



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKR550-O-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato:	15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform:	Masteroppgave
Termin:	2024 VÅR2
Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode:	203 MGBKR550 1 O 2024 VÅR2
External assessor:	External assessor 1
Internal assessor:	Internal assessor 1

Deltaker

Kandidatnr.:	108
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26774
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Tema: Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold

Theme: Teacher Perspectives on KRLE in Classes with Significant Religious and Cultural Diversity

Nora Midttun Solberg

Kandidatnummer 108

MGBKR – GLU 1-7
Høgskulen på Vestlandet
15.mai 2024

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Høgskulen på Vestlandet
Postboks 7030
5020 Bergen

<http://www.usn.no>

© 2024 Nora Midttun Solberg

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I takt med at samfunnet endrer seg og blir mer mangfoldig, endrer også skolen seg. Mangfold er et begrep som står sentralt i norsk skole, samtidig er det usikkerhet rundt forståelsen av begrepet og hvordan man skal håndtere religiøst og kulturelt mangfold på best mulig måte i klasserommet. Temaet i denne masteroppgaven er «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». Jeg har undersøkt spesielt tre forskningsspørsmål. Hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?, Hvilke arbeidsformer bruker KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?, Og hvilke utfordringer og muligheter opplever KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold? Dette blir igjen delt inn i fire undertemaer for å svare på hovedtema. Mine informanter var to lærere fra ordinære klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold i klassen, samt en innføringslærer. Samtidig som jeg da har fått svar på forskningsspørsmålene, var det også interessant hvordan innføringslærer og hans praksis skilte seg fra de to andre lærerne. I innføringsklasser må man tenke på en annen måte, samtidig som det er deler av denne praksisen som kan ha overføringsverdi til ordinære klasser.

Funnene viste at det var mange ulike forståelser av mangfold. Dette ble vist gjennom lærernes tanker rundt mangfold, og gjennom forståelser i lovverk og teori. Ulike undersøkelser rundt mangfold av Anne Bonnevie Lund ble diskutert, og viste at lærere kunne se på mangfoldsbegrepet som upresist. Lærerne i oppgaven hadde nokså de samme arbeidsformene i undervisningen, med en variasjon mellom tavleundervisning, dialog mellom lærer og elever, samt individuelt arbeid og i noen tilfeller gruppearbeid. Samtidig skilte innføringslærer seg noe fra de to andre lærerne ved å blant annet ta i bruk morsmål i undervisningen. Datamaterialet knyttes opp mot Fuglseths teori om arbeidsformer i KRLE. Lærerne så på religiøst og kulturelt mangfold som en ressurs hvor mulighetene kunne være større åpenhet, toleranse og læring. Det var også med på å minske fremmedfrykt og bygget relasjoner. Her ble Nicolaisen og Østberg trukket inn, som snakket om viktigheten av å ta barnets livsverden på alvor, i tillegg til Lund som mente barn som føler seg anerkjent gjorde det bedre i skolen. Det var i motsetning større forskjeller rundt utfordringer. Språk kunne være en utfordring, hvor Lunds teori om viktigheten av språk og begrepsforståelse ble diskutert. Forskjeller og uenigheter blant elevene ble knyttet til Myrebø og Røthing sin teori om grensesetting i klasserommet, og utfordringen rundt samarbeid med foreldre ble tatt opp. Lærerne var løsningsorienterte og jobbet med relasjoner, kommunikasjon og klassemiljø for å minske forskjeller og eventuelle utfordringer.

Abstract

As society changes and becomes more diverse, so does the school system. Diversity is a central concept in Norwegian schools, yet there is uncertainty about its understanding and how best to manage diversity in the classroom. The topic of this master's thesis is "Teacher Perspectives on KRLE in classes with significant religious and cultural diversity". I have specifically investigated three research questions: What understanding of diversity do KRLE teachers in classes with significant religious and cultural diversity provide?, What teaching methods do KRLE teachers use in classes with significant religious and cultural diversity?, and What challenges and opportunities do KRLE teachers experience in classes with significant religious and cultural diversity?. This is further divided into four sub-themes to address the main topic. My informants were two teachers from regular classes with significant religious and cultural diversity, as well as an introductory class teacher. While answering the research questions, it was also interesting to explore how the practice of the introductory class teacher differed from the other two teachers. In introductory classes, one must think differently, yet there are aspects of this practice that could be transferable to regular classes.

The findings showed that there were many different understandings of diversity. This was reflected in the teachers' thoughts on diversity, as well as the interpretations of legislation and theory. Various studies on diversity by Anne Bonnevie Lund were discussed, showing that teachers could view the concept of diversity as imprecise. The teachers in the study employed quite similar teaching methods, with a variation between traditional lectures, dialogue between teacher and students, individual work, and in some cases, group work. Simultaneously, the introductory class teacher differed somewhat from the other two teachers by, among other things, incorporating the use of the mother tongue in teaching. The data was linked to Fuglseth's theory on teaching methods in KRLE. The teachers viewed diversity as a resource, where the opportunities included greater openness, tolerance, and learning. It also helped reduce xenophobia and built relationships. Nicolaisen and Østberg were referenced here, emphasizing the importance of taking the child's life world seriously, in addition to Lund, who argued that children who feel recognized perform better in school. In contrast, there were greater differences regarding challenges. Language could be a challenge, where Lund's theory on the importance of language and conceptual understanding was discussed. Differences and disagreements among students were linked to Myrebøe and Røthing's theory on boundary-setting in the classroom, and the challenge of cooperation with parents was addressed. The teachers were solution-oriented and worked on

relationships, communication, and the classroom environment to minimize differences and potential challenges.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	7
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	9
1.2 INNFØRINGSKLASSER OG TOSPRÅKLIGE ELEVER	11
1.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	12
1.4 BEGREPSAVKLARING	15
1.4.1 Mangfold og flerkulturalitet	16
1.4.2 KRLE-lærer	16
1.4.3 Inkludering og integrering	16
1.4.4 Tilpasset opplæring	17
1.5 DISPOSISJONEN FOR MASTEROPPGAVEN.....	17
2. METODE	18
2.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	18
2.2 KVALITATIVE METODER.....	19
2.2.1 Observasjon.....	19
2.2.2 Semistrukturert intervju.....	20
2.3 UTVALG AV INFORMANTER	22
2.4 INTERVJUGUIDE	22
2.5 TRANSKRIBERING OG HÅNDTERING AV DATAMATERIALE.....	23
2.6 KVALITATIV DATAANALYSE	24
2.7 FORSKNINGSETIKK.....	24
2.8 VALIDITET OG RELIABILITET	25
3. HOVEDDEL	27
3.1 TEMA 1 - FORSTÅELSER AV MANGFOLD	28
3.1.1 Mangfold i KRLE.....	28
3.1.2 Hvordan beskriver lærerne mangfoldet i klassen?.....	28
3.1.3 MIN FORSTÅELSE AV HVORDAN LÆRERNE SER PÅ MANGFOLD.....	30
3.1.4 MANGFOLD UTFRA LOVVERK	31
3.1.5 MANGFOLD UTFRA TEORI.....	32
3.1.6 KRLE-LÆREREN I MØTE MED MANGFOLD	34
3.2 TEMA 2 - ARBEIDSFORMER	39
Tabell 3.1.....	39
3.2.1 ARBEIDSFORMER I KRLE PÅ MELLOMTRINNET OG I INNFØRINGSKLASSEN	40

3.2.2 HVORDAN SKILLER INNFORINGSKLASSER SEG FRA ORDINÆRE KLASSER?	44
3.2.3 OBSERVASJON AV UNDERVISNINGSTIME I KRLE	45
3.2.4 <i>Fagets relevans</i>	48
3.3 TEMA 3 - MULIGHETER MED MANGFOLD I KRLE	50
3.3.1 HVA SER LÆRERNE PÅ SOM MULIGHETER MED MANGFOLD?	50
3.3.2 <i>Muligheter med mangfold som ikke direkte omhandler KRLE</i>	54
3.4 TEMA 4 - UTFORDRINGER MED MANGFOLD I KRLE	56
3.4.1 HVA SER LÆRERNE PÅ SOM UTFORDRINGER MED MANGFOLD?	56
3.4.2 <i>Utfordringer med mangfold som ikke direkte omhandler KRLE</i>	61
3.4.3 NEGATIVE HOLDNINGER TIL KRLE OG MANGFOLD	63
3.4.4 FOREBYGGING	64
3.4.5 HÅNTERING AV KOMMENTARER	66
3.4.6 CASE	68
4. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	71
REFERANSER:	75
VEDLEGG	80
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	80
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	82
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	85

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 3.1 Oversikt over arbeidsformer tilknyttet samarbeid

Forord

Denne masteroppgaven er en del av en femårig heltidsutdanning ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Det markerer slutten på fem lærerike år som lærerstudent. Samtidig som det er fantastisk å være i mål, er det også vemodig at studenttiden nå går mot slutten og arbeidslivet venter. Læringskurven har vært bratt det siste året og det å skrive en masteroppgave har vært interessant, motiverende og gøy, men også til tider krevende. Når oppgaven nå er ferdig, sitter jeg igjen med verdifull kunnskap om mangfold som begrep og i skolen, arbeidsformer i KRLE, og utfordringer og muligheter med det religiøse og kulturelle mangfoldet i klasser. Dette er kunnskap jeg vil få god nytte av i læreryrket og vil gjøre meg bedre rustet som religionslærer.

Det er mange som fortjener en takk når denne masteroppgaven nå leveres. Først og fremst vil jeg takke de tre lærerne som stilte opp til intervju og delte sine kunnskaper og verdier med meg. Tusen takk for at dere åpnet klasserommene deres, delte kunnskapen, tankene og erfaringene deres med meg. Denne studien hadde ikke vært mulig uten dere.

Jeg vil takke familie og venner for støtte og oppmuntrende ord gjennom hele prosessen. Og en spesiell takk til mine foreldre som gav gode råd og hjelp med korrekturlesning. Det var til stor hjelp!

Til slutt vil jeg takke mine dyktige veiledere Inge Andersland og Konsta Ilari Kaikkonen, som har bidratt til denne masteroppgaven med faglige samtaler, korrekturlesing og veiledning gjennom hele prosessen. Tusen takk for all tid dere har lagt ned i oppgaven og meg. Dere har gitt uvurderlig hjelp med beroligende ord og gode råd fra begynnelse til slutt.

Bergen, mai 2024

Nora Midttun Solberg

1. Innledning

Temaet for min oppgave er «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». Norge har et stadig større mangfold og dette har preget skolene lenge. Den norske professoren Pål Repstad (2020, s. 58 – 60) skriver at det etniske og religiøse mangfoldet på alvor viste seg i Norge fra 1970. Det er fortsatt syv av ti i Norge som er medlemmer av Den norske kirke, men antallet har sunket jevnt over mange år. Muslimske trossamfunn har rundt 175 000 medlemmer, som utgjør omtrent tre prosent av befolkningen, mens Human-etisk forbund har opp mot 100 000 medlemmer. Samtidig er det også mange andre religiøse samfunn i Norge.

I takt med at samfunnet endrer seg og blir mer mangfoldig, skal også skolen følge denne utviklingen. I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal ha en felles ramme som gir rom for mangfoldet. Skolen skal bidra til et inkluderende og mangfoldig fellesskap som gjør at hver elev kan ivareta, men samtidig utvikle sin identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Mangfold er et begrep som har ulike definisjoner og kan brukes på ulike måter. Første del av oppgaven går derfor ut på å undersøke forståelser av mangfoldsbegrepet. Videre vil jeg knytte mangfoldsbegrepet til KRLE, og hvilke læringsformer KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold velger å bruke. Til slutt ser jeg på hva KRLE-lærerne ser på som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE.

1.1 Bakgrunn og tema

Videre vil jeg si noe om bakgrunnen for hvorfor jeg valgte temaet «lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». Temaet består av tre forskningsspørsmål som undersøker forståelser av mangfoldsbegrepet, arbeidsformer i KRLE, og utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE. Videre viser jeg til bakgrunn for valg av tema.

Mangfold er en stor del av samfunnet og skolen. Repstad (2020, s. 22) mener økende mangfold eller pluralisering har foregått lenge i Norge. Fra 1960-tallet ble det religiøse mangfoldet mer synlig og sterkere, og spesielt de siste femti årene har det foregått religiøs pluralisering. Skrefsrud (2021, s. 124 – 126) bruker betegnelsen flerkulturelt i snakk om mangfold, og skriver at Norge har vært flerkulturelt lenge. En viktig del av samfunnet var migrasjon og handelsutveksling. Han mente dette hadde bidratt til at Norge hadde vært flerkulturelt lenge og at det hadde dannet seg kulturer hvor man finner ulike trosretninger og

forståelser av livet. Det samiske samfunnet bestod av flere ulike fellesskap innad. I tillegg til urfolket hadde vi også mange ulike nasjonale minoriteter. Det var blant annet jøder, romanifolket, rom, kvener og skogfinner, som har hatt tilknytning til Norge i lang tid. I læreplanen for KRLE står det at «Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Den norske religionsdidaktikeren, Inge Andersland (2020, s. 93), gjennomførte en ideanalytisk sammenligning av læreplantekster i de skandinaviske religionsfagene, hvor det kunne tyde på at hovedvekten i KRLE ligger på mangfoldskompetanse (Andersland, 2020, s. 93). Mangfold er utfra dette en stor del av KRLE-faget og mangfoldskompetanse er derfor sentralt i skolen. Jeg har valgt å skrive om religiøst og kulturelt mangfold, men begrepet kan brukes på mange ulike måter. Hvilke forståelser er det av mangfold? Og hvordan brukes begrepet? Ulike forståelser av mangfold og mangfold i møte med KRLE blir drøftet i tema 1.

KRLE-læreren forventes å ha kompetanse om kulturelt og religiøst mangfold, slik at elevene blir forstått og hjulpet på best mulig måte både sosialt og faglig. Klasser i dag er ofte en sammensetting av elever fra ulike land, religioner og kulturer. De lærer å leve sammen i et klasse miljø og må tilegne seg kunnskaper som respekt, åpenhet og inkludering. Dette gjør også at læreren har et større ansvar for å kunne tilpasse undervisning etter nivå og språk, samt samarbeide med hjem som har andre verdier og holdninger. Hvilke arbeidsformer KRLE-lærerne velger å bruke er også med på å forme undervisningen og hva elevene får ut av undervisningen. Denne tematikken vil bli drøftet i tema 2.

Siste forskningsspørsmålet skulle undersøke hvilke tanker og holdninger informanter hadde rundt muligheter og utfordringer med mangfold. Den tidligere læreren Christian Lomsdalen (2023, s. 63) har skrevet boken *Burde vi det?*, og skriver om hvordan lærere møter mangfoldet i skolen. Han forklarer ulike typer mangfold man kan møte i skolen og hvordan mangfold kan gi utfordringer og muligheter til læring og undervisning. Han går inn på en definisjon av mangfold og diskuterer utfordringene med mangfoldet, men også hvordan det kan bidra positivt og gi muligheter. Utfra dette var jeg derfor interessert i å undersøke de tre lærernes tanker rundt muligheter og utfordringer med mangfold. Hva ser lærerne på som muligheter med religiøst og kulturelt mangfold? Og hvilke utfordringer kan man møte som lærer i klasserom der elever med ulike bakgrunner skal fungere sammen? Jeg valgte KRLE-lærere av begge kjønn fra tre ulike skoler. Skolene valgte jeg utfra de jeg hadde hørt hadde religiøst og

kulturelt mangfold, og spurte om det var KRLE-lærere på skolen som kunne tenke seg å ta del i prosjektet. Jeg kontaktet også ulike innføringsklasser i Bergen, ettersom jeg ville sammenligne ordinære klasser med en eller flere innføringsklasser. For å få best mulig svar på problemstillingen valgte jeg å bruke observasjon og intervju. Observasjon lot seg ikke gjøre i innføringsklassen, noe som igjen kan være med på å påvirke funnene ettersom observasjonen er med på å bygge på intervjuene. I de to ordinære klassene ble observasjon brukt, og kan derfor gi et grundigere og mer oversiktlig svar på tema enn ved bruk av kun en av metodene. Dette fordi jeg her fikk laget meg en forståelse av klassedynamikk, hvordan det religiøse og kulturelle mangfoldet viste seg, undervisning og lærerens praksis, før læreren gikk mer i detalj på de ulike temaene i intervju. Grundigere begrunnelse for metodevalg blir drøftet i metodekapittelet.

1.2 Innføringsklasser og tospråklige elever

I oppgaven snakkes det om ordinære klasser og innføringsklasser. Med ordinær klasse menes klassene fra 1.-7.klasse på en barneskole, altså den ordinære opplæringen. Innføringsklasser er «særskilt opplæringstilbud i egne grupper for elever som nettopp har kommet til Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I Bergen er det rundt 10 skoler med innføringsklasser.

En innføringsklasse er noe kommunen kan organisere. Elever som er nyankomne til Norge kan gå i egne klasser og får særskilt språkopplæring. Målet er i følge utdanningsdirektoratet, at elevene skal lære seg norsk raskest mulig og dermed kunne delta i ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Å delta i en slik klasse kan vare inntil to år om man ikke mestrer norsk godt nok før dette. Eleven får vedtaket først for et år, og kan etter dette søke om et år til. For å få vedtaket må også foresatte være informert og godkjenne (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Elevene går i klasse på tvers av trinn. Her er det undervisning med fokus på fag, norsk og minoritetsspråket. Ofte er det satt inn morsmålslærer og tilbudet er frivillig. Å lære fag på morsmålet kan i de tidlige fasene være den beste løsningen for nyankomne elever. Ofte kommer elevene fra skoler i andre land og har kunnskap fra før. Noen lærere vil undervise elevene på et faglig lavere nivå i oppgaver på norsk, når de kanskje er på et mye høyere nivå på eget morsmål.

Elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, har rett på særskilt norskopplæring frem til de er gode nok norskkunnskaper til å ta del i den vanlige opplæringen. Dersom det

viser seg at det er nødvendig, vil elevene også ha rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. «Tospråklig opplæring omfatter læringssituasjoner der to språk benyttes av lærer og/eller elever. Det skal gis opplæring i og på to språk» (Hauge, 2018, s. 55). Om denne morsmålsopplæringen ikke kan gis av eget undervisningspersonale, skal kommunen og skolen legge opp til best mulig opplæring for eleven på en annen måte. Hvorvidt eleven har rett på særskilt språkopplæring blir bestemt utfra en kartlegging (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

1.3 Tidligere forskning

Etter å ha sett på bakgrunn, tema og presentert begrepet innføringsklasser, vil jeg nå se på et utvalg av tidligere forskning. Religionsfaget i Norge har gjennomgått store endringer, noe som igjen har ført til at det har vært behov for mer forskning og økt rekruttering av forskere i religionsdidaktikken. Norge har en større økning sammenlignet med andre nordiske land (Skeie, 2017, s. 10). Jeg har funnet tidligere forskning i bøker som omhandler mangfold, KRLE og skole. I tillegg har jeg funnet artikler gjennom systematisk søk på de samme temaene, og sett på tidligere masteroppgaver. Jeg har prøvd å kartlegge ulike sider med KRLE, mangfold og arbeidsformer, for å kunne bidra til forskningsfeltene rundt temaene. Jeg ville også presentere tidligere forskning i lignende tematikk og dermed vise hvordan min oppgave bidrar til feltet. Under vil jeg presentere min utvalgte tidligere forskning.

Jeg starter med å presentere bøkene som er referert mest til gjennom oppgaven.

Først vil jeg nevne boken av An-Magritt Hauge, *Den felleskulturelle skolen*. Hauge er førsteamanuensis og leder ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring ved høyskolen i Oslo. Boken tar opp temaer som tospråklig opplæring, flerkulturelle perspektiver som del av læreres pedagogiske og didaktiske arbeid, organisering av opplæring, og viser til nyere forskning innen flerkulturalitet. Den første utgaven av boken ble gitt ut i 2004, og dermed er boken blitt nokså gammel selv om siste utgave ble publisert i 2014. Den er også en lærebok og jeg vil derfor støtte opp under Hauge med annen forskning.

En annen sentral bok er *Å være lærer i en mangfoldig skole* av Espen Schjetne og Thor-André Skrefsrud (2018). De har samlet kapitler fra kjente navn innen mangfold, KRLE og skole, som Skeie, Anker, Lippe og Undheim. Boken drøfter pedagogiske spørsmål med fokus på kulturelt og religiøst mangfold, men også profesjonsrollen vi lærere har og hvilke verdier skoler skal bygge på. Den norske pedagogen Anne Bonnevie Lund er også mye referert til utfra hennes kunnskap rundt minoriteter og mangfold som tidligere ble nevnt i

begrepsavklaringen. Spesielt boken hennes *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* er mye henvist til. Boken tar opp temaer om mangfoldsperspektivet og hvordan dette integreres i skolen.

Videre vil jeg trekke inn en forskning gjort av Skeie (2017), som nettopp handler om mangfoldets utfordringer og muligheter. Artikkelen heter «Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk», og gir et overblikk over nyere nordisk religionsdidaktisk forskning som ser på mangfoldets utfordringer og muligheter. Han har analysert doktoravhandlinger og noen forskningsprosjekt og artikler.

Innenfor religion i skolen, snakker Skeie (2017, s. 2) om hvordan religion i skolen har forandret seg fra å handle om kristendom, til et bredere fag som omhandler religiøst og livssynsmessig mangfold. Artikkelen ville da undersøke om dette kunne gjenspeiles i religionsdidaktisk forskning. Han ser på hvordan religions, og livssynsmangfoldet beskrives, hvilke religionsdidaktiske utfordringer som kommer av mangfold og hvilke strategier som foreslås for lærere med faget. Han fant forskning som undersøkte elever med bakgrunn fra religiøse grupper og hvordan mangfold beskrives utfra dette. Det var også empirisk forskning som ikke så på grupper, men heller på de ulike sidene med barn. Denne type forskning så også på holdninger blant lærere, elever og i klassen. Skeie så på forskningen med teoretisk preg som den tallmessig mest dominerende typen. Her ble det ofte drøftet normative og prinsipielle problemstillinger, med mest vekt på mangfoldsutfordringer.

Det kunne se ut som at religions- og livssynsmangfold ble oppfattet empirisk, mens de teoretiske bidragene brukte annen forskning for å hente impulser om sosiokulturelt mangfold (Skeie, 2017, s. 8 – 9).

Det som viste seg da det ble sett på utfordringer, var at religionsdidaktiske forskere ikke lenger ser på mangfold som en utfordring, men heller at det er en sentral del i all fagundervisning. De teoretiske utfordringene gikk blant annet ut på begreper rundt mangfold, fellesmenneskelige forutsetninger for å tilegne seg kunnskap og religionsundervisningens mål og innhold. Før kunne utfordringer være religionsundervisningens relevans i sekularisert samfunn, mens det nå gikk mer på om mangfoldet var nok representert til at undervisning ble sett på som relevant (Skeie, 2017, s. 12 – 14).

Den norske pedagogen Anne Bonnevie Lund (2017, s. 39 – 44) gjennomførte i 2014-2015 semi-strukturerte, kvalitative intervjuer med tolv ulike lærere. Målet var å få en oversikt over hvordan ansatte på skoler opplever mangfold som en ressurs. Felles for lærerne var at de ikke brukte mangfoldsbegrepet noe særlig i hverdagen. De vektla at alle samme rettigheter, og synliggjorde på forskjellige måter hvordan de anerkjente elevene med innvandrerbakgrunn. Blant annet var det en lærer som prøvde å sette seg inn i hvordan det måtte være å komme til et nytt land og en skole der man ikke kunne språket. En annen lærer la vekt på hvor viktig det var at elevene med innvandrerbakgrunn fikk opplegg som var tilrettelagt for dem fra start av. Alle lærerne så på mangfold som en ressurs og så det som verdifullt å kunne løfte frem enkeltelevers styrker. Mangfold har også utfordringer, og blant de tolv lærerne var det ulike erfaringer med dette. En lærer hadde opplevd at språkgrupper ikke bidro til mangfoldet men heller isolerte seg. En annen lærer så på det å ha forventninger og krav som viktig, og ikke bagatellisere det elevene lurer på. Andre lærere så på skole hjem samarbeid som utfordring ettersom at tradisjoner i Norge i forhold til andre land kan være ulikt.

Lund (2017) har også publisert en undersøkelse hun hadde gjort med hensikt om å øke utdanningssektorens kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige. Her diskuteres mangfoldsbegrepet og hvordan det kan være upresist og kan brukes på ulike måter, som igjen gir ulikt innhold. Lund skriver følgende i sin artikkel: «I denne sammenhengen omhandler mangfoldsbegrepet elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisiteter, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer» (Lund, 2017, s. 28). Denne definisjonen er nokså vid, men jeg har i min oppgave valgt å se på den religiøse og kulturelle delen av mangfold. Utfra datamaterialet senere i oppgaven, samtidig blir mye av det Lund skriver i definisjonen tatt opp og drøftet.

Det er også relevant å trekke inn en tredje studie av Lund (2018), hvor hun drøftet 16 læreres forståelse av begrepene mangfold og flerkulturalitet. Lærerne viste seg å knytte de to begrepene ulikt. Mangfoldsbegrepet ble knyttet til «vi» og flerkulturalitetsbegrepet ble knyttet til «de». Dermed assosierte de mangfold til inkludering og så på begrepet som «ufarlig», men også «upresist». Det viste seg at lærerne i studien mente «flerkulturell skole» kunne være en bedre betegnelse på skolen frem til mangfoldsbegrepet ble mer bevisst.

Erling Utvåg Paulsen & Vegard Norberg (2019) skriver i sin masteroppgave om kulturelt mangfold i samfunnsfaget. Samtidig som begrepet blir diskutert utfra samfunnsfag, er dette

med på å vise omfanget av begrepet. De tolket kulturelt mangfold som «et samfunn som kjennetegnes av flere livsformer, kulturelle praksiser og handlingsmønstre som eksisterer i en samtidighet» (Paulsen & Norberg, 2019, s. 14). De støtter opp på denne tolkningen med Eriksens ytringer om at samfunnet består av flere kulturer og dermed kan kalles flerkulturelt eller kulturelt mangfoldig (Paulsen & Norberg, 2019, s. 15). I tillegg ser jeg på en masteroppgave hvor religiøst mangfold diskuteres. Marte Wisløff Gjelstad (2022) undersøker religiøst mangfold i læreplanene i sin masteroppgave. Hun skriver at religiøst mangfold betyr at «det er mennesker med forskjellige religioner som bor og lever på samme sted» (Gjelstad, 2022, s. 43). Gjelstad mener at religiøst mangfold tar større og sentral del av LK20 enn andre læreplaner.

Videre vil jeg trekke inn en masteroppgave av Nina Husebø (2023). Hun undersøker mangfoldskompetanse i KRLE og har analysert begrepet i læreplanen i KRLE, samt hvilke føringer begrepet legger for undervisning. Hennes funn var at mangfoldskompetanse handlet om at elevene skal tilegne seg evner og holdninger som er nødvendig for å kunne forstå, delta og forholde seg til det mangfoldige samfunnet. Elevene må kunne ta i bruk ulike perspektiver og utvikle kritisk tenkning. Innenfor KRLE-faget handlet det om å få kjennskap til religiøse og livssynsmessige tradisjoner og temaer som blant annet kjønn. Husebø mente også det var viktig at mangfold ble presentert slik at elevene utviklet evnene som trengtes for mangfoldkompetanse og motvirket generaliserende holdninger (Husebø, 2023, s. 3).

Ut fra den tidligere forskningen over, håper jeg at min oppgave kan bidra til feltet og dekke eventuelle kunnskapshull i feltene rundt mangfold, arbeidsformer i KRLE og andre aspekter med den mangfoldige skolen.

1.4 Begrepsavklaring

Etter å ha gitt en introduksjon til tema med bakgrunn for oppgaven og tidligere forskning, vil jeg nå gi en begrepsavklaring på de mest sentrale begrepene for oppgaven. Her vil jeg utfra mine funn gå inn på begrepene mangfold og flerkulturalitet, KRLE-læreren, inkludering og integrering, og tilpasset opplæring.

1.4.1 Mangfold og flerkulturalitet

Det mest sentrale begrepet i min oppgave er mangfoldsbegrepet. Og mer spesifikt religiøst og kulturelt mangfold. Jeg velger å bruke Lunds definisjon på mangfold som sier at «I denne sammenhengen omhandler mangfoldsbegrepet elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisiteter, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer» (Lund, 2017, s. 28). Jeg velger å bruke denne definisjonen i begrepsavklaringen, da denne gir en oversikt over hvor bredt begrepet er. Den finnes mange måter å forstå og bruke mangfoldsbegrepet på, og dette blir grundigere diskutert i tema 1 i hoveddelen hvor jeg ser på ulike tolkninger av mangfold.

Flerkulturalitet er også et sentralt begrep i denne oppgaven ettersom flere har en tendens til å blande begrepet med mangfoldsbegrepet. Mangfold og flerkulturalitet er begreper som brukes om hverandre. Det er samtidig mulig å skille dem. Mangfold kan sees på som et bredere begrep. Det inkluderer alt fra kulturer, religioner, etnisiteter og trosoppfatninger. Flerkulturell kan være mer rettet mot kulturer og når ulike kulturer lever sammen i et samfunn. «En flerkulturell skole knyttes ofte sammen med forståelsen av at ulike mennesker, ofte med ulik etnisk eller kulturell bakgrunn er samlet på samme sted» (Lund, 2017, s. 15).

1.4.2 KRLE-lærer

Gjennom historien har KRLE-læreren hatt ulike navn. Fra kristendoms lærer til nå KRLE-lærer. Jeg velger i denne oppgaven å definere KRLE-lærer som en lærer som underviser innen KRLE. Videre har KRLE-lærere forpliktelser som gjør at læreren må være en fagperson og ha god nok kunnskap innen fagfeltet. KRLE-læreren må være en fagperson for at faget skal kunne være legitimt. Det er viktig at elevene blir sett og at lærer er klar over hvilke behov hver elev har. Som KRLE-lærer kan man være den første som introduserer kunnskap innen KRLE til elevene. KRLE-læreren må ha solide fagkunnskaper men samtidig være ydmyk rundt det faglige. Man skal ikke være helt sikker på det vitenskapelige (Hansen & Schjetne, 2021, s. 91 – 93).

1.4.3 Inkludering og integrering

Inkludering og integrering blir spesielt tatt opp i tema 1 om forståelser av mangfold, og tema 3 og 4 som omhandler hva KRLE-lærere opplever som muligheter og utfordringer med

mangfold i KRLE. Inkludering i skolen handler «først og fremst om å ivareta og utnytte mangfoldet i et pedagogisk arbeid i klassen eller innenfor skolefelleskapets rammer» (Lund, 2017, s. 19). Integrering er også et sentralt begrep i snakk om skole, mangfold og samfunn. Integrering «dreier seg om at ulike grupper eller individer blir en del av en større helhet eller sosial gruppe» (Lund, 2017, s. 15). På en skole med religiøst og kulturelt mangfold er denne integreringen sentral for at elevene skal bli del av klassen og skolen, samtidig som de får beholde sitt eget særpreg.

1.4.4 Tilpasset opplæring

Oppgaven går inn på hvordan minoritetsspråklige elever har rett på særskilt og tilpasset opplæring. Hauge og Svartaas refererer i sitt kapittel om lesing og klasseledelse til Stålsett sin bok «Veiledning i en lærende organisasjon» fra 2009. Her defineres tre hovedområder og kjennetegn når vi snakker om tilpasset opplæring. Det første hovedområdet handler om å «ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og kompetanse» (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98). Læreren fikk en oversikt over elevens nivå og faglige utvikling gjennom observasjon, dialog og skriftlig dokumentasjon. Det andre hovedområdet snakket om «læringsstøtte gjennom blant annet konkrete tilbakemeldinger og tilrettelegging av undervisningsopplegget» (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98). Det siste var «å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap gjennom å bygge et trygt læringsmiljø» (Hauge & Svartaas, 2017, s. 98). Utfra dette ser man at tilpasset opplæring også handler om å se hver elev og mangfoldet i klassen, inkludere mangfoldet og bygge et godt klassemiljø.

1.5 Disposisjonen for masteroppgaven

Oppgaven har 4 kapitler. I kapittel 1 har jeg nå tatt for meg bakgrunn og problemstilling, tidligere forskning og begrepsavklaring. I kapittel 2 diskuteres valg av metode, utvalg av informanter, og hvordan jeg samlet inn og bearbeidet datamateriale. Det reflekteres også over mine valg og reliabilitet. Kapittel 3 er hoveddel hvor jeg presenterer tema og forskningsspørsmål. Datamaterialet blir drøftet og knyttet til teori. Til slutt kommer avslutningskapittelet hvor jeg konkluderer, og funnene blir oppsummert.

2. Metode

Dette metodekapittelet vil gi innsikt i forskningsmetodene jeg har benyttet for å innhente datamateriale som er relevant for å kunne svare på oppgavens tema og forskningsspørsmål. Først presenteres hvilke metodiske tilnærminger jeg har valgt å bruke for å samle inn og deretter analysere datamaterialet. Jeg går inn på intervju og observasjon som metode, og begrunner dette valget med relevant teori og drøfting. Jeg beskriver videre hvordan jeg utarbeidet en intervjuguide, og hvilke vurderinger jeg har tatt i arbeidet med guiden. Jeg begrunner valg av informanter og hvilke kriterier som ble anvendt for utvalget. Deretter forklarer jeg hvordan jeg valgte å gjennomføre intervju og observasjon, og transkriberingen i ettertid. Jeg avslutter kapittelet med å se nærmere på spørsmål om oppgavens validitet og reliabilitet. Her vil jeg også se på de etiske aspektene som fremstår i bruk av metodene.

Temaet for oppgaven er som nevnt «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». Undertemaene handler om forståelse av mangfold, arbeidsformer i KRLE og muligheter og utfordringer med mangfold. Jeg valgte utfra dette å bruke kvalitative metoder for å få best mulig svar på temaene. Da kunne jeg fokusere på en liten gruppe informanter og gå dypere inn i hver deltaker for å få en forståelse av lærerens tanker, verdier og holdninger. I tillegg fikk jeg observere to undervisningstimer og da utvikle en bredere forståelse enn om jeg kun hadde valgt intervju eller andre kvantitative metoder med flere deltakere.

2.1 Begrunnelse for valg av metode

Da jeg skulle velge metode kunne jeg velge mellom kvantitative og kvalitative metoder. Boken *Forskningsdesign og kvalitativ metode* nevner en forenkling av begrepene og sier at «Kvantitativ metode kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ metode avdekker hvorfor det skjer» (Krumsvik, 2014, s. 113). Før jeg valgte metode måtte jeg bestemme meg for hvilke forskningsspørsmål jeg var ute etter å få svar på. Grunnen til dette var at metoden spiller en vesentlig rolle i å innhente riktige og gode data (Krumsvik, 2014, s. 115). Etersom jeg hadde forskningsspørsmål som var avhengig av at lærerne kunne utdype svarene på spørsmålene, valgte jeg å bruke observasjon og intervju som metode i min oppgave.

2.2 Kvalitative metoder

I kvalitative metoder er man opptatt av det sosiale (Krumsvik, 2014, s. 97). Denne metoden kan ofte være god i sammenhenger hvor man skal studere kollektive prosesser (Krumsvik, 2014, s. 115). Her er man opptatt av de indre tankene til et individ. Hvordan individet forstår ulike fenomener, prosesser og andre situasjoner i livet. I mitt tilfelle ble dette de kollektive prosessene i klasserommet. Metodene kan blant annet være observasjon, fokusgruppeintervju, forskningsintervju og dokumentanalyse (Krumsvik, 2014, s. 116). Hvilke svar man får på forskningsspørsmålene kan være svært forskjellig utfra intervjuobjektets erfaringer. Det var derfor et mål for meg å kunne få et innblikk i de indre tankene til informantene og hvordan de forstår situasjoner og prosesser.

Jeg ville observere timene til intervjuobjektene for å selv kunne oppleve hvordan lærerne underviste. Postholm & Jacobsen (2018, s. 114) skriver samtidig at observasjon brukt alene, ikke er en tilstrekkelig måte å samle inn data. Under observasjon får man kun forskerens blikk, subjektivitet og antakelser. Det vil også være mulig å gå glipp av sentrale deler av observasjonen om forsker ikke fanger dette opp. Ved å legge til intervju som metode, ville dette utfylle observasjonene og kunne gi et mer utfyllende svar på forskningsspørsmålene. Dette er grunnene til at jeg valgte å bruke intervju og observasjon.

2.2.1 Observasjon

Da jeg møtte informantene, observerte jeg en KRLE time før intervjuet. Dette var mulig med lærer 1 og 2. Jeg var usikker på om dette var noe jeg ville gjøre før eller etter intervju, men det passet seg slik at intervjuet ble gjort etter observasjon. Dette er jeg fornøyd med i ettertid, ettersom jeg da fikk gjort mine egne observasjoner og tanker rundt lærer og undervisning før jeg fikk innblikk i begrunnelser og tanker.

Observasjon kan sees på som en av de mest fundamentale metodene å samle inn data på. Denne metoden skjer i naturlige situasjoner, slik de vanligvis skjer. Dette er i motsetning til kontrollerte eksperimenter eller forskning i laboratorium. Måten blir derfor kallet naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Ettersom jeg skulle undersøke hvordan lærerne underviser, men også mulighetene og utfordringene med mangfold, var kombinasjonen mellom observasjon og intervju det beste for å få et størst mulig overblikk over læreren og klassen. Observasjon er som nevnt viktig for å finne sammenheng mellom intervjuet og

praksis, men også for å oppdage ny kunnskap som deltaker kanskje ikke er observant på selv. Det kan forekomme at deltaker gjør noen handlinger og valg som han/hun ikke er bevisst på (Krumsvik, 2014, s. 142 – 143). Det var interessant å lage seg et bilde av lærer og klassen utfra observasjon, og deretter fylle ut med informasjon fra intervjuet. Observasjonen gjorde også at jeg stilte andre spørsmål enn jeg hadde gjort om jeg observerte i ettertid.

I planleggingen av forskningen måtte jeg vurdere hvilken observasjonsrolle jeg skulle ha. I boken «Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen», viser de til fire ulike roller innenfor observasjon, hvor jeg valgte rollen «Observatør som-deltaker». Da observerer jeg uten å ta del i timen, men kan svare på enkle spørsmål fra elever som ikke har med undervisning å gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg valgte denne typen observasjon for å kunne se klasserommet «utenfra» samtidig som jeg kunne snakke med elevene om hvorfor jeg var der og om de tok kontakt med meg.

2.2.2 Semistrukturert intervju

Da observasjonen var ferdig, gikk jeg over til intervju med lærer. Innføringslærer hadde ikke mulighet til observasjon og gikk derfor direkte på intervju. Her var jeg interessert i å få svar på forskningsspørsmålene mine, samt å få en bedre oversikt over lærerens tanker og holdninger. Jeg startet med å la lærerne beskrive det religiøse og kulturelle mangfoldet i sin klasse. Dette var for å undersøke lærernes forståelse av mangfold og hvordan de selv ville beskrive sin klasse. Utfra dette ville jeg da kunne svare på første forskningsspørsmål om forståelser av mangfold. Videre spurte jeg lærerne hva de har fokus på når de underviser i KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold, og hvilke arbeidsformer som fungerte best for læreren og klassen. Lærerne beskrev da hvordan de vanligvis underviste og hvilke arbeidsformer de brukte mest. Dermed fikk jeg svar på det andre forskningsspørsmålet om arbeidsformer i KRLE. Til slutt spurte jeg lærerne hvilke muligheter og utfordringer det kunne være med stort religiøst og kulturelt mangfold i klassen. Jeg ville også undersøke hva lærerne gjorde for å forebygge eventuelle negative holdninger og kommentarer i KRLE-undervisning. På denne måten fikk jeg svarene jeg trengte for å kunne undersøke forskningsspørsmålene og temaet i oppgaven. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Dette var blant annet hvordan lærerne valgte å håndtere negative kommentarer og holdninger. Ettersom jeg var interessert i å undersøke om deler av praksisen

til innføringsklasser kunne ha overføringsverdi til ordinære klasser, valgte jeg også å stille innføringslærer spørsmål om dette.

Ordet «intervju» betyr å komme frem til felles meninger. Her får man kunnskap av at forsker snakker med forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Det var derfor klart for meg at det var på denne måten jeg ville skaffe meg datamateriale. Et steg videre i prosessen var å finne ut hvilken type intervju som ville gi meg grundig og best informasjon. Jeg gikk ut fra Postholm og Jacobsens syn på ulike former for intervju. Først bestemte jeg meg for å gjennomføre fenomenologiske intervjuer. Kravet i et slikt intervju er at deltakerne har erfart det jeg ønsker å finne ut av. Det er anbefalt at deltakerne er valgt ut fra de samme kriteriene og har erfaringer ut fra samme kriterier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I mitt tilfelle var dette erfaringer med undervisning og mangfold. Kriteriene for deltakerne var at de var KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold. De hadde alle erfaringer med utfordringer og muligheter med mangfold.

Neste valg var om jeg skulle gjennomføre strukturert eller semi-strukturert intervju. I et strukturert intervju er spørsmålene helt like til alle intervjuobjektene. Deltakerne skal svare på spørsmålene som blir stilt uten å kunne påvirke intervjuprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Grunnen til at jeg ikke valgte denne formen for intervju, var at jeg ville ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og la intervjudeltakerne selv styre spørsmålet i den retningen de følte for. I min oppgave valgte jeg semi-strukturert intervju. Her er målet å forstå intervjuobjektets perspektiv og kunnskapen skjer når forsker og deltaker møtes. Forsker har spørsmål planlagt, men er også åpen for at intervjuet kan ta andre retninger og bringe opp andre temaer. Begge parter prøver å forstå og skape mening av det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg styrte intervjuet med noen faste spørsmål som var nokså like for alle deltakere, men var også åpen for å høre deres tanker rundt andre temaer som dukket opp. Etterhvert som jeg intervjuet og analyserte viste det seg at det kom opp flere temaer som er relevante for oppgaven. Dette var blant annet kosthold og holdninger fra foreldre.

Eksempelvis fikk innføringslærer tilleggsspørsmål som var rettet direkte mot innføringsklasser, og spørsmål knyttet til matpakker, ettersom lærer 2 nevnte det på sitt intervju. Dermed fikk oppgaven nye vendinger og temaer enn det jeg hadde sett for meg fra start.

I ettertid av intervjuprosessen og under analyseringen av datamaterialet, måtte jeg ta en vurdering. Lærer 1 ble intervjuet først og dermed endret de neste intervjuene seg utfra hva de tre lærerne svarte. Lærer 2 ga mer utfyllende svar og det var dermed spørsmål som ikke var like grundig dekket av lærer 1. Dermed måtte jeg ta en vurdering på om jeg skulle gjennomføre et tilleggsintervju med lærer 1 for å eventuelt hente inn mer datamateriale. Samtidig hadde lærerne nokså forskjellige svar og hovedpoengene fra intervjuene følte jeg var godt nok dekket. Derfor valgte jeg å ikke gjennomføre et tilleggsintervju.

2.3 Utvalg av informanter

Da jeg skulle velge informanter til min studie, gikk jeg ut fra noen spesifikke kriterier. Lærerne måtte undervise og ha kompetanse innen KRLE-faget. Et annet kriterie var at klassen de underviste hadde religiøst og kulturelt mangfold. Klassen kunne være ordinær klasse på mellomtrinnet eller innføringsklasser. Grunnen til at jeg valgte mellomtrinnet, var fordi det faglige nivået i KRLE er høyere enn i småtrinnet. Dessuten er også elevene eldre og er mer bevisst på eget selvbilde, livssyn, konflikter og kommentarer. Ved å ha disse kriteriene ville lærerne ha kunnskaper og kompetanse som kunne svare på mine forskningsspørsmål og problemstilling.

Da kriteriene var satt, kontaktet jeg skoler i området som jeg hadde kjennskap til hadde stort religiøst og kulturelt mangfold. Jeg kontaktet avdelingsledere og spurte hvilke av lærerne på skolen som oppfylte alle kravene. Noen av informantene kontaktet jeg direkte på e-post. Jeg ønsket informanter fra tre ulike skoler. Dette var for å kunne sammenligne funn fra de ulike informantene. Det ville også gi meg et bredere overblikk å bruke to lærere fra ordinære klasser og en innføringslærer fra ulike skoler, istedenfor to lærere fra ordinære klasser som jeg i utgangspunktet hadde planlagt. Med tanke på undervisning håpte jeg å se ulike måter å undervise på. Dermed kunne informantene og deres kompetanse belyse ulike sider ved KRLE-undervisning i mangfoldig klasserom. I oppstartsfasen av denne masteren vurderte jeg flere informanter, men gjennom arbeidet ble forskningsspørsmålene godt dekket.

2.4 Intervjuguide

Da utvalget av informanter var gjort og det var klart for observasjon og intervju, måtte jeg gjøre noen forberedelser. Før intervjuet laget jeg en intervjuguide. Dette var for å ha god

oversikt over spørsmålene selv, men også for at lærerne kunne se spørsmålene under intervjuet om de ville det. Intervjuguiden var basert på konkrete tema og intervju spørsmål, noe som er utgangspunktet for semistrukturerte intervju (Krumsvik, 2019, s. 166). Dermed fungerte denne guiden som en skisse over hvilke temaer jeg ville ta opp. Da jeg skulle utvikle en intervjuguide tok dette lenger tid enn forventet. Det var mange spørsmål jeg ville stille, og utvalget var derfor det som var mest utfordrende i prosessen. Siden både KRLE og mangfold kan være sensitive temaer, og mange er redd for å si eller tråkke feil, var det også viktig å formulere spørsmålene riktig. Spørsmålene måtte være nøytralt formulert, slik at informantene hadde åpne svaralternativer (Krumsvik, 2019, s. 168). Et annet element med formuleringen var å få lærerne til å utdype mest mulig. Jeg var derfor nøye på hvilke spørsmål jeg stilte og hvordan jeg stilte dem. Ettersom jeg valgte å bruke semistrukturert intervju, var jeg klar på at intervjuguiden var åpen for endringer gjennom datainnsamlingsprosessen.

Jeg måtte gjennom en utvelgelsesprosess da jeg skulle lage intervjuguiden. Spørsmålene skulle dekke alle områdene, men kunne ikke være for mange med hensyn til deltakerne. Samtidig ville det være mer oversiktlig for min egen del da svarene skulle analyseres og skrives om i oppgaven. Jeg ville undersøke det religiøse og kulturelle mangfoldet i klassen, uten at det gikk utover personopplysninger. Dette kommer jeg tilbake til under forskningsetikk. Det var viktig at jeg fikk utfyllende svar på muligheter og utfordringer med fokus på KRLE, men også eksempler på hvordan de håndterte dem. Jeg ville også ha svar på hvilke arbeidsformer lærerne brukte i KRLE-undervisning og fagets relevans. Da intervjuguiden var ferdigstilt bestod guiden av 8 spørsmål, der to hadde oppfølgingsspørsmål.

2.5 Transkribering og håndtering av datamateriale

Transkribering er en viktig del av datainnsamlingsprosessen. Dette overfører muntlige samtaler og praktiske observasjoner til skriftlig form. Intervjuene ble spilt inn med diktafon, samtidig som jeg gjorde notater. Lydfilene ble lagret på en sikker måte og deretter transkribert. Jeg valgte å bruke automatisk transkribering med tjenesten Autotekst fra UiO. Her ble teksten anonymisert og navn ble byttet ut. Jeg noterte under observasjon, og skrev deretter dette inn som transkribert tekst. En utfordring som jeg var bevisst på gjennom transkriberingsprosessen, var hva som kan bli borte av relevant informasjon i prosessen. Når man transkriberer skrift kan elementer av intervju og observasjon gå bort. Blant annet vil ikke

kroppsspråk og ironi være synlig i teksten, som er viktig for å forstå hva lærer vil frem til og mener. Jeg gikk derfor gjennom transkriberingen for å sjekke at alt så riktig ut.

2.6 Kvalitativ dataanalyse

Postholm & Jacobsen (2018, s. 139) skriver at kvalitative studier ofte har mye data som er innsamlet. Her gjelder det å kunne sortere dataene slik at det blir mer forståelig. Målet var å finne mønster i datamaterialet som kunne samles i ulike kategorier og temaer. Dermed kunne jeg få en oversikt slik at det ble lettere når analysen skulle presenteres i oppgaven. I kvalitativ forskning starter analysen allerede under datainnsamlingen. Man gjør seg umiddelbare tolkninger, slik at det dermed er mulig å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139 – 140).

Jeg valgte å bruke programmet Nvivo for å få en oversikt og systematisere datamaterialet. Dette er et program som er designet for å hjelpe til med å organisere datamaterialet. Jeg begynte med lærer 1 sitt intervju, hvor jeg hentet ut data fra intervjuet og organiserte dette i ulike temaer. Jeg valgte temaer utfra forskningsspørsmålene jeg ville ha svar på. Mine temaer var «undervisningsmetoder i KRLE», «mangfold i klassen», «utfordringer med mangfold», «muligheter med mangfold», «fagets relevans», «håndtering av negative holdninger» og «forebygging av negative holdninger». Dette gjorde jeg med alle de tre intervjuene, samt notater fra observasjonene i lærer 1 og 2 sin time. Jeg kunne da velge tema og få opp alle de relevante delene fra alle innsamlingene. Da jeg skulle begynne å skrive min analyse, var da datamaterialet delt inn i temaer, som gjorde det lettere for meg å få oversikt over likheter og ulikheter. Jeg opplevde at temaene passet materialet og jeg fikk gode svar under hvert tema. Samtidig var det mye materiale som ikke passet med noe tema, og dermed ikke har vært like relevant å ta med videre.

2.7 Forskningsetikk

I kvalitative studier kan man støte på etiske utfordringer. I min oppgave håndterer jeg opplysninger om barn generelt, men også barn som er fra andre land og kulturer med forskjellige trosretninger. Det er derfor blitt tatt etiske vurderinger for å skjerme og beskytte deres personvern. Asdal og Reinertsen (2020, s. 212) mener forskningsetikk innebærer å sikre at datamaterialet og informasjon vi samler inn blir samlet inn og brukt på en etisk forsvarlig måte. Dette gjøres ved å følge kravene til, og normene for, hva forskningsmåte som er

forsvarlig å forske med. I boken *kvalitativ metode i lærarutdanninga* sier Rune Krumsvik (2019, s. 206) at forskningsetikk er vurderingene av forskningen i relasjon til samfunnets verdier og normer. Her må det gjøres vurderinger på hvilke problemstillinger man velger å forske på, valg av metode og hvordan man skal bruke forskningens resultater. I planlegging og utføring av forskningsprosjekt er derfor forskningsetikk sentralt.

Før jeg kunne sette i gang med studien, måtte jeg registrere prosjektet til Sikt. De vurderer om prosjektet er utformet i tråd med institusjonens regler om personvern. I søknaden til Sikt skal man sende inn informasjonsskriv til de ulike utvalgene i studiet. Her sendes også inn intervjuguide og informasjon om prosjektet. De skal også ha informasjon om hvilke personopplysninger som skal behandles og hvilke sikkerhetstiltak som blir gjort. Da Sikt godkjente prosjektet, kunne jeg utlevere informasjonsskriv og få samtykke av informantene. Da gis det informasjon om selve prosjektet, hva som er målet, hvem som håndterer datamaterialet og hvordan det håndteres. Samt hvilke følger det har for informantene å delta i forskningsprosjektet. Informantene skrev under på at de samtykket til å bli intervjuet og observert, at personopplysningene deres ble lagret til etter prosjektslutt for etterprøvbarehet, og at intervjuet ble tatt opp med lydopptak. Det er også viktig at informantene vet at de kan trekke tilbake samtykket når som helst under studien.

2.8 Validitet og reliabilitet

Intervjureliabilitet vil si «at man har presise intervju spørsmål, og at disse er oppfattet og skjønt av informantene» (Krumsvik, 2019, s. 171). Det handler altså om hvorvidt jeg kan svare på de spørsmålene jeg lurer på og om svarene er valid. Mine forskningsspørsmål var som nevnt forståelser av mangfold, arbeidsformer i KRLE og utfordringer og muligheter med mangfold i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold. Utfra datamaterialet diskuteres de tre forskningsspørsmålene og knyttes til tidligere forskning og teori rundt tema. Ettersom jeg valgte å gjennomføre kvalitativt intervju av tre lærere, vil ikke dette gi en oversikt over alle læreres holdninger. Det vil derimot gi et innblikk i hvordan de tre lærerne tenker om mangfold og KRLE.

Validiteten av en oppgave henger tett sammen med reliabiliteten. «God reliabilitet øker den indre validiteten» (Krumsvik, 2019, s. 172). Reliabilitet handler om hvorvidt datainnsamlingen og oppgaven er gjennomført på en skikkelig måte. Dette innebærer blant

annet om analysen er gjort skikkelig, og om sitatene er tolket riktig. Krumsvik (2019, s. 192 – 193) ser viktigheten av at forskningsprosessen og alle skriv som går ut til informantene kvalitetssikres slik at prosjektet har en god reliabilitet og dermed også er med på å styrke validiteten. Det er også viktig å ha denne validiteten i bakhodet gjennom intervju og transkribering. Her skal det ikke være rom for å tolke noe utfra blant annet empati. Hvor god intern validitet en oppgave har, handler om hvorvidt de funnene som kommer ut av forskningen samsvarer med virkeligheten. Måten jeg har sikret god reliabilitet på, er blant annet å bruke analyseverktøyet Nvivo. Etter å ha brukt Autotekst av UiO for å transkribere intervjuene, så jeg gjennom transkriberingen selv for å sjekke at transkriberingen så riktig ut. Nvivo var da et godt hjelpemiddel for å kunne samle gode dataer fra intervjuene under ulike temaer og dermed sikre at det viktigste fra intervjuene ble tatt med i oppgaven. Derfor føler jeg meg trygg på at jeg har fått med det viktigste og gitt riktig gjengivelse fra intervjuene.

3. Hoveddel

Etter å ha sett på metodiske valg og vurderinger, skal jeg nå se på funnene i oppgaven. I dette kapittelet presenteres og drøftes de viktigste funnene fra intervju og observasjon for å svare på temaet «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold» og de tre forskningsspørsmålene. Dataene fra intervju og observasjon drøftes sammen for å få et helhetlig bilde av funnene. Gjennom analyse av datamaterialet var målet å finne konkrete utsagn fra intervju og situasjoner i observasjon som har fått meg frem til funnene.

Datamaterialene fra de ulike informantene blir diskutert hver for seg og sammenlignet. Dette knyttes opp mot relevant teori, samt egne tanker og betraktninger.

Jeg intervjuet to lærere fra ordinære klasser med religiøst og kulturelt mangfold på mellomtrinnet, og en innføringslærer. Jeg fikk gjennomført observasjon i de to ordinære klassene, men dette var ikke mulig å få til med innføringslærer. Observasjonen er i dette prosjektet brukt mer som en støtte opp mot intervjuene. Jeg velger å kalle lærerne fra ordinære klasser for lærer 1 og 2, og siste som innføringslærer. Jeg presenterer datamaterialet fra hver klasse og sammenligner under hvert tema.

Hovedtemaet om «lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold», er delt inn i fire undertemaer. Begrunnelsen for denne inndelingen var for å svare på de tre forskningsspørsmålene. Tema 1 er hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærerne i klasserom med stort religiøst og kulturelt mangfold uttrykk for? Tema 2 er hvilke arbeidsformer KRLE-lærere i klasserom med stort religiøst og kulturelt mangfold bruker. De to siste temaene er hva KRLE-lærere i klasserom med stort religiøst og kulturelt mangfold opplever som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE. Her vil datamaterialet drøftes og knyttes til teori i hvert av de fire temaene. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å få best mulig oversikt over temaene og funnene som kom fra hvert tema.

Etter å ha presentert hoveddelen vil jeg nå gå videre til analysedelen hvor funnene under de fire temaene blir presentert. Det første temaet er «Hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?». Mangfoldsbegrepet diskuteres i sammenheng med tidligere forskning.

3.1 Tema 1 - Forståelser av mangfold

Oppgavens tema er som nevnt «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». I tema 1 vil jeg ta for meg det første forskningsspørsmålet som er «Hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?». Ettersom begrepet kan forstås og brukes på ulike måter, og samtidig står sentralt for å svare på tema, vil jeg derfor drøfte forståelsen av begrepet videre. Jeg har valgt å dele begrepet utfra tre ulike rammer. Praktisk, lovlig og teoretisk. Jeg presenterer først min forståelse av lærernes syn på mangfold, deretter hva lovverket sier om mangfold, og til slutt ser jeg på mangfold gjennom teori og tidligere forskning. Til slutt i tema 1 ser jeg på KRLE-læreren i møte med mangfold og diskuterer hvor åpen lærere skal være med elevene rundt mangfoldet i klassen.

3.1.1 Mangfold i KRLE

KRLE-faget kan knyttes til mangfoldsbegrepet på flere måter. Det er flere som har antydnet at KRLE-faget er det faget der mangfold kommer mest frem (Skeie, 2018, s. 41). Som nevnt i tidligere forskning viser Geir Skeies (2017) artikkel at mangfold nå sees på som en sentral del i all fagundervisning ifølge religionsdidaktiske forskere. Videre har som nevnt Andersland (2021, s. 93) gjennomført en analyse hvor det kunne tyde på at hovedvekten i KRLE ligger på mangfoldskompetanse. Den norske skolen har blitt beskrevet på ulike måter etter at det ble en felles skole for alle. Fra enhetsskole, til den flerkulturelle skolen, og nå den mangfoldige skolen. En av grunnene til dette er at samfunnet er i stadig endring, og skolen gjenspeiler dette på mange områder (Lund, 2017, s. 14). Generelt har også det mangfold en sentral plass i læreplanen. «Et gjennomgående trekk ved LK20 er at det flerkulturelle perspektivet skal gjennomsyre utdanningen på alle nivåer og i alle fag» (Skrefsrud, 2021, s. 132).

3.1.2 Hvordan beskriver lærerne mangfoldet i klassen?

Hvordan mangfoldsbegrepet brukes og defineres er, som vist i tidligere forskning, svært forskjellig. For å få en forståelse av hvordan lærerne så på mangfold, spurte jeg dem hvordan det religiøse og kulturelle mangfoldet var i deres klasse. Lærerne har ikke blitt spurt direkte om hvordan de definerer mangfoldsbegrepet. Det er derfor viktig å presisere at forståelsen er utfra datamaterialet under. De tre lærerne fikk spørsmål om det kulturelle og religiøse mangfoldet, og kan derfor ha bli dratt i retning mot å kommentere akkurat dette mangfoldet.

Samtidig ser man at det også blir nevnt andre sider av mangfold, og det viser seg at lærerne fokuserer på ulike deler av mangfold når de skal definere mangfoldet i klassen.

Lærer 1 sa «Det er ganske mye forskjellig». Hen nevner to religioner som er representert i klassen og at hen ikke vet om noen av elevene var kristen, men at det var mulig at det var elever som var ikke-troende. Lærer sa deretter at dette ikke var noe hen kartla. Hen sa det var elever fra omtrent ti ulike land. «Det er jo en ganske mangfoldig eller flerkulturell skole generelt, også her». Utfra det lærer 1 sier her, forstår jeg det som at læreren hadde mer oversikt over hvor elevene kom fra enn det religiøse mangfoldet.

Lærer 2 hadde også stort mangfold i sin klasse. Hen fortalte at elevene hadde gått i klasse sammen i lang tid, men ikke kunne mye om hverandre og på hvilken måte de var ulike. Lærer forklarte hvordan de hadde startet å snakke om religion.

«Da tegnet jeg et religionstre på tavlen, og så forklarte jeg opprinnelsen til religioner og hvordan det har utviklet seg. Vi så på at Jesus er en profet i islam, på like linjer som han er viktig i kristendommen. Da tror jeg det gikk opp for dem også, for det er en klasse som ikke
kjenner hverandre så godt»

Lærer 2

Lærer går deretter videre med å fortelle hvordan hen selv hadde oppdaget hvor mange religioner det var i klassen og når de selv innså at de var ulike, men også like. Lærer hadde prøvd å snakke om konflikter i verden, men at dette var vanskelig for elevene å forstå enda. Det ble nevnt hvordan klassen ble påvirket av ulike holdninger innad i klassen, men også av hendelser som skjedde i verden. Eksempelvis kriger andre steder i verden som påvirket elever i klassen. «Det påvirker jo oss» sier lærer. Det var også en del elever som fastet i klassen, men som trodde på ulike religioner. Da sa noen av elevene «Hva, hvorfor faster du? Du er jo ikke muslim, du». Elevene «opplever mer om hverandre, og hvor ulike de er, men også hvor like de er». Lærer 2 hadde utfra mine forståelser et større fokus på det religiøse mangfoldet. Hen var opptatt av å vise elevene bakgrunnen for religionene og hvordan de hadde likheter.

Innføringslærer snakket mer generelt om innføringsklasser hen har hatt, og sa at «Det er jo et mangfold. De er fra ulike land og aldre». «Mange har ulike språk. Det er det man kjenner på i forhold til mangfoldet». Utfra datamaterialet ser man at innføringslærer her velger å snakke om hvor elevene kommer fra, at de er ulike aldre, men ikke minst språk. I

innføringsklasser kan nettopp språk vise mangfoldet tydelig, ettersom alle elevene snakker et annet språk enn norsk.

Det var interessant å se hvor ulikt lærerne snakket om mangfoldet, og fra hvilket perspektiv de snakket om mangfold fra. Lærer 1 hadde mye kunnskap om hvor elevene kom fra. Lærer 2 snakket mest om det religiøse og kulturelle mangfoldet, mens innføringslærer nevner ulike land, aldre og språk i snakk om mangfold. Videre i oppgaven sees det på ulike forståelser av mangfold, hvor det kommer frem at lærere kan kjenne på at mangfoldbegrepet kan være upresist. Dette kan man se igjen i den store ulikheten i svarene blant lærerne over. Videre vil jeg diskutere mine forståelser av lærernes syn på mangfold ytterligere.

3.1.3 Min forståelse av hvordan lærerne ser på mangfold

Jeg har nå sett på hvordan lærerne selv forklarte mangfoldet i sin klasse. Videre vil jeg bruke datamaterialet over til å diskutere min forståelse av hvordan de tre lærerne så på mangfold.

Lærer 1 kommenterte det ulike religiøse mangfoldet og nevnte de ulike religionene hen visste om i klassen. Det kan samtidig tyde på at lærer hadde mer kontroll på nasjonaliteter og ikke fokuserte like mye på hva elevene trodde på. Da lærer 2 fikk spørsmål om mangfoldet, var det stort fokus på hvor mange ulike religioner det var, og hadde stort fokus på likheter og ulikheter mellom religionene. Det var samtidig også snakk om nasjonalitetene til elevene og hvordan eksempelvis kriger i de ulike landene påvirket elevene og klassen.

Det som videre er interessant, er hvordan jeg forstår innføringslærer sitt syn på mangfold. Hen nevner land og alder når mangfoldet skal forklares. Samtidig nevner lærer også språk som en del av mangfoldet. Dette er noe innføringslærer også nevner i utfordringer og muligheter senere i oppgaven. Utfra mine forståelser ser man da at lærerne har nokså ulike syn på hva de fokuserer på i forhold til mangfold.

Et interessant tema som jeg ikke fikk undersøkt, er hvordan man bruker ordet mangfold. Begrepet er mye brukt og kan sees på som et «ja-ord». Med dette mener jeg et ord som er greit å si, og som beskriver sammensettingen av mennesker på en «positiv» måte. Samtidig er det interessant om mangfoldsbegrepet kan være lettere å bruke istedenfor for andre «nei-ord». På motsatt side vil da et «nei-ord» kunne bety ord som man ikke er like sikker på er greit å si som også er med på å beskrive sammensettingen av mennesker. Dette kan trekke linjer til

Lunds (2018) studie av 16 lærere som assosierte mangfoldsbegrepet med noe «ufarlig» og «upresist». Mitt datamateriale dekket ikke denne tematikken grundig nok, og jeg velger derfor å ikke gå nærmere inn på det. Videre sees det på forståelser av mangfoldsbegrepet gjennom lovverk, teori og tidligere forskning.

3.1.4 Mangfold utfra lovverk

Mangfoldsbegrepet har ingen klar definisjon i lovverket, derimot brukes mangfold i ulike deler av lovverket i sammenheng med andre begreper. Utfra dette har jeg fått en forståelse på hvordan lovverket ser på mangfold. Dette blir drøftet under.

Overordnet del av læreplanen, som viser verdier og prinsipper for grunnopplæringen, nevner mangfold i ulike sammenhenger. Jeg har valgt noen av omtalelsene utfra hvilke som beskrev mangfoldet best. Første gang mangfold nevnes, er i sammenheng med menneskeverdet. Her står det at «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4) Her snakkes det om mangfold i sammenheng med tilhørighet for eleven. Videre snakkes det om identitet og kulturelt mangfold. Her står det at «skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Utfra dette sitatet kan man forstå mangfold som at skolen skal gi elevene følelsen av at identiteten deres blir ivaretatt, og samtidig blir inkludert i fellesskapet. Til slutt velger jeg å trekke inn mangfold i sammenheng med inkluderende læringsmiljø. Her står det at «I arbeid med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Her vises det igjen til det å ta vare på elevenes identitet og bruke det som en ressurs i klassen.

Utfra overordnet del, er min forståelse av bruken av mangfold, at begrepet brukes utenfor den religiøse og kulturelle rammen. Her beskrives mangfold i sammenheng med et inkluderende klassemiljø, og viktigheten av anerkjennelse og skolen respekterer elevenes bakgrunn og erfaringer. I siste sitatet blir også viktigheten av å bruke mangfoldet for å bedre undervisningen nevnt, noe som kan omhandle både religiøst og kulturelt mangfold, men også andre typer mangfold.

Opplæringsloven er lovverket som gjelder for grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova, 1998). Religiøst og kulturelt mangfold nevnes ikke i lovverket, men blir

uttrykket på andre måter. Blant annet gjennom fritak fra aktiviteter i opplæringen. Her står det at skolen skal ha respekt for elever og foreldre sin religion og filosofi (Opplæringslova, 1998, §2-3 a.). Her viser det at skolen skal respektere det religiøse og kulturelle mangfoldet. Under formålet for opplæringen, står det at skolen skal motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringslova, 1998, §1-1.). I opplæringsloven fokuseres der dermed også på andre former for mangfold, inkludert det religiøse og kulturelle mangfoldet. Elevene skal få beholde sin identitet, skolen skal motarbeide diskriminering som kan være en utfordring med mangfold, og ha respekt for elevenes filosofi.

Ut fra overordnet del og opplæringsloven, ser man at mangfold tar stor del av lovverket i skolen. Samtidig blir det ikke snakket om hva mangfoldet betyr. Dette vises på andre måter gjennom begreper som tilhørighet, inkludering, anerkjennelse, respekt og diskriminering. Videre ser jeg på forståelsen av mangfold gjennom ulike teori og tidligere forskning.

3.1.5 Mangfold utfra teori

Etter å ha sett hvordan lovverket uttrykket mangfold gjennom blant annet begrepene inkludering, anerkjennelse og respekt, ville jeg undersøke hvordan teori og tidligere forskning forklarte mangfold. I denne delen av tema 1 har jeg undersøkt hvordan mangfold brukes og defineres utfra teori og viser til min forståelse av de ulike synene på mangfold til slutt.

I tidligere forskning viser jeg til Lunds undersøkelse som ville øke utdanningssektorens kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige. Lunds definisjon av mangfoldsbegrepet var da, som nevnt, «elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisiteter, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, læreforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer» (Lund, 2017, s. 28). Her kan man trekke linjer til lovverkene over, som ikke bare så på religiøst og kulturelt mangfold, men også andre sider av mangfoldet.

Videre har Lund (2017, s.39 – 44) også, som nevnt i tidligere forskning, gjennomført intervjuer med tolv lærere for å få en oversikt over hvordan lærere opplever mangfold som en ressurs. Et interessant funn var at lærerne ikke brukte mangfoldsbegrepet så mye i hverdagen. På den andre siden valgte lærerne å snakke om hvordan de jobbet med inkludering, at alle skulle ha de samme rettighetene, og ville synliggjøre at de anerkjente elevene med

innvandrerbakgrunn. Ut fra funnene, kan dette tolkes som at lærerne brukte begreper som inkludering og anerkjennelse istedenfor å bruke mangfoldsbegrepet,. Dette er interessant når vi igjen trekker inn Lunds (2018) studie av 16 lærere hvor det kom frem at flere lærere var mer komfortable med å bruke flerkulturell skole istedenfor mangfoldig skole, da mangfold ikke hadde en klar nok betydning enda. Det viser seg gjennom Lunds studier at lærere ikke bruker mangfoldsbegrepet mye i hverdagen og noen mener det fortsatt er for upresist og generelt.

I min oppgave er det snakk om religiøst og kulturelt mangfold. I Paulsen og Norberg (2019, s. 14 – 15) sin masteroppgave, tolker de kulturelt mangfold ut fra et samfunnsfaglig syn. De mente som nevnt at flere livsformer, måter å handle på, og kulturelle praksiser samlet i samfunnet kunne kjennetegnes som et kulturelt mangfold. Her trekker jeg linjer mot mine tolkninger av Lærer 1 sitt syn på mangfold, som snakket mer om nasjonalitetene i klassen. Religiøst mangfold kan ifølge Gjelstad (2022, s. 43) bety at mennesker som tilhører ulike religioner, lever og bor på samme sted. Her kan det trekkes linjer til min forståelse av Lærer 2 sitt syn på mangfold. Her snakket om ulike religioner og kulturer, og likheter og ulikheter mellom dem.

Videre kan Husebøs (2023, s. 3) masteroppgave og hennes tanker rundt mangfoldskompetanse trekkes inn. Hun analyserte mangfoldskompetanse i læreplanen og hvilke føringer begrepet la for undervisningen. Funnene viste at mangfoldskompetanse kunne sees på som det å tilegne seg evner og holdninger for å kunne delta i det mangfoldige samfunnet. Elevene måtte ha kjennskap til og kunnskaper om mangfold innen religiøse og livssynsmessige tradisjoner i KRLE-faget, og dermed kunne motvirke generaliserende holdninger. Her ser jeg likheter og motsetninger fra avsnittet over (Paulsen & Norberg, 2019) (Gjelstad, 2022), hvor de snakket mer om hva kulturelt og religiøst mangfold er, mens Husebø går mer inn på egenskaper, som kjennskap og kunnskaper om mangfold innen religiøse og livssynsmessige tradisjoner, som gir god mangfoldskompetanse og motvirker negative holdninger.

Ut fra forståelsene av mangfold og tidligere forskning over, er det mulig å trekke flere linjer til funnene i min oppgave. Det som samtidig ikke er nevnt i noen av de formuleringene av mangfold jeg har valgt å trekke inn over, er språkmangfoldet som innføringslærer nevner. Hilde Sollid (2019, s. 7) skriver i sin artikkel at begrepet språklig mangfold ikke brukes i den tidligere læreplanen LK06, men at språk sees på som del av kulturen. Derfor kan språklig

mangfold gå inn under «kulturarv og identitet». I dag nevner derimot læreplanen språklig mangfold i kjerneelementer for norskfaget. Der står det at elevene «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dermed ser man at mangfold innen norskfaget kan handle om å forstå sammenhenger, seg selv, og andres bakgrunn.

Lomsdalen (2023, s. 63 – 64) skriver som nevnt i innledningen, om mangfold og hvilke typer mangfold man kan møte i skolen. Sosialt mangfold mener Lomsdalen kan omfatte «forskjeller i familiebakgrunn, sosioøkonomisk status og tilgang til ressurser» (Lomsdalen, 2023, s. 63). Han nevner også akademisk mangfold og sier dette «refererer til forskjellene i elevers ferdigheter, kunnskap, læringsstiler og akademiske prestasjoner» (Lomsdalen, 2023, s.63). Sist nevner han at mangfoldet blant elevene også kan gjelde «forskjeller i etnisitet, kultur, religion, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk» (Lomsdalen, 2023, s. 64). Utfra det Lomsdalen sier her, fokuseres det da på det sosiale og læringen i snakk om mangfold, samtidig nevnes også mangfold i sammenheng med legning, religion, etnisitet og kultur.

Etter å ha sett på ulike teori og tidligere forskning, ser jeg at det kommer frem mange ulike forståelser av mangfold. Lund (2017) hadde en generell definisjon av mangfold i skolen, som berører det meste av forståelser under. Samtidig viser studier fra Lund (2017) (2018) at mangfoldsbegrepet brukes gjennom andre begreper som inkludering og anerkjennelse. Husebø (2023) ser derimot på mangfold som ferdigheter og kompetanse som trengs for å håndtere mangfoldet. Det blir også gitt definisjoner på ulike typer mangfold, som dermed gir en mer konkret forståelse på mangfoldet som omtales. Dette viser at mangfoldsbegrepet er et komplekst begrep som forstås ulikt ut fra hvilken kontekst det er snakk om, hvilket perspektiv man har til mangfold og erfaringer rundt mangfold.

3.1.6 KRLE-læreren i møte med mangfold

Etter å ha sett på ulike forståelser av mangfold gjennom praktisk, lovlig og teoretiske rammer, vil jeg nå knytte dette til hvordan KRLE-læreren møter mangfoldet. KRLE-faget er det eneste faget i skolen som har hatt sin egen paragraf om hvordan man skal undervise i

opplæringsloven¹. Paragrafen viser til forpliktelser man har som KRLE-lærer og hva som skal kjennetegne fagets innhold (Hansen & Schjetne, 2021, s. 84).

Når vi snakker om arbeidsformer i KRLE, bestemmes dette av læreren med hjelp av styringsdokumenter. Som lærer innen religionsfaget i klasser med religiøst og kulturelt mangfold, er det blant annet flere forventninger til holdninger, verdier, forutsetninger og kompetanse. Under diskuteres forventninger til KRLE-lærere, samt hvilke kompetanser, kunnskaper og holdninger som er sentrale.

Espen Schjetne (2018, s. 113) skriver om hvilken kompetanse som er viktig når man møter et kulturelt mangfoldig klasserom. Lærerne måtte jobbe med å oppdage og jobbe mot diskriminering og hva begrepene anerkjennelse og likebehandling betydde i snakk om foreldre og ulike elever. Han sa at kompetansen lærerne trenger handler om det å forstå eleven og hvilke behov, utfordringer og interesser eleven har i sammenheng med at de identifiserer seg eller er tilskrevet en bestemt gruppebasert identitet. Samtidig skriver Lund (2017, s. 29) at dersom mangfoldet i elevmassen skal være en ressurs, er det viktig at både elevene og lærerne har kunnskap og et bevisst forhold til sin egen tro, men også andres tro og bakgrunn. Lærerne må dermed være interesserte i å skape relasjon til elevene og lære om deres bakgrunn. Som vist i tidligere forskning viser Lunds (2017, s. 39 – 44) undersøkelser at alle tolv lærere så på mangfold som en ressurs, og så det som verdifullt å kunne løfte frem enkeltelevers styrker. Denne holdningen til religiøst og kulturelt mangfold ser man også igjen i datamaterialet under tema 3 om muligheter med mangfold. De tre lærerne var enige om at mangfold var positivt.

Alle elever skal oppleve mestring og læring både sosialt og faglig. Dette er lærere forpliktet til å jobbe for (Skrefsrud, 2018, s. 34). Det innebærer at KRLE-lærer må kunne tilpasse undervisning og se hver elev. Læreren skal ha god nok mangfoldskunnskap til at de har innsikt og kunnskap nok innenfor det mangfoldige fellesskapet til å fremme læring på best mulig måte. I tillegg skal lærere vite hvilke kunnskaper som fremmer kulturell opplæring. Dette innebærer blant annet å kunne trekke linjer mellom det elevene kjenner til og deres livsverden til norsk skolehverdag (Skrefsrud, 2021, s. 133 – 135). Lærer 2 sa høyt i klassen hvilke religioner elevene hadde og sammenlignet de med hverandre. Hen lot elevene få fortelle selv, samtidig som det ble fylt på med faglig kunnskap om religionene. «Et viktig

¹ KRLE-faget har hatt en egen paragraf frem til nå, men denne vil ikke gjelde fra høsten av. Regjeringen har bestemt at vern mot forkynnelse i skolen skal gjelde for hele opplæringen i skolen, ikke bare i KRLE.

prinsipp er at elevene aldri skal stå ansvarlig for en religion eller tradisjon» (Skrefsrud, 2021, s. 136). Dermed må læreren ha et høyt nok faglig nivå innen KRLE til at elevene ikke blir stående ansvarlig for sin religion.

En annen viktig del av mangfoldskompetanse er holdninger. Eksempelvis det å se på elevene som en ressurs. Dersom eleven snakker et annet språk, er lærerens holdning til om dette er en ressurs eller et hinder viktig (Skrefsrud, 2021, s. 136). I innføringslærerens klasse fokuserte de mer på å se på begreper på norsk og morsmål i KRLE-undervisningen. Dette var positivt for språk, men gjorde det også lettere for elevene å forstå. Hauge og Svartaas (2017, s. 103 – 105) skriver om hvordan man kan skape endring i klasserom med mangfold som utgangspunkt, og ser på ulike tilnærminger de mener kan bidra til å møte utfordringer med mangfold, læring og utvikling. Her sees det på viktigheten av å kartlegge elevene, relasjonen de selv har med elevene, og jobber med denne relasjonen. Forfatterne refererer til Deweys tanker om hvordan utfordringer med blant annet mangfold skulle utforskes. Det kunne være bra å utfordre med nye måter å arbeide og organisere undervisningen i klassen. Da kunne elevene jobbe på måter som motiverte og lærerne fikk mulighet til å reflektere over sine egne valg og undervisning.

Mari Nygård (2017, s. 192 – 195) skriver i sitt kapittel om språkopplæring for minoritetsspråklige elever at læreren må kunne beherske målspråket og ha god nok kunnskap om språket til å kunne gi eksempler og forklare elevene. Det er også viktig å ha kompetanse innen tilrettelegging for språkutvikling. Læreren må ha kjennskap til markante språktrekk ved elevens morsmål, men samtidig ha god grammatisk kunnskap i norsk for å kunne forklare eleven hva som er rett. Hun mente også at det lønnet seg å kjenne til de mest typiske språktrekkene til andrespråkelevne og unngå komplekse språkstrukturer.

Videre vil jeg se på overordnet del av læreplanen, hvor det står at «en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Under prinsipper for skolens praksis, er inkluderende læringsmiljø et hovedtema. Her står det at et godt læringsmiljø setter grunnlaget for at elevene kjenner på faglig og sosial utvikling. Om dette ikke er til stede vil det på den andre siden kunne hemme læring. Hvilke verdier og normer som blir lagt vekt på har ifølge overordnet del stor betydning for den sosiale utviklingen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). «Når barn og unge møter respekt

og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16 – 17). Utfra dette må læreren jobbe for et godt læringsmiljø, for å bidra til at elevene kjenner seg anerkjent og har en god sosial utvikling. Et annet tema i overordnet del, er undervisning og tilpasset opplæring. Her står det at «elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Innenfor tilpasset opplæring står det at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Som lærer 1 sa, kan det være en utfordring å tilpasse undervisning. Samtidig vises det over, at dette er viktig for elevens utvikling.

Avsnittet om KRLE-læreren i møte med mangfold, har gitt et bilde av hva som forventes av læreren i klasser med religiøst og kulturelt mangfold, og hva som kan være utfordringer. Det som kommer frem er at KRLE-læreren må kunne inkludere og anerkjenne elevene for å lage et godt læringsmiljø, samtidig som læreren skal ha god nok kompetanse og bevissthet om mangfold, og kunne tilpasse opplæringen, også med tanke på språk. Videre vil jeg nå se på hvordan KRLE-lærerne forholder seg til åpenhet rundt religiøst og kulturelt mangfold i klassen.

Hvordan forholder lærerne seg til åpenhet om religiøst og kulturelt mangfold?

Et interessant funn fra datamaterialet er hvordan det religiøse og kulturelle mangfoldet blir håndtert og snakket om. Lærer 1 nevnte ikke elevenes religion eller spurte om den i plenum. Dette var noe elevene gjorde på eget initiativ. På den andre siden var lærer 2 svært åpen om akkurat religion og nasjonalitet. Det var et mål for lærer å bygge opp et trygt klassemiljø slik at elevene skulle bli kjent med hverandre og kunne diskutere dette. Innføringslærer snakket ikke direkte om denne problematikken, og jeg har derfor fokusert mest på lærer 1 og 2 i dette avsnittet. Hvordan lærere velger å forholde seg til åpenhet er en interessant diskusjon. Samtidig som det er stort fokus på inkludering, respekt og åpenhet, kan det i noen sammenhenger være ukomfortabelt for elever å snakke om noe så personlig som egen religion. På motsatt side kan det å ikke snakke åpent om religion, i noen tilfeller kunne gjøre at samtaleemnet sees på som «skummelt». Skeie (2018, s. 49 – 50) skriver om religion og livssyn i samfunnet. Han referer til Jackson og diskuterer yringer i klasserommet og det

trygge klasserommet. Elevene skulle ikke føle at det var risikabelt å ytre synspunktene sine. Samtidig var det ikke tvil om at det i noen klasserom kunne være risikabelt, og at elever kunne sitte igjen med følelsen av at de ble sett ned på om de var religiøst eller livssynsmessig engasjert. Dette kunne da føre til at elever heller valgte å være stille. Løsningen i slike sammenhenger var en oppmerksom lærer som jobbet mot usynliggjøring og det å føle seg utenfor. Ut fra datamaterialet og Skeie, er det vanskelig å si hva som er riktig å gjøre, det er samtidig opp til hver lærer å vurdere relasjoner og klasse miljø. Lærer 2 valgte å snakke med elevene på forhånd om det var greit de snakket om religionen i klassen, dette kan være en løsning på denne utfordringen.

Det er interessant hvor ulike lærerne var på åpenhet om religiøst og kulturelt mangfold i klassen. Samtidig uttrykker begge at de vil skape et trygt og inkluderende læringsmiljø. Dette gjør de med at de på hver sin måte respekterer elevenes personlige grenser. Lærer 1 velger å ikke nevne elevenes livsverden, mens lærer 2 kommuniserer og avtaler med elevene hvor åpen hen kan være. Samtidig er det som Skeie nevner, viktig at lærer er bevisst på potensielle risikoer som kan komme av denne åpenheten og kjenner sin klasse godt nok.

I tema 1 har jeg svart på forskningsspørsmål en, som undersøker «hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?». Jeg har gått inn på mange ulike aspekter med mangfold, forståelser av mangfold og mangfold i møte med KRLE-læreren. Jeg har sett på mine forståelser av lærernes syn på mangfold, hvor det viste seg at lærerne fokuserte på ulike deler av mangfoldet. I hovedtrekk var det kulturelt og religiøst mangfold, men også mangfold i form av nasjonaliteter og språk. Videre så jeg på forståelser av mangfold i lovverk og teori. Lovverket så blant annet på mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering. Da jeg så på forståelser av mangfold i teori, så jeg at det var et komplekst begrep som kunne sees på ulike måter. Gjennom det religiøse og kulturelle ståstedet, men også gjennom det sosiale, akademiske og språklige. Til slutt valgte jeg å knytte mangfold til KRLE-læreren, som viste at lærerne bør ha kunnskaper og interesser til å fremme respekt og inkludering. Etter å ha fått et overblikk over forståelser av mangfold og mine syn på lærernes forståelser av mangfold, har jeg i tema 2 har undersøkt forskningsspørsmål to, som er «Hvilke arbeidsformer bruker KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». Her presenteres lærernes arbeidsformer knyttet til teori.

3.2 Tema 2 - Arbeidsformer

Temaet for oppgaven er, som nevnt, «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold». I tema 2 tar jeg for meg forskningsspørsmål to, som handler om «Hvilke arbeidsformer bruker KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?». I dette temaet presenteres først Fuglseths fire arbeidsformer med samarbeid i en tabell. Lærernes tanker rundt arbeidsformer blir presentert og knyttes til tabellen. Deretter går jeg nærmere inn på de ulike strategiene, som er klassearbeid, individuelt arbeid og arbeid i grupper. Videre presenteres innføringslærer sine tanker rundt forskjeller på undervisning i ordinære klasser og innføringsklasser. I siste del av tema 2, blir datamaterialet fra observasjon av lærer 1 og 2 sine timer drøftet, før jeg undersøker lærernes syn på KRLE-fagets relevans.

Jeg har valgt å lage en tabell utfra den norske professoren Kåre Fuglseth (2021, s. 143) sin teori om arbeidsformer i tilknytning til samarbeid. I boken *Innføring i KRLE-didaktikk* skriver Fuglseth at KRLE har mål og innhold som legger vekt på samarbeid. Datamaterialet om arbeidsformer i KRLE i oppgaven går inn på alle de ulike arbeidsformene, derfor valgte jeg å bruke Fuglsets teori. Jeg har valgt å dele arbeidsformene inn i fire ulike strategier for å få en bedre oversikt over de ulike formene. Tabell 3.1 knyttes til datamaterialet under.

Strategi	Arbeidsform
1	Klassearbeid hvor elevene sitter sammen. Arbeidet skjer gjennom samtaler og dialog
2	Individuelt arbeid. Eksempelvis lesing og skriving.
3	Arbeid i grupper på to og to. Dette gir rom for å hjelpe hverandre
4	Gruppearbeid hvor elevene selv må organisere gruppen og fordele oppgaver. Denne fungerer ikke alltid like godt til konsentrert arbeid.

Tabell 3.1

(Fuglseth, 2021, s. 143)

3.2.1 Arbeidsformer i KRLE på mellomtrinnet og i innføringsklassen

Lærer 1 mente det var «en kombinasjon av skjerm og svare på oppgaver i boken skriftlig» som fungerte best. Hen sa det ble brukt film, klipp eller video, men kunne også vise frem en fagtekst som elevene skulle lese eller lytte til på skjermen. Andre ganger sa lærer at det kunne være muntlig undervisning der lærer skriver på tavlen, gjennom blant annet bruk av tankekart. Dette kunne kombineres med muntlig aktivitet som blant annet diskusjon. Lærer forteller at dette var mest motiverende for sin klasse. Elevene mestret denne typen undervisning og fikk utbytte av det. Her ser man at lærer 1 bruker strategi nummer 1 og 2 i sin undervisning, som er arbeid gjennom samtaler og dialog, og individuelt arbeid.

Lærer 2 varierte undervisningen. «Det er fordi de kjeder seg, og da blir de urolig, og da blir det bråk». Hen varierte også mellom tavle og muntlig aktivitet i noen av timene. «Så vi varierer mellom tavle og det at vi står og prater, og at de får snakke med oss». Andre timer jobbet elevene med en arbeidsplan som lærer hadde laget på forhånd. Den kunne være tverrfaglig, men omhandlet temaer de hadde den uken. Her kan elevene selv velge hvilke oppgaver de gjør først og sist. Denne læreren erfarte også på motsatt side at stasjons- og gruppearbeid, «der vi ikke har kontroll», ikke fungerte like bra for klassen. Dette var fordi lærer ikke hadde oversikt på hva som ble sagt på gruppene, og erfaringen var at alle elevene ikke var like flinke faglig og på å styre seg selv i en slik sammenheng. Det ble derimot sagt at «stasjonsarbeid er jo noe som egentlig er kjempepositivt» og at det var et ønske å kunne bruke det i fremtiden. Lærer 2 var bevisst på å aldri heve stemmen. Tidligere i karrieren kunne læreren heve stemmen, noe som slet hen ut. I år hadde hen jobbet med dette, og la til at man «må ha en viss form for autoritet for å klare det». Dermed bruker også lærer 2 de samme strategiene som lærer 1.

Innføringslærer underviste variert i KRLE. «Vi jobber mye med språk og begreper. Vi har brukt litt tavleundervisning for å forklare ord og begrep. Vi har knyttet det til bilder for at de skal få litt bakgrunnskunnskap, og brukt tankekart». Elevene fikk også jobbe selvstendig. «Vi har jobbet med prosjekt. De skal samarbeide på grupper og finne informasjon. De velger selv hvilken religion de vil utforske». Lærer brukte også tekster. «Vi jobber med tekster. Både fagtekster og fortellinger. Vi jobber med å forstå, men også å lese». Siden lærer hadde innføringsklasse var det mye språklæring, men også «samtale, ikke minst». Ettersom innføringsklasser har elever fra 3. klasse til 7.klasse var jeg interessert i hvordan lærer delte

opp klassen. «Det varierer veldig. Vi har ikke noe fast. Ofte har vi 3.- og 4. trinn for seg, eller på en gruppe. Også er 5.- 7. på en gruppe. Noen ganger har vi hatt alle sammen. Det spørs litt, men de eldste har gjerne mye kunnskap, så vi må tilpasse både språk og alder».

Innføringslærer brukte da også strategi 1 og 2 med klasseundervisning og individuelt arbeid. I forhold til de to andre lærerne brukte hen også strategi 3, som var gruppearbeid hvor det var rom for å hjelpe hverandre.

Ut fra de tre intervjuobjektene ser man da at strategi 1 og 2 fra Fuglseths modell om arbeidsformer var de mest brukte. Strategi 3 var det bare innføringslærer som nevnte, men lærer 2 så også på gruppearbeid som positiv i klasser hvor dette er mulig å få til.

Alle tre lærerne fokuserte på variert undervisning og tilpasset metodene sine ut fra hva som passet deres klasse. Det var interessant å høre hvordan innføringslærer hadde stort fokus på språk og begreper i KRLE, og brukte gruppearbeid for at elevene kunne hjelpe hverandre og samarbeide, mens de to andre lærerne brukte mer muntlig undervisning med tavle og individuelt arbeid. Lærerne bruker til sammen alle de ulike arbeidsformene som Fuglseth (2021, s. 143) skriver om. Videre gikk jeg nærmere på hver enkelt arbeidsform

Strategi 1 - Klassearbeid

Strategi 1 er som nevnt undervisning hvor læring skjer i plenum gjennom samtale og dialog. Aarsæther skriver om arbeidsformer for andrespråkelever og sier at barn kan utvikle språk- og fagforståelse om de får muligheten til å samtale og samhandle med de forutsetningene de har. (Aarsæther, 2017, s. 153 – 154). I sitt kapittel skriver Aarsæther om prosjekter i Danmark og Australia, hvor de undersøkte arbeidsformer og andrespråkelever. I Danmark viste det seg at lærerstyrte klassesamtaler, der det var samtale i plenum mellom lærer og elever, var den mest dominerende arbeidsmåten. Dette kalles ofte en IRO-struktur og vil si at dialogen skjer i rekkefølgen initiativ, respons, og så oppfølging. I en slik sammenheng er det ofte korte responser fra elevene. Forskerne så at dette kunne føre til at elevene strevde med å følge med og forstå (Aarsæther, 2017, s. 152). I Australia så de på gruppearbeid, men også viktigheten av etterarbeid, som blir nevnt under strategi 3 og 4. I forhold til plenumsundervisning så de et mer positivt resultat når elevene først hadde jobbet med fagstoffet i grupper, så jobbet med etterarbeid som eksempelvis en rapport, og deretter snakket sammen i plenum. Samtalen baserte seg da på arbeidet elevene hadde gjort, og skilte seg fra den mer monologiske IRO-strukturen med at samtalen var mer dialogisk prega, og at elevene også kunne ta initiativ, med

lærer som veileder. Det var trolig lettere for elevene å diskutere og ta initiativ ettersom de nettopp hadde diskutert og jobbet med det faglige innholdet (Aarseth, 2017, s. 159).

Strategi 2 – Individuelt arbeid

Strategi 2, som er individuelt arbeid, er det delte meninger om. Individuelt arbeid er en arbeidsform som er mye brukt. Eksempelvis arbeidsplaner hvor elevene jobber selv med ulike oppgaver. Selv om denne praktiseres mye, kan det også være vanskelig for elever å konsentrere seg om dette dersom de påvirkes av ytre forhold. Da går mye av konsentrasjonen bort og elevene lærer ikke like effektivt. Samtidig gir individuelt arbeid muligheten til å tilpasse oppgavene utfra elevenes ulike forutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 110 – 111). Videre fra dette skriver også Lomsdalen (2023, s. 63) om tilpasning av ulike læringsbehov, og mener tilpasninger læreren gjør kan gi muligheter for at elevene får skreddersydde læringsaktiviteter for sine styrker og behov. Derimot kan individuelt arbeid også være utfordrende. Den norske dosenten i norsk, Kirsten Palm (2015, s. 35), skriver om flerspråklige elever og tilpasset opplæring i sin artikkel. Hun skriver at undersøkelser viser at det er mye individuelt arbeid i grunnskolen, noe som kan føre til at spesielt andrespråkelever ikke får øve nok på muntlig samhandling og aktivitet under opplæringen (Palm, 2015, s. 35). En måte å løse dette på er å bruke individuelt arbeid i sammenheng med andre arbeidsmåter. I denne sammenhengen kan da elevene få jobbe med strategier hvor elevene først jobber individuelt med fagstoffet i KRLE, deretter går i grupper og diskuterer tema, og til slutt diskuterer fagstoffet i plenum. Dette skriver Hesby Mathé er sentralt ifølge nye didaktikkstudier (Hesby Mathé, 2015, s. 71 – 72). Denne strategien kalles I-G-P-metoden, og jobber i rekkefølgen individ, gruppe og plenum. Øiestad og Helstad skriver om denne metoden, og mener dette kan gjøre at det ikke alltid blir de samme elevene som tar ordet eller at lærer snakker store deler av timen. Det kunne derfor være et verktøy for at flere elever deltar i plenum. Samtidig presiseres det at dette kun er en av flere metoder og innfallsvinkler (Helstad & Øiestad, 2014, s. 38).

Strategi 3 & 4 – Arbeid i grupper

Strategi 3 og 4 er når elevene jobber sammen i grupper på to og to eller flere. Jeg har valgt å presentere strategi 3 og 4 samme, ettersom begge omhandler arbeid i grupper. Det kan være positivt for elevene å samhandle med eldre eller yngre elever med samme morsmål. Den eldre eleven kan ha bedre språkforståelse, og har dermed muligheten til å forklare om noe er

uforståelig for den andre eleven. Samtidig er dette god øving for den eldre eleven, som da får forklart det faglige og reflektert over det selv (Hauge, 2018, s. 69). Denne samhandlingen mellom yngre og eldre elever vil da komme mer naturlig i en innføringsklasse enn ordinære klasser, hvor alle elevene er like gamle. Samtidig kan man ha elever med samme morsmål med ulike nivå i norsk, og dermed kunne hjelpe hverandre også i ordinære klasser. Ved å forklare på eget morsmål vil man også få repetert det faglige til eleven med mindre norskkunnskaper, samtidig som den andre eleven da får mulighet til å forstå mer av faget ettersom det blir på eget språk. Hauge viser til gruppearbeid i sin bok, og hvordan denne samhandlingen og samtalen utfra elevenes egne forutsetninger kan være med på å utvikle forståelse innen fag og språk. Dette ville også kunne bidra til mer aktive og kreative elever. «Samarbeidslæring, altså gjerne to og to, er mer fremmende for elevens språkutvikling enn den tradisjonelle formidlingspedagogikken der læreren snakker mesteparten av tiden» (Hauge, 2018, s. 69).

Aarsæther skriver, som nevnt, om prosjektene i Danmark og Australia hvor det også viste seg at gruppearbeid er positivt for tospråklige elever. I Danmark viste det seg at elevene klarte å lære seg mer av fagstoffet når de utvekslet erfaringer og fagkunnskap med språklige uttrykk. I Australia så de at elevene i starten brukte sine egne språk og uttrykk for å finne svar når de samhandlet i små grupper. Gradvis ville dette føre til at elevene nærmet seg den faglige måten å forklare fenomener på. Videre i dette prosjektet så de viktigheten med at gruppen utførte oppgaven sammen, men også klarte å oppsummere og gjennomføre etterarbeid, som det å eksempelvis lage en rapport. Dette var fordi dette krevde et høyere språklig nivå enn «her-og-nå»-språket (Aarsæther, 2017, s. 154 – 155). Utfra dette er gruppearbeid en god metode for læring.

Som man ser over, varierer lærerne arbeidsformene de bruker i KRLE. Alle fokuserte på variert undervisning. Som nevnt bruker lærer 1 og 2 nokså de samme strategiene. På den andre siden er det interessant å se hvordan de bruker arbeidsformene forskjellig som blir vist i datamaterialet fra observasjon under. Det er også interessant å se hvordan innføringslærer ofte bruker gruppearbeid i forhold til det lærer 1 og 2 beskriver. Dette blir grundigere diskutert under, hvor innføringslærer svarer på hva som skiller innføringsklasser fra ordinære klasser.

3.2.2 Hvordan skiller innføringsklasser seg fra ordinære klasser?

Under dette temaet fikk innføringslærer et tilleggsspørsmål om «Hvordan skiller innføringsklasser seg fra ordinære klasser?» med spesielt fokus på KRLE. Dette var jeg interessert i ettersom det ikke er selvsagt at alle kommuner har en innføringsklasse eller at det er plass til alle nye elever i slike klasser. Dessuten er dette tilbudet igjen frivillig og dermed kan eleven og foreldrene selv velge om eleven skal gå i innføringsklasse eller original klasse. Dette gjør at det også vil være lærere i ordinære klasser som vil møte på flerspråklige elever som er nylig tilflyttet Norge. Utfra mine tidligere erfaringer med innføringsklasser, hadde jeg sett at elevene i slike klasser hadde en bratt læringskurve i norsk. Jeg var interessert i å høre hva innføringslærer så på som forskjeller fra sine praksiser i innføringsklasser, i motsetning til ordinære klasser. Derfor valgte jeg å stille innføringslærer dette tilleggsspørsmålet.

Lærer svarte at «Du må tenke på en helt annen måte når du skal undervise noen som ikke har norsk som sitt førstespråk. Jeg kan tenke meg at det er lettere å få til filosofiske samtaler i ordinære klasser og man må tenke på en annen måte». Med tanke på KRLE faget sa lærer at «det er jo flere religioner og morsmål som er representert enn i ordinære klasser, de har ulike erfaringer. Det er kanskje elever som kommer fra andre land og har erfaring med andre typer skoler på noen områder. Selve faget kan være veldig nytt for mange». Hauge skriver at hvor godt minoritetsspråklige klarer seg på skolen, avhenger av hvordan skole og lærere tilrettelegger for elever som er flerspråklige. Her vises det til forskning som viser at minoritetsspråklige klarer seg dårligere på skolen, og at det også kan være større avstander innad blant elever med innvandrerbakgrunn. På den andre siden viser hun også til Lauglo i 2006, der undersøkelser viste at elever på med minoritetsspråklig bakgrunn ofte kunnen være mer flittige, ha bedre oppførsel, særlig blant jenter, og sette mer pris på skolen (Hauge, 2018, s. 43 – 45).

Som nevnt over starter ikke elever i innføringsklasser før de går i 3.klasse. Dermed er det også relevant for ordinære klasser å ha kunnskapen til å kunne håndtere minoritetsspråklige elever. I spørsmål om det var noe de gjorde i innføringsklassen som kunne ha overføringsverdi til ordinære klasser, svarte innføringslærer: «Det er jo kjempevanskelig når du får en helt ny ankommer. De kan velge om de vil begynne i innføring eller vanlig klasse. Det ville jo være vanskelig med alle fag hvis de ikke er tilpasset». «I hvert fall jobbe spesielt

med begreper og bruke tavle til å skrive, vise bilder og forklare». Innføringslæreren la også vekt på å bruke morsmålet til eleven i undervisning.

Når det er viktige temaer, så er det viktig at de får lese på morsmålet eller får noe opplegg på morsmålet. Det er jo det vi gjør også. Elevene går mer i dybden med morsmålet. Der lærer de mer av faget, men også litt norsk. Så det er kjempeviktig for å lære fagene og få støtte på morsmålet
Innføringslærer

Spesielt med tanke på KRLE, måtte man velge hva man skulle fokusere på. «Det kommer an på hva målet er. Er målet at de skal få informasjon og lære om ulike religioner, så kan de gjøre det på morsmålet. Samtidig jobber de med å skrive en enkel setning og lese en liten tekst på norsk som er tilpasset». Det innføringslærer sier her, ser man igjen i det Hauge (2018, s. 45) snakker om. Hun skriver at det tar tid å lære seg norsk slik at det kan brukes i læringssituasjoner, og at skolen derfor bør legge til rette for at de også kan bruke språket de behersker.

3.2.3 Observasjon av undervisningstime i KRLE

Under planlegging av prosjektet var jeg klar på at jeg ville observere lærerne jeg intervjuet. Dette var for å få et rikere bilde av fenomenet jeg forsket på. Observasjonen ville gjøre meg i bedre stand til å tolke og forstå det lærerne sier, og få muligheten til å se enda litt mer av virkeligheten jeg ville beskrive. Innføringslærer ble intervjuet over zoom, og derfor var det ikke mulig å få til observasjon. Jeg observerte lærer 1 og 2 i en KRLE-undervisning som varte en klokke time før intervjuet. Jeg presenterte meg selv og satt meg bakerst i klasserommet for å notere.

Lærer 1 hadde i denne timen om jødedommen, mer spesifikt om synagoger. Først repeterte lærer hva elevene husket fra sist time om Jødedommen. Timen startet med et klipp der man møtte jødiske ungdommer på sommerleir. Elevene var stille og fulgte med. Etter filmen spurte lærer elevene hvilket språk som kan knyttes til jødedommen. Det var flere elever som hadde oppe hånden. Elevene hadde sin egen KRLE-bok hvor de hadde laget tankekart i forrige time og hadde fargelagt en tegning av en synagoge. Elevene limte inn tegningen med en side åpen hvor de kunne skrive faktasetninger inni. Dette var elevene også

engasjerte i og de fikk bruke kreativitet. Deretter skulle elevene selv gå inn på Salabys² nettside, hvor man kunne besøke det hellige huset virtuelt. Elevene kunne gå til forskjellige rom og utforske deler av en synagoge. Her jobbet elevene individuelt og stille. Noen elever viste hverandre deler av synagogen.

Lærer viste så til nyhetsartikler på storskjerm hvor en synagoge i Oslo hadde blitt skutt på. Alle elevene fulgte med og satt stille. Deretter viste lærer artikkel om en gruppe muslimer som laget ring rundt synagogen i ettertid, for å vise sin støtte. Lærer tok frem et arbeidsark på storskjerm. Her skulle elevene lese en tekst om jødedommen og skrive fem faktasetninger, før de skulle svare på spørsmål som lærer hadde funnet på forhånd. Et av spørsmålene var «Hva er likt/ulikt mellom synagoge, moske og kirke?». Elevene fikk da sammenlignet hellige hus. Det var noen elever som satte i gang med en gang, andre trengte veiledning for å komme i gang. Elevene var aktive i undervisningen og stilte spørsmål. Det var derimot få som delte fra egen praksis i plenum, noe som gjorde at jeg ikke merket det religiøse og kulturelle mangfoldet.

Lærer 2 hadde om høytider i denne timen. Temaet ble skrevet på tavlen og lærer spurte elevene om ulike høytider, og laget et tankekart på tavlen. Høytider som jul og pinse ble nevnt, hvor lærer spurte hva høytidene gikk ut på. Elevene svarte og lærer utfylte med mer informasjon og andre høytider som ikke ble tatt opp. I denne klassen var det stort engasjement og interesse for religioner og kulturer generelt, men også for hverandres religion. Lærer spurte i plenum hvilke høytider elevene i klassen feiret, og elevene fikk fortelle. Etter dette utdypet lærer og sammenlignet de ulike religionenes høytider. Dette var elevene svært engasjerte i og stilte hverandre spørsmål. Lærer snakket om mangfoldet i klassen og engasjerte seg i alle sin tro og levemåte. Om elevene ikke visste, hjalp lærer dem. Så viste lærer en faktatekst om julehøytiden på storskjerm. Elevene stilte mange spørsmål og lærer fortalte om egne erfaringer med høytiden. Her brukte lærer også humor som fanget klassens oppmerksomhet. Elevene stilte spørsmål om religioner utenfor tema, men lærer tok seg tid til å svare på spørsmålene før tema ble hentet inn igjen. I slutten av timen jobbet elevene selv på Salaby med oppgaver om høytider.

I denne klassen merket jeg det religiøse og kulturelle mangfoldet i større grad. Dette var fordi lærer hadde lagt opp timen slik at elevene selv fikk delta med egen religiøs praksis, og

² Salaby er et digitalt læreverk som produseres av Gyldendal undervisning for barnehage og barnetrinnet. Her finnes det ressurser i alle fag på alle trinn.

dermed var det lettere å legge merke til det religiøse og kulturelle mangfoldet. Dette mangfoldet ble brukt på en positiv måte for å få elevene med i undervisning. Elevene ble trukket inn i undervisningen flere ganger i løpet av timen. En elev stilte for eksempel spørsmålet «Hvem feirer ramadan her?». Lærer svarte da med å ramse opp elever som feiret høytiden, og spurte om dette stemmer. Noen av elevene som feiret ramadan snakket rundt høytiden, før lærer gikk videre til andre høytider som ble feiret i klassen. Ettersom tema omhandlet alle høytidene var det derfor mulig å trekke inn mange av elevene, dermed fikk de kunnskap om høytider, men også hverandre.

I KRLE-paragrafen står det også at «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål» (Opplæringslova, 1998, § 2-4.). I kompetansemålene etter 7.trinn er det flere relevante mål for KRLE og mangfold. Et fellestrekk med mange av målene er at elevene skal utforske egen og andres tro, og kunne reflektere og sammenligne de ulike religionene og livssynene. Et av målene er å «gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). I lærer 1 sin time viste læreren to nyhetsartikler om synagogen i Oslo som ble skutt på, og deretter hvordan mennesker i ettertid viste støtte. Dette kan gi elevene et innblikk i minoriteters situasjon i Norge. På denne måten får elevene et godt eksempel på utfordringer knyttet til mangel på forståelse mellom religioner. I lærer 2 sin time fikk elevene stille hverandre spørsmål og snakke om ulike religioner. Dermed fikk elevene øvd på dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av religion og livssyn.

Det som er interessant å se på etter observasjonene, er forskjellen på å jobbe tematisk eller med en religion om gangen. Om man bare ser på de to observasjonene over, var det mer muntlig elevaktivitet i lærer 2 sin time om høytider. Da kunne alle elevene knytte temaet til egen religiøs praksis. I lærer 1 sin time lærte elevene i hovedsak om Jødedommen, men også her fikk elevene spørsmål om å for eksempel se på likheter og ulikheter mellom de ulike hellige husene. Dermed brukes også tematikken i lærer 1 sin time. Andreassen (2020, s. 129) skriver at ved å sammenligne og sette ulike elementer i KRLE opp mot hverandre, blir enkelte deler mer tydelige ettersom den skiller seg eller har likheter fra det man setter den opp mot. Man kan derfor si at om man skal se elementer med religionene tydelig, bør man se det i forhold til noe annet, som eksempelvis en annen religion.

3.2.4 Fagets relevans

Anker et al (2018, s. 61) skriver at Norge blir sett på som en av de landene med mest sekularisert samfunn, men det er fortsatt slik at flertallet av befolkningen tilhører den Norske Kirke. Som mange andre land i Europa, er det nå færre som deltar på blant annet gudstjeneste. Etersom Norge har økt innvandring av mennesker som fortsatt har religion som stor del av sin hverdag, er religion fortsatt svært synlig i samfunnet. Det kommer nye alternative former som kan være resultat av økende individualisering. Når vi snakker om økende individualisering, sier Repstad (2020, s. 46) at færre mennesker føler seg bundet av religiøse autoriteter, og at flere blir sin egen livssynsautoritet.

En del unge i dag vil definere seg som ikke-religiøse eller skeptiske til religion. Andre er åpne og interessert i religion, eller sine egne praksiser uten at de vil definere seg som noe.

Et unntak fra dette er unge med minoritetsbakgrunn hvor de ofte følger foreldrenes tro (Anker et al., 2018, s. 68). Repstad (2020, s. 61) skriver også om denne tematikken, om sier at religion er mer viktig for innvandrere enn for de som kommer fra familier som har bodd i Norge i generasjoner. Han viser til en undersøkelse om levekår blant innvandrere av Barstad. Her var det fire av ti innvandrere som mente at religion var svært viktig for dem. Repstad skriver videre at omtrent like mange kristne og muslimske innvandrere var ukentlig aktive på religiøse møter eller bønn. Samtidig skilte muslimske innvandrere seg fra kristne med at de i enda større grad så på religionen som veldig viktig. Utfra det Anker et al og Repstad skriver over, ser man at religion fortsatt er svært aktuelt, samtidig som samfunnet blir mer sekularisert. Videre ser jeg på lærererperspektivene på KRLE-fagets relevans i skolen i dag.

Lærernes tanker om KRLE-fagets relevans

Som nevnt i innledningen, sier Repstad (2020, s. 58 – 60) at syv av ti er medlemmer av Den norske kirken. Samtidig synker stadig dette antallet. Samtidig som samfunnet er mangfoldig, er det også mennesker som ikke tror på en religion eller er usikre på hva de tror på. Derfor var jeg interessert i å høre hva lærerne mente om fagets relevans i skolen i dag.

Lærer 1 mente faget lærte elevene «å kjenne samfunnet, en del av seg selv og klassekamerater». «Samfunnet er mangfoldig, nesten uansett hvor du bor i Norge», «Forståelse og toleranse, det er jo velig veldig viktig, mener jeg». Lærer mente også at det er «mye gøy kunnskap» i KRLE. «Jeg synes det er gøy selv». Gjennom KRLE mener lærer man

«toleranse og forståelse, medborgerskap og medmenneskelighet». Lærer 1 snakker mye om samfunnet, og hvordan elevene skulle lære å kjenne samfunnet man lever i. Her tyder det på at lærer 1 fokuserer på at elevene skal lære seg å leve sammen gjennom toleranse og forståelse.

Lærer 2 mente KRLE er «superrelevant» og at vi er nødt å lære om alle religioner. «Hvis vi ikke skal lære om religioner, så skaper det bare masse frykt og usikkerhet». Lærer forteller om en undervisning der elevene lærte om alternative religioner og fikk utforske en valgfri religion. «Jeg fortalte om helt andre religioner, og så fikk de et prosjekt der de skulle finne en alternativ religion og lage en presentasjon om den. Det var kjempegøy». Dette mente lærer var med på at elevene var mer åpne for at folk er forskjellige, og kunne være med på å interessere mer enn å sammenligne eksempelvis jødedom og kristendom. Her fokuserte læreren på viktigheten av å lære om religioner, og hvordan hen kunne motivere til dette. Frykt og usikkerhet ble motarbeidet i arbeid med religioner.

Innføringslærer mener det er «et kjempeviktig fag. Jeg tenker det først og fremst fordi det er et fag der man lærer om seg selv. Hvem er jeg? Hvem er jeg når jeg møter andre? Det å få utviklet å kunne se andres synspunkter og lære om andres kultur, religion og tradisjoner. Utvikle toleranse og respekt for andre er superviktig når de skal videre i samfunnet». Utfra datamaterialet over, var det interessant å se hvordan lærer 1 fokuserte på samfunn og det å leve sammen, lærer 2 fokuserte på viktigheten av å lære om religioner, og til slutt innføringslærer, som så mest på viktigheten av å bli kjent med seg selv. Det er uansett tydelig at lærerne så på KRLE-som et relevant fag.

I tema 2 har jeg ville undersøke forskningsspørsmål to, som er «Hvilke arbeidsformer bruker KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?». Utfra datamaterialet varierte lærerne undervisning og tilpasset etter behov. Jeg valgte å koble lærernes tanker til Fuglseths teori om arbeidsformer tilknyttet samarbeid, noe som viste at lærer 1 og 2 brukte klasseundervisning og individuelt arbeid mest. I motsetning brukte innføringslærer klasseundervisning og gruppearbeid, ettersom gruppearbeid var gunstig i språklæring. Videre så jeg på hvordan innføringsklasser skiller seg fra ordinære klasser, hvor det ble brukt morsmål og mer fokus på begreper i motsetning til ordinære klasser. Videre så jeg på observasjonene som ble gjort av lærer 1 og 2 sine timer om Jødedommen og høytider. Til slutt undersøkte jeg lærernes tanker rundt KRLE-fagets relevans, der alle var enige i at faget

fortsatt var viktig i skolen. Dermed har jeg fått ulike lærerperspektiver på ulike arbeidsformer i KRLE. Videre i tema 3 trekker jeg inn mangfoldet igjen, og ser på hva lærerne ser på som muligheter med mangfold. Dette drøftes opp mot relevant teori.

3.3 Tema 3 - Muligheter med mangfold i KRLE

Ut fra temaet mitt «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold» og forskningsspørsmålet «Hva opplever KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE?», vil jeg i tema 3 og 4 gå nærmere inn på muligheter og utfordringer med mangfold i KRLE-undervisning og generelt.

I tema 3 vil jeg se på hvilke muligheter som kan komme av KRLE og mangfold.

Skolen er et av de viktigste møtestedene for ulike mennesker med ulik bakgrunn. Spesielt i KRLE fokuseres det på religiøst og kulturelt mangfold, respekt og inkludering. I læreplanen står det at «Faget skal gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Videre presenteres lærernes tanker rundt muligheter med mangfold.

3.3.1 Hva ser lærerne på som muligheter med mangfold?

Tidligere i oppgaven er det snakket mye om begrepet mangfold og hvordan man skal se dette som en ressurs og legge til rette for at elevene skal føle seg anerkjent. Etersom mangfold igjen er et begrep som har ulike meninger og definisjoner, vil dette også virke inn på læreres tanker rundt muligheter med mangfold. Jeg ville derfor undersøke hva lærerne så på som muligheter, og var interessert i å se om det var enighet rundt dette hos de tre lærerne, eller om det var store uenigheter.

Lærer 1 mente det var mange muligheter med mangfold. Eksempelvis elever som kan fortelle om sin religion. «I hvert fall her hos oss i klassen, så har de vært motiverte eller glad for å dele uoppfordret av det. Å fortelle eller ha et ønske om å dele fra sin tro og praksis». Kanskje besøker eleven sitt hellige hus og kan vise og forklare de andre om hva som skjer i et slikt hus. «Det beriker jo undervisningen når noen kan fortelle hvordan de gjør og hvordan det er i det hellige huset». Det var også elever som hadde delt egne erfaringer om hjemlandet. «De kan fortelle noe fra hjemlandet sitt, hvordan de har gjort det eller hvordan de gjør ting

der. For eksempel var det en elev som fortalte om bønnerop i et land eleven har vært i». I denne klassen nevnte ikke lærer elevenes religion om ikke de selv sa det på eget initiativ. Lomsdalen (2023, s. 63) nevner også denne muligheten med mangfoldet. Han mener forskjellige livserfaringer og perspektiver beriker læringsmiljøet.

Lund (2017, s.20) skriver i sin bok om *mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*, at det vises i undersøkelser at minoritetspråklige elever på skoler hvor de opplever anerkjennelse kulturelt, men også språklig, lykkes best. Her legges det også til at positive samhandlinger med andre elever på skolen, gjør at elevene får brukt og utviklet språkkompetansen sin. Dessuten utvikler elevene da en større kulturell forståelse og vurderingsevne. Nicolaisen og Østberg (2018, s. 75) skriver i sin artikkel om barn og unges livsverden, at det å ta barn på alvor handler alltid om å ta barnets verdier, erfaringer, religion og livssyn på alvor. Dette kan blant annet være gjennom at elevene selv tar opp egne erfaringer eller at læreren tilfeldig tar opp temaer som betyr noe for eleven. Dette ser man i lærer 1 sine tanker rundt det at elevene får dele fra egen praksis og hvordan det beriker undervisningen, men også kan gi anerkjennelse til elevene som deler. Under deler også Lærer 2 og Innføringslærer mye av de samme tankene rundt samhandling, toleranse og forebygge fremmedfrykt.

Da lærer 2 fikk spørsmål om muligheter med mangfold, svarte lærer at «elever som går på en skole som dette her, og har undervisning sånn som vi har, vil ha en større toleranse og en åpenhet i voksen alder». Skolen elevene går på er en mangfoldig skole og klassen har en åpen dialog om hverandres religion i timen og ellers. «Tenk hvor mye de lærer av hverandre, hvis de klarer å bli kjent med hverandre». Dette var målet til lærer i hans nåværende klasse. «Jeg tror det er en stor verdi i det å gå på en skole med mange kulturer, mange religioner og masse forskjellige språk». Dette var om elevene klarte å «bruke det til noe positivt». Lærer mente at «hvis man går på en skole med folk som har en annen religion enn deg, og er venner med dem, så er det kanskje lettere å ha en forståelse når man blir eldre. Man er jo aldri så redd for noe som de tingene man ikke vet noe om. Fremmedfrykt kommer jo ofte av at man ikke kjenner til ting». Lærer nevnte religioner som ikke var representert i klassen, og hvordan en representant i klassen fra denne religionen kunne føre til mindre fremmedfrykt og negativitet. Eksempelvis «Hvis de hadde kjent en jøde, hvis det hadde vært en jøde i klassen, så hadde de kanskje ikke vært så negativ til det. Da hadde de kanskje

forstått konflikten på en annen måte. Så det er egentlig synd». Det samme gjaldt fravær av buddhister i klassen. Dermed lærte elevene av hverandre og forebygget fremmedfrykt.

Innføringslærer så også flere muligheter med mangfold. «Det er en veldig god mulighet til å få relasjoner. Samfunnet har stort mangfold. Disse elevene får jo mer erfaring med å fungere sammen med andre fra andre land, kulturer, tradisjoner og religioner. Og vi lærer av hverandre. Jeg tenker det er veldig mange fine muligheter med det. Jeg ser på at det er mangfold som en ressurs». Her ser innføringslærer på mangfold som en mulighet for å utvikle relasjoner og øve på å leve sammen. Under blir de tre lærernes tanker rundt mulighetene diskutert og sammenlignet.

Samhandling og dialog

I datamaterialet sier lærer 2 at elevene lærer mye av hverandre dersom de klarer å bli kjent. Det ville også gi større forståelse om elevene var venner med barn som tilhørte andre religioner. Innføringslærer mente også det var en god mulighet for å få relasjoner og fungere sammen med andre fra ulike land, religioner og kulturer. Utfra dette vil jeg knytte inn boken *Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer*. Her tar de opp hvor viktig samhandling med andre er for eleven. «Ved at barnet samhandler med andre, får det del i nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å mestre deltakelse i kulturen. Barnets dialog med andre mennesker er derfor en viktig kilde til læring og utvikling» (Strand et al., 2017, s. 121). Et funn er derfor samhandling som en mulighet med mangfold og viktigheten av denne egenskapen blant elevene. Her vil jeg også trekke inn funn fra tema 2 om arbeidsformer, hvor det ble diskutert viktigheten og mulighetene med at elevene fikk samhandle og samarbeide i KRLE-timene.

Uenighetsfellesskap

Alle lærerne gir uttrykk for at en av mulighetene med religiøst og kulturelt mangfold i KRLE, er at elevene lærer av hverandre. I situasjoner hvor lærer er trygg nok til å ta opp elevens egen religion og praksis, kan man møte på uenigheter. Blant annet om to religioner motstrider hverandre eller det er uenigheter om praksiser innad i en religion mellom elevene. Dette trenger nødvendigvis ikke bli sett på som noe negativt. Lars Laird Iversen definerer uenighetsfellesskap som «en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (Iversen, 2017, s. 103). Inntrykket jeg fikk fra

observasjonene i lærer 1 og 2 sine klasser, samt inntrykket jeg fikk av innføringslærer, var at elevene i alle tre klassene hadde respekt for hverandre, og det var mulighet for å trygt dele om sin religion og tro. Her kan det uansett oppstå situasjoner hvor elevene er uenig. Erfaringene rundt det å diskutere med andre uten at det trenger å bli negativt, er god øving for elevene. Senere i livet vil elevene møte på andre som ikke er enig med egne holdninger og verdier, og dermed kunne håndtere dette bedre om uenighetsfellesskapet blir utfordret og snakket om i skolen. I læreplanen for KRLE står det at «Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette betyr at KRLE-lærerne skal oppfordre til samtale, refleksjon og eksistensielle spørsmål, men også ha nok kunnskap innen faget til å kunne fylle på med faglig kunnskap. Samtidig er det også viktig å styre samtalene og uenighetsfellesskapet slik at samtalene ikke blir negative og at alle elevene kjenner seg respektert og trygge.

KRLE gir elevene læring i å forholde seg til ulike mennesker og fellesskap. Selv innad i fellesskap og mellom fellesskap kan det oppstå uenigheter. «Ved å se klasserommet som et uenighetsfellesskap kan religionsfaget i fremtiden være et verktøy og treningsrom for å utdanne uredde og problemløsende medborgere, i stand til å håndtere reell uenighet, både innen og mellom religiøse tradisjoner» (Iversen, 2017, s. 116). Uenighetsfellesskapet kan utfra dette tolkes som noe positivt, men kan i praksis være vanskelig å håndtere om det blir slengt kommentarer i timen eller i ettertid. Under observasjon i lærer 2 sin time om høytider, var det tydelig at noen elever var mer frittalende om sin praksis enn andre, slik det ofte er. Dermed kan det være elever som ikke våger eller får sagt det de vil si. «Uenighet trenger ikke å være en trussel mot fellesskap, men undertrykket uenighet kan gjøre gruppen mindre trygg og mindre effektiv fordi ikke all informasjon og alles argumenter får komme frem» (Iversen, 2017, s. 101). På den andre siden inkluderte lærer 2 elevene som ikke snakket høyest, og jeg opplevde det som at alle elevene følte seg sett og hørt. Store deler av timen ble brukt til at elevene fikk snakke om hvilke høytider de feirte, og fikk også diskutere innad, blant elevene i samme religion om hvordan de feirte høytidene. Her var lærer engasjert i samtalen og la på kunnskap etterhvert eller om elevene selv var usikre. Dette er positivt, ifølge Iversen, som sier at «ikke minst vil en lærer som evner å synliggjøre og håndtere uenighet om verdier blant elevene i sin undervisning, ha gode forutsetninger for å skape åpnere, tryggere og mer utfordrende klasserom» (Iversen, 2017, s. 101 – 102).

3.3.2 Muligheter med mangfold som ikke direkte omhandler KRLE

Til slutt velger jeg å inkludere deler av datamaterialet som ikke direkte omhandler KRLE. Begrunnelsen for dette, er at mye av det lærerne tar opp som muligheter utenfor KRLE-feltet, er også interessante å se nærmere på og kan være aktuelle synspunkter for andre deler på skolen. Videre blir mulighetene utenfor KRLE-feltet diskutert.

Språk og tospråklig kompetanse

Språk blir ikke direkte tatt opp som en mulighet under tema 3, men blir snakket om av innføringslærer og lærer 2 andre steder i intervjuene. Lærer 2 mente at det var stor verdi i det å gå på en skole med mange kulturer og mange forskjellige språk. Innføringslærer sa at hen bruker morsmål når elevene skal lære seg fag for å kunne gå mer i dybden, før elevene deretter skriver korte setninger på norsk. Jeg velger derfor å se på tospråklig utvikling og viktigheten av morsmålet i fagundervisning som en mulighet med mangfold.

Språklig mangfold blir nevnt i tidligere forskning, og kan settes i sammenheng med religiøst og kulturelt mangfold. Klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold kan ha elever fra andre steder i verden og dermed også oppleve å ha tospråklige elever. Utviklingen av tospråklig kompetanse vil da være sentralt for at eleven skal kunne følge fagene, og i denne sammenhengen, KRLE. Strand et al. (2017, s. 121) skriver at den økende språklige kompetansen til elevene er med på å øke barnets mulighetshorison. Språket er avgjørende for utviklingen av tankeprosesser og mentale prosesser. I tillegg er det med på å lette elevenes muligheter til å ta del i sosiale aktiviteter. Dette vil bli diskutert ytterligere nedenfor.

Da innføringslærer som nevnt fikk spørsmål om hvordan innføringsklassen skilte seg fra ordinære klasser i tema 1, svarte hen «Du må tenke på en helt annen måte når du skal undervise noen som ikke har norsk som sitt førstespråk».

Hauge skriver om tospråklig kompetanse og hvilken betydning morsmål har for eleven og skolemestring. «Morsmålet har altså, i tillegg til at det har verdi i seg selv å kunne flere språk, en sentral funksjon som støtte for kunnskapstilegnelsen. Dette går ikke på bekostning av norskopplæringen; det foregår parallelt» (Hauge, 2018, s. 63). Videre skriver Hauge at jobbing med begreper på morsmål og norsk, fører til at tilegnelsesprosessen går raskere. Først får elevene forståelse og lærer seg begreper, som deretter læres på norsk. Dermed bygger man videre på det elevene kan fra før. Hauge skriver også at alle elever skal kjenne på å bli

anerkjent og bekreftet for sin identitet, og det å inkludere elevens morsmål kan bidra til dette (Hauge, 2018, s.63-64). Her er det viktig at lærer ser på elevens kulturelle og språklige bakgrunn som en ressurs. Nicolaisen og Østberg (2018, s. 93) skriver om ulike tradisjoner innad i religiøse- og sekulære tradisjoner. De mener det er viktig at læreren er åpen for elevens egne livsverden og identitetskrav.

Viktigheten av å bruke morsmål i undervisningen

Innføringslærer beskrev i tema 2 hvordan de jobbet mye med begreper og språk. Her sa hen at elevene hjalp hverandre med språk og at morsmål gav muligheter for å lære fag.

Innføringslærer sa følgende i tema 2:

Når det er viktige temaer, så er det viktig at de får lese på morsmålet eller får noe opplegg på morsmålet. Det er jo det vi gjør også. Elevene går mer i dybden med morsmålet. Der lærer de mer av faget, men også litt norsk. Så det er kjempeviktig for å lære fagene og få støtte på morsmålet
(Innføringslærer)

I hens klasse kunne elevene deles inn etter alder, faglig kunnskap eller språklig kunnskap. Noen ganger var alle samlet. Dette gir da mulighet for at elevene å hjelpe hverandre med språk og læring. Da innføringslærer fikk spørsmål om hvordan innføringsklassen skilte seg fra ordinære klasser i tema 1, svarte hen «Du må tenke på en helt annen måte når du skal undervise noen som ikke har norsk som sitt førstespråk». Dermed kan morsmål og samarbeid bidra til bedre læring.

Jeg har nå sett på lærernes tanker rundt muligheter med mangfold. Her ser jeg på datamaterialet og drøfter viktigheten av samhandling og dialog, og muligheter med uenighetsfellesskap i KRLE. Det språklige mangfoldet og tospråklig opplæring blir også tatt opp som muligheter, og knyttet til KRLE. Funnene jeg fant gjennom lærerne og tidligere forskning, er at det er positivt med stort religiøst og kulturelt mangfoldig i klasser og mulighetene er mange. På motsatt side skal jeg nå ta for meg mulig utfordringer i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold, hvor mennesker med ulike holdninger, bakgrunner og verdier skal fungere sammen i et fellesskap. I tema 4 har jeg undersøkt hvilke utfordringer lærerne har møtt på i sine år som lærer, i klasser med religiøst og kulturelt mangfold.

3.4 Tema 4 - utfordringer med mangfold i KRLE

Temaet i oppgaven er «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold», og jeg har i tema 4 svart på siste del av forskningsspørsmål 3 som er «Hva opplever KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE». I dette temaet har jeg undersøkt hvilke utfordringer lærerne har møtt på med mangfold og KRLE. Tema 4 består av 3 ulike deler hvor jeg først spurte lærerne generelt om hvilke utfordringer de møtte på i KRLE. Datamaterialet blir presentert og knyttes til relevant teori. Deretter fikk lærerne spørsmål som omhandlet håndtering og forebygging av negative holdninger til krle og mangfold. Til slutt valgte jeg også å gi lærerne en spesifikk case, hvor lærerne skulle svare på hvordan de ville håndtert dette. Grunnen til at jeg valgte å stille tilleggsspørsmålene her, var fordi jeg var nysgjerrig på hvordan man som lærer på best mulig måte håndterer situasjoner hvor det oppstår konflikter på grunn av ulikheter. Eksempelvis elever som uttrykker kommentarer eller utfører handlinger som ikke trenger å bevisst være fordomsfulle, men som kan såre eller krenke andre.

3.4.1 Hva ser lærerne på som utfordringer med mangfold?

I denne delen av tema 4 ville jeg svare på siste del av forskningsspørsmål tre, som var «Hva opplever KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE». I situasjoner hvor ulike mennesker skal samhandle og gå i klasse, kan det også oppstå utfordringer. Ettersom det handler om religion, kultur og etnisitet regnet jeg med at det kunne være et ubehagelig eller vanskelig tema for lærerne å svare på uten at de følte at de sa noe feil. Samtidig er det utfordringer som andre lærere også kan møte på i sin karriere. Under diskuteres utfordringer med mangfold og knyttes til relevant teori.

Lærer 1 hadde «ikke opplevd så mange utfordringer direkte knyttet til dette». Men elever kunne på individnivå ha utfordringer som eksempelvis språk. «Norsk kompetanse kan være utfordrende for de, så det kan jo være utfordrende som lærer å tilpasse og formidle ting». Lomsdalen (2023, s.63) skriver at akademisk mangfold kan være utfordrende for lærere som da har ulike læringsbehov som de må tilpasse undervisningen til. Lærer hadde ikke opplevd negative kommentarer direkte knyttet til mangfold i klassen.

Som nevnt tidligere i oppgaven, har alle elever som ikke har gode nok norskkunnskaper rett på å få særskilt norskopplæring og tilrettelagt opplegg, enten i klassen eller i grupper (Udir,

2022). Samtidig kan det som lærer 1 sier, være utfordrende å gjennomføre denne tilpasningen i praksis. Her vil jeg trekke inn det innføringslærer svarte om overføringsverdi fra innføringsklasser til ordinære klasser. Innføringslæreren trakk frem det å jobbe med begreper og vitkigheten av morsmål. Man måtte «jobbe spesielt med begreper og bruke tavle til å skrive, vise bilder og forklare». Samtidig som innføringslærer har gode kunnskaper rundt dette, er det lærere i ordinære klasser som ikke har tilpasset KRLE-undervisning til andre språk før, og dermed kan se på tilretteleggingen som utfordrende.

Lærer 2 svarte at det kunne være flere utfordringer med mangfold, og nevner eksempler på dette. Utfordringene hadde hen møtt på i ulike klasser og over flere år som lærer. Temaet ble snakket om på en respektfull måte ovenfor det religiøse og kulturelle mangfoldet. De samme utfordringene som lærer 2 nevner, er også tatt opp av blant annet Hauge (2018), Lund (2017) og Lippe (2021). Deres forskning og teori blir videre drøftet sammen med datamaterialet.

Første utfordring var holdninger rundt homofili og dårlig behandling av flagg. Hauge skriver at det å henge opp markører på veggene som støtter det flerkulturelle fellesskapet, kan bidra til at elever kjenner seg igjen i og kan identifisere seg med skolen. Å henge opp flagg er også vanlig, og gir et signal til elever og foreldre om at skolen tar vare på mangfoldet (Hauge, 2018, s. 144 – 145). Derimot kan dette også være en utfordring om markørene ikke blir behandlet med respekt. Lærer 2 sa i sitt intervju at det var utfordring «med pride for eksempel. Kjempestor utfordring. Vi hengte opp regnbueflagget. Det ble tatt ned og ble spyttet på. Det ble ødelagt». Det kunne være negative holdninger til religioner eller blant annet homofili som motstridet deres egne holdninger. Da kunne det komme kommentarer om at de ikke ville lære om religionen. Utfra det lærer 2 sier her, kan det virke som at noen av elevene var negative ovenfor visse religioner og ikke ville lære om dem. Samtidig som elevene ikke skal bli utsatt for forkynnelse, skal alle elever lære om de ulike religionene. Det kan derfor være utfordrende å undervise om religioner dersom negative holdninger ytres og setter stopper for den faglige læringen.

Her vil jeg trekke inn fritaksparagrafen hvor det står at «Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring» (Opplæringslova, 1998, § 2-3 a.). Samtidig står det også at «Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt

grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova» (Opplæringslova, 1998, § 2-3 a.). Dermed skal alle elever ha faglig undervisning om religioner og følge kompetansemålene for faget, men kan få fritak fra enkelte aktiviteter. Dette kan eksempelvis være besøk av hellige hus. Denne utfordringen blir også tatt opp av innføringslærer under.

Lærer 2 nevner utfordringen med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Hauge viser til Støren som hevder at «sosioøkonomiske forskjeller kan forklare en del av forskjellene mellom grupper av elever» (Hauge, 2018, s. 45). Lærer 2 sa at «Det kommer flyktninger. Det er ofte de har mistet alt, de er fattige». Elever kunne komme i joggesko på vinteren. Dermed gikk elevene våte og kalde på skolen. Noen elever kom «kanskje med dårlig mat hjemmefra». Pølsebrød gikk igjen som niste ettersom dette er billig. «Og da er ikke du mottagelig for læring etterpå». «Har du fått inn en lunsj med grønnsaker og grovbrød, så er du mer mottagelig for læring». Dette snakker også Lomsdalen (2023, s. 63) og sier at elever som kommer fra lavinntektsfamilier kan oppleve begrensede ressurser for læring, oppleve mer stress og oppleve at det er stilt lavere forventninger til dem.

Innenfor samme tema tar lærer 2 også opp elever som faster. «Og så er det selvfølgelig vanskelig med elever som faster, og som ikke kan spise». Lærer har hatt tidligere elever som hadde slitt med læring og konsentrasjon i fasteperiodene. «Hvordan skal en veldig sulten elev kunne lære seg diktanalyse?» for eksempel. Dette er en utfordring Hauge (2018, s. 237) skriver om, og hvordan noen lærere synes det er utfordrende med søvnige og slappe elever som har vært oppe om natten eller ikke spist. Samtidig som det fokuseres på at dette er en del av noen elevers religion og praksis, og dermed skal respekteres. Her legges det vekt på at elevene skal kjenne på oppmerksomhet, støtte og anerkjennelse i slike perioder. Innenfor KRLE vil lærerne da ha elever i klassen som kan være sultne eller ikke har fått i seg god nok næring til å kunne konsentrere seg. Lærers evne til å forstå og tilpasse vil da kunne være viktig for at elevene føler på respekt og mestring i faget på tross av forutsetningene.

En annen utfordring var ulikheter mellom den norske kulturen og andre kulturer. «Det kan være vanskelig. De kan ha et annet kvinnesyn, og et annet syn på det man betegner som respekt». Denne utfordringen blir igjen tatt opp i innføringslærer svar under.

Repstad (2020, s. 102 – 103) skriver om kjønnsdiskriminering og mener det fortsatt er mulig å finne eksempler på kvinnesdiskriminering i det norske samfunnet, samtidig som mye går i retningen mot likestilling. Videre ser han på likestillingssynspunkter i religioner, og sier at

bestemte oppgaver og roller har blitt sett på som mer passende for kvinner. Samtidig var det ofte menn som dominerte i ledelsen av religiøse organisasjoner. Videre skriver Repstad at religionene derimot er på god veg mot likestilling. Ulikt kvinnesyn kan dermed vise seg i en klasse hvor elevene kommer fra ulike bakgrunner og religiøse praksiser.

Hauge (2018, s. 239) refererer til Bouakaz (2013), som skriver om hjem og skole. Her blir situasjonen hvor foreldrene har liten kunnskap om skole og samfunn nevnt spesielt. Disse foreldrene kan kjenne på for at de mister barna sine om de føler at deres religion og kultur ikke verdsettes. Dette kan føles truende og det kan oppleves som at de blir fratatt noe av oppdragerarbeidet. Barna kan da oppleve noe som Bouakaz kaller «dobbel ensomhet» i forholdet mellom skole og hjem. Barnet opplever da at dens kunnskapspotensial ikke blir verdsatt, verken på skolen eller hjemme. Denne problematikken er ikke noe som direkte blir nevnt i mitt datamateriale, men utfordringene lærer 2 nevner om forskjeller på hjemland og Norge blir også nevnt av innføringslærer under.

Innføringslærer så på språk som den største utfordringen. «Det første jeg tenker er utfordrende er at mange snakker forskjellig språk. De har ikke et fellesspråk og de kan ikke forstå hverandre. Det er jo utfordrende å tilpasse». Dette gjør at elevene må veksle mellom morsmål, engelsk og norsk, som gjør kommunisering og forståelse utfordrende. Som nevnt under muligheter med mangfold, er ikke språklig mangfold direkte knyttet til KRLE. Derimot er elevenes tospråklige kompetanse en viktig del av å tilegne seg kunnskap i KRLE og de ulike fagene. «Godt språk og begrepsforståelse er vesentlig for alle barn og unge fordi dette er inngangen til utdanningsverdenen deres» (Lund, 2017, s.23). Det er ikke alltid like lett å få en oversikt over hvor mye elevene skjønner, spesielt når man har minoritetsspråklige elever. «Det er vesentlig at skolen og lærere innehar en språkkompetanse som er nødvendig for å utøve godt skjønn når det skal tilrettelegges for minoritetsspråklige elevers språklæring» (Lund, 2017, s.24). I tilfeller hvor elevene har flere ulike morsmål, kan kompetansen innen disse språkene være lav blant lærerne. Derfor er morsmålslærere en god ressurs i møte med slike utfordringer.

Med tanke på KRLE-faget kom læreren på enkeltepisoder hvor de hadde prøvd ut noe, sett at det ikke fungerte, og deretter endret undervisning.

Det er jo mange som ikke har noe erfaring med KRLE faget. Både det med å lære om andre religioner enn det de selv tilhører, eller den som er storstilt i hjemlandet. Så det

blir gjerne mange barns første møte med andre religioner. Det har jo hendt at elever har vært usikre på om det er greit å lese, skrive og lære om andre religioner. Men da har jeg gjerne snakket med elevene og foreldre, og informert om hva faget er. At det ikke er forkynning, men det er å lære om ulike religioner, livssyn og kulturer.

Innføringslærer

Hen legger til at dette ikke er en stor utfordring, men det kan være noe som er forskjellig fra ordinære klasser. Lærer avsluttet med å si at «hvis man jobber mye med det sosiale miljøet, så er de som oftest greie med hverandre». Som lærer 2, var det også her usikkerhet og ulike holdninger rundt hvilke religioner man kunne lære om. Her vil igjen fritaksparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 2-3 a.) som nevnes over være relevant. Selv om foreldre og barn kan være usikre på undervisning om andre religioner, skal elevene tilegne seg faglig kunnskap om religioner og livssyn. Det er samtidig viktig at dette blir kommunisert til foreldre og elever på en slik måte at de føler seg hørt og respektert. Her kan man også trekke inn viktigheten av godt samarbeid med hjem som blir diskutert nedenfor.

Innføringslærer så, i likhet med lærer 2, utfordringer med forskjeller mellom Norge og hjemland. «Det er veldig annerledes å være elev i norsk skole enn i hjemlandet. Det snakker vi også om med elevene. Hva som er forskjellig og hva som er likt. Om det er noe de liker bedre her eller likte bedre der. Vi snakker mye om disse tingene, med foreldre også». Som nevnt hos lærer 2, er dette en utfordring som kan gi konsekvenser for samarbeidet mellom skole og hjem, men også eleven, om ikke skolen håndterer dette på riktig måte.

Et interessant funn er at det virker som innføringslærer legger stor vekt på å være åpen og interessert i hjemlandet. Dette vil kunne gi elevene følelsen av at lærer er interessert i dem og har kunnskap om deres bakgrunn. Som nevnt tidligere skriver Nicolaisen og Østberg (2018, s. 93) om interesse og åpenhet. De skriver at for å lykkes med å bidra til at elevene har en personlig utvikling, må læreren møte alle sider med elevene sin livsverden. Denne åpenheten og interessen så jeg også i observasjonen av lærer 2 sin undervisning, og kommer også frem fra begge lærerne under spørsmål om forebygging senere i oppgaven. Lund (2017, s. 39-44) har som nevnt i tidligere forskning gjennomført intervjuer med tolv ulike lærere om hvordan ansatte på skolen ser på mangfold som en ressurs. En av lærerne nevner nettopp utfordringen med forskjeller på Norge og hjemland, og mener det kan være utfordrende ettersom tradisjoner i Norge kan være ulikt i forhold til andre land. Innvandrerelever kan i møte med norsk skole ofte føle på forvirring og frustrasjon når tradisjonen barna og foreldrene kjenner

fra hjemlandet ikke samsvarer med tradisjonen norsk skole bygger på. Her er det igjen viktig at lærer tilpasser og i noen sammenhenger tilpasser undervisningsformene til eleven, men også har et godt og tett samarbeid med ledelse og foreldre (Lund, 2017, s.43-44).

Etter at lærer 2 tok opp mat som utfordring, fikk innføringslærer spørsmål om hen merket noen utfordringer med niste og kosthold. Lærer synes ikke mat i denne klassen var noe utfordring. Elevene hadde med variert og spennende matpakker. Hen hadde vert borti elever som ikke kunne spise svin, men sa at «det er bare sånn det er». Det er interessant hvordan lærerne hadde ulike tanker rundt dette. Dette kan komme av at innføringslærer kun har vært lærer i innføringsklasser og at dette derfor er en naturlig del av hens hverdag. Samtidig kan det også være forskjeller innad i elevgruppene til lærerne og deres sosioøkonomiske bakgrunner.

3.4.2 Utfordringer med mangfold som ikke direkte omhandler KRLE

I tema 3 valgte jeg å lage et avsnitt om muligheter med mangfold som ikke direkte omhandlet KRLE. Dette valgte jeg også å gjøre med utfordringer, ettersom mye av det lærerne tar opp er aktuelt i dagens skole. Videre vil utfordringer som ikke direkte omhandler KRLE tas opp og drøftes.

Sosioøkonomisk bakgrunn

Innenfor den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene, la lærer 2 til at hen ofte gikk tur i naturen med elevene, uten å nødvendigvis ha noe undervisningsopplegg. «Det viktigste er at vi skal klare å være ute i fire timer. Så skal vi hjem igjen. Mange av de er ikke vant til det. De går ikke så mye opp i fjellet». Lærer legger til at «det er masse utfordringer med en skole med stort mangfold, men det er også masse positivt». Lomsdalen (2023, s. 68) skriver om sosioøkonomisk bakgrunn og hvordan skolen skal fremme sosial mobilitet. Lærere skal gi elevene den kunnskapen og de ferdighetene som er nødvendig for dem i fremtiden. Samtidig skal skolen også gi like muligheter til alle, slik at den sosiale ujevnheten blir redusert, og bringe sammen barn fra ulike bakgrunner. Dermed er det som lærer 2 sier om å øve på å gå i fjellet, med på å bidra til at elevene som ikke er vant til å gå på tur får øve seg på dette, og samtidig sosialisere seg med de andre elevene i klassen.

Språk og samarbeid med hjemmet

Innføringslærer tok også opp en annen utfordring rundt språk. Dette var samarbeid med hjemmet når foreldrene snakker et annet språk. Hen sa at de hadde tospråklige faglærere som da jobbet med elevene og foreldre. «Vi har hatt møte med foreldre og barn, der rektor og avdelingsleder informerer om norsk skole. Foreldrene snakker sammen med ungene om forskjellene fra norsk skole og hjemme. Det er ting som jeg tenker er veldig bra».

Språk og det å forstå hverandre er sentralt for at elevene og foreldre skal forstå skolen og lærerne. Om ikke foreldrene og barna forstår hvorfor alle elever eksempelvis skal lære om de ulike religionene, vil dette kunne føre til usikkerhet. Dette er også noe Strand et al. legger vekt på «Et godt samarbeid mellom skole og hjem er en viktig ressurs for å styrke utviklingen av gode læringsmiljøer og læringsresultater, og det er skolens ansvar å etablere et slikt samarbeid med hjemmet» (Strand et al., 2017, s. 125). Lund skriver om den store betydningen av at lærere samarbeider med foreldre for å kunne sette seg inn i elevenes bakgrunn. Her vises det til studier hvor det er vist at foreldre med innvandrerbakgrunn har liten eller mindre kontakt med lærer og skolen. En av grunnene til dette kunne være språkutfordringer og at foreldrene kunne ha mangler i språkferdighetene (Lund, 2017, s.20-21). Hauge skriver samtidig om hvor viktig det er at foreldre involveres aktivt i hvordan det går med elevene. Her er det også lærerens ansvar å anerkjenne foreldrene, slik at de ikke føler seg ekskludert. «Skolen må oppmuntre minoritetsforeldre til å engasjere seg i barnas skoletilbud og utdanning» (Hauge, 2018, s.69-70). Som innføringslærer nevner, er det ofte med tospråklige lærere når det var møte mellom skole og hjem. «Når foreldrene får benytte det språket de mestrer, blir kommunikasjonen mer naturlig og kognitivt kompleks» (Hauge, 2018, s.70). Utfra det Strand et al, Lund og Hauge skriver her, ser man viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet.

Svømming i skolen

Svømming kunne også være en mulig utfordring ifølge innføringslærer. Dette berører heller ikke direkte KRLE, men er samtidig et aktuelt tema innen religiøst og kulturelt mangfold. Innføringslærer hadde hatt elever som ikke ville delta av forskjellige grunner. I fritaksparagrafen står det at «Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen» (Opplæringslova, 1998, § 2-3 a.). Hauge skriver om denne utfordringen og hvordan dette kan gi store problemer om læreren og skolen ikke viser foreldre og elev respekt med at eleven eksempelvis tvinges gjennom fellesdusjing og holdningen «sånn gjør vi det i Norge». Ofte kan foreldre føle seg

lite respektert selv om en ordning er avtalt om elev føler at lærer ikke respekterer avtalen (Hauge, 2018, s.237). I innføringslærer sin sammenheng hadde hen hatt elever som har «dekket seg til på en annen måte med å gå med en annen type badetøy, men det har ikke hindret de i å delta. Det er jo veldig bra. Vi har funnet en løsning der de har gått inn på et toalett og skiftet der. Det har vært helt greit». Det ble snakket om at slike situasjoner gjorde at lærer måtte være åpen for å tilpasse. Da svarte lærer at hen var vant til at det var slik ettersom hen var vant til innføringsklasser. «Det er noe med å kjenne disse tingene fra før. Jeg lager ikke noe stort nummer ut av det. Det er bare sånn det er. Det tror jeg elevene også merker etterhvert». Ut fra det innføringslærer sier her, ser man viktigheten av åpenhet i KRLE og ellers i skolen. Åpenhet blir drøftet videre under forebygging senere i tema 4.

Elnan et al. (2017, s.178-180) skriver om svømmeundervisning for elever med innvandrerbakgrunn. De mener det kan tyde på at det er spesielt viktig for barn med innvandrerbakgrunn å få god svømmeopplæring, men at det kan gi særskilte utfordringer. Eksempelvis kan jenter av muslimsk bakgrunn se på svømmeundervisning og garderobesituasjonen som problematisk, men hvordan dette løses på hver enkelt skole er ikke blitt godt nok kartlagt. De mener derfor at man ikke kan påstå at dette faktisk er et problem for elever med innvandrerbakgrunn generelt. Det legges derimot vekt på at i slike situasjoner, er det viktig med dialog mellom elev, lærer og hjem. Både med tanke på hvordan man skal håndtere utfordringene, men også for å informere om viktigheten med svømmeopplæring og det å kunne redde liv i vann. Her har det eksempelvis vært løsninger som heldekkende svømmetøy, kjønnsdelt svømmeundervisning, men dette er opp til hver enkelt skole å finne en best mulig løsning på og informere i forkant. Andreassen (2020, s. 219 – 220) skriver at selv om muslimske elever har fått mye oppmerksomhet ettersom svømming kan være i konflikt med muslimske oppfatninger om påkledning og nakenhet, kan denne utfordringen også gjelde elever som ikke har muslimsk bakgrunn. Eksempelvis elever med mer sørasiatisk eller afrikansk bakgrunn. Her er det mange land hvor det er oppfattet som usømmelig å vise seg naken, avhengig av religion. Dermed er dette en utfordring som lærere vil kunne møte på i løpet av karrieren.

3.4.3 Negative holdninger til KRLE og mangfold

Under temaet om utfordringer med mangfold, valgte jeg også å undersøke hvordan lærerne stilte seg til negative holdninger og kommentarer. De fikk tre spørsmål. «Hvordan forebygger

du negative holdninger?», «Hvordan håndterer du negative kommentarer?», og ga lærerne en case de skulle svare på hvordan de hadde håndtert i møte med negative holdninger.

Klasser består av mennesker med ulike bakgrunner, holdninger, religioner, kulturer og verdier. Det vil derfor kunne oppstå situasjoner der elever uttrykker fordommer mot religioner eller temaer. Begrepet fordom «viser til en forhåndsoppfatning eller forutinntatthet overfor noe eller noen» (Lippe, 2021, s.14). I vår tid er det også andre faktorer som påvirker elevenes holdninger. «Elevenes kunnskaper om og holdninger til religion preges ikke bare av religionsundervisningen, men formes av fremstillinger i lærebøker, film, media og populærkultur» (Lippe & Undheim, 2017, s.22).

Lærer 2 og Innføringslærer hadde opplevd at elever kunne ha fordommer mot blant annet homofili og religioner som motstridet med sin egen religion. «Fordommer kan komme til uttrykk på forskjellige måter og omhandler alt fra humor og vitsing til gruppefiendtlige holdninger eller hatefulle ytringer» (Lippe, 2021, s.14). Fordommer trenger ikke alltid uttrykkes negativt og er ikke alltid med bakgrunn i at man ser på sin egen gruppe som mer overlegen. Rasisme kan fort blandes med fordommer, men ved rasisme deles mennesker inn i grupper med negative trekk og reduserer individet til disse trekkene. Disse trekkene blir også brukt for å undertrykke og diskriminere gruppene (Lippe, 2021, s.14). Lippe (2021, s. 23) skriver at mange elever opplever at de blir satt i bås utfra eksempelvis hudfarge, seksuell orientering eller religion. Elever kan få spørsmål rundt sin tro og praksis, som kan komme frem som fordomsfullt, men kan også bare være interesse. I lærer 2 sin klasse var det en mer åpen dialog om religionene elevene tilhørte, og elevene spurte hverandre spørsmål rundt blant annet fasting og ritualer. Utfra det jeg observerte tolket jeg dette som spørsmål av interesse og ikke på grunn av fordommer. Denne tolkningen gjorde jeg ettersom elevene hadde en vennlig holdning mot hverandre. Det var ingen latter eller negative kommentarer mellom elevene under dialogen mellom lærer og elever i plenum.

3.4.4 Forebygging

Lærer 1 forebygget slike holdninger mer generelt. «Ikke noe mer enn at vi snakker om alminnelig folkeskikk og ordensregler og oppførsel. At vi skal snakke fint til hverandre og respektere hverandre og være snille. Bare generelle klasseregler og skoleregler». Det var ikke blitt forebygget konkret om eksempelvis rasisme og kommentering av religioner. «Når vi

snakker om det, lærer om det og har samtaler og reflekterer, så er det forebygging i seg selv på en måte. Å lære om det og få kunnskap og reflektere rundt andre religioner».

Lærer 2 fokuserte på å være åpen. «Vi prater åpent. Jeg forteller ofte bakgrunnen for ting». En elev i klassen spurte lærer hvorfor man feirer jul selv om man ikke er kristen. «Da prøver jeg å fortelle om vikingtiden, hva det kommer av, hvorfor vi feirer jul, hva er det egentlig. Og sånn som jødedommen, så har vi snakket om 2. verdenskrig, vi har snakket om jødeforfølgelsen som har vært lenge». Her var det fokus på at elevene skulle ha god bakgrunnskunnskap. Lærer hadde også fått spørsmål om de kunne markere andre høytider. «Jeg fikk flere spørsmål når vi skulle lage julepynt, så spurte de om vi ikke kunne markere ramadan og id». Her var lærer åpen på at man selvfølgelig kunne det. «Hvis jeg hadde sagt nei, det driver vi ikke med for vi er i Norge. I hvilken verden kan de da være klar for å feire jul, eller være med på at vi lager juleforberedelser, når jeg sier nei til ramadan». Lærer fortsetter med å sei at «jeg må være veldig åpen. Og så behandler jeg alle spørsmål som de kommer med på en åpen måte. Jeg tar alle spørsmålene og svarer ordentlig på dem».

Innføringslærer mente at «forebyggingen er blant annet å jobbe mye med det sosiale miljøet, jobbe med relasjoner mellom elever og at alle skal føle at de er inkludert og tar del i et fellesskap». Med tanke på språk sa lærer at de snakket mye om de ulike språkene og spurte eksempelvis «hva heter det på ditt morsmål?» slik at de lærte mye av hverandre. «Vi jobber fra dag en med å lære om følelser, og vi starter hver dag med at elevene skal si hvordan de har det den dagen. Det er en trening for å vise empati og forstå andre. Sette seg inn i andres situasjon. Et av kjerneelementene i læreplanen for KRLE er det å kunne ta andres perspektiv. Elevene skal øve på å utvikle egne holdninger og synspunkter når de møter andre. Gjennom innenfra- og utenfra perspektiv, dialog og refleksjon, skal elevene se på likheter og ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Innføringslærer sier videre at det å samarbeide med hverandre er viktig i norsk skole. Det er ikke alle som er vant til å samarbeide. Jeg tror det er med på å forebygge. Hvis det er noe tar vi det opp og snakker om det». Noen timer sa lærer at de satt i ring og snakket. «Vi har tatt opp alle mulige aktuelle temaer. Vi har snakket om rasisme. I begynnelsen kan vi ikke ha samtaler på norsk, men da bruker vi morsmålslærerne. Jeg tror dette er med på å forebygge». Her vil jeg trekke inn et annet punkt i kjerneelementene i læreplanen for KRLE. «Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Elevene i innføringslærer klasse fikk dermed øve seg på

å reflektere og undre over eksistensielle spørsmål sammen på morsmålene sine, men også øve på å ha samtaler på norsk.

Igjen vil jeg trekke inn denne åpenheten blant lærer 2 og innføringslærer som diskuteres i datamaterialet ovenfor og som også er diskutert under utfordringer med mangfold. Lærer 2 sier over at de prater åpent og forteller bakgrunnen for ting. Lærer kommuniserer også hvorfor hen tar de valgene som blir tatt og har fokus på at markeringer skal gjelde alle religionene. Innføringslærer snakker åpent om følelser og tar opp eventuelle situasjoner som skjer i klassen. Aktuelle temaer som rasisme blir også snakket om i plenum. Dette vil jeg si er et av de viktigste funnene fra denne oppgaven. Grunnen til dette er at begge lærerne beskriver en type interesse, lydhørhet og varhet for det elevene er opptatt av. Dette mener jeg, utfra lærernes holdninger over, må få plass i undervisning. At lærerne er interesserte i elevenes bakgrunn og i tillegg gir elevene god kunnskap om religioner og kulturers bakgrunn, kan bidra til større forståelse og kunnskap blant elevene. Lærerne viser også elevene at de kan snakke åpent om hvordan de har det og temaer som i noen sammenhenger kan være vanskelige å snakke om, blir tatt opp, forklart og diskutert.

3.4.5 Håndtering av kommentarer

Lippe (2021, s.23) referer til blant annet Røthing og ser på tidligere observasjoner av klasserom og intervjuer. Her viste det seg at elever blir snakket nedsettende til utfra egen eller tilskrevet gruppeidentitet. Ofte uten at lærer alltid tar tak i problemet ordentlig. Det kommer frem at mange lærere er usikre på hvordan de skal gå frem for å håndtere slike kommentarer. Samtidig er det vanskelig å vite når ytringer er ment krenkende eller om det eksempelvis blir ytret på bakgrunn av nysgjerrighet. Elevene kan også oppleve ulike kommentarer og situasjoner som ubehagelig. Noen vil reagere positivt på å bli utfordret på disse utsagnene, andre vil reagere negativt på dette (Myrbøe & Røthing, 2021, s.70). Videre vises datamaterialet fra når lærerne ble spurt om de hadde opplevd negative holdninger i KRLE.

Lærer 1 hadde ikke opplevd noe særlig negative holdninger eller kommentarer i sin nåværende klasse, men hadde hatt erfaringer med det tidligere. Her kunne det være holdninger rundt religiøse hodeplagg, eller hva som var sett på som greit å gjøre i religionen og ikke. «For eksempel med muslimske jenter som kommenterer bruk og ikke bruk av hijab. Sånn med tanke på holdninger da. Og at ting er Haram». Dette er handlinger innen Islam som

er forbudt. Lærer hadde også møtt på elever tidligere som kunne være kritiske til homofili eller bibelfortellinger. Her kunne det være kommentarer som «hvordan noen kunne tro på dette», uten at dette var sagt på en direkte negativ måte. Lærer synes det kunne være vanskelig å håndtere slike holdninger, men ville sagt ifra «at man må huske på å respektere andre, eller ta man tror på forskjellige ting. At det ikke er noe galt i å tro det, eller tro dette». At alle har forskjellige oppfatninger og tro. Her ser man at lærer 1 snakker åpent om å respektere hverandre til elevene, uten å direkte nevne spesifikke situasjoner.

Lærer 2 hadde også hatt erfaringer i tidligere klasser der det hadde blitt ytre negative kommentarer. Dette synes lærer var «en kjempestor utfordring» ettersom slike holdninger er vanskelig å endre «for de blir så engasjert». «Og mye av det kommer hjemmefra. Det kan være vanskelig med mangfoldet». Et annet eksempel var negative holdninger til undervisning om enkelte religioner. Her kunne tidligere elever være kritiske til å lære om den utfra holdninger i sin egen religion. «Når de kommer med negative kommentarer, hvis det er rasistisk, hvis det er diskriminerende, så sier jeg stopp. Og da har jeg nulltorelans for det. Men det kommer jo likevel, så glemmer de seg». De negative holdningene til å lære om enkelte religioner som strider med egen religion er et interessant funn. Man kan trekke linjer til datamaterialet i utfordringer med mangfold, hvor elevene i innføringsklassen og lærer 2 sin klasse hvor de var usikre på om det var greit eller ikke ville lære om andre religioner. Her kunne det være til hjelp å forklare hvorfor elevene skal lære om alle religionene til både elever og foreldre.

Et annet interessant funn er det lærer 2 sier over. «Når de kommer med negative kommentarer, hvis det er rasistisk, hvis det er diskriminerende, så sier jeg stopp. Og da har jeg nulltorelans for det. Men det kommer jo likevel, så glemmer de seg». Lærerne snakker alle om åpenhet, men det er interessant at det finnes en grense for denne åpenheten. Denne grensen henger også sammen med verdiene i skolen, slik de er formulert i formålsparagrafen. Her står det at opplæringen skal vise respekt for den enkeltes overbevisning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det finnes altså grenser på hvor åpen man kan være og hva som er lov å uttrykke før det går utover respekten for andres livssyn.

Innføringslærer fikk spørsmål om hen hadde opplevd utfordringer med holdninger rundt «for eksempel homofili og kvinnesyn?». Dette valgte jeg å spørre så konkret om, ettersom at lærer 2 hadde tatt det opp i sitt intervju. Lærer svarte

«ja, jeg har merket spesielt homofili. Vi jobber veldig tema-basert. Vi har hatt noe om identitet, og da snakker vi om blant annet det å tro på noe. Hva betyr det å tro? Vi har gjerne hatt om ulike familier. Vi har lært om hvordan det er i Norge. Hva er vanlig? Det kan være noen som reagerer på det. Hvis vi sier at det er to mamma og to pappa, så er det noe.. ja, det kan være en utfordring. Jeg synes det er vanskelig å se at noen reagerer negativt. Men de kommer jo fra en helt annen bakgrunn. Det er vår jobb å lære vekk. Det har gjerne vært kommentarer, og så snakker vi om det».

Innføringslærer

Innføringslærer hadde da fokus på å snakke om ulike temaer som kan være vanskelig for elevene, og hadde samtidig forståelse for at elevene kunne reagere på noe de ikke visste nok om. For å avslutte tema 4 vises det til en case hvor lærerne skulle reflektere rundt hvordan de ville håndtert dette.

3.4.6 Case

Myrebøe og Røthing (2021, s.79) mener det er viktig å trekke grenser for hva som er tolerert i klasserommet. En av grunnene til dette er at elever som i teorien er utsatt, skal føle seg trygg på skolen og føle seg ivaretatt. For å få et bredere innblikk i hvordan lærerne i praksis ville håndtere negative holdninger og kommentarer, valgte jeg å gi lærerne en eksempelsituasjon, og ba de forklare hvordan de ville håndtert situasjonen. Den var som følger: «Et eksempel på en situasjon kan være at en elev reagerer på et symbol fra en annen religion enn dens egen. Eleven krysser ut alle symbolene foran de andre elevene. Hvordan ville du håndtert dette?» Grunnen til at jeg valgte nettopp denne casen, er fordi jeg selv har opplevd denne situasjonen. Det var derfor interessant å undersøke hvordan de tre lærerne ville håndtert dette ettersom det kan være en utfordrende situasjon.

Lærer 1 svarte «da ville jeg snakket med den eleven. Det kommer selvfølgelig an på hvilken elev. Det er jo veldig individuelt. Viss vi bare tenker helt overfladisk generelt, så ville jeg snakket med eleven der og da, men ikke sagt noe i plenum foran alle. Jeg ville snakket direkte til eleven individuelt, litt sånn diskret, sånn at ikke alle får med seg det kanskje. Og så tatt det i plenum, ikke avta den eleven, men tatt det opp i plenum. At vi må huske å respektere alle religiøse symboler, eller religioner, at det ikke er farlig å ha flere religiøse symboler, eller å se flere symboler, noe i den duren». Utfra det lærer 1 sier her, ville hans løsning være

tilpasset utfra hvilken eleven det er snakk om, men generelt sett snakket med eleven diskret før det ble tatt opp i plenum uten å henge ut eleven.

Lærer 2 svarte «da ville jeg gått bort til eleven, ned på eleven sitt nivå, bøyd meg ned, ikke stått over eleven. Spurt rolig «jeg ser du har streket ut Davidsstjernen, hvorfor har du gjort det?» Eller regnbueflagget, «hvorfor har du streket ut dette?». Så hadde jeg latt eleven få forklare. Og så forklart hvorfor man ikke skal gjøre det. Stilt spørsmålet «hva ville du følt hvis jeg hadde streket ut et symbol fra din religion?», så snur det til eleven. Ofte er det vanskelig å nå inn til de, når de allerede har kommet inn i en sånn tanke. Så derfor prøver jeg å forebygge hele tiden. At vi ikke skal gå der at vi streker ut eller slenger dritt om, for eksempel jødedommen. Men det jeg tenker er at der er veldig lurt å gå ned på eleven sitt nivå, og ikke gå rett i hevet stemme og kjeftet på dem, fordi da vil de gå i opposisjon mot deg». «Det er mange elever som er sårbare, så hvis du skriker til dem, hvis du brøler, så vil de bare agere. Lærer sier videre at elevene kanskje ikke er vant til at noen setter seg ved siden av dem og sier «hvorfor har du gjort det? Har du lyst å fortelle meg hva tanken din med å gjøre det er? Syns du det er stygt? Føler du noe? Hva føler du nå?». De er kanskje ikke vant til å snakke om følelsene sine». Lærer 2 velger som lærer 1 å snakke med eleven diskret i klasserommet. Hen legger vekt på å gå ned på elevens nivå istedenfor å bøye seg over eleven. Det nevnes ikke noe under dette spørsmålet om å ta det opp i plenum etterpå, men lærer er bevisst på måten dette blir tatt opp på og at elevene kanskje ikke er kjent med å snakke om følelser.

Innføringslærer svarte at hen ikke hadde opplevd akkurat det, men «jeg tror jeg ville tatt en prat med eleven med morsmålslærer, slik at eleven kunne få høre og snakke på sitt språk. Prøve å finne ut litt mer om elevens tanker rundt dette og snakke med foreldre. Jeg har opplevd at andre har virket negativ eller usikre til andre religioner. Da har vi tatt en prat om det». Lærer viste til et eksempel hun ville sagt til eleven «du er bestevenn med han. Han tror jo på det». Og at de på denne måten ble kjent på nytt. «Det har vært veldig positivt at de har blitt kjent først, og etterpå har de lært om hverandres religion». «Hadde det vært andre som så det og ble lei seg, ville jeg gjerne tatt en samtale med dem. Jeg tror jeg ville snakket med elevene først. Det er ofte man ikke har kunnskap og man er litt usikker». Her var innføringslærer interessert i å forstå elevens tanker rundt symbolet, og hjelpe eleven til å bli kjent med vennene på nytt og bli kjent med deres livsverden.

Igjen ser man forskjeller mellom innføringslærer og de to andre lærerne. Lærer 1 og 2 sier at de ville gått bort til eleven og snakket om det på elevens nivå. Ettersom elevene i innføring har begrenset med norskkunnskaper, velger derfor innføringslæreren å trekke inn morsmålslærer. Samtidig er dette for å la eleven snakke om tankene rundt symbolet på sitt eget morsmål, og er dermed også på utkikk etter å forstå eleven best mulig, slik som de to andre lærerne. Det er også interessant hvordan innføringslærer trekker inn dette med at elevene er venner med andre barn som kanskje tilhører religionen eleven velger å krysse ut. Dette ser man også igjen hos lærer 2 som snakket om hvordan det å være venner med barn fra andre religioner kan minske fremmedfrykten og fordommene i tema 3 om muligheter med mangfold. Innføringslærer sier at «det har vært veldig positivt at de har blitt kjent først, og etterpå har de lært om hverandres religion». Dette gjør også lærer 2 i tema 3 hvor hen sier at elevene ikke visste om hverandres religion. Dermed ble de i begge klassene kjent med hverandre på nytt.

I tema 3 og 4 har jeg undersøkt forskningsspørsmålet «Hva opplever KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE?». Mulighetene ble først tatt opp i tema 3, hvor det viste seg at lærerne var nokså enige i at mangfold var en ressurs, samtidig bruker er det noen forskjeller. Lærer 1 mente religiøst og kulturelt mangfold beriket undervisningen med å dele av egne erfaringer. Denne holdningen vil kunne bidra til at elevene kjenner på anerkjennelse. Lærer 2 mente det var bra å leve sammen og lære om hverandre, noe som bygget toleranse og forebygget fremmedfrykt. Innføringslærer nevnte de samme mulighetene med religiøst og kulturelt mangfold som lærer 2, men mente dette bidro til gode relasjoner. Her trekkes også samhandling og dialog, og uenighetsfellesskapet inn som muligheter. I tema 4 om utfordringer, så lærer 1 på tilpasninger i KRLE med tanke på språk en utfordring. Lærer 2 hadde hatt utfordringer med negative holdninger til blant annet religioner og legning. Her ble også sosioøkonomisk bakgrunn tatt opp og ulikhetene mellom kulturen og norsk kultur tatt opp som utfordringer. Innføringslærer så på språk som den største utfordringen, men også usikkerhet blant elevene om det var greit å lære om andre religioner. Videre fra dette mente lærerne at forebygging som snakk om regler og folkeskikk, åpenhet og bakgrunnsinformasjon, og arbeid med det sosiale miljøet kunne hjelpe på noen av utfordringene. Videre vil jeg oppsummere og avslutte oppgaven med å se på interessante funn fra datamaterialet.

4. Oppsummering og avslutning

Etter å ha presentert og diskutert datamaterialet i kapittel 3, avsluttes oppgaven med å oppsummeres interessante funn og temaer i kapittel 4. Denne oppgaven er basert på kvalitative intervjuer med observasjon som bygger på intervjuene. Jeg har intervjuet tre lærere som underviser i KRLE og har erfaringer med klasser hvor det er stort religiøst og kulturelt mangfold. Temaet for oppgaven er «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold» med forskningsspørsmålene «Hvilke forståelser av mangfold gir KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?», «Hvilke arbeidsformer bruker KRLE-lærere i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold?» og «Hva opplever KRLE-lærerne i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold som utfordringer og muligheter med mangfold i KRLE?». De tre forskningsspørsmålene ble delt inn i fire ulike undertemaer utfra datamaterialet for å best mulig svare på tema.

Ettersom min forskning baserer seg på tre lærere, vil ikke dette gi et helhetlig og grunnleggende overblikk over mangfoldsbegrepet, arbeidsformer i KRLE og holdninger lærere generelt har til muligheter og utfordringer med mangfold. Formålet med oppgaven var å gjennomføre kvalitative intervjuer for å gå dypere inn i hver lærers kunnskap, verdier og holdninger. Som kommende KRLE lærer selv har denne oppgaven gitt meg innblikk i mine forståelser av hvordan lærerne bruker mangfoldsbegrepet og hvordan tidligere forskning har brukt begrepet. Jeg har også fått et innblikk i arbeidsformer lærerne valgte å bruke og hvorfor, samt hva jeg skal være bevisst på i møte med utfordringer og muligheter med mangfold.

I tema 1 ble forståelser av mangfold diskutert. Det er tydelig at lærerne har de samme holdningene til religiøst og kulturelt mangfold. Forståelsene mine av lærernes tanker rundt mangfold, viser derimot at de har ulike elementer de fokuserer på da de skulle beskrive klassen. Videre ser man at religiøst og kulturelt mangfold er sentralt i lovverkene for skolen, samtidig blir det brukt begreper som anerkjennelse og inkludering i snakk om mangfoldet. Til slutt viser teori og tidligere forskning at det er mulig å beskrive mangfold på mange ulike måter utfra hvilket ståsted man har. Samtidig er det også her brukt begreper som anerkjennelse, respekt og inkludering i snakk om religiøst og kulturelt mangfold. Videre

finnes det også andre typer mangfold innad i skolen, som akademisk- og språklig mangfold. Funnene innen forståelser av mangfold vil kunne bidra videre til mangfoldsfeltet. I tillegg ser man at funnene fra datamaterialet henger sammen med tidligere forskning, lovverk og teorier om mangfoldsbegrepet.

De tre lærerne hadde alle varierende arbeidsformer i KRLE-undervisningen. Utfra modellen om arbeidsformer av Fuglseth bruker lærer 1 og 2 de samme strategiene. Begge bruker en kombinasjon av strategi 1 som var samtale i plenum og tankekart og tekst på skjerm, og strategi 2. Dette var individuelt arbeid for hånd og på data. Innføringslærer brukte på den andre siden i hovedsak strategi en, men også 3 og 4, som var arbeid i grupper. Her ble det ikke jobbet like mye individuelt ettersom språklæring fungerte best i samarbeid med andre elever eller i samtale med lærer i plenum. Det var interessant å se hvordan innføringslærer tok i bruk gruppearbeid for å fremme språklæring, når det på motsatt side ikke fungerte like godt med gruppearbeid i lærer 2 sin klasse.

I spørsmålet om det var ulikheter og overføringsverdi fra innføringsklassens måte å arbeide på, mente innføringslærer det var klare forskjeller. Elevene i innføringsklasser kan bestå av flere religioner og morsmål, dessuten kan de ha ulike erfaringer med skoler fra hjemlandet og flere har aldri hatt religionsundervisning før. For mange kan det være nytt å skulle lære om andre religioner enn deres egen. Innføringslærer mente det var viktig å tilpasse alle fagene og ha stort fokus på å jobbe med begreper. Det var også viktig med bilder og forklare hva de ser. En sentral del av læringen av norsk og fag var elevenes eget morsmål. I KRLE-undervisningen ville mye av undervisningen skje på morsmål. Når faget satt, kunne man da skrive korte setninger om det på norsk.

Under observasjonen av lærer 1 og 2 var det interessante funn. Lærer 1 underviste om Jødedom, med fokus på hellig hus i den timen. Det overrasket meg hvor mange ulike arbeidsformer lærer fikk gjennomført på en klokke time. Fra undervisning på tavle med visning av nyhetsartikler, til diskusjon i plenum, videoklipp, individuelt arbeid som lesing av tekst, oppsummerende faktasetninger og svar på spørsmål hvor elevene blant annet skulle sammenligne hellige hus. Lærer 2 brukte ikke like mange arbeidsformer, men fikk i motsetning en mye større grad av muntlig aktivitet og diskusjon med elevene. Timen handlet om høytider, og startet også på skjerm. Her fikk elevene bidra med tankekart om hvilke høytider de kjente til, før store deler av timen ble brukt til å diskutere hva elevene trodde på

og hva de feiret. Det ble så vist en tekst på skjermen om jul som blir lest høyt før de snakket om dette i plenum. Timen ble avsluttet med at elevene jobbet individuelt på Salaby.

Det var derfor interessant, i ettertid, å se på forskjellene på tematisk undervisning og undervisning om en spesifikk religion. Kan det være lettere for elever å motiveres til læring om de får jobbet med faget temabasert og kan relatere til egen religion? Samt hvorvidt man skal bruke elevenes egne religiøse praksiser i klasserommet eller ikke.

Når lærerne fikk spørsmål om mulighetene med mangfold, var alle enige om at det gav mye positivt med religiøst og kulturelt mangfold i klassen. Lærerne mente det beriket undervisningen om elever valgte å dele fra egen religiøs praksis, hjemland og kultur. Elevene lærer av hverandre og blir venner med barn fra andre religioner og kulturer. Dette var med på å unngå fremmedfrykt og opparbeide en større toleranse og åpenhet. Elevene lærte å fungere sammen med barn som kom fra andre kulturer og land.

Lærerne var mer splittet i tanker rundt utfordringer. Språk kunne være en utfordring, både tilpasning i ordinære klasser, men også i innføringsklasser hvor det ikke er noe felles språk. Språk kunne også være en utfordring for samarbeid med hjemmet om de ikke skjønte hverandre. Ulikheter mellom hjemland og Norge kunne gjøre at elevene var usikre på om de fikk lov å lære om religionen eller utfordringer med kvinnesyn og homofili. Sosioøkonomiske forskjeller kunne også være utfordrende, samt svømming for noen av elevene. Under utfordringer ble det også stilt spørsmål rundt negative holdninger og forebygging. Her var lærerne igjen enige om at dette krevde åpenhet og jobb for å bedre relasjoner, fellesskap og likeverdighet. De hadde likevel opplevd fra tidligere elever som blant annet kommenterte hverandres hodeplagg, tro og verdier, og hvor vanskelig dette kunne være å endre på.

Temaet «Lærerperspektiver på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold» har gjennom oppgaven blitt knyttet til datamaterialet og drøftet. Funnene viser at mangfoldsbegrepet og lærerperspektivene blant de tre lærerne har store ulikheter, men også likheter. Innenfor arbeidsformer vil mine undersøkelser kunne bidra til undervisningsfeltet i KRLE med informantenes begrunnelser for valg av arbeidsform og erfaringer. Jeg ser også at det er mulig å knytte lærernes måter å undervise på til tidligere teorier og modeller for arbeidsformer. Til slutt har jeg også sett på utfordringer og muligheter med mangfold. Det er tydelig at lærerne ser på religiøst og kulturelt mangfold som en ressurs og noe positivt. Dette henger godt sammen med læreplanens forventninger til KRLE-faget og læreren.

Utfordringene med mangfold var ulike blant de tre lærerne, og datamaterialet tar derfor opp

mange ulike utfordringer som lærere kan møte på i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold. Dette bidrar til forskningsfeltet, ettersom dette er utfordringer som er diskutert og forsket på før. Til slutt vil jeg nevne temaer som blir tatt opp i oppgaven, men som ikke blir grundig diskutert ettersom datamaterialet ikke dekker feltet godt nok. Dette er blant annet grenser for åpenhet og elever som ikke vil lære om eller har fordommer for enkelte religioner. Videre er det teorien om at mangfoldsbegrepet blir brukt istedenfor andre betegnelser som kanskje sees på som «nei-ord» i sammenhenger hvor man skal beskrive ulikheter blant elevene. Læreres holdninger til elever fra enkelte religioner og samarbeid med hjemmet er også interessant. Dette er temaer som ikke er godt nok dekket i min oppgave og kan derfor være interessant å undersøke videre.

Funnene over forteller at lærerne i oppgaven har et positivt og utforskende lærersyn på KRLE i klasser med stort religiøst og kulturelt mangfold. Det er viktige og interessante temaer som blir tatt opp av lærerne, og som kan bidra til en bedre forståelse av mangfold, arbeidsformer og mulighetene og utfordringene med religiøst og kulturelt mangfold i skolen.

Referanser:

Andersland, I. (2020) Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia: En ideanalytisk sammenligning av læreplantekster. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, 2020(1-2), 93 – 120.

<https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1909/1883>

Andreassen, B.O. (2020) *Religionsdidaktikk: En innføring* (2.utg). Universitetsforlaget.

Anker, T., Lippe, M. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud. (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 58 – 70). Gyldendal.

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020) *Hvordan gjøre dokumentanalyse – praksisorientert metode*. Cappelen Damm akademisk.

Elnan, I., Kristensen, G.O. & Østerlie, O. (2017) Nyankomne elever og kroppsøvingfaget. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.170 – 185). Gyldendal akademisk.

Fuglseth, K. (2021) Arbeidsmåtar i KRLE. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk – undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 140 – 206). IKO forlaget.

Gjelstad, M. W. (2022) *Religiøst mangfold i læreplanene: Hvordan har mangfoldsbegrepet endret seg i læreplanene i KRLE over tid?* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Hauge, K. & Svartaas, G. (2017) Lesing og klasseledelse. Utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.95 – 113). Gyldendal akademisk.

Hauge, A.M (2018) *Den felleskulturelle skolen* (3.utg). Universitetsforlaget.

Hansen, O. H. B & Schjetne, E. (2021) KRLE-læreren. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk – undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 83 – 101). IKO forlaget.

Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2014) Klasseledelse: verktøy for ledelse og læring, *Bedre skole*, 2014 (4), s. 38.

Hesby Mathé, N.E (2015) Begrepsforståelse i samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene?. *Bedre skole*, 2015 (1), s.71-72.

Husebø, N. (2023) *Mangfoldskompetanse i KRLE: En analyse av begrepet mangfoldskompetanse i læreplanen i KRLE i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, og hvilke føringer begrepet legger for undervisningen* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.

Iversen, L.L. (2017) Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet?. I M. Lippe. & S. Undheim. (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 101 – 115). Universitetsforlaget.

Krumsvik, R.J (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.

Krumsvik, R.J. (2019) *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.

Lippe, M. (2021) Fordommer i skolen. I M. Lippe. (Red.), *Fordommer i skolen – gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 11 – 31). Universitetsforlaget.

Lippe, M. & Undheim, S. (2017) Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. Lippe. & S. Undheim. (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11 – 22). Universitetsforlaget.

Lomsdalen, C. (2023) *Burde vi det? Profesjonsfaglig etisk kompetanse i skolen*. Fagbokforlaget.

Lund, A.B. (2017) Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.11 – 25). Gyldendal akademisk.

Lund, A.B. (2017) Mangfold i skolen. En ressurs?. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.28 – 44). Gyldendal akademisk.

Lund (2018) En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2018 (Vol.4), s. 87 – 102.

DOI: <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016) *Didaktisk arbeid* (3.utg). Gyldendal akademisk.

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021) Hvor går grensen? Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. Lippe. (Red.), *Fordommer i skolen – gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 62 – 81). Universitetsforlaget.

Nicolaisen, T. & Østberg, S. (2018) Religion og livssyn som del av barn og unges livsverden. Erfaringer blant barn med bakgrunn i islam og hinduisme. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud. (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.74 – 94). Gyldendal.

Nygård, M. (2017) Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren?. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.188 – 208). Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Palm, K. (2015) Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole*, 2015 (1), s. 35.

Paulsen, E.T & Norberg, V. (2019) *Kulturelt mangfold i samfunnsfaget: En kvalitativ studie av samfunnsfagslæreres erfaringer med kulturelt mangfold* [Masteroppgave]. UIT – Norges arktiske universitet.

Postholm, M.B & Jacobsen, D.I (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Repstad, P. (2020) *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.

Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (2018) *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.

Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.112 – 129). Gyldendal.

Skeie, G. (2017) Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*, 2017/11 (3), s. 8 – 14.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>

Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.39 – 54). Gyldendal.

Skrefsrud, T.-A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s.22 – 36). Gyldendal.

Skrefsrud, T.-A. (2021) KRLE-lærere og det flerkulturelle klasserommet. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud, (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk – undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 123 – 138). IKO forlaget.

Sollid, H. (2019) Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 2019 (10), s. 1 – 21.

DOI: <https://doi.org/10.7557/17.4807>

Strand, G.M, Berge, Å.D & Steen-Olsen, T. (2017) Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.116 – 132). Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/rle01-03.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>

Aarsæther, F. (2017) Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven. I V. Bjarnø., M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (2.utg) (s.147 – 169). Gyldendal Akademisk.

K

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Jeg vil starte med å takke deg for at du stiller opp på intervju.

Formålet med intervjuet er å få en bedre oversikt over hvordan religionsundervisning gjøres i klasser med religiøst mangfold og andre livssyn. Er det store forskjeller, utfordringer og muligheter med dette?

Dataene jeg innhenter gjennom intervjuet blir anonymisert og lagret på en sikker harddisk. Det vil ikke være mulig å spore det tilbake til deg eller klassen din.

Intervjuet er semi-strukturert, og det er derfor satt opp noen spørsmål på forhånd, med mulighet til å snakke rundt andre tema som kan dukke opp.

Det er ikke satt opp noe bestemt tid for intervjuet, men regner med det vil ta mellom 15-25 minutter.

Du som lærer har yrkesmessig taushetsplikt og kan derfor ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

Spørsmål:

- Hvordan er det religiøse og kulturelle mangfoldet i din klasse? Eksempelvis internt mangfold innad i religioner og andre livssyn.
- Hva er utfordringer og muligheter med stort mangfold i klassen?
- Hvordan forebygger du negative holdninger og kommentarer i krle-undervisning?
- Hvilke undervisningsmetoder fungerer best for deg og din klasse? (feks individuelt arbeid, tavleundervisning, oppgaver på ark/data, etc)
- Hva har du fokus på når du underviser i KRLE i innføringklasser/mangfoldige klasser?
- Mener du KRLE er et viktig/relevant fag i skolen i dag og hvorfor?
- Er det noe dere gjør i innføring som kan ha overføringsverdi til ordinære klasser? (og omvendt)

Avslutning:

Er det noe mer du vil si eller legge til? Kan jeg kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?

Tusen takk for at du stilte opp på intervjuet!

2

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Religionsundervisning i et mangfoldig klasserom?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan religionsundervisning foregår i en klasse med religiøst og kulturelt mangfold. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å få en oversikt over hvordan religionsundervisningen foregår i en klasse med religiøst og kulturelt mangfold. Dette er aktuelt for dagens lærere i et stadig mer pluralisert Norge. Jeg vil undersøke spørsmål som hvordan et slikt mangfold påvirker klassemiljø og religionsundervisning. Endrer religionsundervisningen seg i takt med samfunnet? Samt hvordan man forebygger og håndterer negative kommentarer og holdninger i undervisningen.

Jeg skriver en masteroppgave innen KRLE og det er derfor i hovedsak religionsundervisningen det er lagt vekt på.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom du er lærer i en klasse med religiøst og kulturelt mangfold. Samt at du underviser i KRLE.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil først utføre et semi-strukturert intervju med lærer om tanker rundt religiøst og kulturelt mangold i deres klasse, samt muligheter og utfordringer med dette. Deretter ønsker jeg å utføre en ikke-deltakende observasjon i 1-2 religionsundervisninger. Jeg vil se på hvordan lærer underviser og observere klassens deltakelse i undervisningen.

Jeg ønsker å ta opp intervjuet om det gis samtykke til dette. Det som observeres blir notert ned. Informasjon, lydopptak og personopplysninger blir lagret på en sikker harddisk. Det vil ikke bli skrevet ned navn eller andre opplysninger som kan knyttes til deg eller elevene i ettertid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være meg som student som vil ha tilgang til dette.

Du som intervjuobjekt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil bare opplyses om mangfoldet i klassen og din stillingstittel. Det vil ikke stå opplysninger om skole eller klasse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2024. Personvernopplysningene vil lagres for etterprøvbarhet og slettes etter dette.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institusjon: Høgskulen på Vestlandet
- Student: Nora Midttun Solberg, norasolbergjobb@hotmail.com tlf 95267685
- Prosjektansvarlig: Konsta , Førsteamanuensis, konsta.kaikkonen@hvl.no, tlf. 45830962
- Personvernombud: Trine Annikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no, tlf 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Nora Midttun Solberg
(Masterstudent)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Religionsundervisning i et mangfoldig klasserom og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i observasjon.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøvbarehet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Masteroppgave om religionsundervisning i et mangfoldig klassemiljø / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

09.11.2023 ▾

Referansenummer
278070

Vurderingstype
Standard

Dato
09.11.2023

Tittel

Masteroppgave om religionsundervisning i et mangfoldig klassemiljø

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Konsta Kaikkonen

Student

Nora Midttun Solberg

Prosjektperiode

01.10.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

Lokal lagring på privat PC eller mobiltelefon i tjenester som OneDrive, Dropbox, iCloud, Google Drive etc. anbefales generelt ikke. Behandling av personopplysninger på private enheter må skje i samsvar med behandlingsansvarlig institusjon sine retningslinjer/lagring guider.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!