



INTERVJU AV TO KRLE-LÆRERE OM UNDERVISNINGEN I FAGET

Kan intervju med to KRLE-lærere, i hver sin ende av karrieren, gi innblikk i hvilken betydning lærerutdanningen og erfaring med faget har for hvordan de planlegger og underviser i KRLE-faget?

Andrea Vinje Tøsse Kandidatnr:
10019 MGLU3512 Vår 2021



Sammendrag

Formålet med denne FoU-oppgaven har vært å få økt innsikt i hva KRLE-lærere får bruk fra utdanningsløpet i praksis, og om lærerne bygger mer på erfaring enn utdanning. Jeg har også ønsket å få innsikt om det er stor forskjell på erfaringen og utdanningen til KRLE-lærere i hver sin ende av karrieren, og hvilke forskjeller dette er.

Avhandlingen er bygget på problemstillingen:

Kan intervju med to KRLE-lærere, i hver sin ende av karrieren, gi innblikk i hvilken betydning lærerutdanningen og erfaring med faget har for hvordan de planlegger og underviser i KRLE-faget?

Problemstillingen besvares på bakgrunn av semistrukturert intervju med to KRLE-lærere. Funnene blir drøftet i lys av teori rundt lærebøker, fritaksretten, elever og elevers motivasjon og læreres erfaring vs. utdanning i praksis. Jeg har benyttet en casestudie med semistrukturert intervju i innsamlingen av datamaterialet. I løpet av analyseprosessen kom jeg fremt til at materialet kunne presenteres ut fra to kategorier: «Erfaring» og «Utdanning». I kategoriene viser jeg funn knyttet til kategoriene med bakgrunn i lærebøker, fritaksrett og elevenes motivasjon. Dette ble til fordi det var dette som ble fokuset i intervjuguiden. Funnene i kategoriene blir så diskutert opp mot teorien som er presentert tidligere, for å gi et innblikk i hvordan erfaring og utdanning påvirker undervisningen til lærerne.

Oppgaven viser at informantene har endel like erfaringer når det kommer til lærebøker, fritaksretten og elevenes motivasjon for faget. Likevel viser det seg mange ulikheter når vi ser på hva informantene tar som valg. Informantene begrunner valgene sine på ulike måter når vi ser på erfaring og utdanning. Den nyutdannede knytter seg mer til utdanningen enn erfaring, mens læreren med lengre karriere bruker mer erfaringene sine til å bygge opp undervisningen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
1.0 INNLEDNING	3
2.0 TEORI OG FORSKNINGSLITTERATUR.....	4
2.1 ELEVER, LÆRERE OG METODE OG ARBEIDSMÅTER	4
2.1.1 Elever.....	4
2.1.2 Lærere	4
2.1.3 Metoder og arbeidsmåter	4
2.2 LÆREBØKER OG LÆREVERK	5
2.3 MOTIVASJON	6
2.4 FRITAKSRETTE.....	6
2.5 ANALYSEREDSKAP.....	7
3.0 VALG AV METODE.....	8
3.1 CASESTUDIE	8
3.2 FORSKNINGSENTREVJU	9
3.2.1 Semistrukturert intervju	10
3.3 VALG AV INFORMANTER	10
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	11
4.0 PRESENTASJON AV FUNN/RESULTATER	12
4.1 ERFARING – LÆREBØKER.....	12
4.2 UTDANNING – LÆREBØKER	13
4.3 ERFARING – FRITAKSRETTE	13
4.4 UTDANNING – FRITAKSRETTE.....	13
4.5 ERFARING – ELEVENES MOTIVASJON	14
4.6 UTDANNING – ELEVENES MOTIVASJON	14
5.0 DISKUSJON	15
5.1 LÆREBØKER – ERFARING.....	15
5.2 LÆREBØKER – UTDANNING.....	16
5.3 FRITAKSRETTE – ERFARING OG UTDANNING	16
5.4 ELEVENES MOTIVASJON – ERFARING	17
5.5 ELEVENES MOTIVASJON – UTDANNING	18
6.0 KONKLUSJON.....	20
LITTERATURLISTE.....	21
VEDLEGG 1.....	23
INTERVJUGUIDE	23

1.0 Innledning

I dag må lærere studere i fem år for å kalle seg ferdig utdannet lærere. Dette begrunnes med å gi lærere en bedre dybde i fagene de skal undervise i. Kravet for å undervise på ungdomsskolen har blitt større, noe som har medført en lengre utdanning. Men hva er det egentlig man som lærer sitter igjen med etter så mange år med utdanning? Hvor mye er det man lærer i utdanningen som man bruker i praksis? Skjer ikke læringen før man kommer ut i praksis? En forskningsstudie viser at tre år etter endt utdanning legger lærerne seg på midten av skalaen over hvor fornøyd de er med utdanningen sin. De opplever et stort gap mellom behov og tilegnelse av teoretisk kompetanse (Damsgaard & Heggen, 2010). Med bakgrunn i dette øker interessen min for hvordan lærerne i KRLE-faget opplever dette. Dette er et tema som jeg ser på som ekstremt viktig i en så lang utdanning. Som KRLE-lærer selv, blir jeg spørrende til hvor mye av det jeg lærer i utdanningen som jeg faktisk får bruk for i praksis.

Hensikten med denne oppgaven er altså å finne ut mer om KRLE-lærere sine opplevelser i faget. Jeg smaler oppgaven med å fokusere på lærebøker, fritaksretten og elevenes motivasjon for faget. Fokuset på akkurat disse tre temaene er knyttet til egne opplevelser rundt dem. Lærebøker i KRLE-faget er noe jeg ofte høre negativitet om, og lurer faktisk på om dette er tilfelle hos mine informanter. Fritaksretten har en så stor plass i utdanningen, og jeg er nysgjerrig på om dette er noe informantene mine også opplever i praksis. Elevenes motivasjon for faget, er noe jeg selv har fått inntrykk av i praksis, er lav. Jeg har opplevd at elevene synes faget er kjedelig og mye tekst. Med bakgrunn i undersøkelsen øverst i innledningen og med mine opplevelser rundt de tre temaene, lærebøker, fritaksrett og elevenes motivasjon, har jeg kommet frem til følgende:

Kan intervju med to KRLE-lærere, i hver sin ende av karrieren, gi innblikk i hvilken betydning lærerutdanningen og erfaring med faget har for hvordan de planlegger og underviser i KRLE-faget?

Jeg har valgt å fokusere på to ytterkanter, en nyutdannet lærer og en lærer som snart skal gå av med pensjon. Valget er tatt med ønske om å få tydelige svar på eventuelle forskjeller på hvordan lærerutdanningen og erfaringen påvirker valgene de tar for undervisningen. Kanskje kan denne oppgaven gi andre fremtidige KRLE-lærere innblikk i hvordan utdanningen vi tar blir nyttig i praksisen vi skal ut.

2.0 Teori og forskningslitteratur

I denne delen av oppgaven vil jeg fokusere på teori og forskningslitteratur som vil støtte opp mot problemstillingen min. Med bakgrunn i problemstillingen, som legger vekt på erfaringen og utdanningen til KRLE-lærerne, har jeg valgt å ha fokus på tre temaer: «lærebøker», «fritaksrett» og «elevenes motivasjon for faget». Disse tre temaene har jeg lagt vekt på i intervjuene mine, og det vil derfor bli presentert teori knyttet til disse.

2.1 Elever, lærere og metode og arbeidsmåter

Helje Sødal (2009) snakker om seks faktorer som har betydning for undervisningen i alle fag. Elever, lærere, fag og emner, mål og vurdering, metoder og arbeidsmåter og rammefaktorer er disse seks faktorene. Alle disse står i et gjensidig avhengighetsforhold. Det vil si at de påvirker og utfyller hverandre. Dersom en av dem blir endret, får undervisningen et helt annet preg (s. 19).

2.1.1 Elever

Når det gjelder elever, mener Sødal (2009) at en religionslærer alltid bør analysere elevenes forutsetninger for faget. Dette kan være en omfattende oppgave. Som lærer bør du kjenne elevenes modenhet, holdninger, erfaringer, kunnskaper, kulturelle og trosmessige bakgrunn. I en elevgruppe kan det forventes å være store sprik i kunnskap, forutsetning og motivasjon (s. 20).

2.1.2 Lærere

Lærernes menneskesyn er noe Sødal (2009) synes er viktig. Vi har den læreren som på den ene siden oppfatter elevene som objekter for kunnskap, at elevene er helt tomme og læreren skal fylle elevene med innhold. Denne læreren vil mest sannsynlig ikke brenne for prosjekter og gruppearbeid, men heller drive formidlingspedagogikk. På den andre siden har vi den læreren som ser elevene som subjekter for kunnskap. Denne læreren vil mest sannsynlig ha stor sans for prosjekter og gruppearbeid. Fokuset vil ligge på sosiale prosesser og kontekst for læringen, og det vil brukes mindre tid på individuell kunnskapsproduksjon (Sødal, et al., s. 21)

2.1.3 Metoder og arbeidsmåter

Tidligere i skolen var fagene mer isolerte. Religionslæreren hadde ansvar for å vurdere metode og arbeidsform for undervisningen i sin elevgruppe.

Arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid gjør at situasjonene nå er mer kompleks. Lærere jobber ofte i team og elevene er mer trukket inn i læringsprosessen. Likevel er faren for å havne i samme mønster fortsatt der. Valg av arbeidsmåte kan ikke avgjøres løst fra kontekst. Dette er viktig å understreke (Sødal, et al., 2009, s. 23). Læreplanen vi har nå, oppfordrer til både variasjon og varsomhet i faget. I den nye læreplanen har det kommet tre nye tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. For å utvikle kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene, skal elevene arbeide med problemstillinger fra ulike fag. Temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2020). En arbeidsmåte som Geir Winje (2009) skriver om, er dialog. Med dialog menes det her seriøse og til dels personlige samtaler om livssynsspørsmål. Han mener at planlegging av lengre undervisningsperioder bør sette av tid til både planlagte og spontane dialoger. Risikoen med dialog i KRLE-faget er dersom samtalen blir for personlig. Da kan det ofte oppleves som truende, og barn og unge kan da reservere seg mot slike nærgående samtaler. Det kommer også frem to problemer som kan oppstå i dialoger. Mange barn og unge har ikke noen definert tro eller ønske om det, og dialogen er avhengig av at deltagerne er åpne og ikke så sikre på egen tro at de ikke lytter til andre og prøver å forstå hvordan de tenker og tror. (Winje, 2009, ss. 154-157). Det står også i læreplanen at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlig, skriftlige, praktiske og digitale måter å arbeide med KRLE på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her legges det like mye vekt på muntlig aktivitet som på skriftlige, praktiske og digitale aktiviteter. Det skal også legges til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Lærebøker og læreverk

Fram til 1960-årene fantes det lærebøker i kristendomskunnskap som formidlet at hedningenes problem var at de ville gå fortapt dersom de ikke omvendte seg og ble kristne. I løpet av 1970-80 årene endret lærebøkene karakter. Hedningenes problem gikk fra mangel på kristen tro til mangel på humanistiske ideer og verdier. Dermed endret begrunnelsen for misjon seg også (Winje, Kritisk og upartisk, 2018). I dag har det kommet mange nye versjoner av lærebøker i KRLE-faget. Etter hver læreplan som kommer, kommer også nye lærebøker som har tatt utgangspunkt i denne. Om hver skole har en ny og oppdatert lærebok er ikke sikkert. Her er det skolene, ved rektor, som bestemmer om det skal kjøpes eller når det skal kjøpes. Det er skolens ledelse som har det viktige ansvaret, og alt handler om økonomi. Likevel er det lærerne som bestemmer hvordan nye eller gamle lærebøker blir brukt, eller hva som brukes som

undervisningsmateriale og kilder til elevenes læring (Bråten, 2014, s. 184). Gudem (år), som Bråten (2014) henviser til, mener at en lærer som er mer profesjonell i sin yrkesutøvelse vil være en som er selvstendig i utvalg av stoff og undervisningsmetoder. Det ligger mye mer ansvar på hva lærerne bevisst eller ubevisst legger vekt på i bruk av lærebøker eller andre læremidler. Kvaliteten på undervisningen vil i slike tilfelle, være påvirket av lærernes kvalifikasjoner og kvaliteter (ss. 184-185). I undersøkelsen som Fuglseth (2014) har gjort om undervisninga i RLE-faget, er det noen som kommenterer lærebøkene som vanskelige. De sier likevel at de bruker lærebøkene aktivt i timene. Dette knytter Fuglseth opp mot teorien om at lærebokbasert undervisning er den sentrale undervisningsmetoden (s. 70). Dette er et spennende funn om lærebøkene i undervisningen.

2.3 Motivasjon

Bente Afset (2019) har i sin forskningslitteratur, om fagets mål for nyutdannede lærere, fått svar på ulike spørsmål knyttet til KRLE-faget og lærernes opplevelse av faget. I spørsmål om hva som er utfordringen med undervisningen ved å være religionslærer, setter Afset svarene inn i kategorier. Tre av disse kategoriene er: motivere og engasjere elevene, stoffmengde og tidsbruk og dårlige læreverk. Disse faktorene gir utfordringer med å tilrettelegge undervisningen. Dette er ifølge Afset, ikke overraskende for lærere med såpass kort fartstid i rollen. Forskning viser også at det er viktig for motivasjonen at elevene opplever innholdet for undervisningen som relevant, tydelige instruksjoner, sammenheng og struktur i undervisningen, at læreren er engasjert og interessert, støtte til selvstendig læring, støtte til å lære og sosial tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er rimelig å tro at motivasjon henger sammen med hvilken status et fag har i samfunnet generelt. Det vil si at dersom et fag blir oppfattet som allment viktig, vil dette påvirke interessen og motivasjonen generelt for faget i skolen. Man kan tenke seg at KRLE har en didaktisk fordel her, siden det er mye omtalt i media. Men siden undervisnings- og læringsmetode har en så sentral rolle i hva som skaper forståelse og motivasjon, kan man stille spørsmål til hva som kan skape motivasjon i KRLE-faget. Men siden undervisnings- og læringsmetode hører sentralt med i vurderingen av hva som skaper forståelse og motivasjon, kan man stille spørsmål til hva som kan skape motivasjon i KRLE-faget (Fuglseth, 2014, s. 64).

2.4 Fritaksretten

Norges historie knyttet til fritaksretten er lang og innviklet. Det kan være viktig å vite hvorfor vi har fått denne retten i skolen i Norge. Det ble bestemt i 2001 at KRL-faget fremdeles var et

obligatorisk fag, og at en begrenset fritaksrett var opprettholdt. Det var på grunn av den begrensede muligheten for å få fritak at Human-Etisk forbund og Islamsk Råd Norge gikk til sak mot staten og senere klaget den norske stat inn for Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg og FNs menneskerettighetskomité. Det ble derfor i 2008 gjort en endring i opplæringsloven som sier at foreldre og elever over 15 år bare trenger å gi skriftlig melding om fritak (Andreassen, 2012, s. 37). Opplæringsloven legger føringer for at «*kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen*» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Under opplæringsloven har vi § 2-3 som handler om fritak fra aktiviteter i opplæringen. Fritaksretten går ut på at elever som har med skriftlig melding fra sine foresatte om fritak fra undervisning som oppleves som støtende eller krenkende, har rett til dette. Det er ikke lov å kreve fritak fra opplæring om kunnskapsinnholdet i de ulike emnene i læreplanen. Dersom det er et ønske om fritak, må skolen legge til rette for tilpasset opplæring innenfor læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2021).

2.5 Analyseredskap

Damsgaard og Heggen (2010) ønsker i sin studie å få fram informantenes vurdering og erfaring for å forstå mer av de utfordringene nyutdannede yrkesutøvere kan stå overfor, og diskutere samspillet mellom utdanning og videre kvalifisering i lærernes yrkesfelt. Denne undersøkelsen er en teoretisk antakelse som jeg kommer til å bruke opp mot mine funn. Damsgaard og Heggen (2010) forteller om tidligere forskning som sier at lærere er mindre fornøyde med egen utdanning enn en del andre profesjoner. Den teoretiske delen av utdanningen stemmer ikke overens med praksisen i det virkelige arbeidsliv. Det snakkes da om «sjokket» som rammer nyutdannede profesjonsutøvere i overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Collins, som Damsgaard og Heggen (2010) henviser til, underkjenner ikke utdanningen, men mener den i liten grad har en kvalifiserende funksjon. Han mener det er i praktisk yrkesutøvelse man lærer å utøve profesjonen, og at praktisk kunnskap er det primære.

Med utgangspunkt i denne artikkelen og med denne teorien vil jeg i analysen av funn dele kategoriene mine i to, utdanning og erfaring. Utdanning blir det lærerne knytter opp mot det de har lært fra utdanningen sin. Hvor mye av det de gjør i praksis er det de knytter opp mot utdanningen de har. Erfaring blir det lærerne har opplevd i praksis uten å knytte det opp mot utdanning, men dette er ren erfaring som de har lært etter de startet å jobbe. Hvordan jeg har plassert funnene mine i de ulike kategoriene vil jeg forklare i analyse av funn/resultater.

3.0 Valg av metode

I samfunnsforskning skiller vi mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitativ metode brukes der forskeren ønsker å få større forståelse for et sosialt fenomen, og få innblikk i informantenes egne opplevelser av, og erfaring med fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17). Hensikten med oppgaven min er å få et innblikk i KRLE-lærere sin opplevelse og erfaringer fremfor å generalisere funn. Så slik, på bakgrunn av forskningstema og problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med intervju som forskningsmetode for oppgaven min.

Problemstillingen min bygger på KRLE-lærer sine erfaringer knyttet til undervisningen i faget. For å få et godt nok innblikk og gode nok svar til forskningen, ble valget kvalitativ metode. Kvalitative metoder har åpne spørsmål, noe som gjør at deltakeren kan snakke fritt på spørsmålet med sine egne ord. Dette er noe som også er med på å begrunne valget av metode, for dette gjør at spørsmålene er så åpne at svaret deltakerne gir, er noe å legge merke. Det svaret de gir inneholder noe de mener er viktig å knytte til mitt spørsmål og tema. Siden problemstillingen min også bygger på svarene jeg får av mine deltakere ser jeg også verdien av den muligheten til å svare utfyllende og mer detaljert enn ved kvantitativ undersøkning. Samtidig krever også dette mer fra meg som forsker. Jeg må være godt forberedt til å stille spørsmål, tolke svar og respondere ut fra dette på neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17).

3.1 Casestudie

Case som forskningsdesign handler om studiet av det spesifikke innenfor noen få enheter. Studieobjektet i en case kan være forskjellig, en av de er et individ og i min forskning bruker jeg et individ for å høre hvilke tanker dette individet har for problemstillingen min. Det benyttes flere ulike datakilder, i mitt tilfelle er datakilden semistrukturert intervjuer som jeg kommer mer inn på litt senere (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 114). Avgrenset oppmerksomhet mot den spesielle case og en mest mulig inngående beskrivelse, er to kjennetegn ved en case i en samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 110). I denne oppgaven undersøker man casen grundig og detaljert for å få med mest mulig data. Kort sagt består caseundersøkelser i å samle inn så mye data/informasjon som mulig om et avgrenset fenomen/casen. I mitt tilfelle blir dataen jeg samler inn hentet fra informantene mine via intervju. Det avgrenset fenomenet blir i mitt tilfelle skolen. Jeg har også avgrenset fenomenet

mer til undervisning i faget KRLE. Målet med casestudie er å analysere, tolke og rapportere slik det gir leseren en forståelse av tematikken som er utforsket (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 110). Christoffersen og Johannessen (2018) henviser til Yin når de snakker om ulike dimensjonene i designen av casestudier. Dette er to dimensjoner der den ene dimensjonen handler om hvorvidt det er en enkeltcase eller flere caser og den andre er om hvorvidt det anvendes én analyseenhet eller flere analyseenheter (s. 110). Jeg har i mitt tilfelle en casestudie med flere caser og flere analyseenheter. Casene er to lærere ved samme skole og analyseenhetene blir erfaring og utdanning. I en casestudie finnes det to analysestrategier som Yin tar for seg, og som Christoffersen og Johannesen (2018) henviser til i sin forskningsbok. Dette er analyse basert på teoretiske antakelser og beskrivende casestudium. Analyse basert på teoretiske antakelser mener Christoffersen og Johannesen (2018) er å foretrekke, og bruken av beskrivende casestudium er kun anbefalt dersom man ikke har noen teoretisk antakelse på forhånd. I denne forskningen blir analysen basert på teoretiske antakelser og knyttet opp til funnene jeg finner i analysen fra intervjuene (ss. 110-111).

3.2 Forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Birkmann, 2009, s. 22). Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Forskningsintervju er mer fleksibel, der man kan tillate større grad av spontanitet og tilpasning mellom forsker og deltaker. (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17). Med bakgrunn i dette anså jeg derfor at semistrukturert intervju ville gi meg best tilgang til informasjonen jeg ville trenge for å besvare prosjektets problemstilling. Se vedlegg 1: intervjuguide.

Mitt fokus i denne forskningen er å finne ut hva to KRLE-lærere erfarer i sine undervisningstimer. Ut ifra hva man får av et kvalitativt forskningsintervju, gir dette meg de beste svarene i min oppgave. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. For å få de svarene og det inntrykket som jeg behøver og ønsker i denne oppgaven, ble det kvalitative forskningsintervjuet viktig for oppgaven. Her får jeg en samtale med deltakerne på en rolig og fin måte. Etersom det stilles åpne spørsmål knyttet rundt et gitt tema, vil det gi meg noe å kunne bruke fordi det er deltakerens beskrivelser av opplevelser som jeg er ute etter.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativt forskningsintervju finnes det forskjellige former for intervjuer (Kvale & Birkmann, 2009, s. 22). Etersom jeg i min forskning er opptatt av å få fram lærernes erfaringer, opplevelser og meninger ble semistrukturert intervju, også kalt dybdeintervju, det som ga meg dette. Et semistrukturert intervju er ikke så ulikt en dagligdags samtale, men det profesjonelle intervjuet har som formål å samle inn data, hvor særegne tilnærminger og teknikker er nødvendig (Kvale & Birkmann, s. 22). I valget av denne type forskningsintervju har jeg ønsket å skape en likeverdig relasjon ved at intervjuene skulle bære preg av samtaler med informantene. Dette håper jeg også er med på å skape tillit og trygghet til meg som forsker og som gjør at det blir et litt mer avslappet enn ansent intervju (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17).

3.3 Valg av informanter

På bakgrunn i problemstillingen, var det noen kriterier som måtte oppfylles i valget av informanter. Å være KRLE-lærer var avgjørende for å kunne delta i undersøkelsen. Jeg ønsket meg minimum to informanter, hvor den ene skulle være nyutdannet, og den andre ha lang erfaring. Jeg ønsket å velge to ytterkanter av informanter når det gjelder arbeidserfaring, dette er for å kunne se om det har noe påvirkning på hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen sin i dette faget. Interessen for å velge to ytterkanter av informanter, er å se hvordan de to informantene begrunner valgene sine fra. Er det utdanningen eller erfaringen de begrunner sine valg ut ifra. Ser man betydelig forskjell på den nyutdannede og den snart pensjonerte, ettersom den nyutdannede nettopp kommer fra studie og har lite erfaring å bygge på og dette er stikk motsatt for den snart pensjonerte. Samtidig var jeg også ute etter å finne to lærere som underviste i KRLE-faget på samme skole. Dette skjønte jeg kunne bli vanskelig ettersom KRLE-faget ikke er så stort og det ofte bare er en KRLE-lærer på en ungdomsskole.

De to informantene i forskningen er fra skolen jeg var i praksis. Etter ønske var disse lærere på samme skole. Grunnen til dette ønsket er forventingene jeg har til lærere som underviser i samme fag på samme skole. Jeg har forventinger om at de bruker samme lærebok, samarbeider og erfarer mye likt. I min forskning vil jeg se nærmere på hvordan dette faktisk er og derfor se om det er stor forskjell mellom to lærere som underviser i samme fag, på samme skole, men med ulike arbeidserfaringer og arbeidsmengde.

Det å bare ha to informanter i en forskning er jeg klar over kan kritiseres. Det å generalisere svarene de gir er ikke mulig fordi det ikke gir godt nok grunnlag. Det svarene derimot er egnet for er å komme frem til nye hypoteser (Tjora, 2017).

Informant 1: Den ene informanten, som var nyutdannet, hadde startet i høst og underviste i KRLE, samfunnsfag og norsk. I tillegg hadde hun spesialpedagogikk. Hun kom direkte fra lærerutdanningen og begynte å jobbe på denne skolen. Denne informanten underviste nå i 8. klasse. Framover kommer jeg til å kalle denne informanten for informant 1.

Informant 2: Den andre informanten, som da snart er pensjonert, hadde jobbet på denne skolen i mange år. Han hadde også jobbet andre steder i verden, med bistandsarbeid o.l. Han underviste i 9. og 10. klasse i KRLE og samfunnsfag. Denne informanten kommer til å kalles for informant 2.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene fikk begge informantene tilbud om å lese gjennom intervjuguiden. Informant 1 ville gjerne lese denne, mens informant 2 ønsket ikke. De ble informert om at en person ville være tilstede under intervjuet for å notere ned det som ble sagt. Slik kunne jeg fokusere på å få til en så god samtale som mulig, og samtidig ville dette gjøre slik at jeg som intervjuer fikk fokusere på hva informanten fortalte, og stille gode oppfølgingsspørsmål dersom det var behov for det. Jeg kjente også at jeg selv hadde nok å tenke på underveis i intervjuet, så tanken på at jeg skulle notere selv samtidig hadde stresset meg. Men det å ha med en som noterer kan by på både fordeler og ulemper i et intervju. Det kan på den ene siden fremme muligheten for å produsere godt material fordi jeg kan følge informanten opp med gode oppfølgingsspørsmål. De minste detaljene som informanten gir noteres godt og gir meg detaljer som jeg kanskje ikke selv hadde rukket å notere. På den andre siden er jeg klar over at det å ha med en ekstra person i et intervju kan skape utfordringer. Den som intervjues kan «pynte» på sannheten og fortelle en finere versjon enn det som faktisk har skjedd. Dette kan gi meg materiale som påvirker forskningen til et helt annet resultat enn det som faktisk er fakta. Det er også en fare for at den som noterer omformulerer det som sies og gir feil informasjon (Tjora, *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis*, 2017, ss. 173-174). Derfor gikk jeg og hun som noterte gjennom intervjuet rett etterpå. Det kan tenkes at min bevisstgjøring rundt fordelene og

ulempene rundt dette, er med på å styrke informasjonen som er gitt og måten jeg tolker den på, siden jeg fikk diskutert det sammen med en annen som også var til stede.

4.0 Presentasjon av funn/resultater

Jeg vil nå presentere funn/resultat fra datamaterialet som jeg har samlet i form av semistrukturert intervju. Etersom analyseredskapet mitt inneholder kategoriene erfaring og utdanning, vil jeg presentere resultatene i denne strukturen. I intervjuene mine ble det stilt spørsmål rundt temaene lærebøker, fritaksretten og elevenes motivasjon for faget. Det vil derfor bli presentert funn av erfaring og utdanning ut ifra hvert tema.

4.1 Erfaring – lærebøker

Begge informantene mine bruker læreboka i tillegg til eget opplegg i KRLE-undervisningen. De bruker sjelden læreboka alene i undervisningen. Informant 1 opplever bruken av lærebok i undervisningen som et skjellsord. Hun har hittil erfart at kollegaer rundt henne har egne opplegg og hefter. Selv har hun ingenting, ettersom hun begynte i høst, men nekter å gå i «læreboksfella». Informant 2 forteller at han bruker læreboka som støtte og stillas. Hans erfaring til lærebøkene er at de ikke inneholder nok. Han føler han må tilføye mer i undervisningen for å gi innhold til de med toppkarakterer. Forskjellen her er at informant 1 får erfaringen fra kollegaene sine, mens informant 2 får erfaringen sin fra de sterkeste elevene. Begge informantene forteller om dette knyttet til erfaringen de har med lærebøker. Derfor blir disse fortellingene i kategorien erfaring. De forteller dette ved å bruke begrep som erfaring og opplevelser.

Når det kommer til hvilken lærebok de bruker, er informantene mine uenige. Siden begge av informantene snakker om erfaringene de har med lærebøker, har det blitt plassert under kategorien erfaring. Begge informantene har erfaring knyttet til læreboka «horisonter», men den ene er mer fornøyd med den enn den andre. Informant 1 beskriver erfaringen til læreboka som kjedelig og lite oppdatert, mens informant 2 holder seg fremdeles til denne. I høst fikk lærerne muligheten til å bestille ny lærebok i forbindelse med den nye læreplanen. Denne muligheten tok informant 1 og bestilte læreboka «Store spørsmål». Hittil har informant 1 bare positiv erfaring til denne. Hun trekker da frem blant annet at den er over tre år, har oppdaterte bilder og er oppdatert etter den nye læreplanen. Informant 2 er derimot kritisk til lærebøkene som finnes i faget. Han mener det er spesielt i dette faget lærebøkene er dårlige. Han tenker at

innholdet bare holder til karakter 4, veldig faktabasert og er mye av det de allerede har lært tidligere.

4.2 Utdanning – lærebøker

Både informant 1 og 2 nevner lite om lærebøker knyttet til kunnskap som er tilegnet under lærerutdanningene sine. Ingen av dem formulerer seg på måter som viser at de bruker kunnskap som er tilegnet under lærerutdanningen sin når de vurderer om hvordan de skal bruke lærebøker. Det eneste funnet som muligens kan plasseres i denne kategorien, er når informant 1 nevner hvor mye energi hun bruker på å finne gode oppgaver og innhold fra boka. Hun har erfart at lærebøkene har dårlige oppgaver, og hun må ofte derfor lage disse selv. Begrunnelsen for å sette dette funnet i utdanningskategorien er valget av dårlige og gode oppgaver. Hvordan kan hun si at oppgavene i lærebøkene er dårlige? Hennes tanker om hva som er gode oppgaver kan tenkes å være begrunnet fra utdanningen hennes. Den kan ha gitt henne innblikk og forklaring på hva gode oppgaver i KRLE-faget er.

4.3 Erfaring – fritaksretten

Verken informant 1 eller 2 har erfaringer av fritak fra undervisningen sin, ingen av deres elever har hatt behov for å bruke fritaksretten i undervisningen.

Informant 2 opplever at behovet for fritaket ikke er der. Han sier han ville stusset dersom han opplevde dette, da han mener det er viktig å være sympatisk nok til å skjønne at andre har andre meninger enn deg selv. Informant 1 har også erfart at behovet for fritaksretten ikke har vært til stede i hennes undervisning. Hun opplever at fritaksretten blir mindre og mindre aktuell. Det de snakker om her, er erfaring de har hatt med fritaksretten. De nevner at dette er opplevelser de har hatt i praksis, derfor blir dette lagt under kategorien erfaring.

4.4 Utdanning – fritaksretten

Når det kommer til fritaksretten i utdanningsløpet er det bare informant 1 som nevner noe om dette. Hun opplevde at fritaksretten fikk mye fokus i studieløpet, men i praksis har hun opplevd at det ikke har vært stort behov for et like stort fokus. Hun tror hun er mer bevisst på at denne fritaksretten finnes grunnet fokuset den hadde i utdanningsløpet, samtidig tror hun at den har formet undervisningene hennes ved at hun opplever å være mer kritisk til hva hun gjør. Den nye læreplanen fikk også mye fokus i utdanningen, den føler hun er med på å legge til rette for at vi ikke trenger å tenke så mye på fritaksretten. Da mener hun at undervisningen har fått et

annet preg i læreplanen som gjør at bruken av fritaksretten ikke blir like stor. Samlet viser dette noe av informantens tanker om fritaksretten i undervisningen knyttet til utdanningen. Dette er ikke noe hun har erfart i praksis, men noe hun faktisk har lært og tatt med seg fra utdanningen. Det blir derfor naturlig å plassere dette i kategorien for utdanning. Når det gjelder informant 2 sin utdanning, snakket han generelt lite om fritaksretten og plassen den har i undervisningen.

4.5 Erfaring – elevenes motivasjon

Informant 1 og 2 erfarer at elevene ofte opplever KRLE-faget som kjedelig. De tror at elevene ikke ser betydningen dette faget har. Informant 1, som bare har jobbet en kort periode på skolen, håper dette er noe som vil endre seg når elevene blir mer modne. Informant 2 legger også elevenes modenhet til grunn for dette. Han merker forskjell på undervisningen han hadde med elevene i 8. klasse og som han nå har i 10. klasse. Han ser det har skjedd en utvikling hos dem, men likevel opplever han problemer som at dialoger er noe de synes er vanskelig. Dette er noe han opplever variasjonen i undervisningen.

Når det kommer til variasjon i undervisningen opplever informant 1 at hun varierer mye, mens informant 2 opplever at han ikke varierer nok. Informant 1 håper og tror hun varierer mye, men føler likevel at undervisningen er kjedelig. Hun tror det handler om innstillingen elevene har til faget, at det kan virke som at de har bestemt seg for at dette faget skal være kjedelig.

4.6 Utdanning – elevenes motivasjon

I utdanningen, når informant 1 fikk høre at elevene synes faget var kjedelig, tenkte hun «bare vent til jeg kommer, da blir det artig». Hun gledet seg til å komme ut i skolen og skape den undervisningen hun hadde lært seg på studiet. Men i møte med skolehverdagen har hun blitt skuffet. De forventningene hun hadde om å skape artige undervisningsopplegg, blir bare sett på som kjedelig. Hun prøver å sette seg inn i hva som kan skape nysgjerrighet hos elevene, for dette vet hun kan skape motivasjon for faget. Da dette er tanker informanten hadde før hun begynte i skolen blir det plassert i denne kategorien. I praksisen som lærer har hun ikke erfart at nysgjerrighet skaper motivasjon, men dette er noe hun håper kommer til å skje. I starten av skoleåret valgte informant 1 å ha mye om livsmestring og jobbe tverrfaglig med samfunnsfag og norsk. Hun sier at dette var noe hun valgte fordi hun var ny for elevene og mange av elevene var nye for hverandre. Dette er heller ikke noe hun har erfart ennå, men som hun tenker kan

være en god start i møte med nye mennesker. Begrunnelsen hennes kommer ikke fra erfaringen hun har hatt, men det kan tolkes ut ifra det hun sier at det er noe hun har lært fra utdanningen.

5.0 Diskusjon

Med det teoretiske bakteppe og analysen som er utarbeidet, vil jeg i denne delen av oppgaven diskutere funnene opp mot det teoretisk. For å skape en ryddig struktur vil jeg ta for meg hver del fra presentasjon av funn.

5.1 Lærebøker – erfaring

Lærebøker og læreverk har jeg i praksis fått inntrykk av er krevende for lærere i KRLE. Jeg opplever at mange er negative til lærebøkene som finnes i faget. Erfaringsmessig har begge informantene opplevd at læreboka er et godt utgangspunkt for undervisningsopplegget. Begge er enige i at de må legge til innhold for å få den optimal. Ved første øyekast kan man da tenke at denne undervisningen blir ganske lik, men her er det flere faktorer som påvirker. Gundem, som Bråten (2014) henviser til, mener at kvaliteten på undervisningen, hvor ansvaret til lærerne bevisst eller ubevisst i bruken av lærebøker eller andre læremidler, påvirkes av deres kvalifikasjoner og kvaliteter. I dette tilfellet vil undervisningen også være påvirket av kvalifikasjonen og kvaliteten til informantene. Etersom informant 1 og 2 er i ulik ende av karrieren sin man tenke at dette påvirker på kvalifikasjonen deres. Både når det gjelder utdanning og erfaring har informantene ulike utgangspunkt. Her trekker både informant 1 og 2 inn erfaringene sine; læreboka kan ikke brukes alene i undervisningen, mer læremiddel må legges til. Fuglseth (2014) har i sin undersøkelse merket seg at lærerne som synes læreboka er vanskelig, likevel bruker den aktivt i undervisningen. Man kan først tenke seg at dette er noe informantene her også gjør, men gjør de egentlig det. På den ene siden kan man hevde at de gjør det, fordi de sier at de bruker læreboka i undervisningen. Men på den andre siden ikke, da de bare drar ut det de synes er bra med lærebøkene, og legger til mer innhold for å få det optimalt.

Informantene fikk en mulighet til å bestille ny lærebok i forbindelse med den nye læreplanen. Vi vet at det ikke er sikkert at alle skoler har en ny og oppdatert lærebok, for her handler det mye om økonomi, hvor skolens ledelse har ansvaret (Bråten, 2014). I dette tilfellet ga skolens ledelse lærerne muligheten til å oppdatere lærebøkene i KRLE-faget også. Det spennende funnet er at informant 1 og 2 gjør to ulike valg. Informant 2 beholder den gamle læreboken, mens informant 1 bestiller en ny, da hun mener den nye læreboka er mer oppdatert. Slik kan

man tenke at informant 2, som ønsket å beholde den gamle læreboken har et undervisningsopplegg som er mindre oppdatert, men på den andre siden har han mulighet til å oppdatere undervisningsopplegget sitt med andre læremidler.

Når det kommer til erfaring knyttet til lærebøker i faget, erfarer informantene at lærebøkene alene ikke er nok for undervisningsmaterialet, men samtidig tar informantene utgangspunkt i to ulike lærebøker. Vi kan på den ene siden tenke oss at dette har de to informantene erfart likt, ettersom begge mener det må mer til i undervisningen enn bare en lærebok. Men på den andre siden erfarer informantene det ulikt når det kommer til hvilken lærebok det er de synes er best å ta utgangspunkt i. Dette er med på å fremheve det Bråten (2014) henviser til, som sier at undervisningen blir påvirket av lærernes kvalifikasjoner og kvaliteter. For i dette tilfellet får begge informantene mulighet til å gå til innkjøp av ny lærebok, men ut ifra hvilke kvalifikasjoner og kvaliteter informantene legger vekt på velger de ulikt. Slik viser dette hvilken betydning lærerutdanningen og erfaring i faget har å si for hvordan de planlegger og underviser i faget.

5.2 Lærebøker – utdanning

Utdanningen til de to informantene virker ikke å være avgjørende for valget av lærebøker, men heller er erfaringen. Samtidig legges det merke til at informant 1 bruker mye energi på å finne gode oppgaver og innhold fra boka. Hva informant 1 ser på som gode oppgaver kan settes opp mot det Bråten (2014) mener om lærerens kvalifikasjoner. Informant 1 sin kvalifikasjon kommer fra utdanningen hennes, som hun for kort tid siden fullførte. Det kan tenkes at det er her hennes definisjon på hva gode oppgaver i KRLE-faget kommer fra. Hvilke type oppgaver informant 1 snakker om er ikke sikkert, men i læreplanen står det at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger på tvers av fagene. Dette er knyttet til de tre nye tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når informant 1 snakker om erfaring i lærebøkene, nevner hun at den nye læreboka er oppdatert etter den nye læreplanen. Slik kan det tenkes at hun fokuserer på å skape oppgaver som gir elevene forståelse og sammenheng, og det er dette hun legger vekt på når hun snakker om gode oppgaver.

5.3 Fritaksretten – erfaring og utdanning

I funn knyttet til fritaksretten, har jeg valgt å ta erfaring og utdanning sammen. Som tidligere nevnt, er historien til fritaksretten lang og innviklet, men det er viktig å vite at dette kommer av at det lenge var usikkerheter og uenigheter knyttet til undervisningen i KRLE-faget

(Andreassen, 2012). Når vi ser på erfaringen til de to lærerne, er det ingen som har opplevd at noen har tatt i bruk fritaket i undervisningen deres. Informant 2 sier det ikke har vært behov i hans undervisning. På den ene siden kan det tenkes at dette skyldes lite informasjon til elever og foresatte. I opplæringsloven (2021) står det at alle har rett til denne informasjonen, men der kan dessverre finnes unntak hvor denne informasjonen glipper. På den andre siden kan man håpe på at dette er fordi informant 1 legger opp til en undervisnings som er objektiv, kritisk og pluralistisk. Hva som faktisk er grunnen til at ingen har brukt fritaksretten til noen av informantene, er ikke lett å konkludere med.

Når det kommer til fritaksretten og det informantene knytter opp mot sin utdanning, er det bare informant 1 som nevner noe om dette. Som nevnt tidligere er dette noe som fikk mye fokus i utdanningen hennes. Hvor mye utdanningen påvirker forholdet informantene har til fritaksretten er ikke lett å si, men informant 1 sier noe som kan skille informantene. Hun forteller nemlig at fokuset på fritaksretten i utdanningen har gjort at hun alltid har den i bakhodet uten at hun er bevisst dette. Med grunnlag i dette utsagnet, kan det tenkes at undervisningen til informant 1 er mer kritisk enn informant 2 som ikke tenker så mye over denne retten. Det vil også i dette tilfelle vise at informant 1 opplever en teoretisk sammenheng med det som hun opplever i praksis. Dette er noe Damsgaard og Heggen (2010) opplevde at mange av deres lærere er misfornøyd med. Man kan ikke ut ifra det informant 1 sier konkludere med at Damsgaard og Heggens (2010) funn er feil, men det kan tyde på en sammenheng mellom teori og praksis for KRLE-lærere som er nylig utdannet, og KRLE-lærere som utdanner seg.

5.4 Elevenes motivasjon – erfaring

Som religionslærer bør man alltid analysere elevenes forutsetninger for faget. Man bør kjenne til elevenes modenhet, holdninger, erfaringer, kunnskaper, kulturelle og trosmessige bakgrunn. Her kan det være store sprik mellom elevene (Sødal, et al., 2009).

Begge informantene gir uttrykk for at de analyserer elevene sine for faget. Informant 1 håper at modenheten til elevene blir bedre med årene, mens informant 2 har erfart at modenheten vokser i takt med alder, han merker forskjell på elevene i 8. og 10.klasse, men sliter fremdeles med dialoger i undervisningen. Dialog som arbeidsmåte sier Winje (2009) krever lengre undervisningsperioder med god planlegging. Risikoen med dialog i KRLE-faget er dersom den blir for personlig. Denne risikoen som Winje (2009) nevner her kan være en av årsakene til at elevene i 10.klasse fremdeles ikke liker dialoger. Noen vil hevde at elevene, som har gått i klasse sammen i minst tre år, er trygge på hverandre og åpne for å slike dialoger, men dette er

ikke nødvendigvis tilfelle for en ungdom. Det kan også tenkes at det kan bære preg av at informant 2 ikke har mer undervisningstid sammen med klassen enn en gang i uken. Her er det to ulike faktorer som er viktige for å kunne skape slike gode dialoger. Selv er dette noe informant 2 ønsker og har tatt opp med ledelsen, sier han at han føler dette går utover variasjonen i undervisningene hans.

Informantene forteller at de opplever elevene som lite motiverte og engasjerte for faget generelt. Dette er også noe Bente Afset (2019), i sin forskning om nyutdannede lærere, også har fått funn i. Lærerne her ser det som en utfordring å motivere og engasjere elevene, spesielt i KRLE-faget. For å skape motivasjon er det viktig at elevene opplever undervisningen som relevant, med tydelig instruksjoner, sammenheng og struktur, at læreren er engasjert og interessert (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det å motivere og engasjere elevene er noe jeg opplever man fokuserer mye på i utdanningsløpet. I alle fag jeg har studert, handler det om hvordan man skal skape motivasjon for elevene. Dette er noe jeg er spesielt opptatt av å skape i KRLE-faget, ettersom det er noe jeg opplever kan mangle i gjeldende fag.

Informant 1 forteller at hun prøver å skape noe som gjør elevene nysgjerrig. Da prøver hun å sette seg inn i det elevene synes er interessant, men opplever at dette er elevenes innstilling til KRLE-faget. Denne innstillingen informant 1 snakker om kan knyttes opp mot at motivasjon henger sammen med hvilken status faget har i samfunnet generelt (Fuglseth, 2014). Det kan da se ut som KRLE-faget ikke har en høy status i dette miljøet. Dette er noe også informant 2 nevner, når interessen til elevene er motor så blir ikke en religion på andre siden av verden så veldig spennende. Dette kan knyttes tilbake til det som skal til for å skape motivasjon, det å finne innhold som er relevant for elevene.

5.5 Elevenes motivasjon – utdanning

Når vi kommer inn på informantenes måter å skape motivasjon og interesse, snakker begge om det å finne noe som gjør elevene nysgjerrig. Det informant 1 gjør som ikke informant 2 gjør er å velge et tema, i en helt ny klasse, som kan være med på å gjøre elevene bedre kjent med seg selv, andre i klassen og læreren. Jeg trekker frem dette valget som informant 1 gjør til forskjell for informant 2, fordi hun begrunner det med bakgrunn i utdanningen. Dette valget kan vi knytte opp mot det som står i læreplanen om at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, praktiske og digitale måter når man arbeider med KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Valget informant 1 gjør kan også være med

på å skape en trygghet for elevene som igjen kan føre til at arbeidsmåter som dialog vil skje tidligere enn 10. klasse.

Sødal (2009) snakker om to ytterkanter av lærere, den ene som driver formidlingspedagogikk og den andre som fokuserer på prosesser og kontekst for læring. På den ene siden kan noen hevde at informant 1 er den læreren som fokuserer på prosesser og kontekst for læring. Som brenner for prosjekter og gruppearbeid. Dette med bakgrunn i at hun prøver å skape mye variasjon, knytter faget opp til andre fag for å skape forståelse og prøver å finne innhold som gjør elevene nysgjerrige. På den andre siden kan noen hevde at informant 2 er den læreren som driver formidlingspedagogikk. Dette kan man se på ut ifra at informanten opplever at variasjonen i undervisningen er liten, arbeidsmåter som dialog er noe elevene ikke er interessert i eller trygg på og han blir stående å snakke gjennom undervisningen. Dette kan sees på som å sette informantene i hver sin ytterkant av hverandre. Det er da viktig å presisere at informant 2 ikke har de samme forutsetningene som informant 1. Han har ikke elevene i mer enn et fag og han har dette faget en gang i uken. Det er derfor viktig å understreke, som Sødal (2009) gjør, at valg av arbeidsmåte ikke kan avgjøres løst fra kontekst.

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan to KRLE-lærere, i ulik ende av karrieren, planlegger og underviser i faget med fokus på læreboka, fritaksretten og deres håndtering av elevers negative engasjement til faget. Oppgaven er bygget på problemstillingen «*Kan intervju med to KRLE-lærere, i hver sin ende av karrieren, gi innblikk i hvilken betydning lærerutdanningen og erfaring med faget har for hvordan de planlegger og underviser i KRLE-faget?*»

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg brukt semistrukturerte intervju som forskningsmetode i innsamlingen av datamaterialet. Informantene bestod av to lærere i hver sin ende av karrieren. Samlet gir oppgaven et innblikk i hva erfaring og utdanning har å si for hvordan lærerne forholder seg til lærebøker, fritaksretten og elevenes motivasjon for faget.

Funnene viser både likheter og ulikheter av erfaring både når det gjelder lærebøker, fritaksretten og elevenes motivasjon for faget. De kommer frem at de opplever for lite innholdet i lærebøkene, og derfor tilføyer de andre læremidler i undervisningen. Informantene har ikke erfart at fritaksretten har blitt brukt. Når det gjelder elevenes motivasjon for faget, oppleves det å være en negativ holdning til KRLE faget. Når det kommer til ulikheter, ser vi en forskjell i hvilken lærebok de bruker og opplever som god. De håndterer også elevenes negativitet ovenfor faget ulikt. Ser vi nærmere på hva de knytter til sin utdanning finner vi større forskjeller. Den nyutdannede læreren knytter flere av begrunnelsene til utdanningen sin, og da spesielt fritaksretten. Samlet sett kan vi se forskjell på KRLE-lærerne, som er i hver sin ende av karrieren, sine begrunnelser for undervisningen. Vi ser at læreren som har kort karriere støtter seg mer til utdanningen sin i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, mens læreren med lengre karriere bruker mer erfaringene sine til å bygge opp undervisningen sin.

Slik gir oppgaven et innblikk i hvordan utdanning og erfaring påvirker planleggingen og undervisningen i KRLE-faget. Slik kan funnene gi en større forståelse for betydningen av utdanning og erfaring, samt være et grunnlag/til inspirasjon for videre forskning. Denne prosessen fra utforming av problemstilling, utarbeiding av intervjuguide, innsamling av datamateriale, analyse og funn, har vært svært lærerik. Det har gitt meg en større forståelse for hva det innebærer å gjennomføre et forskningsprosjekt, og selv har jeg i større grad blitt bevisst på min rolle som forsker. Jeg ser det er ting jeg kunne gjort annerledes, jeg er bevisst på oppgavens svakheter og samtidig ser jeg hvordan oppgaven kan gi interessant informasjon og kan være til inspirasjon for videre forskning.

Litteraturliste

- Afset, B. (2019). Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget. I B. Afset, A. Redse, A. Aschim, K. Hatlebrekke, L. Håberg, R. Fauske, . . . Y. Wang, *Religion og etikk i skole og barnehage* (ss. 117-144). Volda: Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth, O. Straum, I. Haslund, O. Tveiterås, O. Domaas, M. Ingvild, . . . O. Bråten, *RLE i klemme* (ss. 173-197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Damsgaard, H., & Heggen, K. (2010, 02 25). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Fuglseth, K. (2014). Orienteringas bakside. Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget. I K. Fuglseth, A. Toft, K. Moen, L. Unstad, C. Jørgensen, O. Bråten, . . . O. K. Straum, *RLE i klemme* (ss. 63-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 01 01). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2
- Kvale, S., & Birkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sødal, H. K., Danielsen, R., Eidhamar, L., Hodne, H., Skeie, G., & Winje, G. (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2017). Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk*.

Tjora, A. (2017). *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Udir.no*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 01 01). *Udir.no*. Hentet fra Læreplanverket:

<https://www.udir.no/lk20/rle02-03/om-faget/kjerneelementer>

Winje, G. (2009). Dialog som arbeidsmåte. I H. Sødal, R. Danielsen, L. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk* (ss. 154-157). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Winje, G. (2018). Kritisk og upartisk. *Prismet*, ss. 149-164.

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Bruker du læreboka når du underviser i KRLE-faget?
- Tenker du mer på fritaksretten når du planlegger en undervisningstime i KRLE enn i de andre fagene du underviser i?
- Har du opplevd at foresatte/elever har meldt fritak? Dersom ja, hva ble det meldt fritak fra og hvordan ble det håndtert av skolen/læreren?
- Tror du at elevene du har i KRLE opplever undervisningen som variert? Hvorfor/hvorfor ikke? Bruker du læreboka i undervisning, hvilken bok bruker du, leser elevene selv, jobber de med oppgaver, tegner de, samarbeider de med læringspartner, diskuteres det i plenum, gjøres det rollespill, drar dere på ekskursjon ...
- Hva ser du på som fordeler og hva ser du på som ulemper ved å bruke den læreboka som du bruker? Hvilken bok er det?
- Hvordan tror du KRLE faget fungerer som fag for elevene; hvilken betydning tror du at faget har for elevene?