann til forbipasserende. En pakistaner med innfalne øyne nærmet seg, viste frem sin tomme pengepung og oppsvulmede tunge og tryglet i barmhjertighetens navn om å få noe å drikke. Vansselgeren ville jage mannen vekk, men da kom vi til og betalte for ham.

Dette fikk kjøpmannen til å sette i et forarget utrop. «Koranen sier at bare de som har råd til å betale sin reise, har lov til å dra på pilegrimsferd. Dere har bare gjort vondt verre for ham ved å forlenge dødskampen!»



Dette skiltet står ved en av innfallsveiene til Mekka, 17 kilometer utenfor den hellige by. Teksten sier på engelsk og arabisk at det er 300 meter til en kontrollpost, hvor man må vise legitimasjon.

Figur 6: Kilde 4 i kildepakken (del 2)

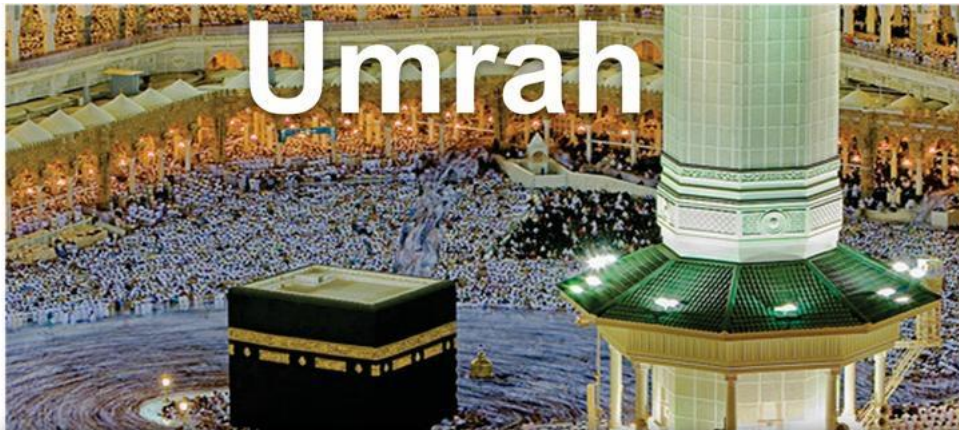


Hajj består av en rekke ritualer som pilegrimene gjør over flere dager. Ritualene er knyttet til det muslimer tror på og kjente fortellinger i Islam.

Tawaf: Kanskje det mest kjente ritualer er Tawaf. Da går muslimene 7 ganger rundt Kaba, og rører ved den sorte sten hvis det er mulig.

SA'i: Muslimene går også syv ganger mellom Safa og Marwa, to høyder i Mekka. I dag er det innebygd passasje. Dette er til minne om Hagar som var på søken etter vann til sønnen Ismail. En vannkilde åpnet seg for henne før alt håp var ute. Kilden heter Zamzam kilden. Her hviler og drikker muslimene.

Figur 7: Kilde 5 i kildepakken



Umrah

Avreise 15.12.2022

Avreise 21.12.2022

fra **19590,- kr**

fra **21590,- kr**

Hjemreise 25.12.2022

Hjemreise 31.12.2022



- 5 ★
Hotell
- Ziarat
- Visum
- Transport
- umrah
kurs
- Reiseleder

Makkah



Marriott

Madinah



Pullman Zamzam

Prisen gjelder for en person boende i en firemannsrom. Priser gjelder for standardrom hvor 4 personer deler rom. Romkonfigurasjonen på quad er 2 store og 2 gjestesenger, trippel er 2 store og 1 gjesteseng (gjelder kun Marriott). Med forbehold om endringer. Ved endringer av krav fra myndighetene kan rom konfigurasjons endres. Differansen må dekkes av den reisende.



90027522

93657015

umrah@islamic.no

Figur 8: Kilde 6 i kildepakken (del 1)

REISEAVTALE FOR HAJJ

Hajj og Umrah kontor

Vennligst les gjennom følgende og signer under:

Jeg er klar over at:

- DIFs ansvar er kun å hjelpe meg med å ordne hajj visum og opphold i Makka og Madina.
- Jeg er klar over at flyselskapet er ansvarlig for flyreisen og bagasjen mellom Oslo - Jeddah - Oslo.
- Hvis jeg blir forsinket og mister flyet til Jeddah/Oslo da er det mitt ansvar å komme frem på eget hånd.
- DIF har ikke noe som helst ansvar for eventuelle fly forsinkelser eller mistet bagasje.
- Bagasje vekten bestemmes av flyselskapet, DIF tar på seg intet ansvar om dette.
- Beløp som er blitt innbetalt til DIF, vil ikke bli refundert dersom jeg har fått visum på passet mitt og ikke ønsker å reise.
- DIF er ikke ansvarlig for eventuelle forsinkelser på flyplassen i Oslo og Jeddah, Vær forberedt på at det kan være lang vente tid på Oslo og Jeddah flyplass. Vente tiden under Hajj kan fort bli 4-8 timer, eller mer.
- Reisen mellom Jeddah, Makka, Madina og i Masha'ir er organisert av Saudi-Arabiske myndigheter. DIF har ikke noe ansvar for denne del av reisen.
- Under oppholdet i Mekka og Medina vil rom bli fordelt til kvinner for seg og menn for seg. Jeg er klar over at jeg ikke har noen rett til å motsette meg dette, og at jeg plikter å godta delingen. Det vil være 4-5 personer per rom. Jeg har kun krav på en seng i hotellet i Makkah og Madinah og kan ikke kreve hvem som skal være med i rommet.
- Jeg er selv ansvarlig for å fullføre min hajj og umrah for å oppfylle de pliktene som gjelder. DIFs ansvar er å veilede i form av *dars* osv.
- Jeg plikter å melde fra til DIF om eventuelle varige/alvorlig sykdommer før avreise.
- Jeg er selv ansvarlig for å oppsøke lege/sykehus ved eventuell sykdom i Saudi Arabia og er selv ansvarlig for alle utgifter.
- Jeg er klar over at jeg selv er ansvarlig for min bagasje og for eventuell overvekt.
- Det er forbud å røyke i rommene i hotellet.
- Jeg plikter til å følge den informasjonen jeg får fra min gruppe lederen.
- Jeg er erkjent med at Saudi Arabiske lover ikke tillater meg å reise fra Makkah og Madinah uten tillatelse fra myndighetene. Hvis jeg ikke følger dette så er jeg selv ansvarlig for dette, DIF tar intet ansvar i slike tilfeller.

Det Islamske Forbundet

Hajj og Umrah Kontor
Calmeyers gate 8, 0183 Oslo
Tlf.: 22 99 36 60 Faks.: 22 99 36 67
E-post: hajjogumrah@gmail.com

Jeg har lest og godtar vilkårene i reiseavtalen:
Den reisendes navn (SKRIV MED BLOKKBOKSTAVER):

Navn: _____

Sted, Dato _____ Underskrift _____

Figur 9: Kilde 6 i kildepakken (del 2)

Alle kildene ble printet ut og lagt inn i konvolutter. Dermed kunne alle gruppene sitte med hver sin kildepakke, bla seg frem og tilbake, notere på dem og ringe rundt eller streke under det de bet seg merke i. Unntaket var 360-videoen som naturligvis ikke kommer i papirform. Derfor ble lenken til videoen skrevet inn på arket.

Introduksjon av tema til intervensjon

Jeg lagde en powerpointpresentasjon som skulle introdusere tema for undervisningen til elevene. Denne starter med en forklaring av begrepet «sammensatt fenomen». Gjennom en metafor på et puslespill som består av mange brikker som til sammen gir et helt bilde, var

målet at elevene skulle se på kildepakken som et puslespill med puslespillbrikker av hajj:



Figur 10: Puslespill

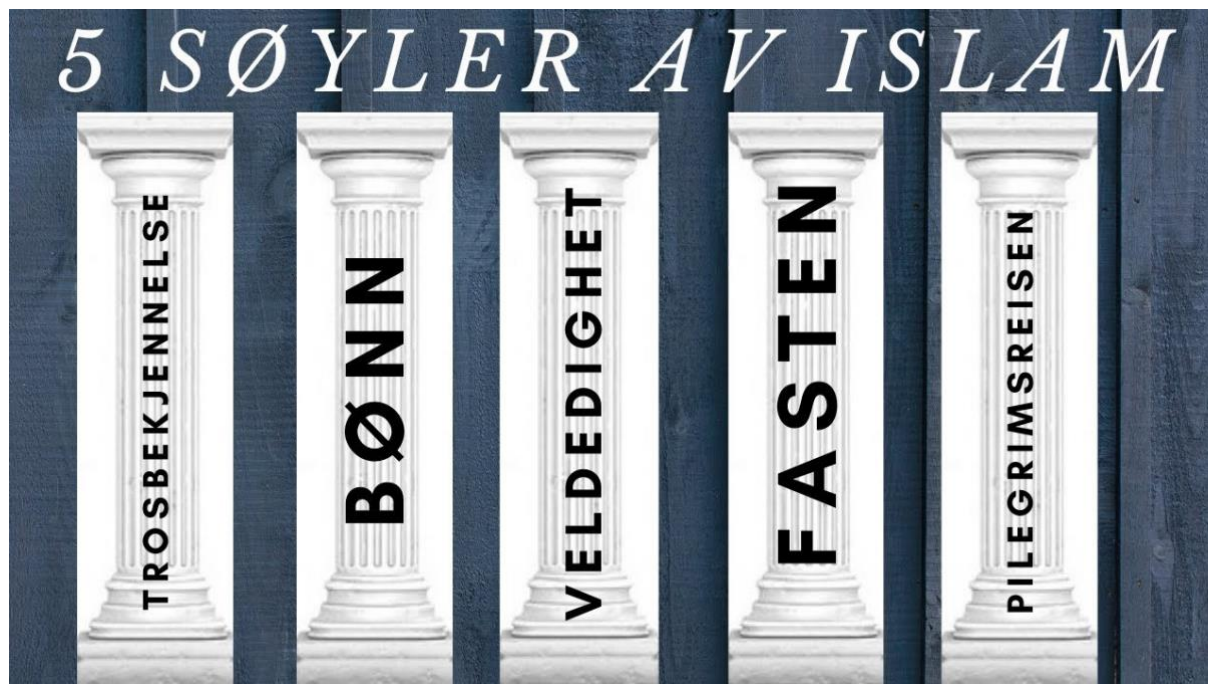
Videre kommer en kort undervisning om hajj basert på informasjon fra læreboken elevene bruker i KRLE.

Bildet av hvordan det ser ut i Mekka:



Figur 11: Bilde av Kaba

Forklaring av hajj som en av fem søyler:



Figur 12: De fem søylene

Forklaring av hvor mekka ligger på kartet:



Figur 13: Mekka på verdenskartet

Etter denne introduksjonen fortelles det til elevene at dette er en lærebokfremstilling av hajj, og det er deres første puslespillbrikke.

Oppgavene

Til kildene fikk elevene et oppgaveark med spørsmål. Spørsmålsarket er todelt. På den ene siden ønsket jeg at elevene skulle kartlegge kildene. På den andre siden skulle elevene gå nærmere inn på hva kildene forteller om.

Kartlegging av kilden	Hvem kommer til ordet i denne kilden? Hva er hun, han eller kilden opptatt av?	
------------------------------	---	--

	Spørsmål	Snakk sammen og svar på spørsmålene til hver enkelt kilde. Noter på ark/PC
Hajj	Skriv ned tre ting du mener er sentrale for kunnskap om hajj i denne kilden. Kommer kilden fra en muslim eller en som ikke er muslim, og hva gjør det med forståelsen av kilden? Hvilke av Ninian Smarts dimensjoner finner du i denne kilden? Det kan være en eller det kan være fler.	

	Begrunn hvorfor dere tenker som dere gjør.	
--	--	--

Ninian Smarts syv dimensjoner har vært med på å forme oppgavene til del to av kildepakken. Dette er en modell som beskriver religion gjennom ulike dimensjoner (se vedlegg 6). Modellen ble brukt i kildepakken som et kategoriseringsverktøy der elevene skulle reflektere over hvilke dimensjoner som kommer til uttrykk i de ulike kildene.

Gjennomførelse av intervensjonene

Intervensjonen gjennomførte jeg på 10.trinn og jeg stod selv for undervisningen. Lærer Geir var til stede under hele intervensjonen, og han hadde fått tilsendt planen for dobbelttimen noen dager i forkant slik at han visste hva som skulle skje. I første del av dobbelttimen ble planen for undervisningen introdusert. Imens jeg formidlet lærebokfremstillingen av hajj satt elevene på sine faste plasser. Før kildepakken ble delt ut delte Geir elevene inn i grupper. Dette var naturlig at Geir gjorde ettersom at han kjenner elevene og har best forutsetning for å vite hvilke elever som kan og ikke kan jobbe sammen. I utgangspunktet skulle elevene deles inn i grupper på fire og fire, men ettersom at noen var borte og noen kom i andre del av dobbelttimen endte det med grupper på både tre, fire og fem elever. Totalt fem grupper. Da elevene fikk utdelt kildepakken fikk de samtidig hver sin lydopptaker som skulle stå på bordet. På mitt signal trykket en fra hver gruppe på record-knappen. Dette skjedde rett før eller samtidig som kildepakken skulle åpnes. Da elevene oppdaget at 360-videoen skulle vises på deres bærbare PC-er og ikke gjennom VR-briller uttrykte noen grupper skuffelse. Dette er nærmere beskrevet i analysekapittelet. Det var meget varierende hvor godt gruppene jobbet. Noen var engasjerte og jobbet godt. Andre var mindre motivert og ble fortere ferdig. Jeg var tilgjengelig under hele undervisningen for å svare på spørsmål elevene måtte lure på underveis, men elevene jobbet selvstendig i gruppene utover det.

Planen for timen er utarbeidet i følgende skjema:

Del 1	Tid	5 min	10 min	30 min	
	Hva	Lærer forklarer elevene en enkel metafor på «sammensatt fenomen»: Puslespill	Undervisning om hajj.	Kildepakke: Kildepakken inneholder 6 kilder. Bilder, tekst og 360-video. Elevene deles inn i grupper på 4.	

	Innhold	Elever lytter, og lærer snakker	Lærer presenterer en «lærebokfremstilling» av hajj for elevene.	Elevene introduseres for en kildepakke på seks kilder. Elevene får tid til å se på kildene og innhente informasjon fra disse.	
	Ressurser	Lærer trenger: Elev trenger:	Lærer trenger: Tilkobling til stor skjerm i klasserommet for fremvisning av PP - Elev trenger:	Lærer trenger: Elev trenger: - Kildepakke - Papir og blyant til notering. Eventuelt notere på PC PC	

Del 2	Tid	10 min	40 min	10 min
	Hva	Undervisning om Smarts syv dimensjoner	Bruke dimensjonene til å klassifisere kildene.	Avslutning for dagen
	Innhold	Lærer går igjennom Smarts dimensjoner i plenum med eksempler.	Elevene sitter i de samme gruppene og jobber med de samme kildene. Hvordan kommer dimensjonene til uttrykk i de ulike kildene?	Samle inn ark og lydopptakere. Oppsummere i plenum og høre litt med elevene om hvordan økten har vært.
	Ressurser	Lærer trenger: Tilkobling til stor skjerm for fremvisning av PP Elev trenger:	Lærer trenger: Lydopptaker Elev trenger: Oversikt over dimensjonene (på ark?)	

Datainnsamling

Utvalg

Utvalget av deltakere i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Jeg valgte en klasse på 10'ende trinn på en ungdomsskole utenfor Oslo. Skolen ble valgt på bakgrunn av eget nettverk og det var derfor en effektiv rekruttering. Denne måten å rekruttere på kalles personlig rekruttering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55). Den aktuelle læreren ble valgt basert på hans KRLE-erfaring fra grunnskolen, som vil si at han underviser i KRLE eller har undervist i KRLE tidligere. Ettersom intervensjonen skulle legges frem som en dobbel KRLE-time var det viktig at læreren hadde didaktisk erfaring med KRLE-faget, men jeg hadde ikke krav om at læreren måtte ha studiepoeng i KRLE.

Utvalget av elever i intervjuene ble gjort i samarbeid med lærer ettersom læreren kjenner elevene best og har dermed best forutsetning for å ta denne avgjørelsen. Læreren hadde ikke bestemt seg på forhånd for hvilke elever som skulle intervjues. Elevene ble derfor spurt i plenum etter intervensjonen og læreren plukket ut elever basert på håndsopprekning. Det ble plukket ut både jenter og gutter til fokusgruppeintervju 1 og 2. Elevene var klar over at intervjuet skulle foregå parallelt med undervisning i et annet fag etter undervisningsøkten. Jeg overhørte noen elever som motiverte hverandre til å delta fordi de ikke ønsket å være i denne timen. Om det har noe å si for hvordan de svarte i intervjuet vil jeg ikke spekulere for mye på.

Intervju

Intervjuene var viktig for prosjektet på tre måter. Det ene handlet om å få en oversikt over hvordan elevene opplevde å jobbe med kildepakken. Det andre handlet om å se hvordan 360 video fungerte som kilde i kildepakken. Det tredje handlet om å få en innsikt i hvordan elevene tenker og reflekterer over kilders plass i KRLE undervisningen. Intervjuformen jeg landet på var fokusgruppeintervju i to omganger med seks elever i hvert intervju. Ønsket mitt var at fokusgruppeintervjuene skulle gi gode refleksjoner og diskusjoner om begreper som kilder og kildekritikk. Det er i tillegg en effektiv måte å få innspill fra elevene på. Det var viktig at intervjuene ble gjennomført direkte etter undervisningen slik at elevene hadde oppgavene og opplegget friskt i minnet.

Jeg utformet intervjuguiden på en semistrukturert måte. Det vil si at jeg utformet en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål, men at spørsmålene ikke måtte stilles i bestemt rekkefølge (Postholm et al., 2018, s. 121). Spørsmålene ble delt inn i noen temaer.

Jeg ønsket å få innspill på hvordan undervisningsopplegget opplevdes av elevene. Videre ønsket å høre deres synspunkter på hvordan kildepakke og 360 video fungerte som kilde. Deretter gikk jeg nærmere inn på hva elevene tenker om innenfra og utenfraperspektiv på religion og hva de tenker at kildekritikk som begrep handler om i KRLE faget. Intervjuguiden kan ses i vedlegg 3. Det ble gjort lydopptak av begge intervjuene.

Bearbeiding av data

Transkripsjon er en viktig prosedyre som gir mulighet til å strukturere datamaterialet, og begynne på analysen (Kvale et al., 2015, s. 209). Opptak av gruppesamtalene ble strukturert i fem separate dokumenter tilknyttet hvert sitt nummer. Lydopptakene ble strukturert i to dokumenter tilknyttet hvert intervju.

Analyse

Analyse skaper mening og sammenheng i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Jeg hadde store mengder med transkribert tekst fra intervusjonen og intervjuene. Ved at jeg transkriberte lydopptakene selv ble jeg veldig godt kjent med datamaterialet. Analysen i denne oppgaven har vært preget av en induktiv tilnærming. Det vil si at kodingen startet i det empiriske materialet. Jeg har brukt kodeprogrammet Nvivo. Nvivo er et kodeverktøy som gjør det enkelt å markere tekst, sette sammen ord og fraser i temaer og kategorier.

Kodingen startet så bredt som at jeg markerte utsagn fra datamaterialet der jeg kunne se at elevene lærte noe. Dette førte videre til at jeg hadde to kategorier. En for læring og en for ikke-læring, der ikke-læring handlet om måten elevene snakker sammen, humor, motstand og kluss i undervisningsopplegget. Etter hvert som jeg ble bedre og bedre kjent med min data begynte jeg å utvikle kategorier og koder innenfor de enkelte kildene og oppgavene.

Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet bestemmes ut fra hvordan kunnskap er produsert (Postholm et al., 2018, s. 219) I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) må man reflektere over to forhold for å sikre kvalitet i forskningen: (1) hvilke begrensinger er knyttet til egen forskning og (2) hvordan forskeren gjennom sin måte å forske på, kan ha påvirket de endelige resultatene. Disse forholdene er og kjent under begrepene validitet og reliabilitet. Ettersom disse begrepene kritiseres for å være positivistiske, vil jeg benytte meg av begrepene pålitelighet og, indre og ytre gyldighet (Postholm et al., 2018, pp. 222-223).

Jeg har forsøkt å fremme pålitelighet og gyldighet ved å bruke triangulering. Det vil si å bruke flere ulike forskere, datainnsamlingsmetoder og datakilder. På denne måten kan man beskrive virkeligheten fra ulike vinkler, og dermed få et mer helhetlig og kompleks bilde av

virkeligheten (Postholm et al., 2018, pp. 236-237) Dette er gjort ved intervju, lydopptak fra intervensjonen og samtaler med medlemmene i RomForsk.

Videre beskriver pålitelighet i hvilken grad forskeren og studien kan ha påvirket funnene i oppgaven (Postholm et al., 2018, s. 224). Påliteligheten har jeg forsøkt å ivareta ved å reflektere over min egen rolle. Det var jeg som holdt undervisningen gjennom hele intervensjonen. Det betyr at jeg fikk formidlet det jeg ønsket og hadde planlagt for elevene i dette undervisningsdesignet. Min påvirkningskraft på hvordan elevene har jobbet er derfor også ganske sterk. Ulempen ved å holde undervisningen selv er at jeg ikke har kunnet observere intervensjonen utenfra. Å skulle evaluere hvor godt undervisningen treffer målet, vil derfor også avhenge av hvordan jeg opplevde å holde undervisningen som gjør denne evalueringen noe subjektiv. På den annen side har jeg lydopptak fra store deler av undervisningen der jeg fra tid til annen kan høre meg selv i rollen som lærer i klasserommet. Den samme påvirkningen fra meg som forsker finner også sted i intervjuene.

Videre handler pålitelighet om å gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm et al., 2018, s. 224). Det har jeg gjort ved å tydelig forklare hvordan jeg designet undervisningen, vist til bilder, samt reflektert over metodiske valg. Slik kan leseren henge med i forskningsprosessen. Det er også en klar sammenheng mellom min problemstilling og deltakerne som er studert. Elevene har testet ut mitt undervisningsdesign, og har derfor kompetanse til å si noe om den. Elevene kan derfor gi meg pålitelig data.

Indre gyldighet handler om hvorvidt studien gir svar på forskningsspørsmålene (Postholm et al., 2018, s. 229) Studiens indre gyldighet styrkes ved å ta utgangspunkt i samme analytisk rammeverk gjennom hele oppgaven. Det vil si i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål, elevoppgavene, intervjuguide og analysen av datamaterialet. Det er dermed en sammenheng mellom det oppgaven lurer på, og måten det er forsket på.

Ytre gyldighet kan forklares med begrepet overførbarhet som omhandler i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres, eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm et al., 2018, s. 238). Dette er en intervensjonsstudie som gjør det vanskelig å generalisere funnene (Bjørndal, 2013, s. 255) Jeg har gjennomført en komprimert syklus, som gjør at dette datamaterialet er for lite til at det kan generaliseres eller overføres til andre kontekster. For å styrke ytre gyldighet må forskeren skrive på en måte som inviterer leseren inn i forskningsprosessen (Postholm et al., 2018, s. 238). Det er gjort detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen og funnene i oppgaven. Det gjør at andre kan lese min forskning og mine funn, og reflektere over om de passer til deres egen virkelighet. Slik kan også mine intervensjoner videreutvikles og testes ut senere.

Etiske avveigninger

Som en del av RomForsk er dette prosjektet allerede dekket av en fellessøknad i NSD, som ble godkjent før jeg gikk i gang med prosjektet. Derfor trengte jeg ikke å søke til NSD selv. Sammen med veileder har jeg likevel gjennomført en ROS-analyse.

Et etisk prinsipp i all forskning er at forskerens ansvarlighet først må vises overfor forskningsdeltakerne, så overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv (Postholm et al., 2018, s. 246). Den som forskes på må delta frivillig og informeres om potensielle farer og gevinster som en slik deltakelse medfører (Postholm et al., 2018, s. 247). Etersom jeg har inkludert barn som ikke er myndige har foreldrene til deltakerne samtykket gjennom samtykkeskjema som ble sendt hjem via læreren (se vedlegg 1). Jeg har anonymisert alle deltakerne i prosjektet, både læreren og elevene. Dette for å ta hensyn til informantenes privatliv. Til slutt er det krav til at jeg presenterer data riktig (Postholm et al., 2018, pp. 249-251). Dette er tatt hensyn til ved å ikke forfalske datamaterialet eller funn i oppgaven.

Analyse

Presentasjon av informantene og datamaterialet

Datamaterialet til analysen består av lydopptak fra intervensjonen: Fem lydopptak fra fem ulike grupper mens elevene jobbet, og to fokusgruppeintervjuer. Det elevene snakket om og reflekterte rundt i arbeidet med kildene og de tilhørende oppgavene, har jeg hatt tilgang til og vil bruke i denne analysen. I tillegg til de gode læringsøyeblikkene har jeg naturlig nok også hatt tilgang til alt det andre som foregår i klasserommet av samtaler, tull og tøys, prat om ikke-faglige temaer, digresjoner, ungdomssnakk og annet som elevene holder på med i en arbeidsøkt. Denne formen for datainnsamling har dermed ført til at jeg har fått tilgang til hvordan elevene jobber også når lærer ikke er til stede og hører på. Jeg vil presisere at jeg var til stede i klasserommet til enhver tid, men det er likevel umulig å få med seg alt som foregår i alle gruppene gjennom en hel undervisningsøkt. Å fange elevenes naturlige tale uten tilstedeværelse av lærer gir et verdifullt innsyn i hvordan elevene går frem i arbeidet med kildene. I tillegg til at det gir en innsikt i hva slags språk elevene bruker når de jobber med kilder og religion.

Etter intervensjonen intervjuet jeg to grupper på seks elever som hadde deltatt på intervensjonen. Fokusgruppeintervjuene gav meg mulighet til å stille noen spørsmål om og få elevenes tanker og refleksjoner på deres opplevelse av undervisningsopplegget. I tillegg gav det meg mulighet til å få innsikt i deres tanker og refleksjoner rundt kildebruk og kildearbeid i KRLE faget.

Lydopptakene fra gruppene er transkribert og jeg vil bruke utsagn fra dem i analysen. De fem ulike gruppene har jeg valgt å kalle gruppe én til fem. Transkriberte lydopptak fra fokusgruppeintervjuene én og to vil også brukes i analysen. Etter undervisningen hadde jeg en plenumssamtale med klassen der jeg hadde noen generelle spørsmål om hvordan elevene opplevde arbeidet med kildepakken. Jeg har lydopptak fra dette, men elevenes stemmer var vanskelig å identifisere i en plenumssamtale. I sitatene fra plenumssamtale vil jeg derfor bare bruke «elev» i stedet for fiktivt navn på elev. Elevene i gruppene fikk derimot anonymiserte og fiktive navn:

Gruppe 1: Henrik, Fredrik, Siri og Sina.

Gruppe 2: Roy, Filip, Silje og Olga

Gruppe 3: Karima, Karin og Jørn

Gruppe 4: Pål, Einar, Amir, Bodil og Shila.

Gruppe 5: Ruben, Hans og Peter

Nå som innhenting av datamaterialet og informantene er introdusert vil jeg presentere funnene. Analysen består av fem delkapitler: 1. muntlig analyse og refleksjon over kildene, 2. elevenes tanker om innenfra- og utenfraperspektiv, 3. sammenheng mellom kildene, 4. 360-video som kilde, 5. skuffelser og motstand og 6. hverdagsspråk og humor i gruppearbeidene.

Muntlig analyse av og refleksjon over kildene

Elevers strategier for identifisering av hvem som kommer til orde i kilden

Elevene fikk i oppgave å identifisere hvem det er som kommer til orde i de ulike kildene.

Spørsmålet ble stilt for at elevene skulle danne seg en oversikt over hvem som blir representert i kilden og ikke nødvendigvis hvem som har publisert eller skrevet den.

Informasjonen som elevene finner i kildene er både informasjon fra troende muslimer, men også fra ikke-troende. Målet er at elevene skal, ved å finne ut av hvem som kommer til orde i kilden, reflektere over hva det gjør med hvordan de mottar kilden. I datamaterialet har jeg funnet at det er varierende strategier elevene bruker for å finne ut av dette. Under vil jeg presentere tre strategier elevene bruker for å finne ut av dette. Den første strategien handler om at elevene identifiserer den som kommer til orde ved å finne ut av om personen er muslim eller ikke. Denne strategien er nært knyttet til KRLE-fagets innenfra- og utenfra perspektiv på religion (Eidhamar, 2019). Noen elever går også direkte til å lete etter kildehenvisninger, datoer og navn på forfatter for å raskt konkludere med at den som kommer til orde er den som står som forfatter eller mediehuset som har publisert. Denne strategien kan vi kalle referanse-

strategien. Den siste strategien handler om at elevene leter etter hvem kilden representerer, eller er på vegne av. Den henger tett sammen med strategi to, men forskjellen ligger i elevenes ser forbi referansen og søker i kilden etter hvem referansen er på vegne av.

Strategi 1: Religiøs tilhørighet

Her identifiserer elevene hvem som kommer til orde ved å se etter den religiøse tilhørigheten til personen i kilden.

Gruppe 2

Roy: Til den forbudte by.. Det er mest sannsynlig en muslim da, som har skrevet det. Mest sannsynlig.

Filip: ja ja.

Roy og Filip har her lest kilde 4, til den forbudte by. Når de skal besvare hvem som kommer til orde, starter de med å se etter tegn på om det var en muslim eller ikke. Uten å være helt sikre kommer de fram til at forfatteren av kilde 4 mest sannsynlig er en muslim. Elevene lærer i denne kilden at det er forbudt for andre enn muslimer å gå inn i Mekka. Denne lærdommen viser seg å sitte igjen hos elevene, og er en kunnskap de tar med seg videre til andre kilder. Ved å lære at det er forbudt for andre enn muslimer å gå inn i Mekka, er det en logisk slutning at personen i kilden da er muslim.

I en annen kilde kan vi se at gruppe to også her er opptatt av den religiøse tilhørigheten til hvem det er som kommer til orde.

Gruppe 2

Silje: hvem er det som kommer til orde her da?

Filip: hehe, kameramann!

Roy: og han må være muslim, hvis ikke får du ikke lov å komme dit.

Filip: en muslimsk kameramann.

Elevene forsøker her å finne svar på den religiøse tilknytningen til kameramannen, og konkluderer ganske raskt med at det er han som kommer til orde, og at han er muslim. Det kunne vært interessant om elevene i større grad hadde reflektert over hvilke eventuelle andre aktører som kommer til orde i kilde 3. På lik linje med kilde 6 inneholder ikke kilde 3 noe narrativ, personlige opplevelser eller fakta å basere avsenderens mål med kilden på. Derfor er spørsmålet til denne kilden mer åpen for tolkning enn flere av de andre kildene. Det er derimot mer overkommelig å identifisere kameramannens religiøse tilhørighet.

Gruppe 3 viser også tendenser til å søke etter avsenderens religiøse tilhørighet når de skal finne ut av hvem som kommer til orde i kildene.

Gruppe 3

Karima: Men ja, de som kommer til orde i kilden er.

Jørn: muslimene.

Karima: okei, muslimene.

Jørn: er det muslimene eller islamister?

I dette eksempelet kommer det ikke tydelig frem hvilken kilde gruppen ser på, men vi kan se at Karima og Jørn er opptatt av om det er muslimer eller ikke-muslimer som kommer til orde.

Gruppe 3

Karima: Den her kan vi skrive. til den forbudte by. hvem kommer til orde i denne kilden? Til den forbudte by. Nei hva står det. Til hvem som kommer til orde i denne kilden er. Er muslimer.

I eksempelet over ser vi igjen at Karima konkluderer med at det er muslimer som kommer til orde. Det er, som vi kan se ut ifra eksemplene, viktig for elevene å identifisere om den som kommer til orde er muslim eller ikke.

Strategi 2: Avsender/referanse

I utdraget fra gruppe 1 under diskuterer gruppen hva oppgaven spør etter. Kilden elevene ser på er en artikkel fra NRK, skrevet av Charlotte Håvik Sanden som intervjuer Amer Rauf, en muslim som forbereder seg til pilegrimsreise til Mekka.

Sina: jeg skriver bare hvem det er som kommer til orde. Det er jo. Men.. den som skriver det eller den som de snakker om?

Siri: hvem kommer til orde? Det er den som skriver det.

Sina: ja.

Siri: rapportør.

Henrik: bare skriv navnet hans.

Siri: det der er jo sånn intervju med noen.

Her ser vi at Sina forsøker å finne ut av hvem som kommer til ordet. Gruppen er litt usikre på hva som ligger i dette spørsmålet. Siri mener vi her er ute etter hvem som har skrevet kilden, nemlig journalisten Charlotte Håvik Sanden. Henrik bryter inn og mener gruppen bør skrive navnet hans, altså Rauf. Siri søker etter en klassisk kildereferanse. Referanser i tekst er noe som tiendeklassinger forholder seg til i andre fag. I denne oppgaven derimot er det ikke direkte kildereferansen vi er ute etter, men at Siris naturlige tolkning av oppgaven faller på det, er likevel ikke så rart.

Gruppe 1

Sina: okei, hvem kommer til orde i denne kilden?

Siri: det der er et flyselskap.

Sina: ja, det var det jeg så også. Flyselskap.

Siri: flyselskap.

Sina: ja, okei, men hvordan skal vi vite...

Siri: jeg bare skrev flyselskap.

I utdraget over, diskuterer Sina og Siri hvem som kommer til orde i kilde 6. Kilde 6 består av reisedokumenter og billettinformasjon om reisen til Mekka. Her er Sina og Siri enige om at det er avsenderen som er kilden. I denne kilden kommer det ikke fram noens mening, følelser eller praksiser. At flyselskapet kommer til orde, blir dermed et naturlig svar. Det kan vi se på gruppe 2 sine refleksjoner på samme kilde.

Gruppe 2

Olga: jeg tror det er en sånn nettside ellerno der en kjøper..

Silje: Billetter.

Olga: så hvem er det som kommer til orde? Det er vel de som selger billetter da.

Silje: Flyselskaper, er det ikke?

Olga: Ja, er det fly?

Silje: ja, det er jo flyreiser da. Ja, det må være det.

Olga og Silje konkluderer også med at det er flyselskapet som kommer til orde i kilde 6. Dette er nok et eksempel på at elevene har en strategi der de går direkte til avsenderen for å identifisere hvem som kommer til orde. I kilde 6 er det som nevnt ikke så mange andre alternativer til flyselskapet eller reiseselskapet som et svar på hvem det er som kommer til orde. Denne kilden har ikke noe narrativ eller noe menneske som forteller. Man kunne kanskje sett for seg at man kunne reflektert rundt det økonomiske og byråkratiske aspektet rundt hajj. I arrangementen av dette enorme ritualet, krever det struktur og organisering på et meget komplekst nivå for å opprettholde en god flyt og forhindre kaos. Å reflektere over slike aspekter, og komme inn på et «organisasjonsnivå» krever kanskje mer bakgrunnskunnskap enn elevene besitter. I tillegg vil lærerrollen være en viktig igangsetter for elevenes refleksjoner rundt slike temaer dersom elevene ikke gjør dette selv.

Gruppe 1

Henrik: Hva er det der?

Sina: Fakta. Faktaboks

Fredrik: det er sånn vers fra koranen.

Sina: det er jo liksom en faktaboks, så SNL eller. Men det står jo ikke kilde.

Siri: nei.

Sina: men det her er jo vers fra koranen. Såå..

I dette utdraget ser vi at elevene helt tydelig har et ønske om å vite hvem som står bak kilden i faktaboksen. Det gir altså mening for elevene at en faktaboks bør ha en tilhørende referanse som for eksempel SNL. Når elevene ikke finner referansen ser det ut til at de ikke helt vet hva de skal gjøre med den.

Strategi 3: Intervjuobjekt

Fra gruppediskusjonene kommer det frem at elevene i noen tilfeller leter etter hvem personen i kilden representerer. Det betyr at elevene er ute etter å forklare hvem kilden er på vegne av. Her går elevene forbi å lete etter referansen til kilden, og forsøker i stedet å besvare oppgaven med hvem som bli intervjuet. I eksempelet under ser vi Karima og Karin sin tolkning av oppgaven.

Gruppe 3

Karin: hvem kommer til orde i denne kilden?

Karima: vent da, opptatt av at denne måneden er det klart for storinnrykk i Mekka. Hvem kilden er, hva var det, hvem som kommer til orde i kilden er. Ja, hvem er det?

Karin: hvem som kommer til orde, mener de hvem kilden er på vegne av?

Karima: ja, på hvem det er på vegne av. Reiselederen. Okei.

Karima og Karin ser her på kilde 2 og diskuterer hva som ligger i «kommer til orde». De blir enige om at det handler om hvem kilden er på vegne av. Det er en meget presis tolkning av intensjonen for oppgaven, og de forstår oppgaven sånn som den er ment å forstås. I tilfellet ovenfor lander Karin og Karima på at kilden er på vegne av reiselederen i kilde 2. Det er med andre ord reiselederen, Rauf som er representanten i kilden for kunnskap om Hajj.

Gruppe 1

Sina: ja, det er jo han rauff. Ræuf. Reuf.

Siri: Charlotte Håvik Sanden er intervjuer eller hva det heter, også er det han som liksom blir intervjuet, så hans stemme kommer jo også fram.

Vi kan se at Sina og Siri i gruppe 1 også er inne på den samme tankegangen som gruppe 3. De snakker om at Rauf sin stemme også kommer fram. Det er helt tydelig at elevene fra både

gruppe 3 ser på Rauf som den som kommer til orde. Gruppe 3 tenker også i de samme banene etter hvert.

Elevenes tanker om innenfra- og utenfraperspektiv

Kildepakken inneholder kilder med ulike avsendere. I elevenes øyne har det vært særdeles positivt at kildene gir forskjellig informasjon og kommer fra ulike standpunkter. Det forteller de i intervjuene. Det er en gjenganger at elevene ser det som lærerikt å få flere synspunkter på en sak. Synspunkter er et ord elevene er glade i å bruke. I intervjuet spurte jeg elevene et åpent spørsmål om hvordan det var å jobbe med kildepakken.

Intervju 1

Shila: ja, jeg syns altså kildene. De liksom gav veldig mye informasjon på liksom hvert sitt punkt da. Så man fikk veldig mye sånn forskjellig informasjon fra hver kilde, så det var ganske bra, så fikk man liksom vite alt på en måte. Ikke bare liksom, hvis vi bare hadde fått en kilde hadde vi bare fått vite litt, men det var liksom mange ulike da, så vi fikk vite om liksom hele pilegrimsreisen da.

Filip. Ja, liksom flere ulike synspunkter

Det er tydelig her at flere kilder med informasjon om forskjellige deler av pilegrimsreisen er positivt for Shila og Filip. Kildepakken består av informasjon fra både muslimer og ikke-muslimer i forskjellige formater og beskriver ulike sider ved hajj. I kildene får vi dermed informasjon både fra innsiden og utsiden. Altså muslimer som forteller om pilegrimsreisen, og faktakunnskap fra avsendere som ikke er muslimer.

Jeg spurte elevene om de følte at kildepakken gav dem en litt annet blick på hvordan en kunne lære om religion etter undervisningsøkten. Elevene svarer følgende:

Intervju 1

Herman: Føler dere at kildene gav dere et litt annet blick på hvordan man kan lære om religion?

Elever bekrefter: (ja fra hele gruppen)

Herman: På hvilken måte da?

Henrik. Det var jo liksom forskjellige synspunkter da. Det var jo noen som liksom selv var muslimer som fortalte også var det noen var kanskje ikke muslimer. Også så man liksom forskjellige synspunkter. At de snakka forskjellig.

Igjen så er elevene, i dette tilfellet Henrik, opptatt av ulike synspunkter. Ved hjelp av kildepakken forteller Henrik at den, og da i motsetning til hvordan de har lært tidligere, må vi anta, at den gav flere synspunkter. I Henrik sitt tilfelle legger han til at synspunktene her handler om hvem informasjonen kommer fra. Det er en vesentlig detalj, og det treffer godt poenget med kildepakkens funksjon og utviklingen av den. Nemlig at den skal gi elevene informasjon fra ulike aktører og personer innenfor og utenfor det islamske trossamfunnet. Henrik sier at «de snakka forskjellig». Som nevnt tidligere er denne klassen vant til å bruke lærebok i KRLE undervisningen. Det er derfor rimelig å anta at når en elev forteller at kildepakken gav flere synspunkter, at det handler om flere synspunkter enn hva læreboken isolert sett gir. Med det i tankene var jeg også nysgjerrig på hva de tenkte om kildepakkeметoden sett opp mot lærebokundervisning. I datamaterialet viser det seg at dette er et tema elevene forholder seg til. Noen elever forteller at de har større tiltro til kunnskap om Islam fra troende muslimer selv, altså mennesker som står innenfor, enn informasjon fra ikke-muslimer som står utenfor.

Intervju 2

Herman: Jeg antar at dere har brukt mye lærebok i KRLE undervisningen. Hvordan skiller denne læremetoden seg fra å lære fra læreboka?

Roy: Jeg føler at den boka er jo bare fakta da. Og de kildene så kan det være litt egne meninger også. Sånn som han derre rauff, for eksempel. Han som hadde opplevd det selv.

Herman: Er det nyttig å lære om religion fra personer som selv er religiøse?

Roy: Ja. Det er best.

Herman: Det er best? Tror det holder alene for å forstå et helt bilde?

Roy: Det er jo fint å få forskjellige synspunkter da, men jeg lærer mer av en som er muslim enn en som skriver en artikkel om det. Det kommer fra samme grunnlag da. Kommer fra samme sted, men kanskje de vet litt mer.

Roy forteller at han føler at læreboken bare gir fakta. Han insinuerer at han savner «egne meninger», noe han ser på som nyttig for å lære om religion. Han sier senere veldig tydelig at det er best å lære om religion fra en som selv er religiøs. Roy forteller likevel at det er fint å lære om religion fra forskjellige synspunkter.

Intervju 1

Herman: Dere har jo hatt en del KRLE undervisning. Dere går jo i tiende klasse så det har vært en del KRLE timer antar jeg. Hvordan tenker dere at en sånn måte å få kilder på skiller seg fra å lære om religion fra læreboka?

Henrik: fra læreboka er det. Det er ikke så mye på en måte.. Egne erfaringer da. Der står det liksom. Sånn er det i gudstjenestene ikke sant. Der kommer det litt mer personlig fram da. Fra de tekstene. Så i den grønne fortalte han for eksempel om folk som døde og sånn der ting. Det var så varmt og. Jeg syns det var bedre å lære sånn.

Henrik forteller at hans opplevelse av læreboka er at den inneholder mindre egne erfaringer. Kildepakken, som han her referer til som «de tekstene», har han en opplevelse av at får frem flere personlige forhold. Det er en interesse for og et ønske fra Henrik å lære av andres personlige forhold til religionen sin.

Intervju 1

Shila: ja, altså det er bedre enn boka, for her måtte man liksom gruble og man måtte tenke og snakke sammen liksom om det. Og i stedet for å bare sitte der å lese er det bedre å liksom gjenfortelle det til folk da, hva man har lest. Liksom, om alle leser et ark hver, så er det sånn “medelevs navn” hva har du lest? Og så ja. Da lærer man mer av å høre og snakke og sånn.

Shila meddeler at kildepakken var spennende hun også. Hun har imidlertid andre grunner enn Henrik for hvordan den skiller seg fra læreboken. Hun forteller at kildepakken er bedre enn boka. Begrunnelsen for dette ligger i større grad i arbeidsmetoden rundt kildene, enn selve kildene. At de satt i grupper og reflekterte rundt spørsmål i lag er en måte Shila gir uttrykk for at gir henne lærelyst og glede i arbeidet med religiøse tradisjoner. Ut ifra hva Shila forteller, er læreboken i hennes øyne i større grad kjedelig lesestoff enn kildepakken. Vi kan ikke si om det er kildene i kildepakken som gjør at Shila lærer mer eller om det er arbeidsmetoden.

Sammenheng mellom kildene

Kilder som utfyller hverandre

I datamaterialet er det flere eksempler på at elevene får utbytte av en kilde til å lære om en annen, eller i det minste få bekreftet eller avkreftet kunnskap fra en kilde til en annen. Det har også vært et indirekte mål med dette undervisningsopplegget. Nemlig at kildene skulle legge til rette for at elevene kunne lære om Hajj fra kilder som både bygger på hverandre og som bidrar til å forstå religion som et sammensatt fenomen. I utviklingen av undervisningsopplegget har jeg ikke vært fullstendig bevisst på alle koblingene, men elevene

viser etter analyse av gruppesamtalene at kildene belyser mye av det samme, men fra forskjellige ståsteder og vinklinger.

Gruppe 2

Roy leser kilde 5

Roy: Tawaf! Det var det vi så på videoen. Og rører ved den sorte sten hvis det er mulig.

Her er et eksempel på hvordan tekst og bilde møter hverandre. Roy har tidligere sett 360-videoen, og lagt merke til den sorte sten. I teksten fra kilde 5 leser Roy at det er et mål med hajj å røre ved den sorte sten. Dermed har Roy både lært om den sorte sten fra teksten, men han har også et forhold til hvordan den ser ut fra 360-videoen.

Et annet eksempel på læring på tvers av kilder ser vi i utdraget under:

Silje: hvem er det som kommer til orde her da?

Filip: hehe, kameramann!

Roy: og han må være muslim, hvis ikke får du ikke lov å komme dit.

Filip: en muslimsk kameramann.

I denne sammenhengen ser vi at Roy har kunnskap om Mekka, som en by forbeholdt muslimer. Det Roy har lært fra kilde 4. bruker han til å tolke avsenderen i kilde 3.

Kilder som bryter med hverandre

I utdraget under spør jeg elevene om hva de kan lære av 360-videoen.

Tor: du kan se at noen av de jogger.

Herman: At de jogger?

Tor: ja.

Roy: man kan se at noen går i svart, noen går i hvit, noen går i neongrønt.

Herman: Ja, det så jeg også. Jeg fortalte jo dere at muslimene bruker hvit klær, men på den videoen stemmer jo ikke det.

Tor har bemerket seg at noen muslimer jogger rundt kabaen. Roy bemerker at noen går i neongrønne klær og andre går i sorte klær. Roy sin bemerkning på klesdraktene er interessant. Det viser elevene at kleskoden rundt Kaba ikke er så rigid som andre kilder ofte presenterer. Uten videoen, ville mest sannsynlig Roy, og de andre elevene trodd at alle muslimer går i hvite klær, ettersom det er det læreboken og andre kilder forteller om kleskodeksen i Mekka. Dette er også et eksempel på at religion er i bevegelse og sammensatt.

Gruppe 2

Roy: Alle er veldig lettkledde da.

Olga: og alle har de derre hvite.

Roy: ja, bortsett fra damene da.

Olga: er det bare menn som har det?

Silje: Damene går jo gjerne i svarte.

Roy: ser ut som de gjør noe veldig annet når de gjør det der ass. Ja, nå er vi tilbake igjen der vi var.

Refleksjon over kildebruk i KRLE-faget

Denne masteroppgaven tar blant annet sikte på å undersøke hvordan vi skal forholde oss til kilder i KRLE-faget. I den sammenheng er det også interessant å høre elevenes refleksjoner rundt kildebruk generelt, men også i KRLE-faget spesielt. Elever på tiende trinn har, som jeg også har nevnt tidligere, god kjennskap til prosedyren kildereferering i tekst. Klassen jeg har hatt intervensjon i, vet jeg etter intervjuet med Geir, at har blitt undervist i kildekritikk. Kildekritikk og kildereferanser er altså begreper elevene har kjennskap til fra skolen. I KRLE-faget derimot, har ikke elevene forholdt seg til disse begrepene i samme grad. I intervjuene spurte jeg elevene om dette.

Intervju 1

Herman: Dere har jo brukt mange kilder. Hvordan tenker dere at det innebærer å reflektere over kilder i KRLE faget i forhold til for eksempel historiefaget?

Henrik: ja, historie er liksom mer faktating. Mens KRLE er liksom ting folk tror på som liksom ikke er bevist da, eller som ikke går an å bevise. Så alle kan ha litt forskjellige meninger. Mens i historie så er det jo bare ting som har skjedd og alle sier det samme.

For å tydeliggjøre spørsmålet om hva elevene tenker det innebærer å reflektere over kilder i KRLE faget, brukte jeg historiefaget som sammenlikningsgrunnlag. Historiefaget har en lengre tradisjon med kildebruk og kildekritikk, og jeg tenkte derfor at elevene lettere ville komme på sporet av temaet i KRLE. Ulempen er at denne sammenlikningen legger opp til å tenke på kilder i KRLE med det samme utgangspunktet som i historiefaget.

Henrik har en tolkning av KRLE faget og en tolkning av historiefaget. Religion er for Henrik i seg selv vanskelig, fordi det er snakk om menneskers subjektive overbevisninger, som ikke går an å bevise. Derfor er det åpent for ulike meninger i mye større grad enn i

historiefaget. Historiefaget er etter Henrik sin oppfatning i mye mindre grad åpent for tolkning.

Fra samme intervju kommenterer Sina på det samme spørsmålet.

Intervju 1

Sina: Jeg er enig. Man må være litt mer kildekritisk i KRLE-faget. Fordi det er liksom. I historie sier alle liksom det samme. For det er liksom en historie, som er liksom sann eller som vi kanskje har bevis på, men i KRLE så er det liksom religiøs tro. Og man kan mene andre ting enn det. Så man må liksom se hvem det er som har skrevet for eksempel.

Sina er enig med Henrik på noen punkter. Blant annet oppfatningen om at historiefaget virker å være et langt med vitenskapelig bevist fag. Hun nevner at historiefaget legger frem bevis som vi kan bruke til å vite hva som har skjedd i fortiden. I kontrast til historiefaget, er religionsfaget i større grad basert på tro.

Herman: Er det viktig å være kildekritisk i KRLE-faget?

Sina: ja.

Herman: Hvordan da?

Sina: nei, for eksempel hvis den norske kirke skriver gud finns og sånn, så er det fordi de tror på det, det er ikke sånn at det nødvendigvis er sant. Så man må se litt på hvem som skriver da.

Sina sin forklaring på hvorfor det er viktig å være kildekritisk handler i større grad om informasjonen vi får fra aktørene i kildene og hvorvidt det er sant eller ikke for oss som mottar informasjonen og som ikke deler samme religiøse overbevisning. Utsagnet til Sina over har tendenser til å dreie seg om en religionskritisk holdning fremfor en kildekritisk holdning.

I intervju 2 var det vanskeligere å få frem elevenes refleksjoner på kritisk refleksjon over kilder i KRLE.

Intervju 2

Herman: Dere har jo brukt mye kilder i dag. Hva tenker dere at det innebærer å reflektere over kilder i religionsfaget?

Pia: jeg skjønner ikke spørsmålet

Herman: Vi kan sammenlikne det med historiefaget da. Der snakker man om kildekritikk.

Forholder man seg til kilder på samme måte i KRLE faget?

Stille.....

Herman: Er det viktig å reflektere over hvilke kilder man bruker i KRLE?

Pia: ja, for man må jo passe på å liksom, hvis de er religiøse da, så må jo, det er jo ikke alltid de. De snakker jo veldig positivt om religionen sin. For eksempel om pilegrimsreisen. Det er

jo mange som dør der. Sånn ufrivillig også som ikke de skriver om. At det ikke kommer så mye frem.

Det er helt tydelig at elevene i intervju 2 synes dette er et utfordrende spørsmål. Jeg stiller spørsmålet på mange forskjellige måter, for å prøve å fiske frem noen refleksjoner, men elevene har ingen umiddelbare responser. At elevene ikke har det, kan tyde på at dette er et tema som er lite diskutert i deres klasse. Det er rett og slett ikke naturlig for dem å diskutere det. Pia får likevel noen ideer om hva hun tenker det handler om. Igjen så er ikke dette resonnetet egentlig rettet mot kritisk refleksjon over kilder, men det minner om en form for religionskritikk dette også, på linje med Sina sin tolkning kritisk refleksjon over kilder i KRLE.

Roy kommenterer:

Intervju 2

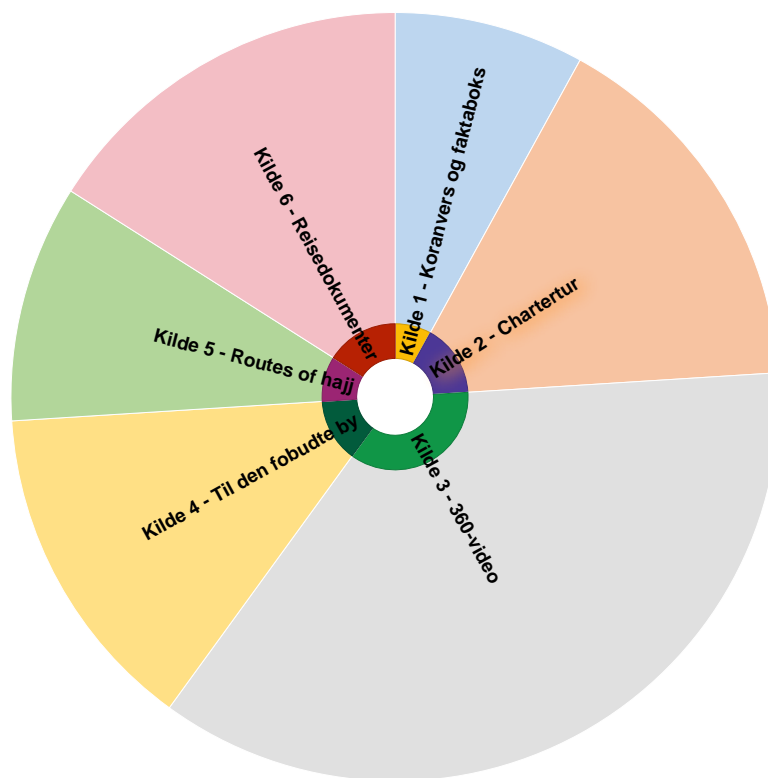
Roy: det er viktig å se om det er troverdig eller ikke. At det ikke er funnet opp.

360-video som kilde

360-video engasjerer

I gruppesamtalene kommer det frem at elevene legger merke til og gjør seg noen observasjoner om detaljer som ikke nødvendigvis er religionsspesifikke. Elevene er ikke bundet til en tekst, som har et avgrenset kunnskapsinnhold. I stedet åpner dermed videoen for at elevene kan velge litt friere hva de ønsker å legge vekt på.

Videoen, sammenliknet med de andre kildene synes å engasjere. Gruppenes samspill og samtale øker rundt den. Både prat om den og prat samtidig som de ser på den.



Figur 14: 360 Video genererer mest samtale

Det er altså 360-videoen gruppene har hatt mest muntlig kommunikasjon rundt i oppgave 1. Det betyr ikke nødvendigvis at det er den kilden elevene har brukt mest tid på. Det betyr heller ikke at den kan sies å gi et bedre læringsutbytte om hajj. Det det forteller er derimot at den engasjerer. Hvorfor det er slik, kan vi ikke si helt sikkert. Det likevel sann at det å se på en video krever mindre innsats enn det å lese en lengre tekst. Det kan derfor tenkes at denne tilgjengeligheten og lettfatteligheten ved det å se en video øker elevenes motivasjon for å bruke tid på den. En annen fordel med videoen er at den kan ses av alle elevene i gruppen samtidig. I tillegg kan elevene snakke sammen, peke og fortelle, komme med umiddelbare reaksjoner og innspill samtidig som de tar innover seg det kilden har å tilby.

Utdraget under er et eksempel fra gruppe som snakker samtidig som de ser på 360-videoen.

Gruppe to

Silje: tenk å miste en person man er med her. da finner man de aldri igjen.

Roy: hehe, nei. Sånn som han personen der.

Silje: ja, det er sant. Han har på seg refleks i mekka liksom. Ja, men tenk da. Jeg leter etter en skalla mann i hvit duk.

Roy: ja, det.

Silje: lykke til.

Olga: men da må man ha møtested sånn: hvis vi kommer fra hverandre så møtes vi der.

Silje: men herregud det er sikkert ti tusen mennesker som står på samme møtested og ser kliss like ut da.

Roy: det er derfor man har mobil ass. Bare ringer deg.

Silje: kan man ha mobil i mekka? Jo, den kan man!

Roy: ja, se på han.

Silje: lage tiktok i mekka liksom.

Roy: det tror jeg ikke er så populært ass.

Dette utdraget viser hvordan elevene i gruppe to fritt snakker om hvilke problemstillinger som kan oppstå hvis man er på pilegrimsreise. Samtalen dreier seg her ikke om noe religionsfaglig, men derimot om hvordan en skal gå frem hvis en familie kommer bort fra hverandre. På den ene siden kan vi se at elevene her setter en slags demper på det religiøse aspektet ved hajj og at denne reisen inneholder elementer av helt «vanlige» familieturer. På den andre siden har elevene noen antakelser om lover og regler som gjør dette stedet og denne reisen til noe som ligner mindre på en «vanlig» familietur. De tenker ikke på at mobiltelefoner er noe en bruker i denne byen. Dette sier noe om deres inntrykk av mekka som en i noen grad streng, men også konservativ by å være i. Da de oppdager et menneske med mobiltelefon, blir elevene overrasket. Dette er et godt eksempel på hvordan 360-videoen tillater elevene å være nysgjerrige, stille spørsmål og reflektere over hva det innebærer å være der. Det viser også hvordan antagelser eller fordommer utfordres og reverseres.

Et annet eksempel på dette er fra gruppe 3. Her snakker Karima og Karin samtidig som de ser på 360-videoen.

Gruppe 3

Karin: jeg føler at det fikk litt sånn.

Karima: oi alle går jo barbeint, hva hvis de trækker på.

Karin: ja, men da gjør det jo ikke sånn sykt vondt da. Jo hvis man står oppå der, men er det noen barn der? Se han er så gammel. Kan man dra på pilegrimsreise flere ganger?

Karima: ja, sikkert. Her er det noe barn, nei kanskje ikke.

Karin: ja, der.

Karima: skal vi se, der.

I dette øyeblikket lar Karin og Karima nysgjerrigheten få fritt spillerom. De observerer og legger merke til hva menneskene har på seg, men de er også nysgjerrige på om det er barn og eldre som deltar på pilegrimsreisen. Sammenliknet med utdraget fra gruppe to over er tema i dette tilfellet også i liten grad veldig religionsrelatert.

I et annet utdrag kan vi se at gruppe to lever seg inn i det varme klima i mekka.

Gruppe 2

Silje: Det er veldig mange forskjellige folk i veldig forskjellige moods her.

Roy: Jeg så en dame som gikk med samme greia og så var kidden hennes skalla.

Silje: det virker som de har på seg liksom merch. det ser veldig varmt ut. Hvor varmt er det i mekka?

Olga: det er sikkert rundt 30 grader.

Roy: nei, 40.

Olga: ja, tretti til førti grader da.

Roy: jeg tipper over førti.

Olga: ja, okei da.

Islamspesifikke uttrykk

I sitatet under fra gruppe to kommer jeg inn og hører med gruppen om hvor de har plassert 360-videoen inn i Ninian Smarts dimensjoner.

Gruppe 2

Herman: hva med videoen da? Hvor har dere plassert den?

Henrik: det er jo en religiøs handling. I videoen så utfører jo en person. Hva heter det. Tawaf.

Sina: det er jo også litt den materielle dimensjonen og da for det er jo bygninger og... jaa.

Henrik nevner at videoen viser personer som utfører en religiøs handling. Noe vi kan tenke at tilhører den rituelle dimensjonen. Sina tilføyer at den materielle dimensjonen også er gjeldende for videoen. Begrunnet i at en kan se bygninger. Til forskjell fra de andre kildene elevene har sett på, er 360-video en visuell kilde. I stedet for å lese om, og innhente informasjon gjennom tekst, har elevene primært det visuelle å lene seg på her. Det gir mening da at den materielle dimensjonen er en av de mest fremtredende. Bygninger, klesdrakter og ornamenter med klare muslimske uttrykk er lett å se om man vet hva man ser etter. Det krever i noen grad en interesse eller i det minste noen forkunnskaper om hva som er islamspesifikke visuelle uttrykk for å legge merke til dem, selv om noen, som moskeer og kaba bygningen er åpenbare hellige bygninger for muslimer. Det er rimelig å anta at 10´trinns elever er klar over disse mest åpenbare. Og det er det flere eksempler på.

Gruppe 4

Amir: ja, del to.

Bodil: den der den grønne videoen så er det opplevelser da. Også er det den materielle dimensjonen. Kunst og bygninger og sånn.

Likevel, da jeg spurte elevene i intervjuet direkte om hvilke dimensjoner som kommer til uttrykk gjennom 360-videoen, var ikke den materielle i fokus hos alle.

Intervju 2

Roy: Det var jo mer en opplevelse da. Det var jo ikke en tekst. Det var jo en video hvor man så at de muslimene gikk rundt den kabaen da.

Herman: Hva kan man lære av det da?

Roy: eeee. Du kan jo egentlig ikke lære så veldig mye da. Eller.

Tor: Du kan lære at de var veldig mange. At de går rundt en stein.

Herman: Er det noe annet man kan se eller høre?

Tor: du kan se at noen av de jogger.

Herman: At de jogger?

Tor: ja.

Roy: man kan se at noen går i svart, noen går i hvit, noen går i neongrønt.

Herman: Ja, det så jeg også. Jeg fortalte jo dere at muslimene bruker hvite klær, men på den videoen stemmer jo ikke det. Er det noe annet? Dere husker kanskje den materielle dimensjonen? Fikk dere noe inntrykk av det i videoen?

Roy: nei ikke sånn særlig.

Herman: Ikke noe arkitektur?

Roy: jo, men vi fikk jo bare sett utenpå kabaen da, det er jo sikkert mye inni som.. Jeg ville vite hva som var inni der.

Tor kan fortelle at en kan lære at det er mange mennesker og at noen av de jogger. Ifølge Tor kan man altså få et inntrykk av den enorme menneskemassen som reiser til Mekka for å oppleve, for noen, det største i livet. I tillegg til at man får et inntrykk av hva muslimene gjør når de er der.

For Roy, er det derimot ikke så mye man kan lære av denne 360-videoen. At Roy forteller at «*du kan jo egentlig ikke lære så veldig mye da*» kan bety flere ting. Det kommer an på hva Roy mener med «å lære».

Skuffelser og motstand

To av gruppene snakker om at det var skuffende at de skulle se på en 360-video i stedet for å bruke VR-briller. Elevene hadde en forventning om at store deler av undervisningen skulle være å bruke VR-briller for å lære om religion, en teknologi som langt mer populær enn 360-video hos elevene i disse gruppene. Elevene var klar over, etter mitt besøk hos dem før jul, at RomForsk ser på den pedagogiske verdien av VR og 360-video i religionsfaget. Geir og jeg snakket sammen dagene før intervusjonen, og han fortalte meg da at elevene hadde forventninger om høyteknologiske verktøy i undervisningsopplegget. Elevene hadde derfor antatt at de skulle bruke VR-briller i disse to øktene som fremkommer i utsagnene under.

Gruppe 2

Bodil: jeg ville ha vr jeg.

Amir: det er gøy, det er gøy.

Bodil: hvor er vr?

Einar: du scæmma oss.

Amir: du scæmma oss, jeg vil ha tilbake samtykkeskjemaet.

Einar: Jeg samtykker ikke lenger.

Pål: det går jo utover Herman. At Geir sa det skulle være VR.

Bodil: hva går utover Herman?

Shila: fordi Geir sa at det skulle være briller.

Bodil: jeg gleda meg jo. Jeg trodde vi skulle gå rundt med vr briller.

Shila: ja, jeg og. Gå rundt i en moske liksom.

Elevene i gruppe 2 uttrykker en motstand i denne samtalen. Det er uklart i hvor stor grad denne misforståelsen gikk utover arbeidet deres, men at elevene hadde en forventning om at det skulle skje noe «gøy», kan ha preget motivasjonen for arbeidet med 360-video. Det må nevnes at elevene i gruppe 2 hadde en lett humoristisk tone i språket når de sier til mikrofonen at «du scæmma oss» og «jeg vil ha tilbake samtykkeskjemaet».

Gruppe 5

Ruben: jeg trodde vi skulle ta på oss VR briller eller noe sånt bullshit jeg.

Peter: Jeg var hypa ass

Ruben: ja, jeg var hypa for å gå inne i moskeen.

Peter og Ruben var «hupa» for VR briller. Med norske ord var de spente på å bruke VR-briller.

En utfordring for gruppe fem var å ignorere lydopptakeren som lå på pulten ved siden av. Den var til tider direkte distraherende og hindrende for flyten i gruppesamtalen

Gruppe 5

Ruben: dude vi blir recorda din.

Hans: det er ikke så spesielt, okei? La oss jobbe bare.

Ruben: skal jeg nevne at vi blir recorda? Det føles ut som vi er i sovjetunionen eller noe sånt ass.

Ruben: Jeg syns det er helt greit, vi må respektere religionen dems og hele pakka.

Hans: er det ikke litt rasistisk at noen mennesker ikke kan gå til et sted?

Peter: det er ikke rasistisk, men det er litt sånn.

Ruben: Du vet vi blir recorda. Jeg har ikke sagt noe, jeg har faktisk ikke sagt noe. Du sa at det var rasistisk.

Ruben er spesielt opptatt av lydopptakeren og dessverre. I etterkant av undervisningen hadde jeg en oppsummering i plenum med elevene. Under denne oppsummeringen spurte Geir, deres kontaktlærer, om lydopptakerne forstyrret den naturlige samtalen i gruppa underveis. En elev svarer da nei.

Plenumssamtale

Geir: kan jeg spørre, gjorde den at dere tenkte mer over hva dere sa?

Elev: nei

Geir: nei, dere glemte den litt underveis?

Elev: ja.

Hverdagsspråk og humor i gruppearbeidene

I datamateriale har jeg fått innsikt i måten ungdommene prater om religion på. Et gjentakende tema er ungdommenes humorpregede hverdagsspråk i møte med kildene til kunnskap om hajj. Under vil jeg vise noen utdrag som viser elevenes noe humorpregede hverdagsspråk i arbeidet med kildene.

Gruppe 5

Peter: Okei, Ruben, du kan lese. Du må lese alle navnene og du må prøve også.

Ruben: (Ruben leser hele koranverset så godt han kan på arabisk).

(gruppen ler)

Peter: det der var ikke arabisk, det der var sånn tysk ellerno.

Peter: okei, les da.

Ruben: hasj består av en rekke ritualer

Peter: Hasj! Det er hajj! Hajj! Ikke hasj.

Gruppe 2

Silje: Det er veldig mange forskjellige folk i veldig forskjellige moods her.

Roy: Jeg så en dame som gikk med samme greia og så var kidden hennes skalla.

Silje: det virker som de har på seg liksom merch. det ser veldig varmt ut. Hvor varmt er det i mekka?

Olga: det er sikkert rundt 30 grader.

Gruppe 4

Bodil: å nå fikk jeg lyst på vann.

Shila: jeg og. Fikk lyst på mango water.

Gruppe 5

Peter: ja, hva syns vi da? Er det dyrt?

Ruben: ja

Peter: veldig dyrt for å dra på pakketur til mekka.

Hans: ja, altså jeg tenker.. Til den forbudte by.

Peter: det er mekka brur.

Hans: jeg bryr meg ikke.

Peter: du kan ikke dra til.

Gruppe 5

Peter: ser ut som en veldig fin reise da.

Ruben: det mente du ikke Peter. Jævlig fin reise.

Peter: men det ser jo jævlig fint ut.

Ruben: jaja, men du mente det hundre prosent ass.

Peter: ja, jeg gjorde det.

Ruben: jaja.

Peter: Ruben, hva faen er galt med deg?

Ruben: hva er galt med deg?

Peter: jeg sa det var en fin reise brur.

Ruben: ja, jeg syns faktisk det er en fin reise, men litt mid da.

Gruppe 2

Silje: kan man ha mobil i mekka? Jo, den kan man!

Roy: ja, se på han.

Silje: lage tiktok i mekka liksom.

Roy: det tror jeg ikke er så populært ass.

Gruppe 3

Karin: kanskje det mest kjente ritualet er tawaf... (leser fra kilden). Liksom at de går syv ganger rundt kaba og rører ved den sorte sten.

Jørn: de er jævlig gira på å røre ved den steinen ass.

Elevene har altså store deler av arbeidsøkten jobbet selvstendig i grupper med noe involvering fra lærer fra tid til annen, men stort sett har det vært selvstendig arbeid. Dette medfører naturligvis at elevene ikke har hatt «guarden» oppe. Med andre ord har ikke Geir eller jeg vært involvert på en slik måte at elevene har måttet tilpasse seg lærerens forventninger til en respektfull eller høflig måte å kommunisere på. Det vil ellers være, i varierende grad et maktforhold mellom lærer og elev som vil prege elevenes måte å kommunisere på i én retning om lærer er til stede, og i en annen om lærer ikke er til stede. Sitatene over viser hvordan elevene snakker når lærer ikke er tilstede.

Drøfting

Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner elevenes muntlige analyse av og refleksjon over kildepakken og kilder i KRLE faget?

Basert på analysen av datamaterialet vil jeg i dette kapittelet drøfte kjennetegnene på elevenes muntlige analyse av og refleksjon over kildepakken og i KRLE faget. I fokusgruppeintervjuene etter undervisningen fikk jeg også mulighet til å få et innblikk i elevenes refleksjoner og perspektiver på kilder i KRLE faget.

Analyse av og refleksjon over kilder er krevende

Det er særlig tre strategier som dominerer når elever reflekterer over hvem som kommer til orde i kildene i kildepakken. De er opptatt av kildens religiøse eller livssynsmessige tilhørighet. De er opptatt av å finne referanse i kilden, altså avsenderen av dokumentet. Videre er de opptatt av hvem kilden representerer eller er på vegne av.

(1) Religionstilhørighet. Elevene viser stor interesse for å finne ut om det er en muslim eller ikke som kommer til orde i kildene. Elevene tolker kildens religiøse tilhørighet ut ifra

navn på personen, og ellers en gjetning basert på hva kilden forteller om. Elevene er altså opptatt av den religiøse tilhørigheten til den som er representert i kilden. Det elevene derimot ikke er så opptatt av, er å reflektere over hva det gjør med kilden. Det kunne for eksempel vært nærliggende å reflektere rundt hva en muslim vektlegger, som en som ikke er muslim ser bort i fra. I tillegg til det en muslim vektlegger, ikke nødvendigvis samsvarer med hva en annen muslim vektlegger. Eller hva læreboken ikke forteller om, som en muslim har innsikt i. Elevene er med andre ord på vei inn døra til en spennende refleksjon over for eksempel innenfra- og utenfraperspektiv på religion eller levd religion vs offisiell religion, men tar til takke med å vite den religiøse tilhørigheten.

(2) Avsender/referanse. Strategi to dreier seg om elevenes søken etter å ha et navn, en nettside eller liknende å referere til i besvarelsen på spørsmålet. Å søke etter hvem som er avsenderen er helt essensielt i arbeid med kilder. Å lete etter avsender likner også på det Hatlen kaller for ytre kildekritikk. Nemlig å lete etter opphavet til kilden (Hatlen, 2020b). Å referere til kilden en bruker når en produserer tekst er også noe tiendetrinns elever er vant til fra andre oppgaver og tekstskriveoppgaver. At de er opptatt av referansen er dermed helt naturlig.

(3) Hvem er kilden på vegne av? I den siste strategien tar elevene et skritt forbi avsender/referanse. I stedet for å ta til takke med et navn eller et mediehus søker elevene etter hvem kilden er på vegne av. Det er bare i kilde 2 at denne strategien utspiller seg vel og merke. Kilde 2 er et portrettintervju av en muslim forteller om forberedelsene før pilegrimsreisen. Elevene i gruppe 1 og gruppe 2 kommer frem til at den som komme til orde er den som blir intervjuet. Det er klart at uten intervjuobjektet hadde ikke dette vært noen kilde til å lære om hajj.

I intervjusituasjonen viser elevene imidlertid at de kan reflektere på et noe høyere nivå enn de viser i gruppeoppgavene i undervisningen. Intervjusituasjonen er dessuten en annen situasjon, der jeg graver og forsøker å få elevenes mening om ulike sider ved religion, historie og kilder. Det elevene forteller om i intervjuene er interessant. De snakker om at vi ikke kan stole blindt på religiøse individer som forteller om sin religion, ettersom religiøse sjeldent vil drøfte problematiske sider ved sitt livssyn. En annen elev trekker paralleller til historiefaget, som han mener er mer faktabasert og bevisorientert. At religion handler om tro, og at det derfor ikke er mulig å bevise på samme måte som historisk fakta, er typisk for flere av elevene i denne elevgruppen. Denne formen for refleksjon over kilder har både et religionskritisk preg, men også et sekulært preg der elevene stiller seg tvilende til guds eksistens. Elevene viser liten refleksjon over hvordan kildekritikk i religionsfaget for

eksempel kan handle om når religioner oppstod, hvordan deres hellige tekster kom til eller hva ritualene symboliserer, noe som vil være nærliggende å diskutere opp mot begrepet kildekritikk i religionsfaget. Det kan likevel tenkes at dette ligger implisitt i det elevene tenker på som historisk fakta, men det nevnes likevel ikke. Til tross for en religionskritisk holdning poengterer likevel flere elever om at det er best å lære om religion av mennesker som selv er religiøse.

Det er flere grunner til at det er krevende for elevene å lykkes med å reflektere og analysere kildene. Undervisningsopplegget legger ikke godt nok til rette for utdypende spørsmål og problemstillinger. I tillegg besitter ikke elevene et treffende nok begrepsapparat i møte med kildearbeid. En tredje årsak handler om lite involvering av lærer. I en såpass fri undervisning som i dette undervisningsopplegget har det vært minimalt med oppfølgingsspørsmål og styring fra lærer. I Evy Josøk og Lisbeth Elvebakks aksjonsforskning på kritisk tenkning i samfunnsfag, er et av de viktigste funnene at lærerens rolle er veldig sentral for å stimulere til kritisk tenkning gjennom spørsmål og perspektivskifter. De konkluderer med at lærere og elever trenger stillas og øvelser i kritisk tenkning som generell ferdighet (Ferrer et al., 2019, s. 23). Faget og tematikken i Josøk og Elvebakks forskning er en annen enn i denne oppgavens forskning. Likevel har kritisk tenkning og kritisk refleksjon over kilder likhetstrekk. I denne sammenheng kan vi også trekke inn kildekritisk didaktikk i historiefaget der Hatlen også oppfordrer til å drive undervisning med stillaser og hjelp via for eksempel Wineburgs literacy modell (Hatlen, 2020a). Dette er en modell som inneholder trinnvise begreper og gjøremål i arbeidet med kilder. Likevel har historiedidaktikken og religionsdidaktikken ulike mål for hvordan vi skal behandle kilder. Derfor gjenstår det i religionsfaget å utvikle et stillas for kildearbeid som er tilpasset og skreddersydd for religionsfagets mål med kilder. For å kunne gjøre dette, må det videre bestemmes hva vi ønsker å få til med kildearbeid.

Hverdagsspråk

Det er en vanlig oppfatning at en i tale tar i bruk et mindre formelt språk enn i skrift, noe som viser seg tydelig i kommunikasjonen mellom elevene i datamaterialet. Forskning på muntlighet viser imidlertid at også denne formen for språkbruk i stor grad er avhengig av den kommunikasjonssituasjonen talen inngår i (Fuglseth, 2014, s. 155). I mer formelle situasjoner vil talespråket nærme seg det formelle skriftspråkets form, mens skriftspråket i uformelle situasjoner nærmer seg talen. Mitt datamateriale er samlet inn både i en intervjusituasjon, og i en arbeidssituasjon i klasserommet. I en intervjusituasjon er forholdet mellom informanter og intervjuer asymmetrisk. I klasserommet derimot, med mindre involvering av lærer får elevene

anledning til å være seg selv. Hverdagsspråket fungerer i mange av dagliglivets situasjoner, men strekker ikke til i sammenhenger som krever et mer presist og nyansert språk.

Fagområdet religion og etikk er en slik sammenheng (Fuglseth, 2014, s. 156).

Et av funnene i analysen av intervjuene peker på at kilder og kritisk refleksjon over kilder er et tema elevene ikke er vant til å reflektere over, snakke om og praktisere i KRLE faget. Det betyr ikke dermed at elevene ikke vet hva kilder, kildekritikk og kildebevissthet handler om, men elevenes manglende intuitive refleksjon over hvordan dette temaet utspiller seg i vårt fag, er en bekreftelse på at behovet for å tematisere det, er reelt. Det ville imidlertid vært urimelig å skulle forvente et høyt refleksjonsnivå av elevene på hvordan vi skal arbeide med kilder i faget, ettersom kritisk refleksjon over kilder er et relativt nytt kjerneelement i faget. Her må vi også ta hensyn til hvordan denne elevgruppen er vant til å jobbe i faget. Med tanke på at elevene er vant med å forholde seg til læreboken som den primære kunnskapskilden, er det også rimelig å anta at den kritiske refleksjonen over kilder har vært nedprioritert eller i det minste vært mindre aktualisert. Jeg tror det er viktig å ha med disse forutsetningene i drøftingen av hvordan elevene reflekterer rundt kilder i KRLE faget.

På den ene siden trenger elevene et fagspråk til å lære om religion, og på den andre et kritisk reflekterende fagspråk til å kunne vurdere kilder til kunnskap om religion. Det kritisk reflekterende språket i religionsfaget inneholder begreper som for eksempel utenfra- og innenfraperspektiv (Eidhamar, 2019), objektivitet og subjektivitet og representasjon (Jackson, 2016) (se: forskningsspørsmål 3). Dette er begreper tiendetrinnselever lett kan lære betydningen av. Elevene som deltok i mitt undervisningsopplegg, bruker imidlertid ikke disse begrepene. Det er hverdagsspråket som dominerer noe som fører til at refleksjonene ikke alltid treffer det de faktisk skal reflektere rundt.

Dette reiser også et spørsmål om hvordan vi skal tenke omkring elevenes naturlige tale i møte med religion. Opptakene fra gruppearbeidene gir et innblikk i en måte å snakke om religion på som også ser ut til å reflektere en måte å snakke om religion på som er preget av humor, men også et syn på religion som noe litt gammeldags og utdadert. Svenske elever har i likhet med elevene som deltok i min intervensjon mange av de samme tendensene i språket. Det er en utpreget sekulær måte å omtale religion på. Til dels ikke-religiøs og til dels religionskritisk som noe som er litt utdatert og rart (von Brömssen et al., 2020). Dette funnet handler om kilder i den forstand at det er det som preger elevenes språk og kommunikasjon, i arbeidet med dem. Å vite at elevenes naturlige tale i møte med kilder og religion foregår slik jeg har presentert, gir et innblikk som er verdifullt for religionsdidaktikken. Jeg tror det ville vært til stor hjelp for elevene å ha flere av de religionsfaglige begrepene i sitt begrepsapparat,

både for å få mer ut av kildepakkemetoden, men også i andre arbeider med kilder. I en eventuell videre utvikling av kildepakkemetoden vil jeg anbefale å inkludere noen begreper elevene kan bruke som verktøy i den kritiske refleksjonen over kildene. Hva disse begrepene bør være er foreløpig åpent.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan fungerer 360-video som kilde?

I undervisningsopplegget som ble gjennomført på Teigen skole var 360-video en av de seks kildene. En hovedgrunn for å ta med denne videoen i kildepakken var å undersøke den pedagogiske verdien AR-teknologi kan bringe til et undervisningsopplegg med det religiøse ritualet hajj som tema. Jeg vil derfor i dette delkapittelet diskutere dette ut ifra hva jeg har funnet i analysen av datamaterialet mitt og drøfte det i lys av annen forskning på AR-teknologi som læringsressurs i grunnskolen.

Video filmet i 360 graders vinkel er et kraftig verktøy som virtuelt kan ta elever med til miljøer som de ellers ikke ville hatt tilgang til (Thompson et al., 2018, s. 3). Videoen elevene har brukt i mitt undervisningsopplegg er en film fra området rundt Kaba i Mekka. Videoen skulle elevene bruke sammen med de andre kildene til å lære om hajj, og elevene skulle stille seg de samme spørsmålene til den, som de gjorde til de andre kildene. At den var en del av kildepakken gjør at den både må ses i sammenheng med de andre kildene i kildepakken og som en kilde i seg selv.

Potensial med utfordringer

Interessevekkende

Analysen av datamaterialet viser at elevene engasjerer seg i religionsundervisningens tematikk i møte med 360-videoen som kilde. På godt og vondt kommer det frem i analysen at 360-videoen genererer mest samtale i gruppene. Selv om en del av elevene var skuffet over at de ikke skulle bruke VR-briller, er det mye som tyder på at også 360 video er et spennende og engasjerende verktøy for elevene. Underveis mens elevene ser på videoen snakker de sammen, stiller spørsmål og reflekterer rundt temaer de kanskje ellers ikke ville snakket om uten dette visuelle hjelpemiddelet.

Egnet

360-videoen ser ut til å være god på å formidle de små detaljene de andre tekst og billedlige kildene ikke klarer å formidle. Menneskelige sinnsstemninger, alder på deltakerne, temperatur og klima og mye mer. Samtidig bidrar 360-videoen til å bekrefte kunnskap elevene lærer om i de andre kildene, der de for eksempel får se hvordan klesdrakten til mannlige muslimer, som de har lest om i andre kilder, ser ut. Et annet eksempel er at de får se den sorte sten, som de

også har lest om i andre kilder. Kombinasjonen av tekst og bilder fra de andre kildene og video i denne kilden i samspill med hverandre åpner for at elevene kan se hva de har lest. Å lære om religion fra forskjellige synsvinkler er også noe elevene trekker frem som positivt i intervjuene.

Begrenset

Som en kunnskapskilde til ritualene i hajj, fungerer derimot ikke denne 360-videoen særlig godt i å formidle ritualets overordnede struktur og rammer. Slik som bakgrunnshistorier og religiøse myter som er sentrale paralleller til ritualene som praktiseres under hajj, eller læren om hajj som en av islams fem søyler. 360-videoen brukt i kildepakken er kun et utsnitt av ritualet tawaf, en av flere andre ritualer som praktiseres under hajj.

Forforståelser

Observasjon av videoen er også med på å avkrefte eller motbevise noen generaliseringer elevene har om hajj. 360-videoen elevene har sett på er en rå og upolert video, i den forstand at den ikke inneholder noe annet enn det en kan se eller høre fra en muslims perspektiv rundt Kaba bygningen. Videoen er tilsynelatende tatt av en helt vanlig muslim med enkelt utstyr og uten noe annet motiv enn å gjøre et lite opptak fra gåingen rundt kabaen. Videoen inneholder verken fortellerstemme, tekst, musikk, reklame eller andre effekter. Dette gjør at videoen har et etnografisk potensial. Det kan sammenliknes som at en antropolog har filmet noe mens hen har gjort deltakende observasjon. På den måten kan denne kilden se på som en fremstilling av levd religion.

I analysen av datamaterialet fra gruppene kommer det frem at elevene har hatt noen antagelser og fordommer med seg inn i undervisningen. Et eksempel handler om elevenes innstilling til denne plassen som konservativt og gammeldags. Det ser vi ved at elevene for eksempel har antagelser om at mobiltelefoner ikke er tillatt. Det viser seg at elevene har tenkt noe som de ikke i utgangspunktet var bevisste på. Generaliseringer og fordommer avsløres i videoen, og på den måten kan vi si at 360 video er egnet til å utfordre sånne forforståelser. Her ligger det et potensial i at elevene kan lære noe om seg selv. Observasjoner fra videoen konfronterer elevene med antagelser de har gjort. Elevene går ikke videre med dette på egenhånd, men denne tematikken kunne et undervisningsopplegg lagt til rette for.

Hva trenger elevene for å kunne få noe ut av 360-video som kilde til å lære om religion?

Jeg tror det er sentralt at 360-videoen inngår som en del av en større tematikk. Slik som i kildepakkemetoden, der elever både får bakgrunnskunnskap, kilder fra flere synsvinkler og perspektiver i forkant og underveis i undervisningen. Da har elevene en kontekst å forholde

seg til og forkunnskaper å bygge videre kunnskap på. Da kan 360-videoen bidra til det jeg har diskutert ovenfor, nemlig å få frem noen detaljer og engasjement ved tema som tekst ikke får til på samme måte. Å bruke VR-teknologi som en del av en større tematikk fremgår også som en av anbefalingene til Scarbocci og Njå for hvordan pedagogisk bruk av teknologien utnyttes på en god måte (Scarbocci & Njå, 2021, s. 35). Det ville imidlertid vært interessant å se hvordan 360-video alene hadde fungert som eneste undervisningsverktøy og pedagogiske hjelpemiddel til å lære om hajj. Da med flere 360-videoer og som viser andre ritualer. Videre kommer VR-teknologi i flere formater som på ulike vis kan bidra som kilder til religion. Med både 360-graders bilder og videoer på skjerm og ved bruk av VR-briller, er mulighetene store i religions- og livssynsundervisningen.

Forskningsspørsmål 3: Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen?

Hvordan vi skal jobbe med kilder i KRLE faget er et spørsmål som foreløpig ikke har vært veldig mye utforsket. Til tross for at læreplanen i KRLE, i grunnleggende ferdigheter, kjerneelement 2, og kompetansemål, eksplisitt legger opp til mer fokus på å jobbe med kilde i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2020a), er det ubesvarte spørsmål, et manglende begrepsapparat og formuleringer knyttet til hva kildearbeid i religions- og livssynsfaget skal ha som uttalt mål. Det er ikke tydelig hvordan vi skal forstå det innenfor religion og livssynsdidaktikkens rammer, samt hvordan kritisk refleksjon over kilder skal gjøres i praksis eller legges til rette for. Derfor stiller jeg det åpne forskningsspørsmålet: Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen? Teorien fra samfunnsfag og historiedidaktikk og KRLE-faglig didaktikk har gitt meg noen begreper og et didaktisk grunnlag. Sammen med utprøving gjennom intervensjon i praksis og innhenting av data fra intervensjon og analyse av dette, gir det meg en mulighet til å forsøke å gi noen svar eller vise en vei for didaktikken for hvordan vi kan jobbe med kilder i religions- og livssynsfaget.

Tidligere og videre arbeid med kilder i skolen

Av det vi kan lese ut ifra opplæringens verdigrunnlag og læreplanen i KRLE faget, er det helt klart at kilder og kritisk refleksjon over kilder har en sentral plass i faget. I den videre diskusjonen vil jeg nå gå nærmere inn på hvordan vi kan håndtere og møte kilder i religions- og livssynsfaget i skolen. Lærere i religions og livssynsfagene i norsk skole presenterer ulike religioner og livssyn i klasserommet basert på læreplanens kunnskapsmål og lærebøkene og andre kilders valg av tekster og bilder. Disse målene er ikke nøytrale, men innebærer alltid en

utvelgelse av noe til fordel for noe annet. Det er altså et element av makt i utvelgelsen av perspektiver på religioner og livssyn (Anker, 2017, s. 25). Tradisjonelt har det vært prestenes, imamenes og brahminenes stemmer som har blitt valgt i norske lærebøker på bekostning av lekfolks. I senere år har dette blitt myket opp, og flere stemmer har sluppet til. Det er en tendens til at historisk utvikling, tekst og dogmer står sentralt i fremstillingene av de ulike religionene. Det betyr at enkeltmenneskers hverdagspraksis, religiøs hybriditet og nye religiøse trender underkommuniseres i religions- og livssynsfagene (Anker, 2017, s. 25). Befolkningssammensetningen i Norge har endret seg som følge av immigrasjon og innvandring. Disse endringene i demografien påvirker hvordan det religiøse landskapet ser ut rundt oss. I tillegg til demografien, er mediene og internett en viktig aktør i dagens religiøse landskap. Medier kan være med på å både opprettholde religiøs tilhørighet, men også ta over religiøse aspekter og skape nye tilhørigheter og nye ritualer (Endsjø & Lied, 2011, s. 188). Endringene i både demografi og mediers betydning for religion i samfunnet fører naturligvis til at praksisen for hvordan lærere presenterer, og hvordan elever skal lete og motta informasjon om religion også må endre seg. På bakgrunn av det vil jeg påstå at læreboken ikke alene vil være nok som kilde til kunnskap om religion og livssyn. Jeg vil presisere, fordi det kan være fort gjort å glemme at læreboken er en kilde akkurat som alle andre kilder til religion. En kilde som riktignok er kvalitetssikret og formet med intensjoner om å dekke fagets sentrale kompetansemål. Likevel argumenterer jeg for at det bør legges til rette for at lærere og elever skal få tilgang til kilder som ligger utenfor skolens etablerte databaser. Et funn fra en masteroppgave om utforskning i KRLE i faget i fra 2022 viser at lærebøkene som finnes i skolene, ofte er utdaterte og gjerne 10-15 år gamle. Dette er bøker som er lagt til gamle læreplaner og dermed også ment å dekke kompetansemål som ikke lenger er gjeldende (Berntsen & Finnanger, 2022, s. 45). Klassen jeg har hatt intervensjon i, er nok et eksempel på en klasse som bruker gammel lærebok. Boken de bruker er datert til 2008, ganske nøyaktig 15 år gammel på det tidspunktet intervensjonen ble gjennomført. At religion er dynamisk, bevegelig og påvirkelig, betyr naturligvis at kildene om religion også er det. Hvordan kildene skal søkes etter, brukes og anvendes på en god og læringsfremmende måte for elever i grunnskolen er derfor et relevant spørsmål.

Kilder kan komme i mange forskjellige formater. Det er mulig å tenke, selv om læreboken ofte betraktes som en fasit i religionsundervisningen, at læreboken er en kilde til kunnskap om religion på linje med andre kilder til religion. Kilder kan også være religiøse og hellige tekster som bibelen, koranen og toraen. Kilder kan også være medier som publiserer religiøst innhold. Kilder kan også være sosiale medier. Facebook, twitter, tiktok og liknende

som de fleste har tilgang til, altså medier der en både er mottaker og der man kan ytre egne meninger og selv være en deltaker. Kilder kan også være influensere eller andre innflytelsesrike mennesker som formidler sine verdier og tolkninger av sin religion på sosiale medier. Kilder kan være ekskursjoner til hellige hus eller fysiske møter med mennesker. Kilder kan være gjenstander, symboler, levninger og andre konkrete. Kilder kan være populærkultur, musikk, film, reklame og reality-tv. Kilder kan også være VR-briller og 360-video som gjør det mulig for oss å observere religion i virtuelle rom. Det er med andre ord mange steder en kan finne kilder til kunnskap om religion og livssyn, men hvordan lærere og elever skal finne, ta imot og bruke kilder er viktig for å få dra nytte av det som finnes der ute.

Representasjon:

Når vi skal lære om religion og livssyn, henter vi kunnskap som er formulert og utvalgt av noen. I religionsdidaktikken reiser dette noen epistemologiske spørsmål. Hvordan kommer man fram til kunnskap om religioner? Hva baserer vi kunnskap om religion på? Hvem trekker vi frem som representanter for religioner? (Andreassen, 2012, s. 98). I arbeidet med kilder i religionsundervisningen er dette viktige spørsmål å stille seg. Spørsmålet om hvem vi lar representere religion er kanskje spesielt viktig i denne sammenhengen. Det er et spørsmål vi også kan stille til hver eventuell kilde til kunnskap om religioner og livssyn. I denne diskusjonen vil jeg trekke frem både Jacksons fortolkende tilnærming, og innenfra og utenfraperspektiv på religion.

Robert Jacksons stilte seg også dette spørsmålet om hvem vi lar representere religion i sin utforskning av religioner og livssyn. Robert Jackson, en av de viktigste religionsdidaktikerne de siste tiårene, har utviklet den fortolkende tilnærming, en tilnærming til religion som blant annet tar sikte på å utfordre stereotypiske og generaliserende fremstillinger av religioner. I vestlig historisk litteratur har religion ofte blitt fremstilt som konsepter som legger opp til å forstå religioner som homogene trossystemer (Jackson, 2016, s. 156). Å forstå og undervise om religion som verdensreligionene kristendom, islam, hinduisme, jødedom og buddhisme, er noe lærebøkene og læreplanen i det norske skolesystemet har lagt opp til (Anker, 2017, s. 31). Når man derimot har undersøkt hvordan elever opplever hvordan deres eget livssyn fremstilles i religionsundervisningen, viser det seg at de ofte ikke kjenner seg igjen (Domaas, 2019, s. 18). Derfor er det svært vanskelig å skulle studere religion ut ifra et enkelt perspektiv i klasserommet. I stedet gjelder det å zoome inn og ut for å se både mønstre og mangfold (Anker, 2017, s. 33). Det er viktig at elevenes erfaringer, meninger og tanker kommer frem i undervisningen for at elevene skal bli engasjert

og føle at lærestoffet er relevant for dem. Det innebærer blant annet at elevenes egne begreper ikke skal settes til side, men skal brukes aktivt når man møter religiøst materiale. Dette faller innunder begrepet tolkning i Jacksons tilnærming. Elever skal også få muligheten til å reflektere kritisk over materialet de blir introdusert for i klasserommet. Jackson kaller dette for refleksivitet (Domaas, 2019, s. 6). Begrepet representasjon i den fortolkende tilnærming er et annet viktig begrep. Jackson beskriver tre nivåer av representasjon: Den religiøse tradisjonen, gruppenivået og individnivået. Vi kan lære om kristendommens historie og overordnede lære slik som for eksempel skapelsesberetningen og jesu liv og dermed si noe om hva som kjennetegner kristendommen. Dernest kan vi lære om hvordan én gruppe kristne forstår Jesus lære og hvilke ritualer og praktiserer som står dem nærest. Videre vil det være meget ulikt fra individ til individ hva personen legger i det å være kristen. I møte med kilder og kritisk refleksjon over dem er dette viktig. Det er viktig fordi de ulike kildene til religion elevene møter i klasserommet alltid vil representere religion på et eller flere av disse nivåene. Har vi det med oss i undervisningen i møte med nye kilder, kan den kritiske refleksjonen i samarbeid med representasjon i den fortolkende tilnærming være med på å motvirke generaliseringer og stereotypiske fremstillinger av religion. Det er også en måte å tenke på som legger til rette for å forstå religion som sammensatte fenomener og i ulike størrelser.

Det vil være, som jeg nevnte i starten av forrige avsnitt, alltid noen som står bak kilden vi har foran oss. Perspektivet til avsenderen av kilden har mye å si for hvordan den vinkles og hvordan vi skal forstå den. Med innenfra- og utenfraperspektiv på religion kan vi skille mellom to viktige perspektiver i arbeidet med kilder. Er kilden representert av en som selv tilhører det religiøse trossamfunnet til religionen vi skal studere, eller er kilden representert av en som står utenfor? Hvilke perspektiver som kommer frem og hvem som kommer til orde, kan i sin tur få stor betydning for hvordan de ulike religionene oppfattes av elevene (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 22). Eidhamar skiller både mellom utenfra og innenfra perspektiv, men også personlig og faglig perspektiv (Eidhamar, 2019). Det personlige innenfra perspektivet handler om forholdet man har til eget livssyn. Det personlige utenfraperspektivet handler om tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke tror på. Det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra, mens det faglige utenfraperspektivet beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innen tradisjonen selv (Eidhamar, 2019).

I analysen av mitt datamateriale er det bred enighet om, blant de som kommenterer på spørsmål som handler om innenfra- og utenfraperspektiv, at det å lære om religion fra noen som selv er religiøse er å foretrekke. Å lære fra mennesker som sitter på egne erfaringer om sitt livssyn gir elevene også uttrykk for at er mer interessant lærestoff enn det læreboken gir. Med andre ord er det det personlige innenfraperspektivet elevene i mitt datamateriale foretrekker som kilde til kunnskap om religion. At elevene synes personlige perspektiver er mer interessante, er relevant. Det viser en vilje og en interesse for å forstå religion innenfra. Elevene nevner også at det å se og å lære om religion fra flere ulike synspunkter er lærerikt. Eidhamar argumenterer for at oppøvelse i kognitiv empati, respekt for folk som tror annerledes enn en selv og muligheten for gjenkjennelse av eget livssyn er så viktig at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør dominere (Eidhamar, 2019). Et faglig innenfraperspektiv henger for øvrig tett sammen med det Jackson kaller representasjon på individnivå i den fortolkende tilnærming. Å konstruere undervisningen kun fra det faglige innenfraperspektivet, vil imidlertid føre til at en mister en del viktige aspekter ved religion, slik som de overordnede historiske rammene til en religiøs tradisjon, og privatpersoners eget forhold til religionen de selv tilhører. Det kan også tenkes at det personlige utenfraperspektivet kan ha en verdi ved at en kan få innsikt i hvordan en religiøs tradisjon mottas og forstås av mannen i gata. Det gir et perspektiv på religionens innvirkning på mennesker som selv ikke tilhører religionen som studeres. Alle elever vil ellers også selv være representanter for det personlige utenfraperspektivet i møte med religiøse tradisjoner de ikke selv tilhører.

I møte med kilder i KRLE undervisningen vil kilden alltid komme fra et eller flere av disse perspektivene. Skal elevene lære å reflektere kritisk over kilder i religions- og livssynsundervisningen gir det mening å undersøke kildens bakgrunn for hvorfor den gir den informasjonen den gir. Ved å sette seg inn i kildens bakgrunn, enten det er et individ, en institusjon, et mediehus eller et fem på gata intervju, vil informasjonen vi mottar være preget av kildens intensjoner, bakgrunn og religiøst eller politisk ståsted. Det vil være vanskelig å skulle være kritisk reflekterende til kilder uten å ha med seg disse perspektivene.

Har kildekritikk en plass i religionsfaget?

I møte med kilder i religions- og livssynsfaget har jeg lyst til å drøfte begrepet kildekritikk. Kildekritikk handler om å stille kritiske spørsmål om kilder før de anvendes til å besvare problemstillinger (Hatlen, 2020a). Et spørsmål for religionsundervisningen er for hvilke typer kilder en slik kildekritikk er relevant. Er vi for eksempel opptatt av å forholde oss kritiske og

vurderende til hvorvidt en imam kan snakke på vegne av islam som sådan eller hele det globale islamske trosfellesskapet? Ja, her kan vi være kritisk reflekterende og tenke i kildekritiske baner. For eksempel ved å undersøke om andre imamer sier det samme eller å undersøke imamens bakgrunn, tilhengere og status i det muslimske trosfellesskapet. Betyr det dermed at imamen vurderer om han kommer med en kontroversiell uttalelse om hvordan han forholder seg til noe i islam? Nei, her er vi nede på individnivå, og hva enkeltmennesker mener om ulike ting kan være sant for det menneske som snakker. Hvis vi skal søke sannhetene om hva muslimer tror på er det dermed viktig å ta hensyn til hvem det er som uttaler seg, men også om mennesket uttaler på vegne av et større trosfellesskap eller om mennesket taler på vegne av sin egen filosofi. Å stille kritiske spørsmål til kilder før de anvendes til å besvare problemstillinger fungerer fint i religionsfaget, men det er neppe mulig å gi en fasit med to streker under svaret på problemstillingen ettersom sannheten i kildene vi bruker i religionsfaget, ofte er en sannhet for individet selv. Det er derimot lettere å lete etter tendenser, likheter og forskjeller mellom flere kilder. Dette kan anses som en grunnleggende kildekritisk holdning som alle elever bør lære seg gitt det vi kaller mangfold innad.

Trådene samles

Det er krevende å skulle gi et entydig svar på hva det vil si å jobbe med kilder i religionsundervisningen. I dette kapitlet har jeg derfor drøftet hva kilder kan være og pekt i noen ulike retninger på didaktiske måter å tenke på i arbeidet med analyse av og kritisk refleksjon over kilder i religionsfaget. En viktig grunn til at å diskutere kildebegrepet handler om at kilder til religion er noe som i større grad opptar oss og omgir oss i et stadig voksende landskap av medier og nettressurser som vi kan oppsøke frivillig, men som og inngår som en del av den daglige internettbruken til elever ellers. Vi mangler fortsatt et begrepsapparat eller en modell for hvordan religionsfaget skal forholde seg til kilder slik læreplanen legger opp til det. Derfor har jeg utformet en oversiktsmodell som rammer inn hva jeg har diskutert. Denne modellen er ment for å kunne brukes, utbroderes og plukkes opp av alle som skulle være interessert i hvordan vi forholder oss til kilder i KRLE faget. Modellen består av fire grener; Kildetyper/kildematerialer, Kildekritikk, nettressurser og religionsfaglig kildekritikk:



Figur 15: Oversiktsmodell - kilder i KRLE

Oppsummering

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan kildepakketoden fungerer som et didaktisk verktøy i arbeidet med kilder i religionsundervisningen på ungdomsskolen. Det andre formålet har vært å få en dypere forståelse av hva kilder og kritisk refleksjon over kilder kan forstå og betyr i KRLE faget. Disse formålene er belyst gjennom tre forskningsspørsmål: 1. Hva kjennetegner elevenes muntlige analyse og refleksjon over kildepakken og kilder i KRLE faget? 2. Hvordan fungerer 360-video som kilde? 3. Hva vil det si å jobbe med kilder i religionsundervisningen?

Med inspirasjon av pedagogisk designforskning er målet for denne masteroppgaven todelt. På den ene siden er målet å utvikle en pedagogisk praksis, og på den andre, å bidra vitenskapelig innenfor pedagogisk forskning (Bjørndal, 2013, s. 246).

Elevene mangler et språk i kildearbeidet

Elevene mangler et språk i arbeidet med kilder. I analysen av datamaterialet kommer det frem at det er krevende å jobbe med kilder, både for elevene, men også for didaktikken.

Religionsdidaktikken har til gode å utvikle et språk og en konseptualisering av kildearbeid i religionsfaget. Dette kan være et begrepsapparat eller et verktøy til å kunne analysere og reflektere over kilder utover noe grunnleggende. Videre tenderer elevenes forståelse av kildearbeid til å dreie seg mer om religionskritikk enn kildekritikk. Dette gir et signal om at kildebegrepet trenger å tydeliggjøres og beskrives på en måte som passer inn i religions og livssynsfaget.

I analysen av gruppeoppgavene har jeg også fått innsikt i hvordan elevene snakker sammen i møte med kildene til å lære om pilegrimsreisen til mekka. Elevenes intuitive hverdagspråk er det språket som dominerer. Dette funnet er relevant for didaktikken på den måten at vi får innsikt i hvordan elevens naturlige sjargong høres ut i møte med kilder til religion.

360 video som kilde – potensial med utfordringer

Det har vært helt sentralt å undersøke hvordan 360 video fungerer som pedagogisk og didaktisk verktøy i denne oppgaven. Et funn i analysen av hvordan elevene jobber i møte med 360 videoen, viser at denne kilden er den som genererer mest samtale og den virker interessevekkende på elevene. Videre kan vi se at videoen er egnet til å få frem noen detaljer som bare 360 video kan formidle. Likevel har videoen noen begrensninger. Den er mindre egnet som en kilde til å lære om pilegrimsreisens forhistorie og overordnede struktur. På den annen side har videoen potensiale som et etnografisk materiale. Elevenes generaliseringer og fordommer utfordres og avsløres. En annen måte å si det på er at elevenes forforståelser dukker opp og de oppdager at de hadde noen fordommer som de i utgangspunktet ikke visste om.

Å jobbe med kilder er ikke intuitivt eller selvsagt

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er et teoretisk spørsmål. Kildebegrepet er eksplisitt nevnt i flere deler av læreplanen, både i overordnet del og i læreplanen for KRLE. Det er derfor helt åpenbart at det å jobbe med kilder er noe fundamentalt. Det er derimot ikke selvsagt eller intuitivt hvordan vi skal jobbe med kilder i KRLE-faget. Jeg har vist eksempler på hvorfor det er viktig å jobbe med kilder ved å drøfte hvordan religion kommer til uttrykk i hverdagen. Videre har jeg gått nærmere inn på hvordan ulike religionsfaglige begreper og didaktiske metoder kan anvendes for å peke i en retning for hvordan vi kan jobbe med kilder i

faget. Drøftingen av forskningsspørsmål 3 oppsummeres i en oversiktsmodell med begreper og metoder tilknyttet kilder.

Veien videre med undervisningsdesignet

Dette er en intervenserende studie, og derfor er det ønskelig at undervisningsdesignet utvikles og forbedres videre. I den hensikt er det viktig å reflektere og stille seg kritisk til undervisningsopplegget som allerede er utviklet og testet ut. Med andre ord gi rom for en retrospektiv analyse, som kan bidra til å forbedre undervisningsopplegget og følgelig bedre religions- og livssynsundervisningen.

Hvis en masterstudent skulle være interessert i å gå videre med å utvikle et undervisningsopplegg som skal legge til rette for kritisk refleksjon og analyse over kilder vil jeg anbefale å gi elevene noen begreper som kan hjelpe elevene i refleksjonen. For eksempel ved å introdusere hvordan religionsfaget legger vekt på å lære om religion fra et innenfra- og utenfraperspektiv. Representasjon av religion vil også være en sentral tematikk å diskutere. Jeg også vil være lurt å poengtere skiller mellom kildekritikk, kritisk tenkning og religionskritikk. Mangelen på forklaring av disse begrepene har vært en svakhet i mitt design.

Jeg ville beholdt 360-videoen som kilde, fordi jeg tror det ligger et stort potensial i den som et etnografisk materiale. Det ville imidlertid vært interessant å få elever til å reflektere over hvilke eventuelle fordommer eller antagelser de oppdager at de hadde etter å ha sett en slik 360-video. Noe å vurdere i den sammenheng er rekkefølgen i hvordan kildene blir presentert.

Referanseliste

Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk : en innføring*. Universitetsforl.

Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? In *Religion i skolen* (pp. 25-33). universitetsforlaget.

Berntsen, S. F. N., & Finnanger, T. S. (2022). Utforskning i KRLE. In: University of South-Eastern Norway.

Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. In *Læreren som forsker* (pp. 245-259). Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.

- Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet*(1). <https://doi.org/10.5617/pri.6854>
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Endsjø, D. Ø., & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha : religion og populærkultur*. Universitetsforl.
- Ferguson, E. L., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? , 9. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? In (pp. 11-29). Universitetsforl.
- Fuglseth, K. (2014). *RLE i klemme : ein studie av det erfarte RLE-faget*. Fagbokforl.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Hatlen, J. F. (2020a, 09.03.20). *Kildekritikk og kildegransking*. Universitetet i oslo. <https://www.norgeshistorie.no/studere-fortid/historie/2042-Kildekritikk-og-kildegransking.html>
- Hatlen, J. F. (2020b). Kildekritikk som historisk literacy. In *Historikerens kode* (pp. 11). Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (2016). A Retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149-160. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0011>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Udir.no: Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag. (SAF01-04)*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). Historie som myndiggjøring. In (pp. 19). Universitetsforlaget.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum journal (London, England)*, 26(1), 4-23.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Scarbocci, P. H., & Njå, M. B. (2021). *Framtidsrettet og pedagogisk bruk av AR-teknologi i grunnskolen*. U. i. S. (UiS).
- Thompson, L. J., Krienke, B., Ferguson, R. B., & Luck, J. D. (2018). Special Issue on Innovation 2018 - Using 360-Degree Video for Immersive Learner Engagement. 56, 1-3.
- von Brömssen, K., Ivkovits, H., & Nixon, G. (2020). Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden - a three-country policy comparison. *Journal of beliefs and values*, 41(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1737909>
- Von Der Lippe, M., & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? In *Religion i skolen* (pp. 11-22). Universitetsforlaget.
- Wikipedia. (2022). *Geir Winje*. https://no.wikipedia.org/wiki/Geir_Winje
- Winje, G. (1999). Religion på nett. 1, 9. <https://www.geirwinje.no/files/religion-internett.pdf>
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. In *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (pp. 209-237). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

NAVN PÅ ELEV:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”RomForsk: Utforskende læring med virtuelle rom i religions- og etikkundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å undersøke hvorvidt og hvordan bruk VR (både på desktop/nettbrett og med enkle briller med mobil) kan bidra til læring i *KRLE* og etikkundervisningen.

Formål

Prosjektet vil undersøke og evaluere den pedagogiske verdien ved bruk av VR-teknologi (Virtual reality), nærmere bestemt 360-graders bilder og videoer, i *KRLE*. Virtuelle læringsressurser er svært nye, og ved deltagelse vil skolen være den første til å bidra til forskning på VR i *KRLE*-faget. Eksempler på slike ressurser kan være NDLA ([buddhisttempel](#)¹) og AlJazeera ([Klippemoskeen](#))² i religionsundervisning, eller opptak tilgjengelig på YouTube for etikkundervisning ([mobbing](#))³. Prosjektets hovedmål er å undersøke hvordan og i hvilken grad slike ressursen kan kobles til læringsaktiviteter som fremmer utforskende læring, samt hvordan lærere og elever forstår og evaluerer læringspotensialet i 360-graders bilder og videoer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet ved førsteamanuensis Knut Aukland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet forskes det på elever på ulike trinn. Hele klassen har fått forespørsel om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoder som brukes i prosjektet er å observere undervisning, gjøre lydopptak av elever som gjør diskusjonsoppgaver, og gjøre gruppeintervju med lydopptager. Som en del av undervisningen vil elevene få undersøke 360-videoer og gjøre noen refleksjonsoppgaver. Lydopptakene vil bli slettet etter de er transkribert og anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene vi innhenter om deg vil være navn på elev og underskrift hvis du ønsker å la ditt barn delta i undersøkelsen. Disse opplysningene skal ikke kobles til observasjoner eller lydopptak – vi er ikke interessert i enkelte elever eller hvem som sier hva, men hvordan undervisningen fungerer i klassen. I spørreundersøkelser og observasjoner vil deltakere anonymiseres. Til spørreundersøkelser bruker vi Nettskjema som har sikker lagring (for mer

¹ <https://ndla.no/subjects/subject:44/topic:1:198120/topic:1:198002/resource:1:197304>.

² <https://interactive.aljazeera.com/aje/2016/al-aqsa-mosque-jerusalem-360-degrees-tour-4k-video/index.html>

³ https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA_k&t=1s

info se <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/?chatbot>). Ved bruk av lydopptak vil opptaket oppbevares sikker lagringstjeneste. Ved lydopptak bruker vi enten diktafon eller appen Nettskjema-diktafon utviklet av Universitetet i Oslo.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NSD godkjenning vil søkes omgående. Hvis prosjektet ikke godkjennes vil all innsamlet data elimineres.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Knut Aukland (knutau@oslomet.no tlf: 47298662).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (OsloMet).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Knut Aukland
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

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

- At den jeg er foresatt for deltar i studien med observasjon
- At den jeg er foresatt for deltar i diskusjonsoppgaver med lydopptager
- At den jeg er foresatt for deltar i gruppeintervju med lydopptager

Jeg samtykker til at disse opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 21.12.2023

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: Oppgaveark til kildepakken

Kartlegging av kilden	Hvem kommer til ordet i denne kilden? Hva er hun, han eller kilden opptatt av?	
------------------------------	---	--

	Spørsmål	Snakk sammen og svar på spørsmålene til hver enkelt kilde. Noter på ark/PC
Hajj	Skriv ned tre ting du mener er sentrale for kunnskap om hajj i denne kilden. Kommer kilden fra en muslim eller en som ikke er muslim, og hva gjør det med forståelsen av kilden? Hvilke av Ninian Smarts dimensjoner finner du i denne kilden? Det kan være	

	<p>en eller det kan være fler. Begrunn hvorfor dere tenker som dere gjør.</p>	
--	---	--

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervjuer

Fokusgruppeintervju etter gjennomført intervensjon for å få frem 10 trinns elevers refleksjoner rundt kildebruk i KRLE-faget og undervisning med ulike metoder.

1. Spørsmål om kildene: Hvordan var det å jobbe med dette undervisningsopplegget?
 - Kildene
 - Dimensjonene
 - Kildeskjema
2. Føler dere at disse ulike kildene gav dere et litt annet bilde på hvordan man kan lære om religion?
3. Gav disse kildene et litt annet bilde på religion enn læreboka/vanlig undervisning?
4. Hva har dere lært om pilegrimsreisen som dere ikke visste fra før?
5. Hva med 360 videoen. Lærte dere noe av den som de andre kildene ikke ga noe informasjon om?
6. En kort forklaring fra læreboka og SNL – er det noe mer om hajj som dere har lært som ikke er nevnt her?
7. Et poeng med dette undervisningsopplegget skulle være at religion handler om mer enn tro. Har dere fått en sånn forståelse? (Hvordan forstår dere begrepet religion som sammensatt fenomen?).
8. For muslimer handler hajj om tro på Gud og Mohammed som hans profet, men også ritualer som man skal gjøre. Hvilke andre ting handler hajj om som dere har lært om i opplegget?
9. I læreboka står det mye om hva muslimer tror på og ritualene de skal gjøre. Det er to viktige puslebrikker for å forstå hajj. Men hvilke andre puslebrikker finnes det? Hvilke andre sider til Hajj finnes det?
10. Hva kan vi lære om pilegrimsreisen av en som selv er muslim, som vi ikke kan lære i læreboka?
11. Hva tenker dere at det innebærer å reflektere kritisk til ulike kilder i religionsfaget?
12. Hvorfor er det viktig å reflektere kritisk over kildene til kunnskap i KRLE-faget?

13. Tenker dere at man skal behandle kilder til kunnskap om religion på samme måte som en behandler kilder til kunnskap om for eksempel historie? (eventuelt: Bør kildekritikk behandles ulikt i KRLE-faget og for eksempel historie-faget?)

Vedlegg 4: Plan for timen

Del 1	Tid	5 min	10 min	30 min	
	Hva	Lærer forklarer elevene en enkel metafor på «sammensatt fenomen»: Puslespill	Undervisning om hajj.	Kildepakke: Kildepakken inneholder 6 kilder. Bilder, tekst og 360-video. Elevene deles inn i grupper på 4.	
	Innhold	Elever lytter, og lærer snakker	Lærer presenterer en «lærebokfremstilling» av hajj for elevene.	Elevene introduseres for en kildepakke på seks kilder. Elevene får tid til å se på kildene og innhente informasjon fra disse.	
	Ressurser	Lærer trenger: Elev trenger:	Lærer trenger: Tilkobling til stor skjerm i klasserommet for fremvisning av PP - Elev trenger:	Lærer trenger: Elev trenger: - Kildepakke - Papir og blyant til notering. Eventuelt notere på PC PC	

Del 2	Tid	10 min	40 min	10 min
	Hva	Undervisning om Smarts syv dimensjoner	Bruke dimensjonene til å klassifisere kildene.	Avslutning for dagen

	Innhold	Lærer går igjennom Smarts dimensjoner i plenum med eksempler.	Elevene sitter i de samme gruppene og jobber med de samme kildene. Hvordan kommer dimensjonene til uttrykk i de ulike kildene?	Samle inn ark og lydopptakere. Oppsummere i plenum og høre litt med elevene om hvordan økten har vært.
	Ressurser	Lærer trenger: Tilkobling til stor skjerm for fremvisning av PP Elev trenger:	Lærer trenger: Lydopptaker Elev trenger: Oversikt over dimensjonene (på ark?)	

Vedlegg 5: Intervjuguide med lærer

Intervjuguide til intervju med lærer

Hva er ditt og skolens forhold til kjerneelementene?

Hva har dere allerede gjort?

Har elevene blitt introdusert for religionene?

Bruker dere lærebøker?

Tanker om ulike undervisningsmetoder, hva fungerer for deg og din klasse?

Tanker om bruk av ulike kilder?

Hva ønsker du å oppnå med undervisningen?

Noen særlige utfordringer i faget?

Hvordan vurderer du elevene i faget?

Vedlegg 6: Ninian Smart dimensjoner

Den rituelle dimensjonen: Religiøse handlinger

Ritualer er gjentatte symbolhandlinger som ofte har mange funksjoner.

Den vanligste formen for ritualer er overgangsritualer i livet slik som fødsel, det å bli voksen, å gå inn i samliv, og døden.

Kjente eksempler: Bønn, meditasjon, ofringer, pilegrimsreiser.

Opplevelsesdimensjonen: følelser og opplevelser

Noe som skiller religion fra for eksempel filosofi, er vektleggingen av personlig erfaring og særegne opplevelser. *Mystikken* er en holdning som finnes i alle religioner.

Slike opplevelser kalles ofte for åpenbaringer, profetkall, ekstase, transe osv. et eksempel er Buddha som gjennom meditasjon oppnår overmenneskelig innsikt i virkelighetens natur.

Slike intense emosjonelle opplevelser kan frambringes ved mystisk trening i form av bønn, askese, meditasjon, yoga, faste osv.

Den mytiske dimensjonen: religiøse fortellinger

Myter er fortellinger som har en forklarende funksjon.

Disse kan forklare verdens opphav (skapelsesmyter), hvordan mennesker oppstod, hvordan ting vil være i framtida, osv. Myter er ofte symbolske, som betyr at de ikke er ment til å tas bokstavelig.

Kjente eksempler på myter er skapelsesmyten fra Bibelen, myter om miraklene til Jesus,

endetidsmytene fra Johannes' åpenbaringer i Bibelen og norrøne myter om

Tor med hammeren som skaper lyn og torden.

Den materielle dimensjonen: kunst og bygninger

Religiøs arkitektur slik som kirker, katedraler, moskéer og templer, og annen religiøs kunst, gjenspeiler alltid noe sentralt om religionen den representerer.

Hellige hus er viktige fordi de gir en ramme for fellesskapets seremonier og ritualer.

Hellige skrifter og hellige steder i naturen, slik som elven Ganges, er også en del av den materielle dimensjonen. I alle religioner finnes det *estetiske uttrykk*,

som betyr noe som direkte påvirker sansene, slik som religiøs musikk.

Kort sagt tilhører alt skapt av menneskelige hender denne dimensjonen.

Den etiske dimensjonen: normer og verdier

Enhver religion vektlegger etikk og klare regler for rett og galt.

Historisk sett er det i stor grad religion som har gitt forklaringer til normene i de aller fleste samfunn. I moderne tid har ideologier og humanistiske verdier overtatt denne rollen i en del av samfunnet.

Alle religioner har ulike varianter av den gylne regelen, og forbud mot drap og tyveri.

Fordi etikk utgjør en sentral del av religioners selvforståelse, er denne dimensjonen tett tilknyttet læredimensjonen.

Læredimensjonen: sentrale tanker

Alle religioner har et sett grunnleggende læresetninger, ofte kalt *dogmer*, om hvordan verden henger sammen og fungerer. Disse er ofte formulert i det vi kaller *trosbekjennelser* – kortversjoner av en religions viktigste lære. For eksempel vektlegger den kristne trosbekjennelsen at Jesus er Guds sønn, mens den islamske vektlegger at Muhammed er Guds profet.

Andre sentrale tanker slik som *virkelighetsoppfatning, gudssyn, menneskesyn og frelseslære* er også viktige deler av denne dimensjonen.

Den sosiale dimensjonen: fellesskap og organisering

Alle religioner tilbyr et sosialt fellesskap og kan fungere som et *sosialt lim*. Med andre ord kan religion være en samlende kraft som binder folk tettere sammen. Religiøse grupper danner ofte institusjoner som gradvis blir til tradisjonsbærere.

Nesten alltid oppstår det en tydelig maktstruktur innad i religioner. Dermed får man et lederskap med definisjonsmakt, en elite, og ulike retninger innen samme religion. Eksempler på tradisjonsbærende institusjoner er den katolske kirke og den buddhistiske sangha. Eksempler på religiøst lederskap med definisjonsmakt kan være Dalai Lama i tibetansk buddhisme, og paven i katolsk kristendom.