

Hva motiverer et utvalg
ungdomsskolelærere til å bruke
REsearchers i undervisning og hvilke
erfaringer har de gjort seg?

Forsknings- og utdypningsoppgave i MGLU3512, Vår 2022

Martine Benno Petterson & Sara Ødegård

Sammendrag

I denne FoU-oppgaven har vi valgt å skrive om temaet REsearchers (RES), og målet med oppgaven er å se på “hva motiverer et utvalg ungdomsskolelærere til å bruke RES i undervisning og hvilke erfaringer har de gjort seg?”. RES er en relativt nyutviklet tilnærming til læring i religionsfag, som går ut på å ta i bruk fire karakterer for å tilegne seg kunnskap om religioner og livssyn. Karakterene representerer hver sin arbeidsmetode, og har navnene Tør-å-spørre-Trine, Drøfte-alt-Didrik, Se-sammenheng-Sara og Prøve-sjøl-Petter.

For å svare på problemstillingen har vi intervjuet tre ungdomsskolelærere som driver med RES. Gjennom Aksel Tjoras analysemetode, SDI-metoden, har vi analysert datamaterialet og kommet fram til fire hovedtema som vi drøfter i teksten. Disse temaene er elevens motivasjon, selvstendig læring, tverrfaglighet og vurdering. For å svare på problemstillingen drøfter vi disse temaene opp mot læreplanverket og relevant teori innen RES. De mest sentrale funnene vi gjorde, var at noen lærere blir motivert til å bruke RES fordi det virker som elevene trives med det. I tillegg kan RES utvikle elever til å bli selvstendig lærende, og dette var også en motivasjonsfaktor for noen. RES kan også gi muligheter for tverrfaglig arbeid.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
2.0 Teori	4
2.1 Bakgrunn for utviklingen av RES	4
2.2 Presentasjon av RES-karakterene	5
2.3 Bricoleur	6
2.4 Læreplan i KRLE og overordnet del	6
2.6 Vurdering	6
2.7 Mulige kritiske perspektiver	7
3.0 Metode	7
3.1 Intervju	7
3.1.1 Gruppeintervju og individuelt intervju	8
3.1.2 Relasjon mellom intervjuer og informant	8
3.2 Valg av informanter	9
3.3 Forberedelser og gjennomføring av datainnsamling	9
3.3.1 Forberedelser	9
3.3.2 Gjennomføring av intervjuet	9
3.4 Begrunnelse av metodevalg og etiske vurderinger	10
3.4.1 Intervju som metode	10
3.4.2 Etiske vurderinger	11
3.4.3 Utfordringer ved metodevalget	11
3.5 Vurdering av kvaliteten på forskningsprosjektet	12
3.5.1 Reliabilitet	12
3.5.2 Validitet	12
3.6 Analysemetode – Stegvis-deduktiv induktiv metode	12
4.0 Analyse og presentasjon av funn	13
5.0 Drøfting	16
5.1 Elevens motivasjon	16
5.1.1 Ikke-funn	19
5.2 Selvstendig læring	20
5.3 Tverrfaglighet	23
5.4 Vurdering	25
5.4.1 RES som arbeidsmåte	25
5.4.2 Vurdere elevers arbeid	26
6.0 Avslutning	28
7.0 Referanseliste	30
8.0 Vedlegg	31

1.0 Innledning

KRLE er et relativt lite fag i skolen, men det er også et viktig fag. 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). Det er med andre ord et sentralt fag når det kommer til å forme elever til å leve i dagens samfunn.

Hvordan dette gjøres er det flere som har ulike meninger om. Rob og Giles Freathy er to brødre fra England som så et behov for en ny tilnærming til læring i religionsundervisning, og sammen med flere andre har de utviklet det som kalles REsearchers (RES) (Freathy et al., 2015). Tilnærmingen baserer seg på å ta i bruk fire karakterer som representerer ulike fremgangsmetoder og verktøy, slik at elevene gjennom karakterene kan lære om et tema, en religion, et livssyn eller en teori. RES søker å gi elever en helhetlig forståelse av konsepter og religioner på et vitenskapelig nivå (Freathy et al., 2015). I denne oppgaven vil vi undersøke “Hva motiverer et utvalg ungdomsskolelærere til å bruke REsearchers i undervisning og hvilke erfaringer har de gjort seg?”.

Fortellingen om de blinde mennene og elefanten, kan gi oss et lite innblikk i bakgrunnen for utformingen av RES som en ny tilnærming til læring i religionsundervisning. I fortellingen ser vi tydelig at selv om en person har sitt synspunkt på noe, så har ikke denne personen nødvendigvis den fullstendige forståelsen. En gjeng blinde menn møter en elefant og rører ved hver sin del av elefanten, en rører ved støttenene, en annen ved snabelen, en annen ved en fot. Alle har et sant bilde av elefanten, for deres perspektiver stemmer overens med hvordan elefanten er bygd. Men alle har ulike perspektiver og ingen har den fullstendige forståelsen av hvordan hele elefanten er bygd. I relasjon til religionsundervisning, peker John & Freathy på at også når det kommer til religioner og livssyn, må elever bli oppmuntret til å se at det finnes ulike perspektiver, og reflektere over sitt eget (John & Freathy, 2019, s. 1). Ved å ta i bruk ulike fremgangsmåter, med tilhørende verktøy for læring, vil elever kunne se at det finnes flere sider ved en sak, det finnes ulike perspektiver, og det finnes flere måter å forstå samme tema på.

Bakgrunnen for at vi har valgt RES som tema er først og fremst at vi en dag skal undervise i KRLE. Vi har et ønske om at det skal bli undervisning som engasjerer og utvider horisonten til elever. Da vi først hørte om RES tenkte vi begge at om vi hadde hatt mer kunnskap om denne tilnærmingen, ville det kanskje gjøre oss mer rusta for KRLE-undervisning og

klasserommet generelt. Uten veldig mye forkunnskaper valgte vi derfor å fordype oss innenfor REsearchers og ville fokusere på lærerens perspektiv.

2.0 Teori

I denne delen vil vi gjøre rede for teorien bak RES, samt presentere hva RES er. Vi vil også presentere øvrig teori som vi vil bruke for å drøfte problemstillingen senere.

2.1 Bakgrunn for utviklingen av RES

Freathy et al. har fokus på at religionsundervisning generelt bør være *dialogisk, kritisk og utforskende*, eller dialogic, critical og enquiry-based på engelsk (2017, s. 425). Med en dialogisk undervisning mener de at dialogen skal ha en stor plass i klasserommet. De skriver blant annet at elever former sine perspektiver gjennom dialoger og meningsutveksling på arenaer hvor det ikke fins et overordnet perspektiv (Freathy et al., 2017, s. 426). Videre påpeker de at det er et behov for å både lære *av* dialog og *gjennom* dialog, uten at det betyr at all dialog som skjer i et klasserom må være svar på noe (Freathy et al., 2017, s. 426). Tvert imot så er all dialog refleksjon, og bidrar til å utfordre kunnskap og tilegne seg kunnskap. Ved å lære elevene å ha dialoger; samtaler om egne perspektiver og om perspektiver og kunnskap fra for eksempel ledere i ulike religioner og livssyn, og å lære dialogisk; se at det finnes flere perspektiv og flere dialogiske vinkler, vil elevene også kunne se at kunnskap er konstruert, og måten kunnskapen er konstruert på kan utforskes av elever gjennom dialog (Freathy et al., 2017, s. 427).

For det andre må religionsundervisningen være kritisk, i form av at den hjelper elever til å gjenkjenne maktforhold og utvikle en bevissthet for hvordan ulike faktorer kan påvirke hva vi tenker om ting (Freathy et al., 2017, s. 427). Eksempler på slike faktorer kan være sammenhengen mellom kunnskap og makt, eller en skepsis til at noe er sant fordi det “alltid har vært sånn”. Elevene må også få mulighet til å reflektere over eget perspektiv og standpunkt, for at de skal bli klar over egen partiskhet (Freathy et al., 2017, s. 427).

For det tredje må undervisningen være utforskende. Den må gi elevene mulighet til å møte ulike perspektiver, synspunkt, meninger og refleksjoner med nysgjerrighet. Utforskende undervisning skal i tillegg legge til rette for aktiv læring, hvor elevene selv får ha et ord med i laget når det gjelder læringsprosesser. Med en dialogisk og kritisk tilnærming, vil elevene kunne bruke de verktøyene de har, om det er evnen til å stille spørsmål eller en interesse for

fortellinger, til å tilegne seg kunnskap (Freathy et al., 2017, s. 429). Det er blant annet disse tre kriteriene; dialogisk, kritisk og utforskende, som ligger til grunn for utviklingen av RES.

2.2 Presentasjon av RES-karakterene

REsearchers som tilnærming, går ut på å ta i bruk fire ulike karakterer i undervisning og læring, som hver for seg representerer en framgangsmåte for å lære mer om et tema/en religion/et livssyn. Disse fire karakterene heter på norsk Drøfte-alt-Didrik, Tør-å-spørre-Trine, Se-sammenhengen-Sara og Prøve-selv-Petter. I skolen skal disse karakterene kunne hjelpe elever til å tilegne seg kunnskap om ulike religioner og livssyn på en vitenskapelig og utforskende måte. Målet til alle karakterene er å få en forståelse av andre menneskers livssyn, religion og perspektiv. Samtidig kan karakterene sammen veilede elever mot å se en sak fra flere sider. Denne tilnærmingen søker å få et bedre bilde av den store sammenhengen (Freathy et al., 2015).

Drøfte-alt-Didriks metode går ut på å stille de store spørsmålene, og han er interessert i hva som logisk sett gir mening. Ved å se på ulike argumenter og svar fra flere mennesker innen samme religion eller livssyn, får han et bedre bilde av hva de tror på og hva han selv tror. Han er en filosof og en kritisk tenker, og hans metode går ut på å analysere og stille spørsmål til hvorfor noen tenker som de gjør, for å undersøke de rasjonelle begrunnelsene som ligger bak (Freathy et al., 2015, s. 27).

Tør-å-spørre-Trine er interessert i å spørre. Hun ser ut som en journalist, og er ikke redd for å oppsøke folk for å stille spørsmål. Hun vil gjerne bli kjent med menneskers bakgrunn og subjektive syn på ting. Ved å spørre ulike personer kan hun få en bedre forståelse av individers og religioners syn. Hun er empatisk og prøver å forstå andre sine synspunkt og hvor de kommer fra, samtidig som hun gjerne sammenligner svarene hun får med egen refleksjon og egne synspunkt (Freathy et al., 2015, s. 16).

Se-sammenhengen-Sara fordypet seg helst i fortellinger. Hun prøver å forstå religioner/livssyn fra historiene hun leser om dem. Og hun prøver gjerne å tolke selv, samtidig som hun vil høre ulike tolkninger fra de som har tilhørighet til fortellingen. Hun ønsker å forstå hvordan disse historiene påvirker tilhørerne (Freathy et al., 2015, s. 47).

Prøve-selv-Petter er interessert i å prøve selv. Han ønsker å forstå hva som gjør at mennesker opplever og tror det de gjør. Han er opptatt av at menneskers syn på religion, livssyn og ulike temaer er mer enn det som sitter i hodet. Det handler om følelser, sanser og opplevelser.

Prøve-selv-Petter ønsker å forstå en sak fra ulike perspektiv, og er ikke redd for å prøve nye ting (Freathy et al., 2015, s. 36).

2.3 Bricoleur

RES som tilnærming er en relativt visuell tilnærming, ettersom hver av de ulike arbeidsmetodene er representert med hver sin karakter. Når vi samtidig ser på tilnærmingen som en helhet, kan den også representeres med en karakter; en bricoleur. (Freathy et al., 2017, s. 428). På norsk ville vi kanskje kalt en bricoleur for en dyktig kunstner, en som bruker mange ulike verktøy i arbeidet sitt. Denne kunstneren, som representerer RES-metoden, er kreativ og bruker forskjellige verktøy og metoder når han lager nye kunstverk. Verktøyene i denne metaforen er et bilde på ulike akademiske disipliner, metoder og teoretiske perspektiv. Kunstverket som produseres blir som en collage som speiler kunstnerens forståelse og tolkning av forskningsobjektet (eller det som studeres, altså religioner og livssyn). Ved å innta en slik posisjon, som en bricoleur-pedagog, vil man i et klasserom ha et utgangspunkt til videre å kunne navigere og arbeide med ulike religioner, livssyn og forståelser som måtte finnes i elevgruppa.

2.4 Læreplan i KRLE og overordnet del

Læreplanen i KRLE inneholder blant annet kompetansemål for 4., 7., og 10. trinn, i tillegg til kjerneelementer i faget og tverrfaglige tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den er fastsatt av Utdanningsdirektoratet i 2020, og er en forskrift som tydeliggjør hensikten med faget og sentrale verdier som ligger til grunn for faget. Overordnet del er en del av hele læreplanverket, og inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her finner vi formål, verdigrunnlag og prinsipper for opplæring.

2.6 Vurdering

I læreplanen for KRLE er det et stort fokus på refleksjon og kritisk tenkning, og det er blant annet dette som skal vurderes ut ifra kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020). I hvor stor grad læreren greier å legge til rette for refleksjon og kritisk tenkning i klasserommet, vil dermed påvirke hvilket vurderingsgrunnlag man får for hver elev. Freathy et al. har selv presentert tre områder som de tenker viser elevers kompetanse i faget, og de områdene er fremstilling, forskning og refleksjon (Freathy et al., 2015, s. 8). Som KRLE-

lærer i Norge vil disse tre områdene som Freathy et al. presenterer, kunne gi en pekepinn på hva slags vurderingsgrunnlag RES kan gi. Det er med andre ord det som kommer frem i elevens fremstilling, forskning og refleksjon som blir vurderingsgrunnlaget som knyttes opp mot kompetansemålene.

2.7 Mulige kritiske perspektiver

I boken sin *Religionsdidaktikk*, skriver Bengt-Ove Andreassen at når det kommer til spørsmålet om elever skal lære *om* religion eller *av* religion, så har læreplanene et fokus på at elever skal lære *om* religion (Andreassen, 2016, s. 125). Dette begrunner han med at Norge, med sin obligatoriske religionsundervisning, kan komme i konflikt med menneskerettighetene ved å legge opp til at elever skal lære *av* ulike religioner. Dette er relevant for videre drøfting da RES legger opp til at elever også kan lære *av* religion. Knut Aukland har presentert et tredje alternativ i tillegg til å lære *av* eller *om*; å lære *hvordan*. Mye av den tenkningen har han fra RES, og i den sammenhengen presenterer han noen svakheter ved RES (Aukland, 2021, s. 113). Blant annet stiller han spørsmål til hvorfor akkurat de fire karakterene ble valgt, til fordel for andre metoder, og nevner at fokuset i undervisning på elevens eget livssyn kan være problematisk.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsprosessen. Vi presenterer hvordan datamateriale er samlet inn og gjennomføringen. Vi vil også presentere analysemetoden som er brukt for å analysere det innsamlede materiale, samt vurderinger og begrunnelser for valg vi har gjort underveis i prosessen.

3.1 Intervju

For å samle inn datamateriale for forskningsprosjektet vårt har vi benyttet oss av intervju, som helt konkret handler om å innhente informasjon på en kommuniserende måte ved hjelp av å lytte og stille spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Vi har gjennomført ett gruppeintervju med to informanter og ett individuelt intervju med en informant (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Vi har gjennomført to semistrukturerte intervju, som kjennetegnes ved at intervjuene har hatt en form for struktur ved at spørsmålene og momentene vi ønsket belyst var forberedt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Rekkefølgen på spørsmålene som stilles kan variere i semistrukturerte intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I de to intervjuene vi hadde var rekkefølgen på spørsmålene lik, men

oppfølgingsspørsmålene var forskjellige. For eksempel ble oppfølgingsspørsmålet: “Er det noen typiske vurderingsformer du bruker når du brukes RES?” stilt i intervju B, men ikke i intervju A. Det fører til at vi får noe ulik informasjon i de ulike intervjuene, men strukturen er fortsatt den samme i begge intervjuene. En årsak til at det ble stilt ulike oppfølgingsspørsmål i intervjuene, er at det var forskjellig intervjuer i intervju A og intervju B. Det kan gjøre at spørsmålene ble stilt noe annerledes fra hver intervjuer, og at informantene oppfattet spørsmålene forskjellig, noe som kan føre til svar på ulike ting. I tillegg var, som nevnt, det ene et gruppeintervju og det andre et individuelt intervju. Det gjorde at i det ene intervjuet var det to stemmer som skulle bli hørt, og vi brukte lengre tid på hvert spørsmål. I det andre intervjuet var det kortere svar og kun en informant, noe som gjorde at vi fikk stilt flere spørsmål.

3.1.1 Gruppeintervju og individuelt intervju

Det første intervjuet vi gjennomførte, intervju A, var et gruppeintervju. Det var to lærere på en ungdomsskole som ble intervjuet. Disse lærerne bruker RES-tilnærmingen i sin undervisning, og det ble derfor aktuelt og relevant for oss å intervju dem for å kunne svare på problemstillingen. Vi vil argumentere for at det var nyttig å gjennomføre et gruppeintervju. Som Postholm (2010) skriver kan gruppeintervju “(...) benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser og erfaringer som gruppe medlemmene har til felles” (s. 72). Våre informanter i intervju A er kollegaer og vi håpet at de ville utfylle og minne hverandre på hvordan de hadde brukt RES-tilnærmingen, noe som ville gi oss et større datamateriale.

I intervju B hadde vi et individuelt intervju med en ungdomsskolelærer fra en annen ungdomsskole. I utgangspunktet hadde vi prøvd å planlegge et gruppeintervju, men det lot seg ikke gjøre. Vi kan se forskjeller fra det individuelle intervjuet og gruppeintervjuet på lengden og svarene. Det individuelle intervjuet ble kortere, og vi rakk også å stille alle spørsmålene vi tenkte før tiden vi hadde satt av hadde gått. En grunn til det, kan være at i gruppeintervjuet kan det være de to informantene minnet hverandre om ting underveis.

3.1.2 Relasjon mellom intervjuer og informant

I våre intervju har vi hatt et ønske om å forholde oss så nøytrale som mulig, med fokus på å innhente informasjon som kunne hjelpe oss å besvare problemstillingen. Vi har ingen tidligere relasjon med informantene, og vårt første møte var over pc-skjermen. I intervjuet ble det dannet en relasjon mellom intervjuer og informanter. I tillegg skal vi bli lærere, som våre informanter er, noe som kan ha betydning for hvordan intervjuet utartet seg. Det kan være for

eksempel at informantene ønsker å overbevise oss, kommende lærere, om noe. Det kan være både i positiv forstand og i negativ forstand fra informantene sin side, og det kan påvirke datamaterialet.

3.2 Valg av informanter

Valget av informanter for forskningsoppgaven ble gjort ved at veileder tipset oss om disse lærerne. Så vidt vi og veileder vet, er det bare to skoler i Norge som holder på med RES og valgmulighetene var begrenset.

3.3 Forberedelser og gjennomføring av datainnsamling

3.3.1 Forberedelser

I forkant av intervjuene lagde vi en intervjuguide (se vedlegg nr.1) for å forberede oss på å holde intervjuet. Her tok vi utgangspunkt i en utforming av intervjuguide slik det er presentert i Forskningsmetode for Lærerutdanningene, hvor de oppsummerer viktige elementer i et intervju, som for eksempel presentasjon av seg selv og av forskningen, informering av anonymitet, og å antyde tid, i tillegg til ulike typer spørsmål som kan være relevante (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Spørsmålene ble utformet med fokus på å få utdypende svar som kunne gi oss verdifull data, som vi videre kunne bruke til å belyse og besvare problemstillingen. Vi fokuserte på å lage åpne spørsmål, med tilhørende oppfølgingsspørsmål, slik at vi var forberedt uansett hvilken retning intervjuet tok etter som vi fikk informantens svar. Vi ble enige om hvem som skulle være intervjuer og stille spørsmål og hvem som skulle skrive ned alt informantene sa. Det ble ikke gjort opptak av intervjuene. Rett før vi hadde intervjuet møttes vi for å være sikre på at vi begge var innforstått med hverandres og egen rolle i intervjuet.

Vi tok kontakt med informantene per e-post og all kommunikasjon i forkant av intervjuet ble gjort via e-post. Vi erfarte at kommunikasjon over e-post kan ta tid, noe som medførte at det ene intervjuet ble gjennomført senere enn vi ønsket.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuet

Vi gjennomførte to digitale intervju over video. Gjennomføringen forgikk slik vi hadde planlagt med noen få utfordringer.

En utfordring under gjennomføringen var å skrive ned det informantene sa. De snakket fort, hadde ulike dialekter, det kom mye informasjon på kort tid, og vi fikk verken i intervju A eller B skrevet ned helt ordrett det informantene sa. Postholm presiserer fordelene med å

kunne ta opptak av en videosamtale for videre forskningsarbeid, ved at man kan gå tilbake i opptaket i løpet av forskningsprosessen (2010, s. 78). Etter vår erfaring med å notere underveis i intervjuet skjønner vi uttalelsen til Postholm. Vi erfarte at det er vanskelig å skrive ned alt informantene sier. Da intervjuet var avsluttet hadde vi ingen mulighet til å gå tilbake i intervjuet. Vi var likevel bevisste i forkant på at vi ikke ville klare å skrive alt ned, og like etter intervjuet var avsluttet finskrev vi notatene for å få mest mulig utfyllende og forståelige data. Ved å bruke denne måten for å dokumentere dataen vil ikke materialet vårt være råmateriale, fordi vi etter hukommelsen utfylte notatene. Men som Gleiss og Sæther presiserer er å notere underveis den eneste muligheten når opptak ikke er gjennomførbart (2021, s. 97). For oss var ikke opptak gjennomførbart fordi vi ikke ville fått godkjent NSD-søknad i tide.

Vi møtte på noen tekniske utfordringer i starten av det ene intervjuet, der lyden ikke kom like godt frem fra informantene. Det gjorde at notatene ble noe ufullstendig. Vi hadde begrenset med tid, og de tekniske utfordringene forsinket oss.

Fordelen med å gjennomføre intervjuet digitalt var at det ikke krevde noe reisevei for noen av oss. Vi satt begge forskjellige steder, og informantene satt et annet sted. At informantene i gruppeintervjuet satt samme sted, gjorde det trolig lettere for oss å notere ned det de sa og de unngikk å snakke i munnen på hverandre. En annen fordel var at vi hadde ett relativt greit materiale å jobbe ut ifra og det var ikke et stort arbeid med transkripsjon i etterkant.

3.4 Begrunnelse av metodevalg og etiske vurderinger

3.4.1 Intervju som metode

Vi har valgt å benytte oss av kvalitativ metode, nærmere bestemt intervju, for å kunne svare best mulig på problemstillingen vår. I denne oppgaven ønsker vi som sagt å få svar på hva som motiverer et utvalg ungdomsskolelærere til å bruke RES i undervisning, og hvilke erfaringer de har gjort seg.

Gjennom intervju kunne vi stille spørsmål om det vi ønsket, og få svar som var spisset mot problemstillingen vår. Grunnen til at vi valgte en kvalitativ metode, var at vi ville få utdypende svar, der informantene var frie til å fortelle om deres erfaringer og tanker. Vi får ikke mulighet til å generalisere svarene når vi bruker intervju som metode, men det var heller ikke målet vårt. I tillegg hadde vi få potensielle informanter, ettersom det er få i Norge som driver med denne tilnærmingen til læring. Det ville ikke vært hensiktsmessig eller mulig å

gjennomføre datainnsamlingen kvantitativt, fordi det ville ikke svart på problemstillingen vår og det hadde vært for få respondenter ved en kvantitativ metode.

3.4.2 Etske vurderinger

Ettersom det er såpass få som driver med en RES-tilnærming i skolen, vurderte vi også hvorvidt forskningsdeltakernes anonymitet kunne overholdes. Etter kontakt med NSD, og i henhold til NSDs retningslinjer om personopplysninger, anses informasjonen gitt i intervjuene ikke som personopplysninger (se vedlegg nr. 2). Vi stiller likevel spørsmål til om det ville vært best å utelate kjønn på informantene i oppgaven, av hensyn til personvern. Alle informantene ble også informert om dette, selv om det offisielt ikke var et krav med tanke på forskningsetikk. Informantene ble i tillegg informert om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg som informant, og de har fått mulighet til å lese over og godkjenne notatene våre.

Av hensyn til tidsrammen vi har hatt til rådighet for denne oppgaven var det ikke mulig få en søknad til NSD, om å gjennomføre lydopptak, godkjent. Derfor ble det å skrive notater under intervjuet metoden vi brukte for å dokumentere dataen.

3.4.3 utfordringer ved metodevalget

En ulempe ved å velge intervju som metode, er at det er flere faktorer som kan påvirke svarene. For det første var vi avhengig av å finne et tidspunkt som passet for både intervjuer, skribent og informantene. En annen faktor som kan påvirke svarene er dagsform både til informanter og intervjuer. I tillegg er det mye informasjon som skal innhentes på kort tid til å belyse en hel oppgave. Med intervju som metode, vil vi ikke ha mulighet til å generalisere svarene, blant annet fordi vi kun har tre informanter og vi sitter igjen med et kvalitativt datamateriale. Når man velger intervju som metode er det viktig å tenke på at informantene skal ivaretas, og det er viktig at informantene får informasjon om at det er mulig å trekke seg fra forskningen eller be om at deler av intervjuet ikke brukes (Tjora, 2017, s. 176). Dette handler om det forskningsetiske ved intervju som metodevalg. Det kan potensielt bli en utfordring dersom informanten ønsker å trekke seg fra forskningen. I vårt tilfelle har vi bare tre informanter, og hadde noen av dem valgt å trekke seg ville datamaterialet vårt blitt snevert.

3.5 Vurdering av kvaliteten på forskningsprosjektet

3.5.1 Reliabilitet

Når det kommer til reliabilitet er det noen faktorer som potensielt har påvirket forskningsprosessen. Blant annet kan måten spørsmålene i intervjuene ble stilt på ha hatt en effekt på svarene. For eksempel ønsket vi å få svar på hva som var informantenes motivasjon til å starte med RES, og et av spørsmålene vi stilte var “Hva var det som gjorde at du begynte med REsearchers?”. Dette førte til at informantene gikk inn på praktiske grunner i stedet for motivasjon og personlige grunner som vi egentlig var mer interessert i. I tillegg har vi vårt syn på hvordan læring om religion og livssyn bør være, noe som kan ha påvirket hvordan vi har nærmet oss temaet og datamaterialet.

Vi har i så stor grad som mulig forholdt oss nøytrale til selve prosessen, spesielt med tanke på at vi ikke har hatt så mye kunnskap på temaet fra før, og hadde dermed ikke mange fordommer eller tanker om svarene informantene kom til å gi. Ved å ha fokus på å forstå hva informantene mente, uten forhåndsbestemte antakelser om hva de kom til å svare, har vi prøvd å redusere undersøkelseeffekter relatert til forskerpåvirkning i spørsmålene og i kodingen.

3.5.2 Validitet

Validitet sier noe om hvor god sammenheng det er mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Vi har vært åpen for å endre problemstilling underveis, dersom datamaterialet vi fikk inn kom til å endre kursen vår, og det har vi også gjort. Vi har allerede reflektert litt rundt fordeler og ulemper med intervju som metode, og med tanke på problemstillingen vår har det vært riktig å bruke intervju da det gir oss svar på hva lærere tenker, fremfor hvordan de faktisk praktiserer undervisning i klasserommet. Det ville vi for øvrig fått et bedre innblikk i dersom vi for eksempel hadde valgt observasjon som metode. Valget vi tok om å bruke SDI-metoden for å analysere datamaterialet, mener vi også har bidratt til å bedre validiteten i forskningsprosessen. SDI, som vi presenterer i neste avsnitt, er en analysemetode som har fokus på å være empirinær og induktiv, som kan føre til mindre fordommer i tolkningen av datamaterialet.

3.6 Analysemetode – Stegvis-deduktiv induktiv metode

Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) er en kvalitativ analysestrategi utviklet av Aksel Tjora. Denne metoden har fokus på at analysen skal være empiridrevet og sentrert rundt sentrale tema som kommer fram i datamaterialet (Tjora, 2018, s. 8). Målet med denne

metoden er å komme fram til en forståelse som kan generaliseres (Tjora, 2018, s. 10). Generalisering i kvalitativ forskning kan dreie seg om å utvikle konsepter som videre kan utvikles til teori (Tjora, 2018, s. 17). Analysemetoden vi bruker baserer seg på SDI-metoden, men vi vektlegger delen om at metoden kan gi oss en empirinær koding og ikke konseptuell generalisering.

Analysemetoden består av flere steg, der første steg er koding. Det som kjennetegner koding i SDI-metoden, er at den er empirinær og bygger på en ren induktiv strategi (Tjora, 2018, s. 36). Kodene som opprettes skal være tett på empirien og inneholde begreper som brukes i datamaterialet. Her er det ingen grense på hvor mange koder som kan opprettes, og fokuset er på at kodene skal si noe om hva informantene *sier*, heller enn hva informantene snakker *om* (Tjora, 2018, s. 42). Neste steg i analysemodellen er kodegruppering. Her grupperes alle kodene induktivt etter tema (Tjora, 2018, s. 49). Det er i dette steget kursen for oppgaven settes litt tydeligere. Rent praktisk kan dette gjøres på ulike måter, så lenge kodene sorteres inn i kategorier, som her kalles kodegrupper. Kodegruppene gir videre et godt utgangspunkt for hovedtemaene i analysen. Ved å gjøre et neste nivå av gruppering, dersom det er behov for det, vil man kunne snevre inn hovedtemaene enda mer.

4.0 Analyse og presentasjon av funn

Analysearbeidet i denne oppgaven er basert på Aksel Tjora sin Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Metoden innebærer å arbeide på en induktiv empirinær måte, fra råmaterialet til et konsept (Tjora, 2018, s. 16). I vårt tilfelle har vi arbeidet ut ifra materiale fra to intervju til koder og kodegrupper, som til slutt endte i hovedtemaer. I dette delkapittelet vil vi presentere analyseprosessen vår og beskrive funnene vi senere vil fortolke i drøftingsdelen av oppgaven.

Det første vi gjorde var å opprette koder og kode intervju A. Etter det kodet vi intervju B og opprettet nye koder etter behov. Når vi kodet prøvde vi å trekke ut det viktigste informanten sa, uten å legge noe til eller trekke noe fra. Poenget med det er å få frem konkrete detaljer fra datamaterialet, noe som SDI-metoden legger vekt på, for å få en analyse så nær empirien som mulig (Tjora, 2018, s. 37). Rent praktisk brukte vi programmet “HyperResearch” da vi kodet intervjuene. Det er et program som lar oss markere deler av datamaterialet og koble det direkte til koder som vi skriver underveis, noe som gjør det enkelt og effektivt å kode intervjuene. Det neste steget i analyseprosessen vår var å danne kodegrupper av kodene. Vi

skrev ut kodene på fysiske ark og klippet de ut. Det ga oss en god oversikt over alle kodene våre.

Neste nivå i analysen vår var å gruppere kodegruppene. Denne delen av analysen endte vi med å gjøre flere ganger, som også førte til at hovedtemaene i neste nivå også ble forandret flere ganger. Når vi dannet kodegrupper, prøvde vi å kategorisere kodene etter de vi tenkte hadde en tematisk sammenheng, som Tjora presiserer som en relevant måte å danne kodegrupper på (2018, s. 49). Underveis i prosessen flyttet vi på noen koder fra ulike grupper og fjernet også en kodegruppe der vi så at de få kodene kunne passe inn i andre grupper. Gjennom analysearbeidet kom vi først frem til åtte kodegrupper. Men ettersom den ene kodegruppen var lite relevant i forhold til problemstillingen vår, valgte vi å plassere noen av kodene i andre grupper og fjernet noen koder. En kode vi fjernet var “Vi er på 9.trinn”, da vi så koden som lite viktig for et relevant datamateriale. Kodegruppene vi til slutt endte med ble: elevmotivasjon, å lære å lære, bricoleur/dybdelæring, variert undervisning og vurdering.

For å sikre en god analyse stilte vi spørsmål til kodene vi lagde, det som Tjora kaller for kodetesting (2018, s. 45). Først stilte vi spørsmålet “kunne vi laget koden før kodingen?”, der ønsket svar for SDI-metoden er nei, før spørsmålet “hva forteller koden?”, for å få frem det kodene sa helt konkret. Disse spørsmålene stilte vi for å forsikre oss om at kodene speilet det som faktisk kom fram i intervjuet, som gjør at vi får en så empirinær koding som mulig. Det som gjør at denne testen sikrer empirinær koding er at spørsmålene gjør oss beviste underveis i prosessen på at kodene kun skal formidle det konkrete i datamaterialet og ikke blir tilført noe nytt.

Et eksempel på hvordan analysearbeidet har foregått, er demonstrert i tabellen nedenfor.

Spørsmål	Svar	Kode	Kodegruppe	Hovedtema
Hva kan være noen grunner til å bruke REsearchers i undervisning?	En grunn er at vi tror det muliggjør og tilrettelegger tverrfaglig samarbeid.	Muliggjør og tilrettelegger tverrfaglig samarbeid.	Variert undervisning	Tverrfaglighet
	Vi har satt av to undervisningstimer i uka til å planlegge. Jeg er samfunnsfaglærer og Kari er KRLE-lærer.	Fått avsatt tid til planlegging. Samfunnsfag- og KRLE-lærer jobber sammen.		
Hva har du håpet på at RES skulle føre til?	Jeg håpte at det skulle gi de muligheten til å se det stoffet de skulle lære fra flere innfallsvinkler.	Håper at RES skal gi mulighet til å se det stoffet de lærer fra flere innfallsvinkler.	Bricoleur/dybdelæring	Selvstendig læring
	Og at de da på sikt skulle lære at hvilken inngang man har til læring farger også hvilken kompetanse man får.	På sikt: lære at hvilken inngang man har til læring farger kompetansen man får.		

Neste steg i analysen vår var å danne hovedtemaer av kodegruppene. Da vi skulle gjøre det hadde vi i bakhodet at hovedtemaene skulle danne et utgangspunkt for drøftingsdelen. Utgangspunktet for hovedtemaene ble å samle kodegruppene i grupper som hadde en tematisk sammenheng. I flere omganger prøvde vi å danne hovedtemaer. Den første gangen hadde vi fire hovedtemaer, så hadde vi tre, men endte med fire igjen. Grunnen for disse revideringene var at vi underveis i drøftingen innså at det var andre temaer som var mer konkrete, fordi vi ble bedre kjent med datamaterialet. Etter hvert som vi jobbet med å formulere hovedtemaene valgte vi å presisere de så mye som mulig, og gjøre de relevante i forhold til problemstillingen vår.

Vi endte med fire hovedtemaer. Det første hovedtemaet er “Elevens motivasjon”. Dette ble et hovedtema fordi det var flere av lærerne som trakk frem trivsel blant elever som viktig og at de oppfattet at elevene ble engasjert av RES. Det neste hovedtemaet ble “selvstendig læring” fordi vi kan se gjennom analysen vår at lærerne hadde som mål at elevene skal bli selvstendige. Hovedtema tre ble “tverrfaglighet”. Dette temaet handler om mulighetene RES gir i undervisning, og at man kan bruke det på tvers av fag. Det siste hovedtemaet ble “vurdering”, som handler om hvordan lærerne kan vurdere elevene sine gjennom RES og hvordan de vurderer RES som arbeidsmetode.

Disse hovedtemaene danner utgangspunktet for drøftingsdelen vår av oppgaven. Sammen med teori vil vi prøve å belyse og drøfte problemstillingen “Hva motiverer et utvalg ungdomsskolelærere til å bruke REsearchers i undervisning og hvilke erfaringer har de gjort seg?”.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi ta for oss ett og ett hovedtema, presentere kort hva temaet omhandler og kodene som ble bakgrunnen for hovedtemaene.

5.1 Elevens motivasjon

I dette temaet vil vi fokusere på elevens motivasjon som en motivasjon for lærere til å bruke RES. Vi vil drøfte elevens og lærerens motivasjon opp mot læreplanen og teori. I tillegg vil vi se på noen funn som kom fram av at de ikke var til stede i datamaterialet. Kodene som belyser dette temaet og som vi har valgt å drøfte er:

- Elevene synes de lærer av denne metoden. De trives med å bruke det i stor grad.

- Elevene mottok metoden på lik linje som andre metoder. En del elever blir trigget av at de skal være en karakter. Motiverende og gøy.
- For noen elever er det vanskeligere å henge med fordi metoden passer best for de som lykkes best med skolen.
- Det er egentlig ikke vanskelig for noen elever å henge med. Vi har ulike trinn og visualisert det i klasserommet.
- Ville sagt til andre lærere - prøv det. Så lenge elevene liker det er det verdt å prøve det.
- Tenker på gaming og likhet med det. Tror det er fint å visualisere metoden.
- Elever synes det er positivt kjedelig vanskelig. Har ikke kommet inn under huden på de enda.
- Man kan lage egne avatarer

Svarene vi fikk i intervjuet ga oss noe ulike svar på hva som motiverer ungdomsskolelærere til å bruke RES i undervisning. Det ser ut som ut ifra funnene våre at RES kan fungere som en spennende metode som elevene kan trives med. En av lærerne fortalte at det var noen av elevene som ble trigget (i positiv forstand) av å kunne gå inn i en karakter og lære på den måten. Kanskje var dette elever som syntes drama var gøy, eller kanskje det bare var fint å få gjøre noe nytt. Et av svarene vi fikk var: "... vi har hatt litt tilbakemelding og egenvurdering, de synes at de lærer av denne metoden. Elevene trives med å bruke det i stor grad." Den samme læreren sa også: "Jeg merker at elevene trigges litt av å gå inn i roller i større grad enn jeg trigges av det. Så lenge de liker det er det verdt å prøve det." Det kan se ut til at en motivasjon for denne læreren var at dersom elevene trives med å jobbe med RES, så er det en motivasjon i seg selv for læreren til å holde på med det. Hvis vi ser på det i sammenheng med hvordan motivasjon påvirker læring, ser vi at det er stor grunn til å ta i bruk læringsmetoder som øker elevmotivasjon, ettersom økt motivasjon gjerne fører til økt læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.13). I datamaterialet vårt ser vi også at en av lærerne sa "Så lenge de liker det er det verdt å prøve det." Igjen, et fokus på elevene, og om de trives med det så er det en motivasjon for læreren til å drive med RES.

Elevers motivasjon kan altså være en motivasjon for lærere til å bruke metoden. Men hva med de som kanskje ikke vanligvis er særlig motiverte på skolen? På spørsmål om det var vanskeligere for noen elever å henge med ved bruk av RES, svarte lærerne fra de to skolene noe ulikt. På den ene skolen svarte læreren at det var vanskeligere å henge med for de som vanligvis synes det er vanskelig å henge med. På den andre skolen svarte lærerne at det

egentlig ikke var vanskeligere for noen elever å henge med, og at de jobber systematisk med tydelige trinn i arbeidsprosessen, slik at alle skal henge med. Vi kan altså ikke trekke noen konklusjoner her. Det kan virke som om elevens motivasjon også kan påvirkes av lærerens egen innstilling og hvordan de legger opp undervisningen. Når det er sagt trenger ikke det bety at læreren som mente det var vanskeligere for noen å henge med, ikke gikk like systematisk til verks som de andre lærerne.

På spørsmål om hvordan elevenes læring ble påvirket av å jobbe på denne måten, fikk vi til svar at “Noen elever synes det er positivt. Andre synes det er kjedelig.” Og “Noen synes det er vanskelig.” Lærernes erfaring med RES viser altså at elever har ulike meninger om arbeid på den måten. Man kan kanskje si at elevenes motivasjon innad i klassen vil være like ulike ved bruk av denne tilnærmingen som ved andre tilnærminger. Der noen elever synes det er gøy synes andre det er kjedelig. Og sånn vil det vel være med de fleste typer undervisning. Det fins ikke en metode som alle vil elske, det er så mye som kan påvirke elevenes motivasjon og preferanse. Samtidig har RES prøvd å favne ulike preferanser, og tilnærmingen legger også opp til at elever av og til skal kunne jobbe på den måten som de selv foretrekker. Med utviklingen av fire karakterer er det fire ulike arbeidsmetoder som vil appellere mer til noen elever. Men som vi ser fra datamaterialet, vil det også være mulig lage sine egne karakterer eller avatarer. Hvis elevene får i oppgave å lage sin egen karakter, som på sin måte skal undersøke en religion på en vitenskapelig måte, vil det kanskje kunne bidra til både læring og motivasjon.

Et av målene med RES, slik det ble utviklet, er at det skal kunne bidra til at undervisningen blir utforskende og at elevene lærer i utforskende prosesser (Freathy et al., 2015, s. 10). Dette overlapper med den norske læreplanens overordnet del, hvor det står at utforskertrang er et av opplæringens verdigrunnlag, og at “Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom RES i undervisning kan bidra til nettopp dette, at elevene får brukt nysgjerrigheten sin til å oppdage og lære, vil det være en stor motivasjon for læreren til å bruke RES. Utforskende læring kan være engasjerende og dermed motiverende også for elever.

En av lærerne i intervjuet var rask med å koble RES opp mot gaming. Han kommenterte at dette kanskje var en måte å gjøre det mer relevant for elever på, og at de kanskje var vant til å tenke på den måten. Her kan vi tenke oss til at han kanskje mente at elever er vant til å gå inn i karakterer i spillene. Spesielt det med å visualisere metoden synes han var fint og hjelpsomt.

Dersom RES kan være et verktøy som kobler gamere og spillglade elever på undervisninga, kan det i aller høyeste grad bidra til å skape motivasjon hos disse elevene.

5.1.1 Ikke-funn

Et annet interessant element som RES legger opp til, og som kan påvirke elevmotivasjon begge veier, er tanken om å vurdere egen tro og eget standpunkt i undervisning. Dette kommer ikke fram i datamaterialet, så her velger vi å se på det til tross for det, ettersom det er et interessant funn at det ikke finnes i datamaterialet. Spesielt Drøfte-alt-Didrik er opptatt av å vurdere egen tro og eget standpunkt i undervisning. Dette kan være noe elever synes er relevant for dem, kanskje spesielt hvis de allerede har begynt å gruble på slike eksistensielle spørsmål. Fra datamaterialet vårt ser vi at ingen av lærerne hadde noe særlig fokus på denne delen av RES. De nevnte heller ikke arbeid med hverken Drøfte-alt-Didrik eller Prøve-selv-Petter, selv om vi regner med at alle fire karakterene ble brukt i undervisning. Hvordan disse to karakterene ble brukt kan vi altså ikke si noe om. Det er lite som tyder på at elever blir oppmuntret til å reflektere over eget ståsted i religionsundervisningen, ut ifra det lille datamaterialet vårt. Et av Freathy et al.'s vurderingspunkter, slik de presenterer det i en av artiklene, er hvor godt elevene reflekterer over sine egne livssyn i forhold til det de har undersøkt (Freathy et al., 2015, s. 8). Og i læreplanen i KRLE er det et kompetansemål som går på at elever skal reflektere over eksistensielle spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig har den norske læreplanen et tydelig fokus på at elever skal lære *om* religion og ikke *av* (Andreassen, 2016, s. 126). Freathy et al., med sitt ønske om at elever skal kunne reflektere og overveie hva de selv tror på i undervisning (blant annet gjennom Drøfte-alt-Didrik), har altså fokus både på å lære av og om religion. For kan man egentlig reflektere over eksistensielle spørsmål uten å ta i betraktning eget synspunkt?

Andreassen er en av dem som mener at det å lære *av* religion hører hjemme i trosopplæring, altså at det ikke har en plass i den obligatoriske religionsundervisning (Andreassen, 2016, s. 127). Han har ikke uttalt seg om RES, så hva han mener om Drøfte-alt-Didrik og Prøve-sjøl-Petters tilnærming kan vi ikke si noe om. Det er likevel et interessant poeng å få frem at der Drøfte-alt-Didrik og Prøve-sjøl-Petter ønsker å lære *av* religion, så tenker blant andre Andreassen at elever heller skal lære *om* religioner. En som på sin side har kommentert RES, er Knut Aukland. Han har presentert et nytt læringsfokus når det kommer til religioner, som går ut på at elever må lære *hvordan* de får og kan få kunnskap om religioner, i stedet for bare å lære *av* og *om* religion. Å lære hvordan er et mål som Aukland mener kan nås for eksempel ved hjelp av RES-tilnærmingen (Aukland, 2021, s. 105). I den sammenheng har han

kommentert noen svakheter ved tilnærmingen. Når det kommer til RES' fokus på elevers refleksjoner over egen religion/livssyn, stiller han seg kritisk til det. Ikke minst fordi det å lære *av* religion kan gjøre at den norske skolen kommer i konflikt med menneskerettighetene, ettersom vi praktiserer obligatorisk religionsundervisning (Aukland, 2021, s. 113).

Freathy et al. på sin side, skriver at undervisning som for eksempel inneholder religionsutøvelse (som Prøve-selv-Petter kan være), kan være en mulighet for elever som ikke ønsker å delta, til å vurdere og uttrykke tankene og følelsene sine knyttet til dette (Freathy et al., 2015, s. 43). I stedet for at den typen undervisning blir en konfliktfylt arena, finnes det gode muligheter for læring, både for elever som deltar og *prøver sjøl*, og for de elevene som ikke deltar i aktivitetene, men som reflekterer over hva som gjør en eventuell deltakelse problematisk. Kanskje vil noe av RES-undervisningen være en vurderingssak fra lærerens side i like stor grad som ekskursjoner eller besøk av religiøse gjester, osv. Uansett, uavhengig av om refleksjon rundt eget ståsted kan engasjere elever, og dermed gjøre religion mer relevant, er det altså stemmer som mener at det å lære *av* religion ikke bør skje i obligatorisk religionsundervisning. Det trenger ikke bety at RES ikke likevel kan få en plass i den norske skolen, blant annet fordi vi ser at informantene våre tilpasser karakterene og opplegget etter hva de ønsker å ha fokus på.

5.2 Selvstendig læring

RES legger vekt på at elever skal få redskaper til å lære hvordan de skal lære. Dette handler om at elevene skal bli selvstendig lærende. Vi har valgt ut disse kodene for å drøfte hvordan RES kan være en metode for at elevene kan bli selvstendig lærende:

- Alle vet hva en intervjuer gjør. Ønsker at de skal finne knagger som de kjenner fra før
- Viktig at elevene får prøve å finne sine egne metoder for å lære
- Vi håper de skal kunne bruke metodene selv men klassen er ikke så selvstendige. Systematisk til verks i starten. Tydelige trinn å følge.
- Gir elevene utgangspunkt for diskusjon eller samtale og gjennom RES kan de se at ulike mennesker har ulike sannheter.
- Man kan lage egne avatarer
- At det kommer inn under huden på de. Et mål er at de skal få en hensiktsmessig måte å bruke karakterene på.
- En økt som fungerte godt: Bruke se-sammenhengene-Sara - elevene skulle gjøre seg opp en mening om hva som skjer i en familie fra tre vinkler.

- Se-sammenhengen-Sara: hang opp avisartikler på en hel vegg. Trekker linjer mellom Sara sitt arbeid og elevene sitt arbeid.
- Når du ser bildet så vet du hva du skal gjøre. Noe nytt sånn at du kan finne ulike svar på samme problemstilling
- Målet er at elevene skal se ulike sider når de bruker ulike karakterer
- Håper at RES skal gi mulighet til å se det stoffet de lærer fra flere innfallsvinkler.
- På sikt: lære at hvilken inngang man har til læring farger kompetansen man får.

Et ønsket utbytte som kom fram gjennom analysen, var et ønske om at elevene skulle bli selvstendige i sin egen læring. En lærer sa det på denne måten: “Tenker det er viktig at elevene får prøve å finne sine egne metoder for å lære, ikke bare at de MÅ gjøre det vi sier, men får prøve å lære selv”. Dette samsvarer både med et av prinsippene innenfor læring, utvikling og dannelse i overordnet del av læreplanen; tanken om å lære å lære, og målet utviklerne av RES fokuserer på ved at elevene skal utforske og kunne reflektere over og være kritisk til måten de får informasjon om religion på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I materialet vårt finner vi eksempler fra undervisning der det vektlegges at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendig lærende. Se-sammenhengen-Sara blir trukket frem i begge intervjuene, men blir brukt forskjellig av de ulike lærerne. I det ene intervjuet forteller læreren at karakteren blir brukt til å se på en familiesituasjon fra ulike posisjoner, og i det andre intervjuet har læreren erfaring med å bruke karakteren til å se ulike avisartikler om samme sak. Begge legger vekt på at de bruker Se-sammenhengen-Sara for at elevene skal få ulik informasjon om det samme. Ved å jobbe på denne måten åpner lærerne opp for at undervisningen kan bli dialogisk, som handler om at elevene lærer gjennom å undersøke noe fra flere sider og de kan få innblikk i andres perspektiv på den måten (Freathy et al., 2017, s. 426). I det første eksempelet fra undervisning, der Se-sammenhengen-Sara er brukt for å forstå en familiesituasjon, kan det åpne opp for dialogisk undervisning ved at elevene får innsikt fra ulike perspektiver. Både lærerne i intervju A og i intervju B har lagt vekt på det dialogiske målet med RES-tilnærmingen, kanskje kan det ha en sammenheng med den norske læreplanen?

Et av kjerneelementene innenfor KRLE-faget er å “Kunne ta andres perspektiv” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innenfor dette kjerneelementet står dialog og samtale sentralt. I datamaterialet vårt kommer det tydelig frem at lærerne blir påvirket til dialogisk læring gjennom RES og gjennom kjerneelementet nevnt over. Det dialogiske fokuset og at elevene

skal ha ulike innfallsvinkler til religion kan bidra til dybdelæring hos elever. Dybdelæring er en del av den overordna delen av læreplanen, innenfor prinsipper for læring, utvikling og danning, under kapittel 2.2: Kompetanse i fagene. Her utdypes det at dybdelæring skal gjøre at elever utvikler forståelse og kan se sammenhenger, utvikler ferdigheter og kunnskaper til å møte nye utfordringer videre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det dialogiske målet med RES henger sammen med dybdelæringstanken fordi det dialogiske handler om å belyse temaer fra ulike vinkler og at man trenger flere perspektiv for å utvikle forståelse (Freathy et al., 2017, s. 427). Det dialogiske med RES og prinsippet om dybdelæring henger også sammen ved at RES-tilnærmingen kan realisere målet om at undervisningen kan få elever til å se sammenhenger og utvikle forståelse.

Vi ser for oss bricoleuren, en dyktig kunstner som bruker mange ulike verktøy for å skape kunst, og sammenligner så med en elev som bruker RES-karakterene for å skape seg en forståelse av en religion eller et livssyn. Eleven bruker også flere ulike verktøy, som i dette tilfellet er de ulike metodene som karakterene representerer, og eleven kommer fram til noe som kan være en rikere, mer kompleks framstilling av en religion/livssyn. Flere av informantene våre ønsket at elevene skulle få et slikt helhetlig bilde, en bedre forståelse for det de skulle lære, og at elevene skulle klare å ta forskjellige perspektiv. En av lærerne sa det på denne måten: "Målet er at de kan ta forskjellige perspektiv. Det er alltid to sider av en sak. Hvis de når det så er det bra." De ulike karakterene skal være med på å gi elevene innsikt i flere sider av en sak, ettersom hver karakter undersøker temaet på forskjellige måter. Ved at elevene bruker alle karakterene, vil de kunne få en forståelse av en religion, et livssyn eller et tema på et dypere kunnskapsbasert nivå, som dybdelæring handler om.

Gjennom en slik tilnærming vil elevene kunne få en dybdeforståelse, som for eksempel kan være å forstå mangfoldet som finnes innenfor en religion eller et livssyn. Selv om de fire karakterene, Drøfte-alt-Didrik, Se-sammenhengen-Sara, Tør-å-spørre-Trine og Prøve-sjøl-Petter bidrar til at elever kan studere religion fra mange ulike perspektiv, er det likevel noe som gjør tilnærmingen begrensende. Aukland mener at tilnærmingen kan bli noe snever når den forholder seg til de bestemte karakterene (2021, s. 112). Blant annet nevner han at ingen av karakterene fokuserer på estetiske uttrykk (Aukland, 2021, s. 113). Dette er noe som er viktig i det norske klasserommet, som legges vekt på i læreplanen etter 4. trinn og 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). I vår oppgave har vi forholdt oss til et utvalg ungdomsskolelærere. I ungdomsskolen er ikke det estetiske like fremtredende i læreplanen for KRLE-faget, men Aukland sin kritikk om at tilnærmingen kan bli snever angår

ungdomstrinnet også. Klarer ikke elevene å se hvordan tilnærmingen kan brukes utover de fire ulike karakterene kan tilnærmingen bli snever. Det finnes ikke bare fire ulike måter å studere religion på. Likevel kan de fire karakterene bidra til at religion utforskes mer i klasserommet.

Selv om RES er utviklet i England og bakgrunnen for hva som skal være utbytte er basert på den engelske læreplanen, kan man se flere grunner til hvorfor tilnærmingen er relevant i norsk skole. Et av kjerneelementene er allerede nevnt, men kjerneelementet “Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder” er i seg selv et argument for hvorfor RES kan passe inn i det norske KRLE-klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kjerneelementet gjør RES relevant i klasserommet fordi RES bygger på en tanke om “hvordan” man finner frem til kunnskap om religion og livssyn. De fire ulike karakterene representerer hver sin måte å jobbe på, og blir elevene kjent med disse har elevene et godt grunnlag for å nettopp utforske med ulike metoder.

Dersom elever lærer seg å selvstendig nærme seg ulike religioner, hente kunnskap fra forskjellige mennesker og prøve å forstå andre, gjennom RES, vil denne arbeidsmåten i aller høyeste grad bidra til at elever får et grunnlag for læring hele livet. Dette var også et av Freathy et al. sine ønsker og grunner til å utvikle en slik tilnærming. (John & Freathy, 2019, s. 5).

5.3 Tverrfaglighet

RES består av fire karakterer, som representerer fire ulike måter å arbeide på. Dette åpner opp for variert undervisning, og det gir muligheter for å bruke metoden på tvers av fag. I denne delen vil vi se på hvordan tverrfaglighet kommer fram i datamaterialet, og sammenligne det både med læreplanen og med de opprinnelige tankene bak RES. Kodene vi vil se nærmere på her er:

- En metode som kan brukes i alle fag.
- Muliggjør og tilrettelegger tverrfaglig samarbeid.
- Spent på om elevene får samme type kunnskap av en tradisjonell måte vs. RES??
- Man kan lage egne avatarer
- Ser for meg at det er en metode som kan brukes av alle KRLE- og samfunnsfaglærere. Det er en styrke å kunne bruke RES på tvers av fagene slik at de skjønner at det henger sammen.
- Fått avsatt tid til planlegging. Samfunnsfag- og KRLE-lærer jobber sammen.

Fra intervjuene lærte vi at informantene våre bruker RES på tvers av fag, spesielt i KRLE og samfunnsfag. På begge skolene virket det som om dette var en naturlig prosess, og på den ene skolen hadde de to lærerne fått satt av egen tid til å jobbe sammen tverrfaglig med RES i disse to fagene. Læreren på den andre skolen hadde ikke fått slik tid avsatt til arbeid med RES, men også på hans skole var det et naturlig samarbeid på tvers av de to fagene. I begge intervjuene ble dette samarbeidet presentert som en opplagt måte å arbeide med RES på. Når vi ser på teorien bak utviklingen av RES, ser vi ingen tegn på at RES var ment til å brukes tverrfaglig. RES ble utviklet for å være en tilnærming til læring av religioner og livssyn, altså i religionsundervisning (Freathy et al., 2017). Men kanskje lærerne i Norge har oppdaget noe som ikke har vært like åpenbart eller relevant for lærerne i England? I den norske læreplanen har vi tre tverrfaglige temaer som skal arbeides med i ulike fag og på tvers av fag. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om det ikke står i læreplanen at lærere skal legge til rette for tverrfaglig arbeid utover disse tre temaene, så fører disse temaene til at tverrfaglighet er noe som har en positiv verdi i den norske læreplanen.

Her er det relevant å trekke frem at teorien fra England og datamaterialet vårt fra Norge har ulike utgangspunkt. Der de engelske utviklerne har arbeidet lenge med og produsert et teoretisk grunnlag, har lærerne i Norge sannsynligvis ikke satt seg like godt inn i teorien før de tar i bruk tilnærmingen i undervisning. De norske lærerne som vi har intervjuet, har en praktisk tilnærming til hvordan undervise og lære gjennom RES, i større grad enn en teoretisk tilnærming. Som kanskje vil være utgangspunktet for de fleste religionslærere som begynner med RES, enten i Norge eller England. Det er jo interessant å se at selv om RES ble utviklet for å brukes i religionsundervisning, så hører det også hjemme i fag som samfunnsfag, ut ifra vårt datamateriale. Flere av lærerne sa at dette er en tilnærming som kan brukes i alle fag, uten annen begrunnelse enn at deres egen erfaring tilsier at det går an. De forteller om hvordan det er mye frihet i tilnærmingen med å bruke karakterer, eller avatarer som de kaller dem. For eksempel sa en av lærerne at "Det kan brukes i alle fag og man kan også tilpasse karakterene til andre metoder. For eksempel Tankekart-Andreas. Man kan lage egne avatarer." Og en annen lærer sa at "Jeg trodde det var mer låst når jeg begynte med det. Men nå ser vi at det ikke er noe i veien for å lage egne karakterer. Ser ingenting i veien for å bruke det i alle fag." De har altså en tanke om at RES er mer enn en religionstilnærming; det er en måte å lære på og at det kan brukes ikke bare i KRLE og samfunnsfag, men i alle fag.

En annen erfaring lærerne har gjort seg når det kommer til tverrfaglighet og RES, er at ved å jobbe på denne måten kan elever se sammenhenger på tvers av fag. En lærer sa det slik: “Gjennom metoden vil elevene også se (...) at dette henger sammen. Ønsket er at de skal se på tvers av fag, og at metoden kan bidra til det.” Han har altså et ønske om at ved å jobbe tverrfaglig med RES, så vil elevene lære å se viktige sammenhenger mellom ulike fag. Denne læreren jobbet, i likhet med de andre, med RES i både KRLE og samfunnsfag. Akkurat hva han mente at elevene skulle se er litt uklart. Denne koden med tilhørende sitat er likevel interessant å se på, da et slikt ønske om å se på tvers av fag kanskje henger sammen med elevmotivasjon og denne lærerens motivasjon til å drive med RES. Kanskje mente han at elevene skulle se at fagene henger sammen, eller at læring generelt henger sammen i de ulike fagene. Uansett ser det ut til at denne læreren ble motivert til å drive med RES fordi det kan bidra til at elevene ser og forstår sammenhenger på tvers av fag.

5.4 Vurdering

Under dette hovedtemaet vil vi se på både hvordan lærerne vurderer RES som arbeidsmåte i klasserommet og hvordan de kan vurdere elevs arbeid. Vi har valgt å dele det inn i to underkategorier. Kodene vi vil bruke for å drøfte vurderingsgrunnlaget læreren får er

- Det kan være vanskelig å måle hva de får ut av det. Vi kan ikke konkludere med at det er en metode som gir økt læring enda.
- Vurderingsgrunnlag for RES er på lik linje med andre metoder.
- Spent på om elevene får samme type kunnskap av en tradisjonell måte vs. RES
- Det er vanskelig å vurdere. Frykter de bare går hjem og leser likevel.
- Gir elevene utgangspunkt for diskusjon eller samtale og gjennom RES kan de se at ulike mennesker har ulike sannheter.
- Vurderes mye på muntlig aktivitet eller muntlig kompetanse
- Ikke eksplisitte kompetansemål. Men den måten å få fram kompetanse på kan være veldig nyttig.
- Hvis du bare har en time så får de ikke så mye ut av det. Tid til planlegging har mye å si.

5.4.1 RES som arbeidsmåte

Informantene våre har ulik tilrettelegging for samarbeid på tvers av fag, og det er ulikt hvor mye tid de opplever at de har til planlegging. Selv om lærerne legger stor vekt på at RES gir

elever motivasjon, at de kan bli selvstendig lærende og det tverrfaglig arbeid, finnes det også svakheter med tilnærmingen. Det krever både mye tid av læreren å sette seg inn i, og elevene må jobbe med den lenge nok til å få det utbyttet som egentlig er tenkt – den dialogiske, kritiske og utforskende tilnærmingen. Dybdelæringen som elevene kan få ut ifra å bli kjent med flere karakterer, kan ta lang tid å oppleve for elevene hvis de ikke får god nok kunnskap om karakterene raskt nok. Likevel er det også sann at nye ting tar tid å sette seg inn i. Læreplanens økte fokus på dybdelæring tar tid å sette seg inn i og finne ut hvordan man kan realisere det i skolen. Da er det ikke sikkert at RES er noe mer tidkrevende enn noen annen tilnærming til dybdelæring.

En svakhet med RES er at det ikke er optimalt med enkelttimer, som en av lærerne uttrykker: “Hvis du bare har en time så får de ikke så mye ut av det”. I tillegg er KRLE-faget et lite fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 16). Det er mye som skal gjennom på få timer i uka, og KRLE-læreren er i en tidsklemme når det kommer til å komme igjennom alt pensum og kunnskap elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang. Det kan da være en utfordring at RES er en tilnærming som krever tid både av læreren, av undervisningstiden og av elevene.

Det at RES er en tilnærming som er utviklet i England og for det britiske skolesystemet gjør at noen ting ikke blir like overførbart til norsk skole. I materialet vårt finner vi lite om kritisk tenkning. Det er en del av RES vi synes er krevende å forstå, og det kan være tilfelle for lærerne også. Det kan være en grunn til at det ikke finnes i like stor grad som det dialogiske og utforskende ved RES i materialet vårt. Den kritiske delen av målet med RES handler i korte trekk om at elevene skal bli bevisste på hvordan makt kan påvirke kunnskap (Freathy et al., 2017, s. 427). Ikke kritisk slik som overordna del av læreplanen presenterer det som, hvor fokuset er på at elevene skal: “[...] bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer” (Kunnskapsdepartementet, 2021). Samtidig er det noe overlappende fordi det kritiske i RES også handler om bruk av fornuft, men kan være vanskelig å skille og derfor være forvirrende for en lærer.

5.4.2 Vurdere elevers arbeid

I datamaterielt vårt finner vi funn som sier noe om erfaringer med vurdering av elever når de bruker RES i klasserommet. Det nevnes av flere lærere at det letteste å vurdere er muntlig kompetanse hos elever. Dette er ikke noe RES-tilnærmingen legger størst vekt på. RES

prioriterer tre punkter som vurderingsgrunnlag; “(1) hvor godt elevene fremstiller religion(er); (2) hvor godt elevene undersøker religion(er); og (3) hvor godt elevene reflekterer over sine egne livssyn i forhold til det de har undersøkt” (Freathy et al., 2015, s. 8). Dette var ikke noe noen av våre informanter eksplisitt nevnte, fokuset til informantene var hvilken vurderingsform som RES la til rette for. Man kan argumentere for at flere av RES-karakterene kan brukes til å vurdere skriftlige ferdigheter også. Tør-å-spørre-Trine må forberede spørsmål, hun må mulig skrive ned informasjonen hun får. Da kan vi allerede påstå at det kan være grunnlag for vurdering i skriftlig kompetanse. Prøve-sjøl-Petter kan skrive refleksjonsnotat etter en opplevelse eller et besøk i en menighet. Hvilke vurderingsgrunnlag man kan få av RES er altså opp til læreren som bruker det, og hvordan han eller hun styrer det. KRLE er et muntlig fag i skolen, og det kan være grunnen til at lærerne fokuserte på vurdering av muntlig kompetanse. Ved at RES er en undervisningsmetode som kan dekke flere former for vurdering, er også det et argument for at det kan fungere i flere fag.

Samtidig som svakhetene finnes ved metoden, og en av lærerne uttrykker at: “(...) det er veldig vanskelig å måle. Det er ikke sikkert vi ser det. Det er ikke sikkert vi ser resultatet før de vet det. [...] Så det kan være vanskelig å måle hva de får ut av det”, antyder også læreren at det er noe verdifullt som elevene vil få kunnskap om og erfaringer av gjennom å bruke RES. Det er ikke alt man kan måle i skolen, og det dannende med elever kan være vanskelig. Kanskje kan RES være med på å danne elever, gjøre de reflekterte rundt andres og eget ståsted, få større forståelse for omverdenen og gi dem redskaper til å finne ut av ting de undres over. Dette kan ikke alltid måles ved hjelp av en prøve eller presentasjon foran klassen. Ved å bruke RES-tilnærmingen i klasserommet kan det bidra til dannelsingsoppgavet læreren har, som skal gi elever mulighet til å utvikle egne evner og få kunnskap om det rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2021).

6.0 Avslutning

Gjennom intervju av lærere har vi i denne oppgaven undersøkt én del ved RES-tilnærmingen i undervisning. Vi har nærmere undersøkt problemstillingen: “Hva motiverer et utvalg ungdomsskolelærere til å bruke RES og hvilke erfaringer har de gjort seg?”. Vi har gjennomført to intervju som har gitt oss et datamateriale å analysere, som ble utgangspunktet for å drøfte problemstillingen. Ved å bruke Aksel Tjora sin Stegvis-deduktive-induktive analysemetode kom vi frem til funn i vårt datamateriale. Elevmotivasjon, selvstendig læring, tverrfaglighet og vurdering var hovedtemaene vi endte på gjennom analyseprosessen. At RES kan skape motivasjon hos elever var en motivasjon hos en av lærerne til å bruke RES.

Gjennom å bruke denne tilnærmingen i undervisning mente lærerne fra begge skolene at det kan føre til at elever blir selvstendig lærende og kan utvikle evnen til å “lære å lære”. Det virket som dette var en motivasjonsfaktor for disse lærerne til å bruke RES. I tillegg mente alle lærerne at mulighetene for tverrfaglig samarbeid var store, og dette var erfaringer som lærerne hadde gjort seg, spesielt mellom samfunnsfag og KRLE. En av lærerne mente at RES legger til rette for vurdering av elever på lik linje med hvilken som helst annen undervisningstilnærming, og en annen mente at RES er et godt utgangspunkt for å vurdere elevers muntlige kompetanse.

Etter å ha skrevet denne oppgaven sitter vi igjen med mer kunnskap om RES-tilnærmingen i klasserommet, og vi gjør oss tanker rundt hvordan oppgaven hadde sett ut om vi hadde gjort datainnsamlingen på nytt nå. Kanskje ville det vært helt andre hovedtema som hadde kommet ut av analyseprosessen vår? I etterkant av intervjuet har vi fokusert på bakgrunnen for utviklingen av RES som blant annet er at religionsundervisning bør være dialogisk, kritisk og utforskende. Disse elementene er fremtredende i datamaterialet vårt selv om vi ikke stilte direkte spørsmål om dette. Likevel har to av de kommet tydeligere frem i interjuvet – det dialogiske og utforskende. Hadde vi stilt konkrete spørsmål om det kritiske ville vi kanskje hatt et større datamateriale.

Gjennom denne oppgaven har vi fått innsikt i et utvalg læreres erfaringer med vurdering av RES og mulighetene for vurdering av elever. Selv om elevmotivasjon, at elevene kan bli selvstendig lærende og tverrfaglige muligheter er motivasjonsfaktorer til å bruke RES kan vi ikke konkludere med at dette er de eneste. Vi kan heller ikke konkludere med hva elever lærer og får ut av RES. For selv om det er måter å vurdere elever på når man bruker RES, kan man ikke måle all kunnskap og ferdigheter i skolen uansett arbeidsmåte. Det vi kan

konkludere med er, at selv om RES er utviklet på et universitet i England, kan tilnærmingen brukes i norsk skole med god begrunnelse i læreplanen.

7.0 Referanseliste

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Aukland, K. (2021). *Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion*. Nordidactica, 2021(1), 103-121.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). The RE-searchers. *En ny tilnærming til religions- og livssynsundervisning i barneskolen*. Storbritannia: Ashley House Printing Company
- Freathy, R., Doney, J., Freathy, G., Walshe, K. & Teece, G. (2017). Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers: The case of Religious Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(4), 425-443, DOI: 10.1080/00071005.2017.1343454
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- John, HC. & Freathy, R. (2019). *The Country of the Blind: knowledge, knower and knowing (part 1)*. Open Research Exeter.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Postholm, May B. (2010) *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Tjora, Aksel. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal
- Tjora, Aksel. (2018) *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Rundskriv Udir-1-2021). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Introduserer oss selv
- Takke
- Informer om prosjektet (problemstilling: “*Hva motiverer ungdomsskolelærere til å bruke REsearchers i undervisning, og hvordan vurderes utbytte av metoden?*”)
- Gå gjennom dokumentasjon av dette prosjektet (notat, sender det gjerne til dere etterpå)
- Anonymitet (ingen navn, men det er ikke så mange som driver med et slikt prosjekt, så dere kan på en måte identifiseres?)
- Dere har rett til å avbryte når som helst hvis dere ikke vil være med (nå eller på e-post)
- Antydde tid (ca. 25 min)

Nøkkelspørsmål

1. Hva var det som gjorde at dere begynte med REsearchers (dette prosjektet)?
 - Ble dere oppmuntra/utfordret av noen? Var det på eget initiativ?
 - **Hva var den største motivasjonen for å ta i bruk metoden?**
2. a) Hva har dere håpet på at RES skulle føre til? b) Har dere fått den effekten av det som dere har ønsket? (Ref motivasjonen dems for metoden)
 - Oppfølgingsspørsmål: i hvor stor grad har det håpet/ønsket blitt oppfylt? (deres ord).
3. Hva kan være noen grunner til å begynne med å bruke REsearchers i undervisning?
 - Hva ville dere sagt til andre lærere som vurderer å ta i bruk metoden?
 - har flere lærere prøvd det?
4. Kan dere si noe om hvordan elevenes læring påvirkes av denne metoden?
 - Økt læring?
 - Vanskeligere for noen å henge med?
5. Hva slags vurderingsgrunnlag får dere ved å bruke denne metoden?
 - Hvordan er det å vurdere REsearchers-arbeid?

Avslutning

6. Kan dere fortelle om en økt som dere synes fungerte spesielt godt?
 - Hva er grunnen til at dette ble en god økt?

7. Har det vært økter som har fungert spesielt dårlig?
 - Hva tror dere er grunnen til at timen ble sånn?

Hvis vi får tid:

8. Hva tenker dere må til for at denne metoden skal fungere best mulig i klasserommet?
 - Er det ulikt for de ulike karakterene?
9. Ser dere for dere at dette kan bli en metode som brukes av alle KRLE- og samfunnsfagslærere?
 - Er det en metode som står på lik linje med andre metoder? (Kan den ses på som bedre/dårligere?)
10. Hvordan mottok elevene denne metoden?
 - Første gang de ble introdusert for metoden?
 - Hver gang de jobber med en ny oppgave med REsearchers?
 - Hvordan påvirker REsearchers engasjementet i klassen? (Når de arbeider med metodene)
 - Hvordan reagerer elevene på at de skal jobbe med REsearchers?

Helt til slutt:

- **Takke**
- Spør om det er greit hvis vi tar kontakt dersom noe er uklart

Vedlegg 2: NSD

Chat - NSD

chat.nsd.no/?queue=pvo&id=eaec3319-b503-4620-bed6-...

AA 🔊 X

TILKOBLET Markus Celiussen

raskt vi kan og håper at dette ikke skaper vansker for noen. Hvis henvendelsen din gjelder et allerede innsendt meldeskjema, anbefaler vi at du heller sender melding i meldingsdialogen tilknyttet ditt meldeskjema.

Navn	Sara Ødegård
Id	saraod@stud.ntnu.no
Aktive agenter på denne køen	1
Referansekode	365377
URL	https://meldeskjema.nsd.no/

12:35 Jeg skal intervjuer to voksne mennesker og jeg tar notater av intervjuet. Disse menneskene er lærere og jobber med et offentlig prosjekt som så vidt jeg vet utføres på to ulike skoler i Norge, kanskje fler. Trenger jeg meldeskjema for dette? De vil ikke kunne identifiseres, annet enn at intervjuet kan spores til disse to skolene som utfører prosjektet.

12:43 Dersom du ikke behandler personopplysninger så vil heller ikke prosjektet være meldepliktig.

12:43 Nydelig, takk

Skriv din tekst her →