

Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk- undervisning

Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og
grunnskolefaget RLE

av

Dag Husebø

Thesis submitted in fulfillment of
the requirements for degree of
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Det Humanistiske fakultet
Institutt for kultur- og språkvitenskap
Ph.d.-programmet Utdanningsvitenskap
2012

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2012 Dag Husebø

ISBN: 1890-1387

ISSN: 978-82-7644-536-7

Dr avh. Nr 196

Takk!

Da var det faktisk på tide med å si takk for turen og hjelpen så langt!
Rart i grunnen!

Først og fremst vil jeg rette en takk til min veileder professor Geir Skeie. Geir har vært en inspirator og tålmodig støttespiller for min faglige kvalifisering både i forkant av forskerutdanningen og gjennom hele avhandlingsarbeidet. Balansen mellom støtte og utfordring har vært god og Geir har alltid vært opptatt av at jeg skal få størst mulig faglig utbytte av arbeidet mitt.

Jeg vil også takke min kone Unni for hennes bidrag som språkvasker og språkkonsulent i de engelske artiklene og som korrekturleser nå helt på tampen. Hennes støtte i og utenfor arbeidet har vært uvurderlig for å komme i mål. Takk skal også mine tre barn Astri, Guro og Jens ha for sine bidrag til å få meg til å tenke på viktigere ting enn RLE-undervisning og lærerutdanning. Dette har de klart både sent og tidlig hver eneste dag i løpet av hele perioden.

Jeg vil videre takke førsteamanuensis Marie von der Lippe og PhD-kandidat Øystein Lund Johannessen for alle inspirerende forskerseminarer og reiser som vi har hatt sammen i regi av forskergruppen REFO. Det å være PhD-kandidat sammen med dere, gjorde spesielt starten på reisen rikere og lettere enn den kunne vært.

Alle deltakerne i FoU-prosjektet Religionsundervisning og mangfold vil jeg også takke, og da spesielt deltakerne i praksisfelleskapet lokalisert i lærerutdanningen. Uten deres utrolige engasjement og faglige bidrag, dokumentert i mange timers lyd- og videoopptak, ville aldri avhandlingens forskningsdata blitt så rike som de ble. Den nye kunnskapen som løftes frem i avhandlingen, løftes også av dere.

I tillegg vil jeg takke gode kollegaer på Universitetet i Stavanger som har støttet meg i arbeidet. Førstelektor Brit Hanssen har betydd mye for

min pedagogiske forståelse generelt og har også lært meg utrolig mye om lærerutdanning som profesjonsutdanning. Professor Elaine Munthe har både vært viktig som leser av avhandlingen i mitt 50% seminar, men også med å legge til rette for at jeg har fått permisjoner og muligheten til å realisere det privilegiet det er å arbeide med en PhD-avhandling. En takk går også til Professor Geir Afdal, som ga meg mange konstruktive tilbakemeldinger på mitt 90%-seminar. En siste takk går til den universitetspedagogiske prosjektgruppen som også har støttet mitt arbeid ved å legge til rette og sørge for at jeg har fått arbeide med avhandlingen innimellom kursgjennomføringer og andre spennende oppgaver i Uniped-prosjektet. Det samme kan sies om gode kollegaer på Lesesenteret nå i innspurten.

Stavanger, desember 2012

Dag

Innhold

Resymé	3
1. Innledning	5
1.1 Presentasjon av deltakere og forskerroller i aksjonsforskningsprosjektet ROM.....	11
1.2 Analyseenhet, fremgangsmåte og begrepene religionspedagogikk og religionsdidaktikk	15
1.3 Forholdet mellom forskningsspørsmål, data, funn, kategorier og resultater.....	17
1.4 Skjematisk fremstilling av forskningsopplegg.....	24
1.5 Avhandlingens struktur.....	25
1.6 Artikkelliste	28
2. Bakgrunn og relevans	30
3. Det religionspedagogiske forskningsfeltet.....	43
3.1 En kontekstuell religionspedagogikk	45
4. Teoretiske forankringer.....	55
4.1 En fortolkende kulturbevisst tilnærming.....	56
4.2 Sosial læringsteori og teori om praksisfellesskap	61
4.3 Aksjonsforskningstradisjonen.....	64
5. Design og metode.....	69
5.1 En abduktiv fremgangsmåte	70
5.2 Dataproduksjon	73
5.3 Analyseprosessen.....	78
6. Forskningsetikk.....	84
6.1 Informert samtykke.....	85
6.2 Konfidensialitet.....	87
6.3 Konsekvenser av å forske med og ikke på.....	89
7. Oppsummering av artiklene	92

7.1	Artikkel 1	92
7.2	Artikkel 2	94
7.3	Artikkel 3	96
7.4	Artikkel 4	98
8.	Resultater	100
8.1	Den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen.....	101
8.2	Samarbeid i praksisfellesskap	103
8.3	Aksjonsforskende utforsking	104
9.	Diskusjon	107
9.1	Makt og motmakt.....	107
9.2	Forskningens forhold til forskningsfeltet.....	111
10.	Oppsummering	114
	Litteratur.....	117

I forbindelse med bedømmelsen ba komiteen om enkelte supplerende opplysninger. Disse opplysningene er tatt med i foreliggende utgave av avhandlingen som vedlegg etter litteraturlisten s. 130.

Resymé

Like lenge som offisiell skolegang har eksistert i Norge, har det foregått undervisning knyttet til tro- og livstolkning. Fra at det en gang dreide seg om konfesjonell dåpsopplæring, understrekes det nå at undervisningen skal være objektiv, pluralistisk, og kritisk. Religion, livssyn og etikk faget (RLE-faget) beskrives i dag som et ordinært kunnskapsfag som skal imøtekomme det religiøse- og livssynsmessige mangfoldet som finnes i samfunn og skole. Problemstillingene i avhandlingen handler om hvordan planlegging og gjennomføring av RLE-undervisning kan foregå innenfor denne mangfoldskonteksten, og samtidig støtte opp under formål med faget som vektlegger dialog, toleranse og demokratiforståelse. I den anledning retter jeg fokus på undervisning i både lærerutdanningens og grunnskolens RLE-fag. Jeg er opptatt av teori- og praksisutvikling i faget og analyserer innovativ forskningsbasert undervisning gjennomført av et praksisfellesskap. Innovasjonen bestod i fagdidaktiske utprøvinger av en bestemt religionspedagogisk teori. Teorien er opptatt av å adressere spørsmålet om tros- og livssynsmessig mangfold i skole og utdanning. To praksislærere, fem studenter og to faglærere deltok i praksisfellesskapet, som tok i bruk aksjonsforskning i sin utprøving.

Forskningsspørsmålet som stilles er på hvilken måte fagdidaktiske utprøvinger av en fortolkende kulturbevisst tilnærming kan gi ny kunnskap om undervisning i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE.

Resymé

For å svare på forskningsspørsmålet analyserer jeg sosiale samhandlingsprosesser som utspilte seg når praksisfellesskapet gjorde sine utprøvinger av den religionspedagogiske tilnærmingen i klasserom preget av mangfold. Jeg bruker en abduktiv fremgangsmåte i analysen av mitt empiriske forskningsmateriale for å generere ny praksisnær kunnskap om undervisning i faget. Det å vise hvilke typer kunnskap som ble gitt gode vilkår for å utvikles innenfor det aksjonsforskende praksisfellesskapet er et av de resultater avhandlingen gir. Avhandlingen viser også hvordan ulike typer og grader av deltakelse i undervisning og forskning ble fremforhandlet innenfor praksisfellesskapet. Jeg viser også hvordan det å drive forskning i egen undervisning kan gi en ramme for praksis- og teoriutvikling i et fag som RLE, og samtidig være en måte å synliggjøre forholdet mellom teori og praksis i andre lærerutdanningsfag. Hvordan RLE-undervisning basert på en fortolkende kulturbevisst tilnærming gir behov for at de som leder og følger undervisningen forbereder seg på bestemte måter og på bestemt fagkunnskap, er også et resultat som løftes frem i avhandlingen.

1. Innledning

Norsk grunnskole og norsk lærerutdanning er mer enn noen gang preget av tros- og livssynsmessig mangfold i klasserom og auditorier. Lærere og elever, studenter og faglærere møtes i undervisningssituasjoner hvor det finnes et mangfold av posisjoner når det gjelder hva den enkelte tror eller ikke tro på, eller grupper som den enkelte tilhører eller ikke tilhører. Dette mangfoldet vil kunne berike den kunnskapsdelingen som foregår, samtidig som det er et komplisert type mangfold å gjøre seg bruk av i undervisningen. Mangfoldet eksisterer horisontalt mellom studenter og elever, og mellom ulike religiøse- og sekulære tradisjoner og grupper, men det eksisterer også vertikalt innenfor de ulike gruppene og tradisjonene. Både på et individuelt og gruppenivå finner vi også stadig utviklinger, blandingsforhold og dynamikker i mangfoldssammenheng. En RLE-lærer må gjøre sine didaktiske valg i forhold til dette og være sensitiv på hvordan en adresserer tros- og livssynsmangfoldet og bruker dette som ressurs. Det til enhver tid eksisterende mangfold i denne sammenheng, vil videre variere mellom land og landsdeler, mellom by og land, mellom enkelte skoler og skoleslag og mellom elev og studentgrupper. Det er altså ikke gitt hvordan tros- og livssynsmangfoldet i klasserommet vil ta seg ut for den som leder RLE-undervisning.

Norsk skole og utdanning er også i seg selv stadig i endring og tilsynelatende også i økende takt. Læreplaner er under revisjon mens de

Innledning

faktisk er gjeldende, og flere skole- og utdanningsreformer kan se dagens lys innenfor et tiårsperspektiv. Ikke før har lærere og forskere i høyere utdanning og lærere i skolen så vidt fått grep om en type tenkning og praksis i en reform, før en ny er på vei (Engelsen, 2006).

Disse utviklingstrekkene kan en velge å se på som noe som gir dårlige betingelser for utvikling av kunnskap og utvikling av praksis. Alternativt kan en se disse kontinuerlige endringsprosessene som et utgangspunkt og viktig premiss for at det er kontinuerlige behov for ny kunnskap og videreutvikling av praksis. Man kan hevde at dersom ikke omgivelsene utvikler seg, så finnes det ikke behov for utvikling av praksis og kunnskap (Qvortrup, 2004).

Problemstillingene som reises i avhandlingen er aktuelle innenfor den komplekse mangfoldskonteksten de reises i. De handler om teori- og praksisutvikling i dagens RLE fag slik vi finner faget i norsk grunnskole og i norsk grunnskolelærerutdanning.

Faget RLE er per dags dato gitt en sentral plass i norsk grunnskole med tanke på å danne elever til å bli fremtidige ansvarlige medborgere med kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å fungere i et mangfoldspreget samfunn. I tillegg skal faget også danne elevene til å bli velfungerende individer som kan undre seg, reflektere og tolke eget liv. Faget skal være preget av en kritisk, objektiv og plural form for undervisning, og skal være en møteplass for elever med ulik tros- og livssynsmessig bakgrunn. «Religiøst og livssynsmessig mangfold setter i stadig større grad preg på samfunnet. Kjennskap til ulike

Innledning

religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser» (Kunnskapsløftet, 2008, s.31).

Innenfor RLE som studiefag i lærerutdanningen er et læringsutbytte at studentene skal kunne lede undervisning som fremmer toleranse, dialog og demokratiforståelse. RLE-undervisningen skal ivareta et moderne pluralistisk klasserom i endring. I retningslinjene for de trinndelte grunnskolelærerutdanningene heter det at faget «[...] skal styrkje studentane sin vurderings- og handlingskompetanse, deira evne til å reflektere over eigne livstolkningar og til å samarbeide med kollegaer og elevar kring utfordringane i det fleirkulturelle samfunnet i høve til religiøse, livssynsmessige, filosofiske og etiske problemstillinger.» (Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn, 2010, s. 68).

Selv om RLE-faget skal utdanne fremtidige medborgere og lærere som skal kunne støtte opp under noe så viktig som et demokratisk og fredfullt samfunn, er faget de seneste årene ikke viet særlig oppmerksomhet av lokale og nasjonale skole- og utdanningsmyndigheter. Det er et fag som det ikke bevilges særlige midler til i etterutdannings- og forskningssammenheng, og som det ei heller satses på med tanke på timeantall og obligatorikk. En konsekvens kan bli at vi på sikt mister av syne viktige problemstillinger knyttet til fagets plassering og funksjon i lærerutdanning og grunnskole. Bare i løpet av de seneste 15 årene har dette endret seg voldsomt, og ny

Innledning

kunnskap om hvordan en skal lede undervisning i faget er allerede en mangelvare (Skeie, 2004, 2009; Lied, 2006; Andreassen, 2008). Forskningsspørsmålet som stilles i avhandlingen handler om dette.

Spørsmålet som stilles er på hvilken måte fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming kan gi ny kunnskap om undervisning i lærerutdannings- og grunnskolen RLE-fag?

For å svare på spørsmålet gjennomfører jeg et abduktivt orientert forskningsopplegg hvor jeg analyserer empirisk data av RLE-undervisning i grunnskole- og lærerutdanning. Jeg fokuserer på undervisning som foregikk i dette faget spesielt, men forsøker også å vise overføringsverdier av analysene til undervisning i andre fag i norsk grunnskolelærerutdanning og grunnskole mer generelt.

Den undervisning og didaktiske samhandling som er analysert ble planlagt, gjennomført og vurdert av et praksisfellesskap. Praksisfellesskapet bestod av fem studenter, to praksislærere og to faglærere ved Universitetet i Stavanger (UiS). Disse ni samarbeidet tett gjennom et helt studieår med å prøve ut en bestemt religionspedagogisk teori i ulike didaktiske situasjoner. Etableringen av praksisfellesskapet ble gjort som del av FoU-prosjektet *Religionsundervisning og mangfold*

Innledning

– *Tilpassing og utvikling av en fortolkende kulturbevisst tilnærming (ROM)*¹.

Å planlegge, gjennomføre og vurdere RLE-undervisning² i et aksjonsforskende praksisfellesskap er ikke gjort før i norsk lærerutdanning. Det er heller ikke gjort forskningsbaserte utprøvinger av en bestemt religionspedagogisk teori i lærerutdanningen. Teorien som ble utforsket retter seg mot håndtering av mangfold i tros- og livssynsundervisning. Den er opptatt av å sette i gang fortolkende prosesser blant elever/studenter med utgangspunkt i deres egen lokale kontekst, deres livsverden og egne interesser og kompetanser. Dette er sentral religionspedagogisk teori med gjennomslagskraft i Europa de seneste ti årene. I et tiår hvor flere hendelser har satt fokus på vår evne til å leve sammen i et tros- og livssynspluralt samfunn, har teorien bidratt med alternative praksisnære perspektiver og begreper.

Selve utprøvingene ble gjort ved bruk av aksjonsforskning. Hver enkelt deltaker i praksisfellesskapet utviklet sitt eget didaktiske

¹ ROM-prosjektet ble finansiert av Norges forskningsråd gjennom forskningsprogrammet PRAKSISFOU 2005-2010. I ROM ble to praksisfellesskap etablert, et i grunnskolesammenheng og et i lærerutdanningssammenheng. Min avhandling analyserer undervisningspraksis som det sistnevnte praksisfellesskapet stod for studieåret 2008-2009 i lærerutdanningen.

² *Religion, livssyn og etikk* (RLE) er i dag et valgbart studieemne i grunnskolelærerutdanningen. Å velge faget som fordypning var også mulig i allmennlærerutdanningen fra 1999 – 2010. Faget var også i denne rammeplanperioden representert med et obligatorisk innføringsemne på henholdsvis 30SP (1999-2003) og 20SP (etter justering av rammeplanen i 2003). I studieåret 2008-2009 fulgte ca. 30 studenter det valgbare emnet RLE2 (30SP) og ca. 12 studenter RLE3 (30SP) som del av allmennlærerutdanningen. På dette tidspunktet kunne studentene velge 80SP RLE integrert i lærerutdanningen ved UiS.

Innledning

utviklingsprosjekt satt inn i aksjonsforskningssykluser. Individuelle problemdefineringer ble gjort med tanke på hvordan en kan imøtekomme undervisningssituasjoner preget av tros- og livssynsmessig mangfold i student- og elevgrupper. Ut fra egne interesser og kompetanser, og med støtte fra praksisfellesskapet, ble de individuelle didaktiske prosjektene først planlagt som del av teori- og oppgavefaglig seminarundervisning på universitetscampus, og deretter gjennomført som konkret RLE-undervisning. Aksjonene ble observert og dokumentert av praksisfellesskapet, og etter en felles refleksjonsprosess ble nye aksjoner planlagt og iverksatt. For oss faglærere skjedde dette innenfor vår ordinære praksis som undervisere i fagdidaktikkdelen av lærerutdanningsfaget RLE, for praksislærerne sin del foregikk dette som del av deres ordinære praksis som lærerutdannere tilknyttet praksisperioder, og for studentenes del ble de didaktiske utviklingsprosjektene gjennomført som RLE-undervisning i obligatorisk praksisopplæring. Til slutt ble hver enkelt deltakers teoretiske og praktiske utprøvinger og aksjoner analysert og formidlet i bacheloroppgaver og i artikler.

De analyser og diskusjoner som jeg gjør og fører i avhandlingen ser jeg først og fremst som relevante for kollegaer og studenter i lærerutdanningens studiefag RLE, men også for alle som er interessert i forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. Det er en avhandling som er relevant for alle som er opptatt av håndtering av tros- og livssynsmessig mangfold i skole og lærerutdanning, for lærere

Innledning

opptatt av grunnskolens RLE-fag og for skolemyndigheter opptatt av fag- og skoleutvikling.

1.1 Presentasjon av deltakere og forskerroller i aksjonsforskningsprosjektet ROM

I den delen av ROM-prosjektet som ble integrert i lærerutdanningen, deltok ni personer. To praksislærere, to faglærere og fem studenter. Alle ni var i utgangspunktet ordinære lærerstudenter og lærerutdannere tilknyttet UiS studieåret 2008-2009. I dette studieåret deltok disse imidlertid også i ROM som et integrert aksjonsforskningsprosjekt i allmennlærerutdanningen. Aksjonsforskningen ble integrert i vår ordinære praksis som lærerutdannere og studenter i det valgbare fordypningsemnet RLE 2 og RLE 3 (30sp + 30sp).

Fem studenter takket ja til å delta i ROM, etter at en felles invitasjon var sendt til alle de tolv lærerstudenter som skulle gjennomføre 60sp i RLE dette studieåret. De fem fikk mulighet til å koble utprøvingene av teori som foregikk i ROM til ordinære arbeidskrav i studiet. Arbeidskravene som ble utnyttet på denne måten var innleveringsoppgaver høsten 2008, praksisopplæring vår 2009 og en bacheloroppgave vår 2009. Arbeidskravene ble knyttet til individuelle didaktiske utviklingsprosjekter som alle deltakerne i ROM arbeidet med.

De to praksislærerne som deltok i ROM var ansatt på en lokal praksisskole som UiS samarbeider med innenfor 4-årige

Innledning

praksisskoleavtaler. Disse to hadde over lang tid hatt funksjon som praksislærere i allmennlærerutdanningen og hadde god kompetanse i RLE gjennom egen utdanning og egen praksis i faget. Praksislærerne ble innledningsvis kun betraktet som bidragsytere overfor studentenes utviklingsprosjekter. Dette protesterte de på. Deres kritikk ble hensyntatt noe som medførte at også praksislærerne ble gitt mulighet til å utvikle egne didaktiske utviklingsprosjekter knyttet til sin funksjon som praksislærere. Deres prosjekt ble formelt definert som videreutdanning og utarbeidet som bacheloroppgave i RLE.

De to faglærerne som deltok hadde begge undervist innenfor den fagdidaktiske delen av studiefaget RLE i flere år. Begge hadde også erfaringer med å jobbe i forsknings- og utviklingsprosjekter i samarbeid med skoleeiere, skoleledere, skoler og praksisskoler. Undertegnede var en av disse to faglærerne og min kollega og veileder i avhandlingsarbeidet prof. Geir Skeie, var den andre. Vårt didaktiske utviklingsprosjekt var knyttet til det å prøve ut en fortolkende kulturbevisst tilnærmingen i egen ordinære fagdidaktikkundervisning i RLE2 og RLE3.

Cirka 25 studenter fulgte vår fagdidaktiske RLE-undervisning i studiefaget høsten 2008. Tolv av disse valgte å studere RLE både høst og vår 2008-2009. Våren 2009 bestod det faglige arbeidet først og fremst av å utarbeide bacheloroppgaver. Alle studentene var kjent med at det foregikk forskningsbaserte utprøvinger av religionspedagogisk teori ved hjelp av aksjonsforskningsmetoder i undervisningen de fulgte.

Innledning

Deres respons på vår undervisning er dokumentert gjennom videoopptak, og deler av dette materialet er analysert. Som sagt var fem av disse 25 studentene med i aksjonsforskningen i ROM.

Jeg vil i det følgende utdype ROM-prosjektets forskerroller i lys av Reason and Bradburys (2009) beskrivelser av ulike typer aksjonsforskningsroller. Det foregår en større metodologisk diskusjon om forskerrollene i aksjonsforskning og om når en bør bruke betegnelsen aksjonslæring og/eller aksjonsforskning (Eikseth og Steen-Olsen, 2009; Tiller, 2004; Zuber-Skerritt, 2002). Når det gjelder ROM, finner jeg det riktig å snakke om aksjonsforskning. Her vil jeg betegne alle deltakerne som medforskere. Medforskningen foregikk i lys av de individuelle didaktiske utviklingsprosjektene. Hvert enkelt slikt utviklingsprosjekt stod for en egen måte å prøve ut den religionspedagogiske teorien på, og genererte ny kunnskap om RLE-undervisning. I kjølvannet av utforskningen fulgte praksisutvikling. Av den grunn mener jeg at alle deltakerene i aksjonsforskningen, inkludert oss faglærere, kan betegnes som *”first-person-participatory action researcher”* (Reason and Bradbury, 2009). Deltakerne i ROM utforsket på hvert sitt vis utvalgt religionspedagogisk teori.

Utprøvingen av teori ble gjort innenfor ordinær studiefaglig og grunnskolefaglig undervisning. Planlegging, gjennomføring og vurdering av den enkelte deltakers didaktiske prosjekt ble gjort innenfor rammen av et praksisfellesskap. Hver enkelt deltaker i

Innledning

praksisfellesskapet leste og kommenterte de andres arbeider, og alle observerte og vurderte hverandres undervisningspraksis. Siden alle deltakerne inngikk i et slikt kollektiv og støttet hverandres individuelle aksjonsforskningssykluser, mener jeg også at hver enkelt deltaker kan betegnes som «a *second-person-participatory action researcher*» (ibid). Hver enkelt støttet opp under de andres undervisning og utprøving i et forpliktende kollektiv.

Bidrag på forskningskonferanser, skriving av artikler og bacheloroppgaver kan til slutt ses som ulike forsøk på å utvide formidlingen av det arbeidet som foregikk individuelt og kollektivt i praksisfellesskapet. Studentene har utarbeidet bacheloroppgaver og formidlet sin nye kunnskap overfor medstudenter nasjonalt og internasjonalt. Studentene har også presentert sine utviklingsprosjekter og erfaringer på seminarer og forskerkonferanser. Det samme har praksislærerne gjort. I tillegg har også de formidlet sine erfaringer og utviklingsprosjekter i artikler rettet mot andre RLE-lærere. Formidling av funn og forskningsresultater er et viktig kriterium for all forskning, og med denne typen formidlingsvirksomhet kan våre roller ses som «a *third-person action researcher*». Rollen som aksjonsforsker i tredje person inntreffer idet en ekspanderer “a relatively small scale project to create a wider impact.” (Reason and Bradbury, 2009, s.6). Dette har alle deltakerne i ROM vært med på i ulik grad og overfor ulike målgrupper.

Innledning

1.2 Analyseenhet, fremgangsmåte og begrepene religionspedagogikk og religionsdidaktikk

Siden forskningsspørsmålet mitt er på hvilken måte fagdidaktisk utprøving av en bestemt religionspedagogisk tilnærming kan gi ny kunnskap om undervisning i RLE, har jeg funnet det hensiktsmessig å analysere dokumentert og beskrevet samhandling som knytter seg til planlegging-, gjennomføring- og vurdering av RLE-undervisning. Samhandlingen har foregått både på universitetscampus og på praksisskole. Det er observert og beskrevet samhandling som foregikk mellom studenter, praksislærere, faglærere og elever som er analyseenheten i avhandlingen.

Jeg finner støtte for valg av observert og beskrevet samhandling som analyseenhet hos Fossåskaret (1997), som sier at hvis en er opptatt av det prosessuelle og relasjonelle i studier av sosiale fenomen, må handling forstås som samhandling om den i det hele tatt skal kunne forstås. En annen som støtter det å se didaktiske praksissituasjoner som samhandlingssituasjoner, er Fuglestad (2007). Han vektlegger også studiet av sosiale- og prosessuelle forhold når undervisningspraksis skal analyseres. Metoden som er brukt i avhandlingen for å fremskaffe empiriske data om den samhandling som foregikk, er aktivt deltagende observasjon, feltnotater, intervjuer og produksjon av lyd- og videoopptak.

For å kunne gjøre funn i dette materialet og analysere frem kunnskap som kan svare på mitt forskningsspørsmål, har jeg tatt i bruk

Innledning

en abduktiv fremgangsmåte. Abduksjon forstår jeg som en refleksiv mellomposisjon til induksjon og deduksjon. I tilknytning til problemstillingene som reises i avhandlingen og mitt forskningsspørsmål er det allerede gjort forskning som det har vært verdifullt å vende til. Men i stedet for å søke deduktive bekreftelser i mitt empiriske materiale på at etablerte teorier og hypoteser var gyldige, fant jeg det mer hensiktsmessig å starte analysene i egen empiri og utvikle egne empiriske kategorier som første steg i analysen. Men selv om jeg startet min leting etter empiriske funn og mønster som grunnlag for å utvikle empiriske kategorier, ble disse sett i sammenheng med etablert teori. Etablerte teoretiske kategorier ble tatt i bruk for å utvide forståelsen av de empiriske kategoriene som var under utvikling.

I tillegg til å si noe om fremgangsmåten og analyseenheten i avhandlingen, finner jeg det hensiktsmessig å presentere min bruk av begrepene religionsdidaktikk og religionspedagogikk her i innledningen. RLE-undervisningen og den didaktiske samhandling som analyseres betegner jeg som religionsdidaktikk. Herunder faller alle de valg, hendelser og handlinger som foregikk i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av studiefaglig og grunnskolefaglig undervisning i RLE. RLE-undervisningen forstås som religionsdidaktiske møter mellom lærere og elever, lærerutdannere og studenter. Didaktiske valg ble foretatt både før, underveis og etter at RLE-undervisningen var gjennomført. Religionsdidaktikken representerer således et praksisnivå i avhandlingen der flere aktører

Innledning

samhandler. Religionsdidaktisk praksis forstås som en kollektiv virksomhet.

Det jeg betegner som religionspedagogikk i avhandlingen adresserer et teorinivå. Religionspedagogikk som begrep brukes om forskningsbaserte modeller, begreper og forståelser. Denne kan være mer eller mindre praksisorientert eller praksisnær. Religionspedagogisk forskning orienterer seg både mot opplæring i bestemte trossystemer, men også mot fagundervisning i en kunnskapsorientert, ikke-konfesjonell skole og utdanning. I min avhandling er det religionspedagogisk teori rettet mot sistnevnte som er relevant. Slik forskning og teoriutvikling drar vekslers på flere vitenskapsgrener som pedagogikk, sosiologi, teologi, religionsvitenskap og antropologi (Lied, 2006).

1.3 Forholdet mellom forskningsspørsmål, data, funn, kategorier og resultater

Et forskningsoppleggs empiriske dataproduksjon må henge sammen med de problemstillinger som reises og de forskningsspørsmål som stilles. Men i tillegg må også empiriske kategorier som utvikles og teoretiske kategorier som tas i bruk henge sammen med problemstillinger og forskningsspørsmål. Problemstillinger, forskningsspørsmål og kategorier må til slutt ses i sammenheng med de resultater som løftes frem. At forskningsopplegget gis en slik indre sammenheng, er et viktig metodologisk prinsipp (Kalleberg, 2009;

Innledning

Rødne, 2009). Problemstillinger og forskningsspørsmål som stilles i forskningsopplegget mitt retter seg mot fagdidaktiske utprøvinger av bestemt teori i en tros- og livssynsmangfoldskontekst. Denne utprøvingen var jeg selv aktivt deltakende i, både i forhold til at jeg prøvde ut den bestemte teorien i egen RLE-undervisning, og med tanke på at jeg bidro i planlegging, observasjon og vurdering av andres RLE-undervisning som gjorde tilsvarende utprøvinger.

Mine forskningsdata er derfor hovedsakelig produsert som lyd- og videopptak. Det å produsere lyd- og videodata var hensiktsmessig for å fremskaffe en type mer «distansert» eller «nøytral» data om den religionsdidaktiske praksis jeg selv var aktiv deltakende i. Samtidig har jeg skrevet feltnotater og ført skriftlig logg. Ulike skriftlige tekster skrevet av både studenter og praksislærere som beskriver deres didaktiske utviklingsprosjekter, er også blitt bearbeidet som data. I tillegg er det gjort semi-strukturerte individuelle intervjuer med deltakerne og gjennomført et fokusgruppeintervju med deltakerne i praksisfellesskapet. Når jeg bruker betegnelsen data i det følgende, dreier det seg om alt det empiriske materialet som er produsert gjennom måtene beskrevet over. En skjematisk oversikt over disse dataene gis i pkt. 1.4.

I min analyse av disse dataene har jeg gjort ulike funn. Gjennom mine tolkninger har jeg valgt ut noen funn som i sin tur er satt i forbindelse med hverandre. På denne måten har det vært mulig å lete etter fellestrekk ved en del av funnene og i andre tilfelle å finne

Innledning

mønster som kunne gi grunnlag for grupperinger og kategoriseringer. I avhandlingen taler jeg både om empiriske kategorier og teoretiske kategorier. Empiriske kategorier er egne forsøk på å begrepsfeste trekk og mønster jeg har avdekket blant funnene mine. Teoretiske kategorier betegner etablerte vitenskapelige forståelser som jeg har brukt i videre analyse og bearbeidelse av mine empiriske kategorier. Når jeg snakker om resultater i avhandlingen snakker jeg om endelige beskrivelser hvor de empiriske- og teoretiske kategoriene er brakt sammen i diskusjoner med relevans for RLE-undervisning i grunnskolelærerutdanning og grunnskole.

Her følger en kort oversikt over sammenhengen mellom forskningsspørsmål, data, funn, kategorier og resultater for hver av de fire artiklene som avhandlingen inneholder:

Artikkel 1 analyserer data og formidler funn fra begge de to praksisfellesskapene som ble etablert i ROM. Funnene er gjort i data produsert i løpet av hele prosjektperioden, og er gjort i både lydfiler, videofiler, refleksjonsnotater og skriftlige innleveringsoppgaver (høst 2007 – vår 2009). Med bakgrunn i mine funn svarer artikkelen på spørsmål om hvilke kunnskapsformer som kan sies å ha særlig gode vilkår for å utvikles når RLE-undervisning ble planlagt, gjennomført og vurdert av et praksisfellesskap i skole og lærerutdanning. I tillegg til å gjøre funn som ble kategorisert som faktisk, og situert og refleksiv kunnskap, viste funn at en systemisk form for kunnskap hadde gode vilkår til å utvikles innenfor rammen av praksisfellesskapet. De

Innledning

teoretiske kategoriene som analysen tar i bruk er hentet fra Qvortrup (2004) og Bateson (1972). Deres kunnskapsteorier ble funnet anvendbare i arbeidet med å systematisere og forstå empiriske kategorier under utvikling i analysen. I tillegg til å kategorisere kunnskapsutvikling på de tre nevnte nivåene, argumenteres det i artikkelen for at en fjerde overordnet kunnskapskategori kan analyseres frem av forskningsdataene. Denne kunnskapsformen var basert på gjensidig tillit og overlappende livsverdener mellom deltakerne, og blir betegnet «solidarisk kunnskap» i artikkelen. Det argumenteres for at denne formen for kunnskap kan ses som en viktig kilde for sosial integrasjon og for kunnskaps- og praksisutvikling i skole og utdanning.

Artikkel 2 stiller spørsmål om hvordan deltakerne i lærerutdanningens praksisfellesskap forstod og forhandlet om sin deltakelse i aksjonsforskningen. Etter å ha analysert frem ulike typer og grader av deltakelse fra det empiriske materialet, diskuterer artikkelen om forhandlinger som deltakerne initierte kan forstås i lys av hvordan ROM-prosjektet ble kontekstualisert i ordinær lærerutdanning. Artikkelens empiriske kategorier dreier seg om motstand og ulike typer og grader av deltakelse. Her tar jeg i bruk Wengers (1998) teoretiske kategori forhandling som utgangspunkt for å bedre forstå utviklingen av felles målsetninger, forpliktelser og repertoar i praksisfellesskap. I tillegg brukes Lave og Wengers (1991) beskrivelse av læring som bevegelse fra å være en legitim perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem i et praksisfellesskap, som teoretisk kategori i analysen. I denne artikkelen analyserer jeg frem ulike deltakelsesbaner funnet i

Innledning

praksisfellesskapet. Her er det hovedsakelig lydfiler fra praksisfellesskapets møter (høst 2008) som er gjenstand for analyse, men også data fra intervjuer med deltakerne (høst 2008) og videodokumentasjon av min egen fagdidaktikkundervisning (høst 2008). Funn viser at en tradisjonell forståelse av studentrollen, praksislærerrollen og faglærerrollen lå til grunn for forskningsdesignet i ROM uten at vi faglærere selv hadde reflektert over dette. Dette førte til at ulike former for kritikk ble satt frem av deltakerne. De forhandlinger som kritikken satte i gang, synliggjorde de utilsiktede rollene som deltakerne var tildelt. I tillegg la kritikken grunnlag for viktige endringer av aksjonsforskningsdesignet, og muligheten til å generere ny forståelse om rollene til hovedaktørene i norsk lærerutdanning. Artikkelen viser hvordan deltakelse i fremforhandlinger av felles målsetninger og forpliktelser kan sikre medbestemmelse og motivasjon blant studentene, men den viser også hvordan praksislærere og faglærere også kan forstås som legitimt perifere deltakere til flere kunnskapsområder og praksiser i utdanningen, og som aktører med behov for å inngå i kollektive lærings- og praksisutviklingsbaner.

Forskningsspørsmålet som stilles i artikkel 3 er om funn av pedagogiske meta-strategier i de empiriske dataene, kan kategoriseres ved hjelp av de etablerte teoretiske kategoriene meta-kommunikasjon, meta-teori og meta-praksis. I tillegg spør jeg på hvilken måte disse strategiene kan gi ny kunnskap om forholdet mellom teori og praksis i norsk lærerutdanning? Artikkelen analyserer og diskuterer funnene av disse pedagogiske strategiene tatt i bruk i faglærernes studiefaglige

Innledning

undervisning, og i den pågående aksjonsforskningen som foregikk. I tillegg til å bidra i analysen anvendes de teoretiske kategoriene i en diskusjon om forholdet mellom teori og praksis i studiefaget RLE spesielt og norsk grunnskolelærerutdanning generelt. Forskningsmaterialet som analyseres er videoopptak av egen RLE-undervisning (høst 2008) med ca. 25 RLE-studenter til stede, videoopptak fra formidling gjort av praksislærere i et avslutningsseminar (vår 2009), lydopptak fra individuelle intervjuer med deltakerne i praksisfellesskapet midtveis i prosjektperioden (høst 2008), og et fokusgruppeintervju gjennomført i praksisfellesskapet mot slutten av prosjektperioden (vår 2009). Artikkelen viser hvordan det å forske i egen undervisning fremprovoserte bruk av meta-kommunikative strategier i møte med studentene. I tillegg viser artikkelen hvordan det å prøve ut praksisnær teori i egen praksis ga grunnlag for å endre ens religionsdidaktiske praksis, og for å utvikle ny teori med bakgrunn i utprøvinger av teori. Artikkelen argumenterer for at forholdet mellom teori og praksis ble synliggjort på denne måten, og at måten man jobbet med teori- og praksisutvikling i ROM-prosjektet kan være et eksempel på hvordan forholdet mellom teori og praksis kan utnyttes i forskningsbasert undervisning og i praksisnær forskning.

Forskningsspørsmålet som stilles i artikkel 4 er om undervisning i lys av en fortolkende kulturbevisst tilnærming påvirket behovet for bestemt fagkunnskap til støtte i undervisningen. Her er det RLE-undervisning i grunnskolefaget, gjennomført som del av obligatorisk praksisopplæring (vår 2009) som analyseres. Denne

Innledning

artikkelen beskriver og analyserer gjennomføringen av tre didaktiske prosjekter utviklet av deltakende studenter. Forskningsmaterialet som analyseres er videoopptak av deres RLE-undervisning i praksisperioden. Undervisningen foregikk på den praksisskolen som praksislærerne arbeidet på, i to klasser på syvende trinn. Artikkelen viser at undervisning i lys av den bestemte religionspedagogiske tilnærmingen preget hvordan lærere og elever måtte forberede seg faglig for å kunne lede og delta i RLE-undervisningen. For elevene sin del viste det seg viktig at de fikk tilstrekkelig med tid til å forberede seg faglig og at de utfordringer som ble gitt var så pass krevende at det motiverte dem til å forberede seg til faglig deltakelse. Det viste seg også som betydningsfullt at de utfordringene som ble gitt var forankret i elevenes egen livsverden og deres interesseområder.

For studentlærernes del, viser funn at gode fagkunnskaper i RLE var viktig for å kunne gjøre inkluderende vurderinger av elevenes faglige bidrag, og at fagkunnskap på ulike kontekstuelle nivå var viktig for å kunne lede RLE-undervisning i lys av en fortolkende kulturbevisst tilnærming. I tillegg var det betydningsfullt at lærer hadde forberedt seg på elevenes mulige tolkninger av bilder, fortellinger, musikkstykker som ble tatt i bruk. Dette viste seg viktig for å kunne lede fortolkningsprosesser som forgikk i undervisningen i retning av kompetansemål i faget. Et overordnet resultat som artikkelen løfter frem er at denne bestemte religionspedagogiske tilnærmingen ga bestemte behov for faglig forberedelse både for den som fulgte RLE-undervisningen og den som ledet den.

Innledning

1.4 Skjematisk fremstilling av forskningsopplegg

Spørsmål	Data	Resultat	
<p><u>Overordnet</u></p> <p>På hvilken måte kan fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming gi ny kunnskap om undervisning i lærerutdannings- og grunnskolefaget RLE?</p>	<p><u>Høst 2008</u></p> <p>I. Kommunikasjon med deltakerne før oppstart II. 19 undervisningstimer videoopptak av RLE-undervisning på universitetscampus ledet av faglærere III. 12 timer lydopptak praksisfelleskapsmøter IV. Skisser og endelige innleveringer av 5 skriftlige innleveringsoppgaver V. Fem individuelle intervju, lydopptak studentdeltakere á en time VI. Et fellesintervju praksislærere, lydopptak 1 time VII. Feltnotater og logg</p> <p><u>Vår 2009</u></p> <p>I. 14 timer videoopptak av RLE-undervisning på praksisskole ledet av studentdeltakere II. Seks timer videoopptak, etterarbeidsmøter knyttet til praksisopplæring i praksisfelleskapet III. Skisser og endelige innleveringer for fire bacheloroppgaver IV. Tre timer videoopptak avslutningsseminar V. En times lydopptak fokusgruppeintervju VI. Feltnotater og logg</p>	<p><u>Ny kunnskap</u></p> <p>At praksisfelleskap er en fruktbar kontekst for kunnskapsutvikling i RLE-faget spesielt og lærerutdanning generelt (Art. 1).</p> <p>At forhandling om typer og grader av deltakelse er betydningsfullt for studenters medbestemmelse og motivasjon i lærerutdanningsfaget RLE. (Art. 2).</p> <p>At forskningsbasert utprøving av teori i ordinær undervisning igangsatte bruk av pedagogiske meta-tilnærminger, og at dette kan synliggjøre forholdet mellom RLE-teori og RLE-praksis (Art. 3).</p> <p>Om betydningen av å kjenne til samspeillet mellom bruk av pedagogisk tilnærming til RLE-undervisning og behov for bestemt fagkunnskap i RLE (Art. 4).</p>	
<p><u>Artikkel 1</u></p> <p>På hvilken måte har arbeidet i praksisfelleskap bidratt til utvikling av bestemte kategorier kunnskap for praksislærere, forskere, studenter og RLE-lærere?</p> <p>Hvilke kategorier av kunnskap gis særlig gode utviklingsvilkår når praksisfelleskap brukes som ramme for forsknings- og utviklingsarbeid?</p>	<p><u>Praksisfelleskap i lærerutdanning, Høst 2008</u></p> <p>III. 12 timer lydopptak praksisfelleskapsmøter V. Fem individuelle intervju, lydopptak, studentdeltakere á en time IV. Skisser og endelige innleveringer for fem skriftlige innleveringsoppgaver VII. Feltnotater og logg</p> <p><u>Vår 2009</u></p> <p>III. Skisser og endelige innleveringer for fire bacheloroppgaver IV. Tre timer videoopptak avslutningsseminar V. En times lydopptak fokusgruppeintervju VI. Feltnotater og logg</p>	<p><u>Praksisfelleskap i grunnskole, Høst 2007</u></p> <p>I. Lydopptak praksisfelleskapsmøter II. Refleksjonsnotater fra deltakere</p> <p><u>Høst 2008</u></p> <p>III. Individuelle intervju</p> <p><u>Vår 2009</u></p> <p>I. Lydopptak praksisfelleskapsmøter III. Individuelle didaktiske utviklingsprosjekter</p>	<p><u>Ny kunnskap om</u></p> <p>At kunnskapskategoriene situativ og refleksiv, systemisk og solidarisk kunnskap har særlig gode vilkår for å utvikles innenfor et praksisfelleskap.</p> <p>En overordnet solidarisk kunnskapskategori analyseres frem som forutsetning for å utvikle kunnskap innenfor de øvrige kunnskapskategoriene. Solidarisk kunnskap ses som viktig for sosial integrasjon i skole og utdanning.</p>

Innledning

<p><u>Artikkel 2</u></p> <p>Hvordan forstod og forhandlet deltakerne i ROM-prosjektet omkring sin individuelle deltakelse, og hvordan kan disse for-handlingene tolkes i forbindelse med kontekstualiseringen av ROM-prosjektet i lærerutdanningens ordinære RLE-undervisning?</p>	<p><u>Høst 2008</u></p> <p>I. Kommunikasjon med deltakerne før oppstart II. 19 undervisningstimer videopptak av RLE-undervisning på universitetscampus ledet av faglærere III. 12 timer lydopptak praksisfellesskapsmøter V. Fem individuelle intervju, lydopptak studentdeltakere á en time VI. Et fellesintervju praksislærere, lydopptak 1 time VII. Feltnotater og logg</p>	<p><u>Ny kunnskap</u></p> <p>At forhandling om typer og grader av deltakelse var knyttet til tradisjonelle rolleoppfatninger liggende implisitt i aksjonsforskningsdesignet.</p> <p>Forhandlingene viser betydningen av at studenter og praksislærere gis medbestemmelse og mulighet til å påvirke sin grad av deltakelse i studieaktiviteter</p>
<p><u>Artikkel 3</u></p> <p>På hvilken måte kan funn av pedagogiske meta-strategier i det empiriske materialet kategoriseres som meta-kommunikasjon, meta-praksis og meta-teori, og på hvilken måte kan disse strategiene gi ny kunnskap om forholdet mellom teori og praksis i norsk lærerutdanning?</p>	<p><u>Høst 2008</u></p> <p>I. Kommunikasjon med deltakerne før oppstart II. 19 undervisningstimer videopptak av RLE-undervisning på universitetscampus ledet av faglærere III. 12 timer lydopptak praksisfellesskapsmøter V. Fem individuelle intervju, lydopptak studentdeltakere á en time VII. Feltnotater og logg</p> <p><u>Vår 2009</u></p> <p>III. Skisser og endelige innleveringer for fire bacheloroppgaver V. En times lydopptak fokusgruppeintervju</p>	<p><u>Ny kunnskap</u></p> <p>At kompleksiteten ved å gjennomføre praksisnær forskning i egen undervisning fremtvang bruk av pedagogiske meta-strategiene.</p> <p>Funn av de pedagogiske meta-strategiene kaster nytt lys på forholdet mellom teori og praksis i studiefaget RLE spesielt og lærerutdanning generelt</p>
<p><u>Artikkel 4</u></p> <p>Påvirket undervisning i lys av en fortolkende kulturbevisst tilnærming har behovet for bestemt fagkunnskap til støtte i undervisningen?</p>	<p><u>Vår 2009</u></p> <p>I. 14 timer videopptak av RLE-undervisning på praksisskole ledet av studentdeltakere II. Seks timer videopptak, etterarbeidsmøter knyttet til praksisopplæring i praksisfellesskapet III. Skisser og endelige innleveringer for fire bacheloroppgaver VI. Feltnotater og logg</p>	<p><u>Ny kunnskap</u></p> <p>At undervisning i tråd med en bestemt religionspedagogisk tilnærming avstedkom behov for at lærere og elever forberedte seg på bestemte fagkunnskaper for å kunne lede og delta i RLE-undervisningen.</p>

1.5 Avhandlingens struktur

Mine fire artikler berører på hvert sitt vis avhandlingens problemstillinger og det overordnede forskningsspørsmålet som er stilt. Samtidig stiller hver enkelt artikkel andre tilgrensende spørsmål.

Innledning

Avhandlingsskappen gir grunnlag for å lese disse artiklene som del av et helhetlig forskningsopplegg. Samtidig utdyper den sider ved forskningsarbeidet som artiklene er en del av og viser til sammenheng. Kappen er strukturert i ti hoveddeler. I dette introduksjonskapitlet er først ulike forskerroller i aksjonsforskningsprosjektet beskrevet. Deretter er noen sentrale begrepsavklaringer gitt, og avhandlingens spørsmål, data, kategorier og resultater presentert og oppsummert i en matrise.

Kapittel 2 beskriver avhandlingens bakgrunn i RLE som grunnskolefag og lærerutdanningsfag. Kapitlet vektlegger at det er behov for mer forskning rettet mot undervisning i RLE-faget spesielt, og at endringer i norsk tros- og livssynspluralitet fordrer mer empirisk forskning i skole og lærerutdanning generelt.

Det forskningsfeltet som avhandlingen skriver seg inn i presenteres i kapittel 3. Her redegjøres det spesielt for en kontekstuell tilnærming til RLE-undervisning og religionspedagogisk forskning. Sentral tenkning og ulike forskningsarbeider innenfor feltet presenteres. Kapittel 4 presenterer teori som det gjøres bruk av i avhandlingen. Avhandlingen tar først og fremst i bruk religionspedagogisk teori, teori fra aksjonsforskningstradisjonen og teori om praksisfellesskap.

Kapittel 5 beskriver avhandlingens design, metoder og analyser, mens kapittel 6 diskuterer forskningsetiske spørsmål knyttet til den aksjonsforskningen som foregikk innenfor rammen av ROM-prosjektet. I lys av spørsmål om samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av

Innledning

forskningsdeltakelse, diskuteres forskningsetiske utfordringer omkring aksjonsforskning generelt og dette forskningsopplegget spesielt.

Etter en presentasjon av de fire artiklene som inngår i avhandlingen i kapittel 7, presenteres avhandlingens resultater i kapittel 8. Her vil overordnede mønster som viser seg på tvers av artiklene løftes frem og beskrives. Kapittel 9 diskuterer forhold som har med makt og motmakt å gjøre mellom deltakerne i ROM-prosjektet og diskuterer min forsknings forhold til en kontekstuell religionspedagogikk.

Helt til slutt gir jeg en oppsummering som vektlegger hvor langt dette avhandlingsarbeidet kom i å svare på de problemstillinger som ble reist og de forskningsspørsmål som ble stilt.

Innledning

1.6 Artikkelliste

Følgende artikler inngår i avhandlingen:

Artikkel 1

Husebø, D og Johannessen, Ø. L. (2010). "Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap", i T. Lund, M.B. Postholm og G. Skeie (red.) *Forskeren tett på praksis*, Tapir: Trondheim, s. 33-48

Artikkel 2

Husebø, D. (in print). "Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education" In J. Everington, S. Mediema and G. Skeie (eds.) *Accounting for context in religious education research*, Waxmann: Münster

Artikkel 3

Husebø, D. (2012). Bridging theory and practice in Norwegian teacher education, *Educational action research*, Taylor and Francis, Vol.20, Nr. 3, s. 455-471

Innledning

Artikkel 4

Husebø, D. (2012). Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk, *Acta didactica*: Oslo, Vol. 6, Nr. 1, Art. 4

2. Bakgrunn og relevans

Skolefaget RLE i grunnskolen og studiefaget RLE i lærerutdanningen har både historiske, organisatoriske og innholdsmessige tangeringspunkter. Historisk oppstod behovet for å utdanne religionslærere ved innføringen av allmueskolen på 1700-tallet, som fra starten hadde kristendomskunnskap som sitt eneste fag. På dette tidspunktet var det den lokale sognepresten som hadde ansvar for å rekruttere og sørge for skikketheten til lærerstanden. Utover 1800-tallet ble flere fag som lesing, skriving, sang og regning innført i skolen, og etter 1890 ble også fag som historie, geografi, naturfag, håndarbeid, gymnastikk, sløyd og tegning innført (Brekke, 2004; Skeie, 2004, 2009). Denne utviklingen av skolens fag økte utdanningskravet for lærerutdannere både i varighet og innhold.

Fra og med Normalplanen i 1939 markeres en endring i hvordan det tenkes organisering og innhold mellom skolefaget og studiefaget kristendomskunnskap. Fra 1939, begynner et toleranseperspektiv å gjøre seg gjeldende i skolefaget, og startet med dette en bevegelse bort fra formidlingspedagogisk kunnskapsoverføring av salmer og katekismen som undervisningsform i faget (Andreassen, 2008, Skeie, 2009). Kateketikk var frem til dette selve lærerutdanningsdidaktikken, hevder Brekke (2004), kjennetegnet av ”en formalistisk spørre- og svarteknikk. Kateketikk fikk innpass i langt flere fag en kristendom og

Bakgrunn og relevans

var på et tidspunkt regnet som hovedmetode i lærerutdanningen.” (s. 21).

Kirkens ansvar for skolefag og studiefag ble borte med Opplæringsloven av 1969. Her slås det fast at kristendomskunnskap er et ordinært skolefag og at det ikke skal ha noen forbindelse med kirkens dåpsopplæring. I tillegg nevnes livssyn for første gang som en innholdsmessig komponent i skolefaget. Fra mønsterplanen i 1974 til læreplanen 1997 eksisterte det en tofagsmodell i norsk grunnskole med et konfesjonelt kristendomsfag og et sekulært livssynsfag gående parallelt. Ved innføringen av det obligatoriske fellesfaget Kristendomskunnskap med religions- og livsytensorientering (KRL) ble i stor grad de faglige elementene som eksisterte i disse to fagene koblet sammen i et omfattende ikke-konfesjonelt kunnskapsfag (Hagesæther, Sandsmark og Bleka, 2000). Innføringen av KRL i grunnskolen førte til at også studiefaget ble revidert og gitt en annen mer allmenndannende funksjon i lærerutdanningen. Vektleggingen av et bredt grunnskolefag som vektla verdensreligionene, etikk, filosofi og ulike sekulære livssyn, fremtvang at andre enn teologer ble ansatt i lærerutdanningens studiefag KRL. Etter ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i 1999, ble det mer vanlig at fagfolk fra religionshistorie/religionsvitenskap, filosofi og idéhistorie ble ansatt ved lærerhøgskolene i tilknytning til studiefaget. Med innføringen av KRL fulgte økt læremiddelproduksjon rettet mot både studiefaget og skolefaget, og den forskningsmessige innsatsen på det religionspedagogiske feltet skjøt fart (Lied, 2006, Skeie, 2004).

Bakgrunn og relevans

Siden 1997 har skolefaget gjennomgått tre fagplanrevisjoner (2002, 2005, 2008) som følge av planlagte evalueringer (Hagesæther, Sandsmark og Bleka, 2000), uttalelser i FNs menneskerettighetskomité i 2004 og en domsavsigelse i menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007. Innholdsmessige korrigeringer og navneendringer i skolefaget er fulgt opp i studiefaget gjennom tolkninger av skolefagets fagplanutvikling.

Avhandlingen min er med andre ord rettet mot undervisning i et lærerutdanningsfag og et grunnskolefag i endring. Og selv om spørsmål som omhandler tros- og livssynsundervisning i skole og lærerutdanning fremdeles vekker sterkt engasjement hos politikere, skole- og utdanningsledere, lærere, lærerutdannere, foreldre, studenter og elever, har dette engasjementet ikke gitt særlige utslag i forskningsmessig oppmerksomhet knyttet til hva som foregår i fagundervisningen

Oversiktene som både Andreassen (2008), Lied (2006) og Skeie (2004) gir av norsk religionspedagogisk forskning, viser et beskjedent antall empiriske studier rettet mot grunnskolefaget og studiefaget i sin alminnelighet og enda færre rettet mot den undervisningen som foregår i faget. Andreassen (2008), Lied (2006) og Skeie (2004) er ikke alene om å påpeke at det har vært lite forskningsoppmerksomhet omkring undervisning i fagstudier i norsk lærerutdanning (Bergem m.fl., 1997; Karlsen og Kvalbein, 2003; Skagen, 2006). I RLE-sammenheng har denne forskningsaktiviteten vært helt marginal. Det er derfor betimelig

Bakgrunn og relevans

at flere ser nærmere på undervisning, læring og praksisutvikling i studiefaget RLE og bidrar med ny kunnskap i denne sammenhengen.

Videre er den lille forskningen som er gjort hovedsakelig knyttet til forskere fra teologi som vitenskapsfag (Lied, 2006). Forskere fra andre vitenskapsfag som sosiologi, filosofi eller pedagogikk, har vist lite interesse for hva som har foregått i faget. Av de første fjorten avhandlingene som ble levert innenfor forskningsfeltet fra 1961 til 2004, ble tre levert på Teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo og syv på Menighetsfakultetet. Åtte av de fjorten første avhandlingene kvalifiserte til graden Dr. theol. (Lied, 2006, s.180).

Etter 2004 har forskningsvirksomheten på feltet endret seg noe. Hvis vi holder fokus på avlagte avhandlinger, kommer bidragene nå fra flere vitenskapsgrener sammenlignet med før. I løpet av de siste fem årene er flere avhandlinger levert fra både kandidater med bakgrunn også i religionsvitenskap, sosiologi og pedagogikk (Flornes, 2007; Andreassen, 2008; Bråthen, 2009; von der Lippe, 2010; Eriksen, 2010; Anker, 2011; Wingård, 2011). Samtidig er det en større spredning med tanke på hvor avhandlingene er avlagt. Med andre ord kan en si at det foregår en utvidelse av de perspektiver som viser interesse og som har fått innpass i norsk religionspedagogisk forskning. Det er først og fremst lærerutdannere som er opptatt av forskning innenfor grunnskolefaget og lærerutdanningsfaget. De fleste som har levert avhandlinger siden 2004 har bakgrunn som lærerutdannere.

At religionspedagogisk FoU-arbeid står sterkt i lærerutdanningen, kan forklares med at for å kunne gi forskningsbasert undervisning til lærere som

Bakgrunn og relevans

skal arbeide med religioner og livssyn i skolehverdagen, må en ha høy fagdidaktisk kompetanse. Oppmerksomhet mot undervisningssiden av faget har derfor alltid vært stor her. At den religionspedagogiske forskningen blomstrer innenfor lærerutdanningen i dag, er derfor ingen overraskelse. (Lied, 2006, s. 190)

Lied viser gjennom sin oversikt over avhandlinger på feltet at forskningens fokus så langt nesten utelukkende har vært på grunnskolefaget og ikke lærerutdanningsfaget. En av grunnene til at det er slik kan være at det nettopp er lærerutdannere som har vært interessert i religionspedagogisk forskning. Forskning gjennomført av lærerutdannere rettet mot lærerutdanningsfaget RLE, ville i siste instans innebåret at en forsket på seg selv, sier Andreassen (2008, s.24).

Dette er noe jeg gjør i min forskning, og som Flornes (2007) var den første i norsk sammenheng til å gjøre. I likhet med Flornes (2007) baserer jeg min forskning på aksjonsforskningsprinsipper. Flornes gjør en intervensjon av læringsteoretisk art i det obligatoriske studiefagemnet (20sp) som lå til allmennlærerutdanningen fra 1999 - 2010, mens min avhandling analyserer utprøving av bestemt religionspedagogisk teori i et studiefaglig RLE-valgemne (30sp) med tilhørende bacheloroppgave (30sp). Begge avhandlingene er imidlertid eksempler på hvordan praksisnære problemstillinger kan gjøres til gjenstand for forskning i egen undervisning i lærerutdanningens studiefag.

Bakgrunn og relevans

Når det gjelder avhandlingens problemstillinger knyttet til dagens tros- og livssynsmangfold i skole og lærerutdanning, har vi de seneste 30 årene hatt en samfunnsutvikling som har gått fra å være preget av forholdsvis stabile og ensartede tros- og livssynsrammer, til at elever og studenter nå forholder seg til et mangfoldspreget samfunn i hurtig utvikling. De seks fagplanene for grunnskolefaget som er kommet siden 1974, er en indikasjon på dette. I denne sammenheng står to spørsmål sentralt: På hvilken måte kan det økte mangfoldet i tros- og livssynssammenheng berike undervisningen i RLE-faget? Og hvordan kan vi utdanne lærere som evner å håndtere det stadig økende mangfoldet i norske klasseromskonteksten på en sån måte at sentrale formål med norsk grunnskole ivaretas og viktige kompetansemål i RLE-faget kan nås? Begge disse problemstillingene må ses i lys av en skole der formålet er å ”bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.” (Opplæringsloven § 1-1)

Den tros- og livstolkingspedagogiske forskningen som har pågått siden midten av 1990-tallet har bidratt til å adressere spørsmålene over, og forståelsen av mangfoldet i Norge har endret seg som følge av ny kunnskap på feltet. Fra å tenke seg at det finnes et felles tros- og livssynsmessig grunnlag for den norske student- og elevmassen som står i felles kontrast til et mangfold på utsiden, forstås kristne og humanistiske standpunkter i større grad nå som del av det

Bakgrunn og relevans

totale plurale bildet. Tros- og livssynsmessig mangfold ses ikke lenger som noe på utsiden av majoritetskulturen, men heller som en naturlig del av den.

På slutten av 1990-tallet begynte forskere for alvor å snakke om tros- og livssynsmessig mangfold, eller pluralitet knyttet til norsk skole og barnehage. Samtidig som dette var nye perspektiver og trender, har det alltid eksistert en form for tradisjonell pluralitet, hevdet Skeie (1998). Det han påpekte var at faste og til dels sidestilte referanserammer var satt under press i tros- og livssynssammenheng, og at fremkomsten av en type moderne pluralitet, preget av individuelle forståelser og sammensmeltede konstruksjoner, preget skole og samfunn. Utdanningsvitenskapelige arbeider, offentlige utredninger og læreplaner på midten av 1990-tallet beskrev gjerne norsk utdanning og samfunn som preget av fragmenterende og oppløsende tendenser med tanke på økt forskjellighet. Disse tendensene ble gjerne sett på som utfordrende for enkeltelever, elevfellesskapet og skolen (Gravem, 2004; NOU 1995; Wingård, 2011).

I dag er dette problemperspektivet på tros- og livstolkningsmangfoldet i stor grad erstattet med et ressursperspektiv (NOU, 2010). Dette er et perspektivskifte som også finnes i religionspedagogikken, gjennomført av blant andre Afdal (1997, 2010), Haakedal (1997, 2004), Leganger-Krogstad (1997, 2009), Lied (2004), Skeie (1998, 2010), Sødal (2003). Disse har bidratt til at synet på mangfold i dag ses som et potensial for læring i religionsdidaktisk og

Bakgrunn og relevans

religionspedagogisk sammenheng. Man kan imidlertid spørre om et slikt ressursperspektiv som etter hvert har slått gjennom på bred basis, kan føre til at utdanningsministre, ledere av forskningsprogrammer og ledere innen høyere utdanning ikke ser betydningen av å kontinuerlig stimulere til forskning på feltet. Selv om mangfold i skole og utdanning i dag ses som berikende for klasserommet som læringsmiljø, så viser forskning at dette ikke gir seg selv. Religionspedagogisk forskning de siste 5 årene i både norsk og europeisk sammenheng, understreker at det ikke er nok å ha et fellesfag i skole og utdanning for at sentrale kompetansemål skal kunne nås tilfredsstillende og for at igangsatte dialoger i klasserommet skal fremme toleranse. Flere nye studier som har sett på dette i nasjonal og europeisk kontekst fremhever betydningen av at det er hvilken kunnskap som velges ut, hvordan den gis relevans og argumenteres for, og på hvilken måte dialogene og deltakelsen foregår i klasserommet, som er avgjørende (Jackson, Miedema, Weisse and Willaime, 2007; Lied, 2011; Valk, P., Beertram-Troost, M. F. and Béraud, M., 2009; von der Lippe, 2010).

Min avhandling adresserer disse problemstillingene knyttet til undervisning i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE. Jeg analyserer forskningsbasert RLE-undervisning som foregikk i lærerutdanningens ulike klasserom både i teori- og praksisopplæring. Det at den analyserer didaktisk praksis og samhandling i lærerutdanningens ulike undervisningsrom er med på å gjøre den relevant ut over RLE-faget i norsk lærerutdanning.

Bakgrunn og relevans

Før 1970 var det gjort få klasseromsstudier i Norge generelt, og det var lite interesse for prosesser som utspilte seg i klasserommet mellom lærere og elever (Haug, 2011; Klette, 1998). I 1967 ga imidlertid Strømnes ut sin metodologiske innføringsbok om klasseromsforskning (Strømnes, 1967). Denne første norske innføringen kan ses som et anslag for mye av forskningen som er gjort i ettertid, og peker på mange måter også frem mot min avhandlings fokus. Strømnes var opptatt av læreres praksisutvikling, og var positiv til ”aksjonsgransking” som metode for klasseromsforskning.

Fordelane med aksjonsgransking som team-work på det praktisk-pedagogiske feltet skulle være mange. I skolearbeidet er situasjonane ofte kompliserte, og derfor vil forskningsprosjekta naturleg krevje medverknad av ei gruppe eller eit team. Ein styrke med aksjonsgranskinga er den sentrale stilling som læraren har i forsøksarbeidet. Han er ikkje berre tilskodar i forskningsprosessen [...], han er innfletta i hendingsgangen, ja, han er drivkrafta i den, aktør og forskar på same tid. Han kjenner klassen sin som ingen annan, og har derfor ei sakkunne på feltet sitt som han er åleine om. (ibid, 63f)

I boken *Klasseromsstudier på norsk* beskriver Klette (1998) klasseromsforskning som felt frem til slutten av 1990-tallet. Hun påpeker at fagdidaktiske klasseromsstudier først ble vanlige utover 1980- og 1990-tallet. Spesielt naturfags-, norsk- og matematikdidaktikere orienterte seg på dette tidspunktet mot klasserommet for å hente ut forskningsdata. Forskere som Jon Smith, Olga Dysthe, Torlaug Løkensgard Hoel og Sigmund Ongstad var blant de første som gjorde fagdidaktiske klasseromsstudier i Norge (Klette, 1998).

Bakgrunn og relevans

Et nyere sammendrag av norsk klasseromsforskning er gjort av Haug (2011) på oppdrag fra kunnskapsdepartementet og i sammenheng med utarbeidelsen av Stortingsmelding 11 *Læreren. Rollen og utdanningen* (2008). I rapporten kartlegger han norsk klasseromsforskning videre utover fra 90-tallet. Hans oppsummering er at klasseromsforskning har fått økt interesse blant annet på grunn av nye metodologiske muligheter relatert til digitale redskaper. Bruk av video som redskap for produksjon av empirisk materiale i klasseromssituasjoner ses som særlig verdifullt ettersom klasserommet er komplekst og preget av disruptive prosesser. Muligheten til å gjennomgå videomaterialet flere ganger, og gjerne triangulere disse materialdelene med andre deler som feltnotater, intervjuer og loggskrivning, er en styrke med tanke på resultatenes validitet sier han (ibid). Med henvisning til Munthe (2005, 2006) påpeker han imidlertid om økt bruk av lyd- og bildeopptak: ”For å unngå bias både i høve til kategoriar og personar har fleire gått over til lyd og bildeopptak av undervisninga og aktivitetane. Sjølv om det gir betre vilkår for å kontrollere registreringane, er heller ikkje det fullkome. Det fører med seg til dels andre utfordringar.” (Haug, 2011, s. 5). De utfordringer som bruk av lyd- og videoopptak kan gi, er at forsker velger å stole mer på disse dataene enn andre kvalitative data, ut fra tanken om at en tror mer på det en ser. Dette kan gi skjevheter i valg av dataproduksjon og bruk av data i analysen. I sammenheng med dette vektlegges også en annen utfordring, nemlig at en som forsker kan ende opp med å la dataene få beskrive virkeligheten snarere enn å gjøre egne tolkninger av den. Det å

Bakgrunn og relevans

kunne se gjennom materialet igjen og igjen kan også føre til at en i analyseprosessen vender seg bort fra mer umiddelbare og spontane tolkninger som blir gjort i møte med empirien.

Klette (1998) og Haug (2011) viser at tendensen så langt har vært å rette klasseromsforskningen mot skolesektoren og mot lærere og elever. Gjennom studier av utvalgte klasserom i skolen har forskningen forsøkt å studere prosesser som kan overføres og brukes i lærerutdanning. Kunnskapsdepartementets bestilte rapport av Haug er et godt eksempel på dette. Både bestillingen av rapporten og oppsummeringen av den konsentrerer seg om klasseromsforskning i skolen, mens målet med rapporten var å se på konsekvenser for lærerutdanningen. Både Klette og Haug viser til at kameraer og mikrofoner sjelden er vendt mot lærerutdanningen og vår egen praksis som lærerutdannere. Den didaktiske klasseromsforskningen som er gjort i lærerutdanningen de senere årene er gjennomført av forskere fra det realfaglige eller pedagogiske fagfeltet (Munthe 2005, Munthe & Ohnstad 2010; Nilssen, 2010; Ulleberg, 2008).

I RLE-sammenheng er Haakedal (2004), Lied (2004), Leganger-Krogstad (2009), von der Lippe (2010), Eriksen (2010) og Anker (2011) blant de som så langt har anlagt et forskningsblikk på hva som rører seg i grunnskolens RLE-klasserom. Haakedal (2004) har gjennom feltarbeid og intervjuer studert forholdet mellom RLE-lærerens egen livstolkning og den kultur han eller hun er en del av. Hennes mål er å se nærmere på lærerens handlingsrom med tanke på å

Bakgrunn og relevans

kunne åpne opp for alternative livstolkninger i skolen. Lied (2004) har studert elevytringer i form av tegninger, multimodale uttrykk og skriftlige verbaltekster. Hennes studier viser hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i RLE i sitt identitetsarbeid og sin livstolkning. Leganger-Krogstad (2009) har gjort empiriske og didaktisk orienterte studier med mål om å bidra med kunnskap om interkulturell utdanning. Fokus er på religion og hvordan religioner preger menneskets forståelse av virkeligheten. Hun spør hvordan kompetanse om livtolkningsmangfold som finnes i religioner kan bidra til interkulturell utdanning i skole og dialog i RLE-faget, og hvordan en kontekstuell tilnærming til faget kan utvikles i Norge. Von der Lippe (2010) har gjort en diskursanalyse av klasseromsdialoger videofilmet i ungdomsskolen. Hennes studie stiller spørsmål om hvordan unge mennesker i et sekulært og multikulturelt Norge forstår religion og hvordan de uttrykker disse forståelsene blant annet i RLE-undervisning. Studien analyserer ungdoms diskurser om religion, identitet og multi-kulturalitet, og diskuterer hvordan diskursene påvirker det sosiale samspillet som foregår både i og utenfor klasserommet. Eriksen (2010) er også opptatt av multikulturalisme og hvordan grupper i samfunnet er ulike med tanke på stabilitet, koherens og åpenhet for endring. Han viser hvordan verdier på et fagplannivå nå forankres mer i identitetsdannelse, sammenlignet med tidligere da verdier i skole og samfunn i større grad ble forankret i etikk. Gjennom empiriske klasseromsbeskrivelser viser Eriksen hvordan elevene bearbeider sin identitet gjennom selvbeskrivelser og forhandlinger. Han

Bakgrunn og relevans

viser hvordan klasserommets fellesskap noen ganger preges av uenighet, mens andre ganger av felles delte handlinger, felles delte avgjørelser og felles delt kunnskap. Anker (2011) stiller spørsmål om hvordan respekt og disrespekt opptrer i ulike sosiale praksiser i en multikulturell norsk skole. Hun beskriver sin forskning som et empirisk moralfilosofisk arbeid opptatt av å åpne opp respektbegrepet og beskrive hva som ligger bak gjengse antakelser og enkle forståelser som hun finner i norsk ungdomsskole.

Når det gjelder den eneste kjente studien i lærerutdanningens klasserom og studiefaglig undervisning i RLE, har nevnte Flornes (2007) studert effekten av selvorganisert læring og læringssamtaler på studenters læring. Hennes aksjonsforskningsstudie har som mål å finne en alternativ måte å arbeide på som støtter studenter i å avdekke egne læringsbehov og selv finne frem til adekvate oppgaver for egen læring. Et annet perspektiv som er anlagt i hennes forskning, er hvilke endringer hun selv har måtte gjøre i egen praksis ved innføringen av slike alternative undervisnings- og læringsformer (ibid). Flornes' studie viser et eksempel på tros- og livstolkingspedagogisk forskning som vender blikket mot seg selv som lærerutdanner i studiefaget RLE, og som genererer ny kunnskap gjennom aksjonsforskning.

Gjennom utprøving av bestemt religionspedagogisk teori innenfor rammen av aksjonsforskning, genererer avhandlingen min ny kunnskap om undervisning i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget i dagens klasseromskontekst preget av tros- og livssynsmangfold. Dette

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

gjør avhandlingen relevant for både faglærere, praksislærere, lærere og studenter opptatt av RLE-undervisning. Når avhandlingen også ser på teori- og praksisutvikling knyttet til både studiefaglig undervisning på universitetscampus og obligatorisk praksisopplæring, bidrar den med noe nytt i forhold til tidligere norsk religionspedagogisk forskning. Avhandlingen er opptatt av teori og praksis i et fag lokalisert i både grunnskole og lærerutdanning, og gir ny kunnskap om hvordan samarbeid mellom praksislærere, faglærere og studenter kan foregå.

3. Det religionspedagogiske forskningsfeltet

Avhandlingen skriver seg inn i et forskningsfelt med mer enn 50 års tradisjon i Norge. Det som betegnes som det religionspedagogiske forskningsfeltet i Norge, kan sies å starte med Ivar Asheim og hans doktorgradsavhandling fra 1961; *Glaube und Eeziehung bei Luther: ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik*. Asheim underviste i religionspedagogikk ved Menighetsfakultetet fra 1960 og ble landets første professor på feltet.

Når Lied (2006) oppsummerer norsk religionspedagogisk forskning fra Asheims avhandling og frem til 2005, gjør hun det i lys av to forskningstradisjoner som hun betegner Asheim/Mogstad-

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

tradisjonen og Winsnes-tradisjonen. Førstnevnte beskriver hun som en teologisk orientert tradisjon og knyttes til Menighetsfakultet. Religionspedagogikk innenfor denne tradisjonen ses som vitenskapelig drøfting av spørsmål som har med undervisning og oppdragelse å gjøre innenfor en kristen forståelsesramme. Religionspedagogikk ses som en teologisk begrunnet lære, og forskning innenfor tradisjonen ser religionspedagogikken som knyttet til faget kristendomskunnskap og som et kristen teologisk anliggende.

Winsnes-tradisjonen, slik Lied (2006) beskriver den, ser kristendomsfaget som elevenes og skolens fag, og ikke teologenes. Ole Gunnar Winsnes tar et pedagogisk, kontekstuellt og empirisk utgangspunkt. Denne tradisjonen beskrives Lied som pedagogisk basert religionspedagogikk som knytter an til empirisk religionsforskning og dermed fenomenet religion, slik det fremtrer innenfor norsk skole og sosial virkelighet (ibid). Forskning i denne tradisjonen vil dra veksler på perspektiver fra flere vitenskapsdisipliner. Religionspedagogikk beskrives av Lied selv som en tverrvitenskapelig tradisjon som ”benytter seg av metoder, verktøy og perspektiver fra ulike fag.” (ibid, s. 2). I så måte plasserer hun sin forståelse og sin egen empiriske forskning inn i en Winsnes-tradisjon.

3.1 En kontekstuell religionspedagogikk

En kontekstuell tilnærming til undervisning og forskning i RLE-sammenheng kan sies å stamme fra det Lied beskriver som Winsnes-tradisjonen. Heid Leganger-Krogstad, Geir Afdal, Elisabeth Haakedal og Geir Skeie er de forskerne som har posisjonert seg i forhold til en kontekstuell tilnærming til undervisning og forskning i norsk sammenheng. (Afdal, 1997, 2010; Leganger-Krogstad, 1997, 2009; Haakedal 1997, 2004; Skeie 1998, 2009). Felles for disse forskerne er at de er opptatt av begrepene kultur og kontekst i sammenheng med RLE-faget. Det som skjer i planleggingen og gjennomføringen av RLE-faglig undervisningen står i et vekselforhold til mer eller mindre vide referanserammer for det som planlegges og gjennomføres. "Contextual approaches have necessarily to be developed from the bottom up by teachers and teacher educators in a cooperative process in particular contexts, processes that have to be repeated in new contexts." (Leganger-Krogstad, 2009, s. 31). Samtidig tenkes det nemlig i en kontekstuell religionspedagogikk at erfaringskunnskap fra en kontekst kun vil ha begrenset betydning for en ny undervisningskontekst.

Et sentralt anliggende i den kontekstuelle tilnæringsmåten er praksisnærhet. Kontekstuell religionspedagogikk er likevel ikke en bestemt forsknings- eller undervisningsmetode. Det er mer snakk om et perspektiv på undervisning og forskning i tros- og livstolkningssammenheng (Afdal, 2005, s. 6). I lys av fire dikotomier beskrives en kontekstuell religionspedagogikk som opptatt av 1) det partikulære mer enn det abstrakte og generelle, 2) av det religiøst levde

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

livet mer enn religiøs lære, 3) elevenes livsverden mer enn læreplaner og 4) elevenes erfaringer mer enn eksisterende læremidler (ibid). Kontekstuell religionspedagogisk forskning kjennetegnes ved å være empirisk orientert og ”hermeneutisk i den forstand at den må både reflektere over forskningens objekt og subjekt. [...] Videre må religionspedagogikk som vitenskap bevege seg i landskapet mellom det kulturelt og sosialt selvsagte og de individuelle valg.” (ibid, s. 13)

Kontekst forstås i tilnærmingen både i vid forstand, som en referanseramme som inkluderer internasjonale eller nasjonale forhold, og snevrere som noe som henspiller på forhold i lokalsamfunnet, klasserommet eller skolekretsen. Uansett om konteksten ses i makro- eller mikro-sammenheng ses den som en viktig forståelseshorisont som både lærere, elever og undervisning er innskrevet i, og som det bør gjøres bruk av didaktisk. Forståelse og bruk av den kontekst undervisningen foregår i, ses som en viktig ressurs og læreforutsetning. Skeie sier:

Slik kan konteksten som en slags forståelseshorisont være med å danne den bakgrunnsforståelse som deltakerne i den pedagogiske situasjonen uvilkårlig har. Dermed representerer konteksten en viktig læreforutsetning, hvis man vil uttrykke seg i didaktikkens språk. Man kan også si at ulike fysiske, sosiale eller kulturelle aspekter ved konteksten utgjør mer eller mindre fastlagte rammebetingelser for undervisningen. (Skeie, 1998, s.11)

Lokale fagplaner og undervisning i faget vil i en kontekstuell tilnærming henge sammen med både den globale og lokale kulturen som undervisningen foregår i. På et makro-nivå preges dagens samfunns- og kulturkontekst av både universaliseringstendenser og

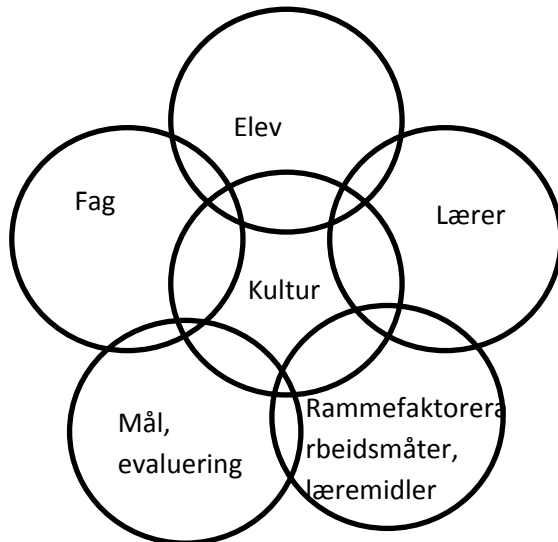
Det religionspedagogiske forskningsfeltet

utviklinger i retning av likhet og homogenitet. Samtidig er mikro-nivået preget av partikularisering og større grad av heterogenitet (Leganger-Krogstad, 2009). Disse motsetningsfylte utviklingstrekkene på globalt og lokalt nivå betegner Leganger-Krogstad som globalisering. Det er disse kontekstuelle vilkår den kontekstuelle religionspedagogikken bygger sin normativitet på, sier hun. "Contextual approaches is a normative term indicating a contextually observant, context sensitive or a context oriented attitude and programme in education" (ibid, s. 33).

Afdal, Leganger-Krogstad og Haakedal lanserte i læreboken *Tro, livstolkning og tradisjon* en modell som setter den spenningsfylte kulturkonteksten i sentrum for didaktisk arbeid i RLE-faget.

Utgangspunktet for modellen er at tros- og livssynsundervisningen må forankres i elevenes egne lokale kulturforankringer, og at kultur må forstås som et spenningsfylt samspill mellom lokale, nasjonale og internasjonale forhold (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad, 1997). Modellen illustrerer en tilnærming som setter kultur i sentrum for det pedagogiske arbeidet, og der de øvrige didaktiske kategorier som elever, fag, mål, lærere, ramme faktorer og læremidler forstås og gis betydning i undervisningen ut fra den kulturelle konteksten de er forbundet til.

Det religionspedagogiske forskningsfeltet



(Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 38, Fig. 2.7)

Leganger-Krogstad anerkjenner at ved å sette kultur i sentrum på den måten kan modellen leses som om de øvrige kategoriene ikke virker inn på hverandre. Det er ikke hensikten. Grunnen til å fremstille den kontekstuelle religionspedagogikken på denne måten, er fordi den får

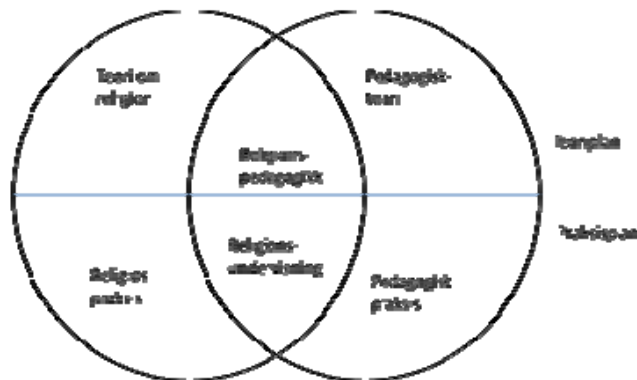
plassert kultur som «the center of attention», sier hun. «The model shows that common time and space should be decisive, according to a contextual understanding, for the choice of the content of the subject, aims, teaching methods, working means and evaluation.» (Leganger-Krogstad, 2009, s. 37). Afdal (2005) fremhever at kultur må ses på som mer enn rammefaktor for undervisning, og kritiserer på denne måten tradisjonelle didaktiske forståelser. Undervisning er en kulturell virksomhet, sier han. ”Den didaktiske relasjonstenkingen forholder seg til undervisning som allmenn, dekontekstuell virksomhet, ikke som et kontekstuellt og kulturbetinget foretagende.” (ibid, s. 8). Afdal fremhever videre at så lenge ”elevers og læreres identitet, læring, kunnskap og holdninger er sosiale og kulturelle konstruksjoner”, og

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

kultur er tids- og stedsavhengig, så må undervisning forstås kontekstuel. (ibid).

Skeie ønsker heller ikke å begrense forståelsen av kontekst til en ytre ekstern kulturbetinget prosess som påvirker tros- og livssynsundervisningen. Han tar i bruk den litterære teksten som metafor for det som foregår i undervisningen og mener at en også må få grep om det sosiokulturelle mikro-nivået i klasserommet som kontekst. Det didaktiske spørsmålet som må stilles er hva som skal være RLE-undervisningens tekst sett i sammenheng med både den eksterne makro-konteksten og den interne mikro-konteksten. Et poeng Skeie setter frem i forhold til disse to kontekstnivåene er forholdet mellom teori og praksis. Han mener at religionspedagogikken forholder seg først og fremst til et teorinivå og at dets felt er i skjæringspunktet der teori om religion møter pedagogisk teori, mens religionsundervisningens felt er hvor religiøs praksis møter pedagogisk praksis.

Skeie sin modell sier noe om hvilke teoretiske forståelseshorisonter som er virksomme og møtes i



Skeie, 1998, s. 233, Fig. 4

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

religionspedagogikken som et tverrvitenskapelig teoretisk felt, og viser nettopp til at RLE-undervisning som praksisfelt kjennetegnes av møtet mellom religiøs praksis og pedagogisk praksis. Religionsdidaktikken plasserer Skeie i overgangen mellom teori- og praksisplanet innenfor det religionspedagogiske- og religionsundervisningsorienterte feltet. Han sier at formidlet av religionsdidaktikken kan det skje en stadig utveksling mellom religionspedagogikken og religionsundervisningen, og dermed mellom teoriplanet og praksisplanet. Det religionsdidaktikken vil kunne synliggjøre er det hermeneutiske forholdet som eksisterer mellom teori og praksis i religionsundervisningen. ”Forholdet mellom praksis og teori i religionsundervisningen ligger dermed svært nært en hermeneutisk sirkel eller spiral. Praksis kan sies å være analog med hermeneutikkens tekst, mens teorien representerer ulike tolkningsutkast. Det er ikke tale om å komme frem til den riktige tolkning, men snarere å legge frem utkast til tolkninger.” (ibid, s. 241). Skeie fremmer her en religionspedagogisk forståelse hvor det som utspiller seg i tros- og livssynsundervisningen ses som tekst, og at kunnskap om dette settes i dialog med etablert teori forstått som horisont og kontekst. Skeies fremtidsvisjon er at det utvikles ny empirisk forskningsbasert kunnskap om tros- og livssynsundervisning forstått som tekst slik at samspillet mellom tekst og kontekst, mellom religionsdidaktisk praksis og religionspedagogisk teori, skal bli enda rikere. En slik forskning vil kunne forankres i religionsdidaktikken som forholder seg både det teoretiske og praktiske nivået.

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

Selv om Afdal støtter Skeie i å se på religionsdidaktisk og religionspedagogisk forskning som en sosiokulturell aktivitet med forankring til hva som foregår i undervisningen skolen, hevder han at Skeie ikke kommer særlig videre på dialektikken mellom teori og praksis. Grunnen til dette er ifølge Afdal at Skeie ikke avgrenser tydelig nok hva som ligger til religionsundervisning som praksis.

[...] Skeie's broad interpretation of practice runs the risk of losing sight of religious learning and education as actual and particular activities. The religion-learning practice communities which classes and schools constitute are more than the sum of general religious and educational practices. They must be described as distinct and separate fields of practice in which learning (education) and religious practice are indeed negotiated forth in the various relationships in the classes as activity systems. (Afdal, 2010, s. 127)

Tros- og livssynsundervisning må presiseres som praksisfelt for å kunne inngå i et dialektisk og hermeneutisk forhold til religionspedagogisk teori, sier Afdal (ibid). Det er vel imidlertid her Skeie sin teoridrevne avhandling bevisst avsluttes, nemlig ved å vise veien mot mer praksisnær og empirisk forskning. Hans argument er at det må igangsettes hermeneutiske vekselvirkninger mellom nære ”tekststudier” av tros- og livssynsundervisning i mikro-kontekster med mer teoridrevne religionspedagogiske studier på makro-nivå. Når Skeie sier at religionsundervisning som praksisfelt drar veksler på læreplaner, rammevilkår, lærebøker, lokale lærer- og skolekoder, utredninger etc., så peker han i retning av viktige empiriske praksisfelt for fremtidig forskning (Skeie, 1998, s.238).

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

Selv om det innenfor en kontekstuell orientert religionspedagogikk er gjort empirisk klasseromsforskning slik Skeie så for seg blant annet av Haakedal (2004), Leganger-Krogstad (2009), Afdal (2010), von der Lippe (2010) og Anker (2011), er det ikke gjort kontekstuell orientert religionspedagogisk forskning av den sosiokulturelle mikro-konteksten som studiefaget i lærerutdanningen innebærer. Studiene som er gjort så langt innenfor en kontekstuell religionspedagogikk har ikke hatt undervisning i lærerutdanningsfaget RLE som sitt studiefelt.

De norske forskerne nevnt over har alle vært sentrale i etableringen av et større europeisk nettverk av forskere som arbeider innenfor en kontekstuell tilnærming til forskning og undervisning i tros- og livssynssammenheng. Dette nettverket har stått bak flere felles utgivelser de seneste ti årene (Bakker og Heimbrock, 2007; Heimbrock, Scheilke og Schreiner, 2001; Everington, Skeie og Mediema, i trykk vår 2013). Felles for disse antologiene er at forskere fra hele Europa har bidratt ut fra noen felles perspektiver. Særlig har to perspektiver vært betydningsfulle:

- religious contextuality, with a focus on religious life in particular cultural situations and at local levels, and
- religious competence as the ability of a student to negotiate on religious meanings.

<http://ci-muenster.de/pdfs/themen/Europa-enreca.pdf>

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

Som forskernettverk, har ENRECA (The European Network for Religious Education through Contextual Approaches) målsetninger om å styrke forståelsen av forholdet mellom “citizenship on the one hand and values and religious education on the other.” (ibid). Dette ser nettverket som stadig mer viktig både lokalt, nasjonalt og på et europeisk og globalt plan. Forskning innenfor nettverket tar mål av seg å frembringe resultater som er praksisnære og relevante for lærere og elever, men adresserer også politikere og utdanningsmyndigheter.

Nettverkets samarbeid tar videre sikte på å stimulere til felles transnasjonale forskningsprosjekter. Et større komparativt europeisk studium ”Religion in Education. A Contribution to Dialog or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries” (REDCo, <http://www.redco.uni-hamburg.de>) er et av prosjektene som er gjennomført. REDCo ble finansiert av EU sitt sjette rammeprogram for 2006-2009. Forskningsspørsmålet REDCo stilte var i hvilken grad religion kan føre til konflikt og eksklusjon, og i hvilken grad religion kan fremme dialog og fredfull sameksistens i Europa. Som en del av REDCo ble det produsert forskningslitteratur av både kvantitativ og kvalitativ art av flere ENRECA-medlemmer (Jackson, Miedema, Weisse and Willaime (eds.), 2007; Knaut, Jozsa, Bertram-Troost and Igrave (eds.), 2008; Avest, Jozsa, Knauth, Rosón and Skeie (eds.), 2009; Valk, Bertram-Troost, Friederici and Beraud (eds.), 2009; Veinueger, Dietz, Jozsa and Knauth (eds.), 2009; Want, Bakker, Avest and Everington (eds.), 2009).

Det religionspedagogiske forskningsfeltet

Mitt bidrag til europeisk og norsk kontekstuell religionspedagogikk, er å utforske undervisning basert på en fortolkende kulturbevisst tilnærming i både lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget. Samhandling mellom praksislærere, studenter, elever og faglærere i studiefaglig og grunnskolefaglig undervisning er ikke studert før innenfor en kontekstuell religionspedagogikk. Gjennom å involvere aktørene i en praksisnær bottom-up utprøving av teori, er bidraget både empirisk og hermeneutisk orientert. Her er det forforståelser av norsk lærerutdanning og studiefaglig undervisning som er kontekst, mens samhandling mellom utdanningens aktører er den sosiokulturelle tekst som analyseres. Det å generere ny kunnskap om hvordan hovedaktørene i skole og lærerutdanning kan samhandle om planlegging, gjennomføring og vurdering av RLE-undervisning er viktig kunnskap. Et eksempel på et slikt bidrag er artikkel 2 i avhandlingen som gis ut i en antologi som sprang ut av ENRECAs sjette internasjonale forskningskonferanse avholdt i Frankfurt, 2010 (forventet trykket vår 2013). Denne artikkelen viser hvordan det å delta i et utforskende praksisfellesskap som integrert del av lærerutdanning, kan bidra til motivasjon, gjensidig forpliktelse og læring blant aktørene i lærerutdanning.

4. Teoretiske forankringer

Avhandlingsarbeidet mitt drar veksler på flere teoretiske grunnlag, og disse har spilt ulike roller i avhandlingen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke teorier som er brukt til hva. Oppsummert har en bestemt tilnærming til RLE-undervisning, teori om praksisfellesskap og teori fra aksjonsforskningstradisjonen ligget til grunn for design og gjennomføring av FOU-prosjektet Religionsundervisning og mangfold (ROM). I analysen av det empiriske forskningsmaterialet er en abduktiv fremgangsmåte og hermeneutiske tolkningsredskaper brukt. Teoretiske forståelser og begreper som stammer fra sosial læringsteori og fra andre vitenskapsgrener som kunnskapsteori, antropologi, filosofi og pedagogikk er brukt i analysen av funn som er gjort i det empiriske materialet.

En fortolkende kulturbevisst tilnærming ble lagt til grunn for utprøvende planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE. I tillegg var teori fra aksjonsforskningstradisjonen et viktig premiss for det FOU-arbeidet som ble integrert i ordinær lærerutdanning. Prinsipper som praksisnærhet, medbestemmelse, empowerment og sykliske fremgangsmåter bestående av felles problemdefinering, felles planlegging, felles aksjon, felles observasjon, er viktige grunnprinsipper innen aksjonsforskning som også ble brukt i designet av ROM (Kolb, 1984; O'Grady, 2003; Zuber-Skerritt, 2002).

Teoretiske forankringer

I avhandlingen er Wengers ideer om praksisfellesskap gitt to betydninger. Hans teori om praksisfellesskap ble først brukt som en idémessig bakgrunn og modell for etableringen av det forpliktende forsknings- og utviklingssamarbeidet som ble etablert mellom faglærere, praksislærere og studenter (Skeie, 2010; Ipgrave, Jackson and O'Grady (eds.), 2009). Men praksisfellesskap brukes også som et analytisk redskap i avhandlingen for å kunne beskrive samhandling som er avdekket i forskningsmaterialet. Dette gjelder spesielt artikkel 1 og 2. I tillegg har jeg i artiklenes analyser og diskusjoner brukt Lave og Wengers (1991) sosiale læringsteori, hvor læring forstås som bevegelse fra å være legitim perifer deltaker til et fullverdig medlem av et praksisfellesskap.

Jeg skal i det følgende gå nærmere inn på de viktigste teoretiske forankringene som brukes i avhandlingen, og starter gjennomgangen med den religionspedagogiske teorien som ble prøvd ut. Deretter beskriver jeg hovedtrekk med Lave og Wenger sine teorier om perifer legitim deltaker og praksisfellesskap, og til slutt beskriver jeg viktige teoretiske prinsipper tatt i bruk fra aksjonsforskningstradisjonen.

4.1 En fortolkende kulturbevisst tilnærming

Avhandlingens fagdidaktiske utprøving av religionspedagogisk teori knytter seg til to teoretiske utgangspunkt slått sammen. En fortolkende kulturbevisst tilnærming er en sammenstilling av en *fortolkende*

Teoretiske forankringer

tilnærming til tros- og livssynsundervisning (Interpretive Approach) utviklet av Robert Jackson og forskergruppen WRERU (Warwick Religious Education Research Unit) ved Universitetet i Warwick, og en *kulturbevisst tilnærming* utviklet av Geir Skeie og forskergruppen REFO (Religionspedagogisk forskergruppe) ved Universitetet i Stavanger (UiS). De to tilnærmingene ble slått sammen fordi flere teoretiske perspektiver var overlappende mellom REFO og WRERUs tenkning. REFO hadde i tillegg latt seg inspirere av det begrepsapparatet WRERU hadde utviklet, og av den aksjonsforskning som allerede var igangsatt ved Universitetet i Warwick. Både metodologiske og teoretiske forståelser som WRERU hadde arbeidet med anså vi i REFO som interessante å prøve ut i norsk sammenheng. Vår kontekstuelle tilnærming til religionspedagogisk undervisning og forskning tilsa imidlertid at både metodologi og praksisnære begreper og forståelser måtte tolkes, tilpasset og utvikles med hensyn til vår lokale skole og utdanningskontekst i Rogaland.

Et av hovedtrekkene i teorien som her betegnes som en fortolkende kulturbevisst tilnærmingen er at det tros- og livstolkningmessige mangfoldet som finnes i lokale skolekretser, ikke blir tilstrekkelig synliggjort når undervisningen orienteres mot religioner og livssyn som gitte tradisjoner. Tvert imot vil deskriptiv undervisning som retter seg mot tradisjonsnivået kunne overse det mangfoldet som faktisk eksisterer også innenfor hver enkelt tradisjon, levd ut lokalt i forskjellige grupper og nettverk. Elever som følger deskriptiv tradisjonsorientert undervisning vil ikke nødvendigvis

Teoretiske forankringer

kjenne seg igjen i lærebøker eller læreres beskrivelser. Samtidig handler ikke en fortolkende kulturbevisst tilnærming om et forsøk på å oppløse tanken om tradisjonenes eksistens eller det å undervise om kjennetegn ved disse, men om å få til en veksling mellom å fokusere på dette nivået og det å få frem kjennetegn ved forhold knyttet til det lokale liv hvor undervisningen utspiller seg. Undervisningen må knyttes an til elevenes egne forståelser og livsverdener og aller helst starte i deres egne interesseområder og forforståelser. For å kunne starte undervisning i elevenes verden må lærer vise sensitivitet i forhold til enkelteleven og den sammenhengen eleven lever i (Jackson, 1997; Skeie, 1998, 2010; Ipgrave, Jackson and O'Grady (eds.), 2009). Med henvisning til Geertz (1973) tenkes det at RLE-undervisning må planlegges, gjennomføres og vurderes i forhold til "thick descriptions" og etnografiske undersøkelser av den kontekst undervisningen skal foregå i. Det må settes i spill en pendling (oscillation) (Jackson, 1997, 2004, 2009) der tros- og livssynstradisjoner blir belyst dels gjennom lokale forhold sett i lys av elevenes egne forståelser og dels gjennom å la dette møte mer tradisjonell fagkunnskap. Tanken er at dette vil kunne gi kunnskapen om tros- og livssynstradisjoner en mer dynamisk og kontekstuell karakter ved at undervisningen kommer tettere på den enkelte elevs egen livsverden, fortolkninger og interesser i emnet.

Det begrepssettet som ble mest brukt i utprøvingen, utviklet Jackson sammen med forskerne i Warwick RE Project (WREP) på 90-tallet, og ble først lansert i boken *Interpretive Approach* (1997). Disse kjernebegrepene ble av flere av deltakerne i ROM-prosjektet gjort

Teoretiske forankringer

sentrale i deres didaktiske utviklingsprosjekter. Særlig ble forståelser knyttet til begrepene representasjon, fortolkning, refleksivitet og edifikasjon arbeidet med. Begrepet representasjon ble brukt om den måten tros- og livssynstradisjoner vies oppmerksomhet i RLE-undervisningen generelt og hvordan tradisjonene blir beskrevet spesielt. Begrepet refleksivitet ble brukt for å fange prosesser knyttet til de møter som foregår mellom ulike individuelle forståelser i elevgruppen, og mellom enkeltelever og lærestoff. Tanken er at det i tros- og livssynsundervisning legges til rette for møter mellom ulike forståelser som gjensidig påvirker hverandre. Slike møter vil kunne igangsette fortolkningsprosesser som kan lede mot nyforståelser i vid forstand, begrepsfestet som edifikasjon.

Forståelser knyttet til disse begrepene ble brukt i de individuelle didaktiske utviklingsprosjektene. Utviklingsprosjektene problematiserte representasjon av tros- og livstolkingsmessig stoff i undervisningen, la opp til ulike former for refleksivitet og fortolkningsprosesser med mål om edifikasjon for student- og elevgruppen. Praksisfellesskapets forståelse av disse begrepene utviklet seg i tråd med utprøvingen av dem.

Den kulturbevisste tilnærmingen har i mindre grad utviklet et sett av begreper og konkrete didaktiske fremgangsmåter for RLE-undervisning. Gruppen har arbeidet med forståelser som først ble utviklet av Skeie i 1998. Det teoretiske utgangspunktet er at tros- og livstolkingsundervisning må forankres i konteksten den gjennomføres

Teoretiske forankringer

i, og at læreres fagkunnskaper må inkludere kunnskaper om lokale forhold. Kultur betraktes som en dynamisk sosial konstruksjon i endring. Kulturforståelsen er dynamisk i den forstand at kultur ses som noe hvert menneske er med på å konstruere og rekonstruere (Berger, 1997). Samtidig former kulturen mennesket i et refleksivt samspill (Giddens, 1991). Det er et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kultur som anlegges. Undervisning i skolen vil være influert av kulturen den er innskrevet i, og samtidig skape kultur som en konsekvens av det sosiale samspillet som foregår.

Fra at kultur kunne beskrives som et stabilt mangfold, en tradisjonell pluralitet, kjennetegnes kulturen i dag av en type pluralitet hvor tidligere kollektive referanserammer i stor grad er oppløst og gjort individuelle (Skeie, 1998). Individets tro, livstolkning og identitet er ikke på samme måte bundet til kulturelle institusjoner, samtidig som individuell livstolkning like fullt foregår i et samspill med individets omgivelser. Dette samspillet mellom elevenes egne forforståelser og deres lokale kulturkontekst bør undervisning i RLE-faget ta hensyn til i følge teorien, og aller helst starte i. Hypotesen er at gjennom å starte i elevenes egne forforståelser og planlegge å gjennomføre undervisning med utspring i deres interesseområder og livsverden, vil undervisning i faget kunne imøtekomme deskriptive kompetansemål i kunnskapsløftet (2008) på en måte som elevene kjenner seg bedre igjen i og lettere ser relevans med.

4.2 Sosial læringsteori og teori om praksisfellesskap

Lave og Wengers (1991) ideer om situert læring og læring som del av sosiale deltakelsesprosesser er brukt til å forstå samhandling som har foregått mellom praksislærere, faglærere og studenter i ROM-prosjektet. Lave og Wenger (2003) hevder at læring ikke bare kan ses som en konsekvens av samhandling og deltakelse i en praksis, men som en integrert generativ del av en bestemt sosial praksis. «Efter vores oppfattelse er læring ikke blot situert i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar process, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levende verden.» (s. 36) Deres teoretiske målsetning er å utvikle et analytisk redskap som kan avdekke og beskrive de integrerte og situerte læringprosessene som foregår i sosiale praksiser. Det teoretiske redskapet de har utviklet formuleres ved hjelp av begrepet legitim perifer deltakelse. Med innføringen av begrepet ønsker Lave og Wenger å gi nytt innhold til læringsforståelser som knytter seg til mesterlæring. De ønsker helt bevisst ikke å føre sine diskusjoner om mesterlære og legitim perifer deltakelse i utdannings- og skolesammenheng. Grunnen til dette er at de ønsker å se på spørsmål om læring med «friske øyne» uten å trekke med seg dekontekstuelle forståelser av læring som de mener finnes i skole og utdanningssammenheng. Samtidig påpeker Lave og Wenger at det å analysere utdanning og skole ut fra kategorien legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap virker lovende (ibid, s. 42). Spesielt i artikkel 2 og i kapittel 8.2 i kappen diskuteres en slik mesterlære-tenkning i

Teoretiske forankringer

utdanningssammenheng. Her problematiseres også det å se læring som en bevegelse fra å være perifer til å bli mer og mer en fullverdig deltaker i skole og lærerutdanning. Mesterlære-tenkningen kan begrense forståelsen av læring i utdanningssammenheng. Læring kan ikke forbeholdes elever eller studenter. Gjennom dette synet på læring kan en miste av syne at læring også skjer som integrert i kollektive prosesser, i fellesskap der også de som leder læringsprosessen deltar og lærer.

Wengers (1998) teori om praksisfellesskap lå til grunn for etableringen av totalt to praksisfellesskap i ROM-prosjektet. Som artikkel 1 viser ble et praksisfellesskap etablert i grunnskolen, der ni RLE-lære og to faglærere samarbeidet over to år (Johannessen, 2010; Skeie, 2010), og et praksisfellesskap ble etablert i lærerutdanning. Sistnevnte praksisfellesskap eksisterte i formell forstand innen rammen av ROM-prosjektet studieåret 2008-2009. Fremdeles opprettholdes imidlertid kontakten mellom deltakerne i de to praksisfellesskapene, og høst 2012 har flere deltakere bidratt i et felles symposium på den internasjonale forskningskonferansen (CARN, 2012³). Målet med symposiet var å rette fokus på intensjonene som lå i ROM-designet og på det utbyttet deltakelse i det aksjonsforskende praksisfellesskapet har hatt for deltakernes praksis og kunnskapstilegnelse i forlengelsen av

³<http://www.canterbury.ac.uk/health/EnglandCentreforPracticeDevelopment/CARNConference2012/home.aspx> Tre studenter, en praksislærer og to faglærere deltok fra praksisfellesskapet i lærerutdanningen, mens seks lærere og to faglærere deltok fra praksisfellesskapet i grunnskolen.

Teoretiske forankringer

prosjektet. Igangsettelse av nye aksjonsforskningssykluser planlegges også sammen.

Praksisfellesskapet i lærerutdanningen tok mål av seg å institusjonalisere et FOU-samarbeid over tid mellom universitet og praksisskole, og mellom studenter, faglærere og praksislærere. Samtidig handlet etableringen av praksisfellesskapet om en måte å gjennomføre ordinære fagstudier i RLE på. Teori om praksisfellesskap ble brukt som idémessig bakgrunn for å konstituere og argumentere for en ny og bestemt måte å samarbeide på. Wengers (1998) teoretiske grunnlag vektlegger gjensidighet og felles forhandlinger av de målsetninger og forpliktelser som skal gjelde for det fellesskapet skal være sammen om. Bruken av praksisfellesskap som idémessig bakgrunn gjorde at vi vektla at hver enkelt deltaker skulle involveres i å definere målsetninger og forpliktelser både individuelt og kollektivt i vår felles utprøving av religionspedagogisk teori. Gjensidige forhandlinger om hvordan et felles utbytte og målsetninger skulle oppnås, ble vektlagt. I starten var det først og fremst faglærerne som var kjent med den teoretiske forståelsen som lå til grunn for en slik praksis, men etter hvert som deltakerne deltok i konstitusjonen av praksisfellesskapet, ble de bedre kjent med Wengers teorier. Den praksisen vi var felles om knyttet seg til arbeidet med de individuelle didaktiske utviklingsprosjektene.

Et siste læringsteoretisk poeng knytter seg til den kollektive læringen som foregikk i praksisfellesskapet og handler om utviklingen

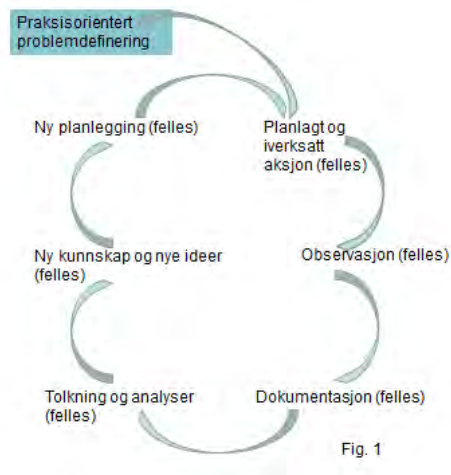
Teoretiske forankringer

av kulturelle redskaper. Når et praksisfellesskap arbeider og fremforhandler grader av rutinisering, målsetninger og mening for den praksisen som skal konstitueres, utvikles de kulturelle redskapene fellesskapet er samlet om. Det foregår en utvidelse av praksisfellesskapets samlede repertoar. Wenger (1998) vektlegger at et felles språk er det viktigste redskapet som blir utviklet og delt innenfor et praksisfellesskap. I ROM-prosjektet var utviklingen av et felles repertoar og språk først og fremst knyttet til begreper og forståelser som lå til den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen, til praksisfellesskap som idé og til sentrale prinsipper vi finner i aksjonsforskning.

4.3 Aksjonsforskningstradisjonen

Flere sentrale prinsipper fra aksjonsforskning ble funnet hensiktsmessige å legge til grunn for ROM-prosjektet når et hovedmål med prosjektet var å drive praksisnær samarbeidende utforskning av bestemt religionspedagogisk teori. Et sentralt prinsipp i aksjonsforskning er å vektlegge sammenhengen mellom praksisutvikling og teoriutvikling. Det å arbeide for å utvikle praksis gjennom å observere og dokumentere planlagte undervisningsaksjoner ses som et egnet utgangspunkt for å generere ny kunnskap om det praksisfeltet som studeres. I tillegg bærer aksjonsforskningsteori med seg ideer om at dette er en uavbrutt syklisk prosess som kan modelleres

Teoretiske forankringer



i sirkelbevegelser. Syklusen går fra det å definere problemstillinger til et praksisfelt, via planlegging av aksjoner som prøves ut, til observasjon, dokumentasjon, analyser, ny kunnskap og planlegging av nye aksjoner.

I ROM-prosjektet var det viktig at disse aksjonene skulle følges opp kollektivt innenfor et praksisfellesskap. Derfor er alle sekvensene i Fig. 1 beskrevet som noe som skjedde i fellesskap. Hver enkelt deltaker hadde individuelle forpliktelser knyttet til utviklingen av sitt eget individuelle utviklingsprosjekt, men bidro samtidig kollektivt overfor de andres utviklingsprosjekter. Inspirert av både Kolb (1984) og Lewin (1946), vil jeg beskrive aksjonsforskningsdesignet i ROM-prosjektet med modellen over.

Det å arbeide i tråd med sentrale aksjonsforskningsprinsipper ble også sett som praktisk med tanke på å produsere data. Det å produsere og systematisere forskningsdata i henhold til de beskrevne sekvensene i aksjonsforskningscyklusen ble vurdert som hensiktsmessig. Det å bruke aksjonsforskning til å utforske undervisningspraksis ble også sett som fruktbart med tanke på aksjonsforskningens fokus på å formulere

Teoretiske forankringer

problemstillinger knyttet til et bestemt praksisfelt. Aksjonsforskningssyklusen ble koblet til normale planleggings-, gjennomførings- og vurderingssituasjoner i RLE-undervisning.

En annen ting som gjorde at vi fant det hensiktsmessig å arbeide innenfor rammen av aksjonsforskning var at viktige teoretiske forståelser som vi fant der ble sett på som å sammen med sentrale målformuleringer i lærerutdannings- og grunnskolefaget RLE. Det å arbeide i tråd med aksjonsforskningsprinsipper kunne da forsvares også rent RLE-faglig. Prinsipper som demokratiske fremgangsmåter, gjensidighet og likeverdighet, dialog og respekt, medbestemmelse og ansvar er både sentrale mål for faget og samtidig viktige prinsipper innenfor aksjonsforskningstradisjonen.

Den aksjonsforskningen som ble gjennomført dro veksler på teori fra flere hold innen tradisjonen. Aksjonsforskningstradisjonen kan ikke sies å være en ensartet størrelse, men består i virkeligheten av flere retninger og konkurrerende epistemologiske forståelser (Hiim, 2010). Gjennomslagskraften til aksjonsforskningsperspektiver i norsk utdanningsvirksomhet har vært sterkt økende de siste 40 årene, med en særlig blomstringstid de siste ti årene. Fremtredende forskere i norsk sammenheng de siste årene har vært Tom Tiller (1986, 2004) og miljøet på UiTø, May-Britt Postholm (2004, 2007) og det pedagogiske miljøet ved NTNU og HiST, Halvor Bjørnsrud (2005) ved UiO samt Hilde Hiim (2010) ved høgskolen i Østfold. Mer eller mindre formelt

Teoretiske forankringer

organiserte aksjonsforskningsmiljøer finner vi imidlertid ved de fleste universiteter og høyskoler i Norge i dag.

De to aksjonsforskningsretningene vi først og fremst dro veksler på internasjonalt, betegnes som East Anglia-tradisjonen og Den australske tradisjonen (Hiim, 2010). I spissen for førstnevnte tradisjon står John Elliot, mens sistnevnte tradisjon blir først og fremst knyttet til navn som Stephen Kemmis og Wilfred Carr (Hiim, 2010). I David Carr og Stephen Kemmis' bok *Becoming critical* (Carr & Kemmis, 1986), og deres senere fellesartikkel *Staying critical* (2005), fant vi viktige teoretiske bidrag med tanke på å designe en FoU-ramme der alle deltakerne skulle ha utbytte av og se meningen med å delta. Aksjonsforskning må ifølge Carr og Kemmis (2005) ta avstand fra instrumentalistiske forskningsdesign som har andre formål enn å utvikle ting til gode for enkeltmennesket og som er bærekraftige for menneskeheten. Dette grunnprinsippet mener de er satt under press som følge av den raske utbredelsen og bruken aksjonsforskning har hatt de seneste årene.

I utarbeidelsen av ROM-prosjektets aksjonsforskning ble komplementaritet og gjensidighet mellom aktørene understreket som en viktig ressurs som måtte ivaretas, og både faglærere, studenter og praksislærere ble ansett å ha behov for å utvikle sin didaktiske praksis. Ny kunnskap om denne praksisen ble forsøkt utviklet på alle aktørenes vilkår og vegne. At utvikling av kunnskap og praksis gikk gjennom

Teoretiske forankringer

aksjonsforskning ble ansett som viktig for å stimulere til likeverdighet og felles utbytte (Kemmis 2010, 2009).

Fra den såkalte East Anglia-tradisjonen og John Elliot, har det også kommet kritikk av nyere pedagogisk orientert aksjonsforskning. Som Carr og Kemmis, mener Elliott at deler av den seneste aksjonsforskningen har vært for teknisk og instrumentalistisk orientert, og ikke tilstrekkelig verdiorientert (2007, 2009). Hiim (2010) beskriver East Anglia-tradisjonen som et alternativt forskningsparadigme som bygger på kritikk av en teknokratisk tilnærming til utdanningsforskning, et paradigme inspirert av pragmatisk filosofi, hermeneutikk og kritisk teori. Elliots utgangspunkt som representant for dette alternative paradigmet er at lærere i skolen må involveres i praktisk utforskende virksomhet. På denne måten kan ny kunnskap om skole og utdanning sikres relevans. Pedagogisk aksjonsforskning må forestås i samarbeid mellom aktørene i både skole og høyere utdanning, og skillet mellom undervisning og forskning må bygges ned (Elliott, 1993, 1991). Vår måte å forsøke å oppnå dette på i ROM, var å gjøre undervisnings- og læringsprosesser om til undersøkende og kritisk reflekterende prosesser, hvor aktører fra både skole og høyere utdanning arbeidet sammen i forsøk på å drive demokratiske forsknings- og utviklingsprosesser. I tillegg ble Elliott sine teorier trukket inn i teoretiske diskusjoner om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. Elliott mener at forbindelsen mellom teori og praksis kan fremkomme gjennom en type ”educational research” hvor utfordringer fra praksisfeltet gis oppmerksomhet, og hvor det først og

Design og metode

fremst er praksisutviklingen for deltakerne som er mål for forskningen. Teoriutvikling kommer som følge av praksisutvikling sier Elliott “[...] inasmuch as research is “educational” it must support the development of educative action by teachers in their classrooms” (2007, s. 11).

5. Design og metode

Det er en refleksiv kvalitativ studie av religionsdidaktisk praksis i norsk lærerutdanning som foreligger. Denne praksisen var utprøvende av bestemt religionspedagogisk teori. I denne praksisen har jeg som faglærer deltatt sammen med kolleger, praksislærere og studenter i både planlegging, gjennomføring og vurdering av RLE-undervisning. Mine tolkninger av RLE-undervisningen som har foregått er preget av at jeg har vært til stede underveis som aktiv deltaker i undervisningens ulike faser, og av at de andre deltakerne også har vært aktivt med og har gjort sine tolkninger av det som foregikk. Så selv om jeg for det meste har sittet alene med transkripsjoner og analyser i forlengelsen av selve aksjonsforskningsprosjektet, har de øvrige deltakernes stemmer spilt en viktig rolle i både produksjon og tolkning av data. De tok del i planlegging, observasjon, dokumentasjon og vurdering av den undervisningen som foregikk i ROM, og har formidlet sine tolkninger i bacheloroppgaver og ulike artikler. Samtidig har de lest, kommentert

Design og metode

og stilt spørsmål til gyldigheten av hverandres tolkninger underveis. I det kommende kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan forskningsmaterialet er produsert og hvordan analysene har foregått.

5.1 En abduktiv fremgangsmåte

Det er en abduktiv fremgangsmåte jeg legger til grunn for analysen av mine empiriske data. Grunnen til det er at jeg på den ene siden ønsker å behandle problemstillinger som det allerede er generert forskningslitteratur omkring. Etablert religionspedagogisk forskning preger min forståelse av RLE-undervisning i dagens mangfoldskontekst. Samtidig er det gjort veldig lite forskning som berører mine problemstillinger knyttet til undervisning i lærerutdanningsfaget, og ingen forskning berører meg bekjent både teoriundervisning og praksisopplæring i RLE og sammenhengen mellom disse.

Mitt forskningsopplegg er altså på flere måter unikt, i betydning at det ikke er gjort tilsvarende religionspedagogisk forskning tidligere i norsk kontekst. Dette gjør at mine data rommer sider ved den problematikken jeg går inn i, som ingen før har studert i forhold til RLE-faget. For å gi nye kunnskapsmessige bidrag til det religionspedagogiske forskningsfeltet, og finne ting i mitt eget empiriske materiale som jeg ikke på forhånd visste var der, har jeg funnet det fruktbart å forholde meg refleksivt til både deduktive og

Design og metode

induktive innganger i materialet. Jeg har forsøkt å være tydelig i at disse inngangene vekselvis har påvirket hva jeg har funnet i dataene, og at begge inngangene har bidratt i analysen av funn og utviklingen av kategorier.

Det å nærme seg gyldige forklaringer på empiriske fenomen ut fra en abduktiv fremgangsmåte, er altså en alternativ refleksiv mellomposisjon til både induktive eller deduktive forklaringsmodeller. Abduksjonen er kvalitativ i sitt vesen, og anerkjenner at forskeren som tolker de empiriske dataene vil måtte preges av sin kjennskap til teori. Her finnes fellestrekk mellom abduksjon som fremgangsmåte og hermeneutisk tenkning. En abduktiv tilnærming anerkjenner forskerens forforståelser og vil aktivt gjøre seg bruk av teorier som er fremsatt av andre. Disse vil brukes til å komme lenger i analysen av den empiriske virkeligheten som blir forsøkt forstått. Abduktive fremgangsmåter starter i den observerte virkeligheten og i tolkning av empirisk materiale, men for å komme lengst mulig i forståelsen av fenomenet som undersøkes, nøyer ikke en abduktiv fremgangsmåte seg med å tolke frem kategorier av det empiriske feltet. Kategoriene tolkes ytterligere gjennom bruk av etablert teori som allerede har bidratt med kunnskap på feltet som studeres. Gjennom å ta i bruk teoretiske modeller og begreper utvides analysen av empirien. Samtidig er tanken at dette også går andre veien. Bruk av teoretiske redskaper i analysen vil ikke bare kunne gi bedre forståelse av empiriske kategorier, de empiriske kategoriene kan motsatt gi en rikere forståelse av etablert teori. (Afdal, 2010; Alvesson & Sköldberg, 2009; von der Lippe, 2010)

Design og metode

Induction has its point of departure in empirical data and deduction in theory. Abduction starts from an empirical basis, just like induction, but does not reject theoretical preconceptions and is in that respect closer to deduction. The analysis of the empirical fact(s) may very well be combined with, or preceded by, studies of previous theory in the literature; not as a mechanical application on single cases but as a source of inspiration for the discovery of patterns that bring understanding (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 4)

Alvesson & Sköldbberg er blant dem som har arbeidet for etablering av en slik reflektiv kvalitativ forskning innenfor samfunnsfag og humaniora de siste ti årene. Hammersley og Atkinson er også to som beskriver en slik reflektiv karakterer ved empirisk forskning. De sier: ”Det er viktig å forstå at forskning er en aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres.” (1996, s. 48f). Empiriske data ses ikke som annet enn som grunnlag for eksplisitte tolkninger. Etablert teori kan benyttes i tolkningene, samtidig som gyldigheten av tolkningene må undersøkes og alternative forståelser vurderes (ibid).

Min abduktive analyse startet i det empiriske materialet og i data som vekket min interesse. Jeg har forsøkt å følge såkalte «hunches» (intuitive hint) når jeg har sett ting i materialet som har fanget min oppmerksomhet. Slike materialdeler ble valgt ut for nærmere analyse. Jeg har stolt på min forskerintuisjon og på at brudd, oppsiktsvekkende hendelser, kritikk og andre ting som jeg umiddelbart fant interessante kunne være kilder til ny kunnskap (Miles and Huberman, 1994). Funnene som er gjort i avhandlingen er i

Design og metode

utgangspunktet empiriske, men det er ikke slik at funnene så å si fløt opp av empirien selv helt naturlig. Mine empiriske funn er teoriinfiniserte i den forstand at de er preget av mine forforståelser. Mine forforståelser, som blant annet stammer fra kjennskap til teori, har influert måten jeg har nærmet meg empirien og hvordan jeg har tolket denne. Foruten å prege de funn som er gjort, har etablerte teoretiske forståelser fungert som tolkningsutkast for å forstå de funn som er gjort. Slik har etablert teori påvirket utviklingen av mine empiriske kategorier. I tillegg er etablert teori brukt i diskusjoner om avhandlingens resultater

5.2 Dataproduksjon

Et variert empirisk materiale er produsert og analysert. Produksjonen av materialet har foregått på flere måter og med flere redskaper. For å kunne analysere sosiale prosesser og samhandling mellom hovedaktørene i lærerutdanningen, har jeg først og fremst produsert lyd- og videodata. Produksjonen av lyd- og videodata ble også valgt av andre grunner. For det første frigjorde dette meg til å delta i den didaktiske praksisen som foregikk underveis. Rollen som ordinær faglærer i studiefaget RLE gjorde det hensiktsmessig å sette i gang lyd- og videoopptak i forkant av egen undervisning og i forkant av deltakelse i oppgavefaglige seminarer. I tillegg ble det å dokumentere praksisopplæring i grunnskolen gjennom videoopptak sett som egnet for å kunne analysere den samhandling som foregikk mellom

Design og metode

lærerstudentene og elevene i to syvende klasser. I alle disse sammenhengene kunne dataproduksjonen foregå mens den didaktiske praksisen pågikk mest mulig som «normalt».

En annen grunn til å vektlegge produksjon av lyd- og videodata var at disse ble ansett som egnet til å dokumentere samhandling. Denne typen forskningsdata får frem spennet av alle ytringene som foregår parallelt i sosiale prosesser. I tillegg gir lyd- og videodata mulighet til å gjennomgå dataene flere ganger og bidrar til at transkripsjoner av hva som sies kan støttes av mer utfyllende kommentarer av hva forskeren ser og hører. Disse tilleggskommentarene utgjør et eget analysenivå.

All ordinær studiefaglig undervisning som foregikk innenfor rammen av aksjonsforskningsprosjektet er videofilmet. Det vil si at all RLE-undervisning knyttet til fagdidaktikkdelen av det valgbare RLE-faget (60sp) ble dokumentert høsten 2008. Her inngår ca. 19 timer film. Samtidig er alle møtene praksisfellesskapet hadde dokumentert gjennom lydopptak. Disse møtene foregikk som oppgavefaglig veiledning av de didaktiske utviklingsprosjektene som deltakerne jobbet med. Her er ca. 12 timer med diskusjoner og fremlegg dokumentert.

Tekstskisser til innleveringsoppgaver som beskriver deltakelsen i ROM fra et studentperspektiv, og endelige bacheloroppgaver som drøfter deres og etter hvert også praksislærernes didaktiske utviklingsprosjekter, betraktes også som empiriske data. Disse ble først lastet opp i et lukket digitalt prosjektrum på itslearning og senere tatt

Design og metode

inn i prosjektstyringsverktøyet Nvivo. Andre data som ble generert var feltnotater og en individuell skriftlig logg. Disse dataene er hovedsakelig brukt i triangulering av dokumenterte lyd- og videoobservasjoner.

I tillegg ble det gjennomført intervjuer individuelt og i grupper. Intervjuene ble tatt opp som lydfiler. De var halvstruktureerte i den forstand at noen spørsmål var like for alle deltakerne, mens andre oppstod som oppfølgingsspørsmål til ting som ble sagt underveis i intervjuet. Spørsmålene som styrte intervjuet med studentene var:

1. Hvis jeg nå gir deg friheten til spontant å ytre deg om dine erfaringer med å delta i ROM-prosjektet, hva vil du vektlegge da?
2. Hvordan vil du vurdere den fortolkende og kulturbevisste religionspedagogikken i forhold til elevers læringsutbytte og muligheten til å håndtere mangfold?
3. Hvis jeg nå sier at denne delen av ROM-prosjektet som du har deltatt i skulle bygge et praksisfelleskap der både praksislærere, studenter og forskere deltok og hadde utbytte av deltakelsen, hvilket utbytte ser du da for deg at de ulike partene har hatt?

(Intervjuspørsmål 17.11.08)

I intervjuet med praksislærerne ble spørsmål to byttet ut. I stedet for dette spørsmålet ble praksislærerne stilt spørsmålet:

3. Hvis du skulle definere/redefinere prosjektet med utgangspunkt i ditt utbytte av å delta, hva skulle da ha vært gjort?

(Intervjuspørsmål 03.12.08)

Design og metode

Grunnen til at jeg gjorde dette skiftet av spørsmålsstilling, var at praksislærerne ikke hadde påbegynt arbeidet med å utvikle egne didaktiske prosjekt på tidspunktet for intervjuet. En annen grunn var at jeg vurderte det som interessant å få data fra praksislærerne om hvordan de selv ville ha designet et tilsvarende prosjekt sett i lys av egen deltakelse. Dette spørsmålet hang også sammen med kritikk av aksjonsforskningsdesignet som de hadde fremsatt tidligere i semesteret. Alt datamaterialet som er beskrevet over ble produsert høst 2008.

I tilknytning til en tilhørende obligatorisk praksisperiode gjennomført våren 2009, ble mer videodata generert. Disse videodataene er knyttet til studentenes gjennomføring av sine individuelle didaktiske utviklingsprosjekter. Undervisningen deres i grunnskolefaget RLE ble videofilmet, og det ble også praksisfellesskapets vurderinger av undervisningen i etterkant, betegnet som etterarbeidsmøter. Videoopptakene av praksisopplæringen strekker seg over 14 RLE-timer á ca. 45 min, mens dokumentasjon av etterarbeidsmøtene utgjør ca. 6 kløkketimer.

Både håndholdte næropptak og mer panorerende stativopptak ble gjort. Alle aktuelle elever på praksisskolen som kom til å være til stede i RLE-undervisningen fikk utlevert samtykkeskjema i forkant hvor de svarte på om de ville la seg filme eller ikke. Ca. 20% ønsket ikke å delta i videoopptakene, eller leverte ikke skjemaet tilbake. Klasserommene ble ryddet slik at mellom 3 – 5 elever til enhver tid var

Design og metode

utenfor kameravinkelen. Gjennomsnittlig figurerer mellom 11 – 16 elever i opptakene, knyttet til to ulike klasser på syvende trinn.

Etter at praksisperioden var gjennomført ble de individuelle didaktiske prosjektene videreutviklet. I individuelle bacheloroppgaver oppsummerte og drøftet studentene og en praksislærer sine erfaringer med å prøve ut den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen. Disse bacheloroppgavene er også brukt som data i avhandlingen. Til slutt ble deltakernes formidling i et avsluttende seminar videofilmet (3 timer), og et oppsummerende fokusgruppeintervju gjennomført (1 time).

Når det gjelder å vurdere gyldigheten av de data som er produsert, har alle aktørene hatt innvirkning på de samhandlingsprosessene som foregikk når dataene ble produserte, og vil kunne kjenne igjen den empirien som tolkes i avhandlingen. Både studenter, praksislærere og faglærere har vært deltakere i produksjonen av det empiriske materialet, og vil kunne vurdere den interne gyldigheten av dataene (Kalleberg, Malens og Engelstad, 2009). Når det gjelder å kunne vurdere gyldigheten av tolkningene av dataene, så vil deltakerne i praksisfellesskapet kunne kjenne igjen situasjonene og scenene som tolkes og ha forutsetninger for å vurdere graden av gyldighet også i tolkningssammenheng. Et viktig prinsipp i denne sammenheng er at dataene som tolkes må gjøres tilgjengelige i teksten. Så lenge empirien som analyseres deles og gjøres tilstrekkelig transparent, gis både deltakere i et forskningsprosjekt, og også leser, en mulighet for å gi sine alternative tolkninger.

5.3 Analyseprosessen

Som nevnt har de fleste næranalysene av forskningsmaterialet foregått etter at gjennomføringen av aksjonsforskningen i ROM-prosjektet var fullført, våren 2009. Grovere analyser ble imidlertid gjort underveis. Loggskrivning og feltnotater er i seg selv grovanalyser av hendelser og situasjoner som utspiller seg, og videokameraets panorering i klasseromssituasjoner ble styrt ut fra hva jeg oppfattet var interessant i forhold til avhandlingens problemstillinger (Munthe, 2006).

Rent praktisk er alle elektroniske notater, lyd- og videofiler lastet inn i prosjektstyringsverktøyet Nvivo. Nvivo er et digitalt redskap for lagring, strukturering og analyse av forskningsdata. Videre ble et utvalg av lyd- og videomaterialet transkribert til tekst. Jeg har vekslet mellom grovere gjennomganger av materialet hvor jeg har notert meg hva jeg hører og ser i overordnede sorteringer, og friere gjennomganger der jeg har forsøkt å se bort fra de første sorteringskategoriene som ble opprettet. De første grove kategoriene har i tillegg til å ha en sorterende funksjon av dataene, handlet om å flytte noen deler av materialet til forgrunnen og andre deler litt lenger i bakgrunnen. Dette har vært en viktig side ved den abduktive fremgangsmåten og refleksiviteten mellom mine (teoriinfiserte) forforståelser og det empiriske materialet. Vekslingen mellom å se mine forforståelser som kontekst og materialet som tekst, har ligget som forutsetning for den mer finmaskede analysen av det transkriberte materialet. I tillegg til å forsøke å gjøre ordrette gjengivelser av hva jeg hører i dataene, har jeg i transkripsjonene skrevet ned mer detaljerte kommentarer underveis om hva jeg oppfatter

Design og metode

foregår i samhandlingene ut fra det jeg ser. Disse kommentarene er også påvirket av de problemstillinger som er reist og min kjennskap til teori. Det å utarbeide slike kommentarfelt representerer et nytt analysenivå i forhold til selve transkriberingsarbeidet. Et neste nivå representerte det å gjennomføre kodinger i transkripsjonene og koble kodene sammen til frittstående analytiske kategorier (kalt frie noder i Nvivo) eller hierarkiske kategorier (tre-noder i Nvivo). Gjennom disse kodingene ble empiriske funn systematisert. Utviklingen av mine empiriske kategorier startet med at jeg så se mønster og trekk i de funn som ble gjort.

Et eksempel på hvordan en slik empirisk kategori utviklet seg og hvordan analysene mine har gått frem, kan illustreres ved å se på hvordan funn av ulike typer kritikk fra studenter og praksislærere førte til utviklingen av den empiriske kategorien *motstand*. Ved å skrive dette eksempelet frem ønsker jeg å illustrere hvordan analyseprosessen min har foregått. Selv om det er slik at analysene mine og utviklingen av empiriske kategorier ikke har foregått helt likt, er det flere kjennetegn på den abduktive og hermeneutiske fremgangsmåte jeg har anvendt som illustreres i eksempelet.

Tidlig i analysen av mine empiriske data fant jeg flere uttrykk for kritikk som jeg etter hvert forsøkte å kategorisere som motstand. De spørsmålene jeg stilte til det empiriske materialet mitt i denne anledning var: Når kunne jeg se spor av motstand? Hvordan tok motstanden form? Og hva ble det gjort motstand mot? I flere deler av

Design og metode

materialet ble spørsmålene stilt og forsøkt besvart. I analysen av videodata knyttet til egen fagdidaktikk undervisning i lærerutdanningsfaget, fant jeg et mønster som handlet om motstand mot måter det ble arbeidet på i undervisningen, og mot det som var valgt ut som tema. Motstanden tok form på forskjellige måter. En måte var direkte konfrontasjon i klasserommet med innspill om å gjøre ting annerledes, mens en annen form var at enkelte studenter unnlot å komme til undervisning utover i undervisningsforløpet. En tredje form for motstand var at det ikke alltid ble lagt ned like mye arbeid i oppgavene studentene fikk som forberedelse til undervisning eller underveis i undervisningen.

Den motstanden som førte analysen et skritt lenger, hang sammen med ulike typer forhandlingssituasjoner som ble avdekket i ROM-prosjektets etablerte praksisfellesskap. Fra at motstand ble arbeidet med som frittstående kategori, hadde jeg på dette tidspunktet flere funn av motstand som avdekket ulike mønster. Funn av ulike forhandlingssituasjoner dannet et mønster som pekte på at det ble forhandlet om bestemte ting. Måten det ble forventet at studenten skulle delta i undervisningen var en ting det ble forhandlet om. En annen ting det ble forhandlet om var måten jeg skulle lede undervisningen på. En tredje ting det ble forhandlet på spesielt i praksisfellesskapet var de forpliktelser som skulle gjelde for individuell og kollektiv deltakelse i ROM. Jeg valgte på dette tidspunktet å se nærmere på de forhandlinger om forpliktelse og deltakelse som foregikk i praksisfellesskapet, og begrense næranalysene til disse. Grunnen til å gjøre dette var at jeg

Design og metode

oppfattet det som enklere å skrive frem funnene av motstand innenfor rammen av praksisfellesskapet. Den ordinære studentgruppen i fagdidaktikkundervisningen var ikke entydige i sine motstandsyttringer, og dataene var ikke like gode til å svare på det neste spørsmålet i analysen: Hvordan kan de typer og grader av deltakelse som det forhandles om analyseres frem, og hvorfor forhandles det om de typer og grader av deltakelse som det gjør? Under deltakelse som ny empirisk kategori, organisert som tre-node i Nvivo, laget jeg nå underkategorier som differensierte hva studentene og praksislærerne forhandlet om.

På dette tidspunktet valgte jeg å vende til etablert teori på let etter anvendbare teoretiske kategorier. Etableringen av praksisfellesskap som en del av aksjonsforskningsdesignet var gjort med bakgrunn i Lave og Wengers (1991) sosiale teorier om læring og deres beskrivelse av begrepet praksisfellesskap. Ved nærmere lesning av Wengers (1998) forståelse av praksisfellesskap, ble bruken hans av begrepet «trajectories» funnet interessant. Dette begrepet bruker Wenger først og fremst for å beskrive utvikling av identitet i forbindelse med økt grad av involvering i et praksisfellesskap. I kombinasjon med Lave og Wengers (1991) begrepskonstruksjon «legitimate peripheral participation», som peker på novisens utgangspunkt og læringsbevegelse, valgte jeg å knytte begrepet «trajectories» (baner), til deltakelse og ulike deltakelsesbaner som jeg fant som mønster i materialet. Disse deltakelsesbanene så jeg at hang

Design og metode

sammen med ulike forhandlinger som pågikk om typer og grader av deltakelse.

Det å tolke de forhandlingene som jeg fant som uttrykk for å påvirke egne deltakelsesbaner, tok analysen et skritt lenger. Det å se deltakelsen i et praksisfellesskap som en bane som går fra å være legitim perifer deltaker til å bevege seg mot å bli et mer fullverdig medlem med bakgrunn i forhandlinger, ga økt forståelse av mine påbegynte empiriske kategorier. Wenger (1998) beskriver et fullverdig medlem av et praksisfellesskap som et medlem som over tid har fått eierskap og forståelse av fellesskapets *målsetninger, forpliktelser og repertoarer*. Denne endringen i medlemskap, forsøkte jeg å se som en læringsbevegelse som hang i sammen med de pågående forhandlinger om grader og typer av deltakelse som foregikk. Dette førte meg videre til å se nærmere på hvordan den enkelte deltaker faktisk fremforhandlet sine egne forpliktelser og de målsetninger vedkommende skulle være en del av, og hva forhandlingene handlet om. Hva forhandlingene handlet om ble forsøkt kategorisert som innholdet i selve læringsforløpet. Det ble forhandlet om hvor vidt deltakere skulle eksplisitt trekke veksler på den religionspedagogiske teorien som var under utforskning eller ikke. Om de didaktiske utviklingsprosjektene skulle konkretiseres til undervisningsforløp eller ikke. Om praksislærerne kun skulle bidra overfor studentenes didaktiske prosjekter, eller om de skulle utvikle sine egne prosjekter. Det ble forhandlet om studentene skulle måtte skrive bacheloroppgaver om sine egne utprøvinger og det å være en del av praksisfellesskapet og ROM,

Design og metode

eller om de kunne velge å utarbeide sine bacheloroppgaver inn mot andre tematikker og fagområder. I det hele tatt foregikk det flere forhandlingssituasjoner som i siste instans påvirket selve aksjonsforskningen som foregikk i ROM og deltakelsen i praksisfellesskapet.

Det siste jeg gjorde i utviklingen av kategorien motstand var å stille spørsmål om hvorfor den enkelte deltaker forhandlet som de gjorde. Gjennom å analysere motstanden som ble satt frem, ble det tydelig at forforståelser av både lærerutdanning, praksislærere og studenter lå innebygd i ROM som aksjonsforskningsdesign. Denne forforståelsen ga deltakerne roller, oppgaver og posisjoner de ønsket å justere. Dette var en av mekanismene som igangsatte deltakernes forhandlingsvirksomhet. En annen mekanisme var at deres mulighet og ønsker om å delta i praksisfellesskapet og ROM endret seg i løpet av prosjektgjennomføringen. Noen forhandlet med bakgrunn i slike mer personorienterte endringer om en mer perifer deltakelse, mens andre ønsket å delta mer aktivt og forpliktende.

Eksempelet over er ment å illustrere hva jeg mener med en abduktiv fremgangsmåte og helt konkret hvordan analyseprosess som førte frem til resultatene som presenteres i artikkel 2 i avhandlingen forløp. Jeg har på tilsvarende måte skrevet frem analyseforløpet for de andre artiklene også. Fellestrekk i analyseprosessen gjør imidlertid at dette ene eksempelet vil kunne fungere som illustrasjon på hvordan

funn i det empiriske materialet er analysert frem og resultater er fremkommet ved hjelp av en abduktiv fremgangsmåte.

6. Forskningsetikk

Aksjonsforskningens vektlegging av medbestemmelse, deltakelse og empowerment gjør at det blir spesielt viktig å forholde seg til etiske verdier som ansvarlighet, respekt og rettferdighet i denne type forskningsdesign (Eikseth og Skeie, 2010; Zeni, 2009). Samtidig har all forskning, og alle forskningsopplegg kjennetegn som det er verdt å stille etiske spørsmål til, og forskningsetikk ses ikke her som noen spesiell form for etikk: ”Den er ganske enkelt etiske normer og overveielser som anvendes på prosesser og resultater av forskning.” (Engelstad, 1996, s. 412, henvist av Kalleberg, 1996, s. 20). Kvale (2006) snakker om tre etiske regler som er retningsgivende for forskning som involverer andre mennesker. Det å vise redelighet overfor spørsmål om *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser* av forskningen er regler som kan gi retning for dilemma en står overfor. I lys av disse tre etiske reglene vil jeg diskutere spørsmål om forskningsetikk relatert til den aksjonsforskningen som ble gjennomført i ROM.

6.1 Informert samtykke

”Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet.” (Kvale, 2006, s. 67). Måten dette ble forsøkt ivaretatt i aksjonsforskningen som foregikk i ROM var at de fem studentdeltakerne og de to praksislærerne, besvarte et samtykkeskjema for hvert av de to studiemestrene aksjonsforskningen foregikk. Her var målsetninger med prosjektet og hvordan dataene skulle produseres og behandles beskrevet. Grunnen til at det ble hentet inn samtykke to ganger var fordi hvert enkelt studiemester var noe forskjellig. I det første semesteret (høst 2008) var dataproduksjonen først og fremst relatert til to hovedaktiviteter. For det første ble studiefaglige undervisningssituasjoner ledet av oss faglærere, videofilmet. Denne undervisningen var knyttet til fagdidaktikkdelen av RLE-studiet, og gjennomført i auditorier ved UiS. For det andre ble oppgavefaglige veiledningsseminarer hvor praksisfellesskapet møttes, dokumentert som lydopptak. Her ble det arbeidet individuelt og kollektivt med deltakernes didaktiske utviklingsprosjekter. Våren 2009 var samtykkeskjemaet hovedsakelig relatert til praksisopplæring og arbeid med tilhørende bacheloroppgaver.

Når det gjaldt dataproduksjonen av lyd- og videoopptak i den ordinære studiesituasjonen utfylte alle RLE-studentene samtykkeskjema knyttet til videoopptakene av fagdidaktikkundervisning på campus. Foreldre til elevene på

Forskningsetikk

praksisskolene fikk også tilsendt samtykkeskjema for videoopptakene som skulle gjøres i praksisopplæringen. Disse ble levert ut og samlet inn før noen videoopptak ble gjort. I auditorier og i praksisskolens klasserom ble rom og kameraplassering gjort slik at de som ikke ønsket å være del av opptakene ble værende utenfor kameravinkel.

En utfordring knyttet til informert samtykke var hvor godt forskningsprosessen kunne beskrives for de berørte når designet i aksjonsforskningen til en viss grad var åpent. Et mål med prosjektet var at deltakerne skulle formulere egne problemstillinger for sin medforskning og at de dermed skulle delta mest mulig på egne premisser. Det at forhandlinger underveis endret design og forskningsdeltakelse, samsvarer med forslaget om å erstatte begrepet informert samtykke med en type dialog som pågår gjennom hele undersøkelsen, der en ”forhandler med intervjupersonene om forskningsmetodene og produktet, slik at man i fellesskap kommer frem til de endelige forskningsresultatene.” (Kvale, 2006, s. 68) En slik dialogbasert metode er en god beskrivelse av hvordan spørsmål om informert samtykke ble ivaretatt i ROM-prosjektet. Dialogen ble integrert og sikret gjennom det teoretiske og metodologiske grunnlaget for prosjektet som vektla gjensidighet og medansvar. Ni formål var beskrevet i det opprinnelige samtykkeskjemaet:

1. drive forskningsbasert seminarundervisning i allmennlærerutdanningen
2. basere seminarene på prinsipper hentet fra aksjonslæring/aksjonsforskning
3. forske på egen undervisning. Respons og resultat
4. vurdere hvor god en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk er i forhold til læreprosesser og læringsutbytte og drøfte spørsmål som springer ut av lærererfaringer

Forskningsetikk

5. utvikle ny forskningsbasert kunnskap omkring religionsundervisning, religionslærerutdanning og skolens møte med økt mangfold
6. fremme refleksjonsfellesskap og arbeidsfellesskap mellom studenter, lokale praksislærere, samarbeidende RLE-lærere og faglærere ved UiS
7. utvikle individuelle studentprosjekter i praksisfellesskapet basert på en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk
8. prøve ut studentprosjekter i fagpraksisopplæringen
9. reflektere i fellesskap rundt læringsverdien av forberedelses-, gjennomførings- og etterarbeidsfasen for de individuelle studentprosjektene. Denne refleksjonen skal teoretiseres i studentenes bacheloroppgaver, og forhåpentligvis gis ut som artikkelsamling

(Samtykkeskjema ferdigstilt, 28.08.2008)

Selv om aksjonsforskningsdesignet i ROM ble forstått som åpent for endring, ble premissene i samtykkeskjemaene vektlagt og fulgt. I så måte kan en si at det å utvikle utførlige samtykkeskjema som beskrev målsetninger og metoder med forskningsopplegget virket disiplinerende og styrende for aksjonsforskningen som pågikk.

6.2 Konfidensialitet

Spørsmålet om konfidensialitet handler om at ingen data skal frigjøres som kan avsløre hvem deltakerne i et forskningsopplegg er (Kvale, 2006). Innenfor aksjonsforskningen er dette et kjent dilemma, og det har det vært i min avhandling også. Underveis er det skrevet tekster og formidlet på måter som jeg ikke klarte å se kunne bli problematiske med tanke på spørsmålet om konfidensialitet. Innledningsvis i ROM-prosjektet ble anonymitet vektlagt: "Det er frivillig å delta i studien, og alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt. Forskeren er underlagt

Forskningsetikk

taushetsplikt. Alt datamaterialet blir anonymisert og ved studiets slutt vil alt videomateriale bli slettet. Før den tid vil alle opptak kun være tilgjengelig for forsker i et låsbart skap.” (Samtykkeskjema ferdigstilt, 28.08.2008). Men ved en utdanningsinstitusjon som UiS er det imidlertid vanskelig å unngå at ikke deltakere vil kunne gjenkjennes ved lesning av de tolkninger som er gjort. Alle medstudentene i RLE-studiet fikk raskt innsyn i hvem som deltok i ROM, og hva den enkelte deltaker arbeidet med. Samarbeidende praksislærere fra andre praksisskoler fikk også tidlig kjennskap til prosjektet og hvilke praksislærere som deltok. I tillegg har deltakerne i ROM vært inne i ulike trinn i lærerutdanningen og deltatt på ulike seminarer der praksisskolene har vært invitert. Her har praksislærerne og studentene presentert sine resultater fra de didaktiske utviklingsprosjektene.

Deltakerne i ROM ble i tråd med ideer fra aksjonsforskning definert som medforskere med en selvskreven rett på anerkjennelse for det arbeidet de gjorde og de resultatene de var med på å frembringe. De deltok i teoriundervisning og henviste til egne utviklingsprosjekter, reiste på studiebesøk internasjonalt og presenterte sine prosjekter, skrev bacheloroppgaver med fullt navn og deltok i artikkelskriving. Denne åpenheten medførte at også henvisninger til deres skriftlige arbeider ble gjort i artikler publisert av oss faglærere. Kvale (2006) understreker at hvis forskningsdeltakere er orientert tilstrekkelig og selv ønsker åpenhet, vil prinsippet om konfidensialitet kunne behandles deretter. Dilemmaet om konfidensialitet er m.a.o. sammensatt og må forstås ulikt avhengig av forskningens hensikt og kontekst. I forhold til

Forskningsetikk

aksjonsforskningen i ROM ble åpenhet vektlagt i prosjektgjennomføringen. I arbeidet med artikler påbegynt i etterkant av selve aksjonsforskningsperioden (2008-2009) og i arbeidet med kappen har det vært vanskeligere å opprettholde den pågående dialogen med deltakerne, og anonymitet er igjen vektlagt. Med Kvale kan en si at det ble vanskeligere å få samtykke til at denne typen informasjon kunne frigis. Poenget hans er at en studie kan offentliggjøre informasjon som andre har mulighet til å kjenne igjen hvis intervjupersonene har samtykket ”i at denne informasjonen skal frigis.” (ibid, s. 68)

En dialogbasert fremgangsmåte stemmer godt med hvordan ting ble gjort i ROM-prosjektet og hvordan krav om konfidensialitet ble håndtert. Etter at selve aksjonsforskningen ble avsluttet har det imidlertid vært vanskeligere å sørge for å holde vedlike en slik pågående dialog. Av den grunn er deltakernes identitet holdt konfidensiell i kappen, til tross for at det ikke er spesielt vanskelig å identifisere dem dersom man går inn for det.

6.3 Konsekvenser av å forske med og ikke på

Konsekvensene av det å delta i et forskningsprosjekt må vurderes med hensyn til mulig utbytte og skade deltakere kan ha. Den som utarbeider et forskningsdesign har ansvar for å tenke gjennom konsekvensene prosjektet kan ha for både de som deltar direkte og andre som kan

Forskningsetikk

berøres av studiet. Ideelt skal det være en balanse mellom hva deltakerne investerer og hva de får igjen, sier Kvale (ibid).

Medforskning er et karaktertrekk ved aksjonsforskning. Det betyr at deltakerne skal være med å legge premissene for det som forventes av utbytte og være delaktige i alle fasene av forskningen. Tradisjonell forståelse av medforskning og utbytte av dette måles gjerne først og fremst ut fra forskningsformidling av resultater. I et aksjonsforskningsdesign vil det imidlertid være like viktig å se resultater av medforskning i lys av praksisutvikling. Det å avkreve at alle deltakere i et aksjonsforskningsprosjekt skal skrive og formidle resultater til et forskerfellesskap er heller ikke uten videre etisk riktig. Deltakerne har kanskje verken noe ønske eller mulighet til å formidle i en slik sammenheng. De har kanskje rett og slett ikke noe særlig utbytte av det. Samtidig anerkjennes betydningen av å skriftliggjøre resultater i aksjonssammenheng. Det å arbeide for å utvikle ens skriftlige evne til å formidle praksis ses som en viktig del av det å drive med praksisutvikling.

I aksjonsforskningen som foregikk innenfor rammen av ROM-prosjektet ble deltakernes skriftlighet forsøkt utviklet ved at formidling av erfaringer og resultater ble gjort i sammenhenger som ga direkte utbytte for deltakerne. Faglærerne skrev vitenskapelige artikler og deltok på konferanser og seminarer nasjonalt og internasjonalt. Studentene skrev innleveringsoppgaver i tilknytning til sine fagstudier og deltok i formidling til medstudenter både nasjonalt og internasjonalt.

Forskningsetikk

Praksislærerne har formidlet sine erfaringer og kunnskap overfor andre lærere og på konferanser og seminarer, og de har publisert tekst i tidsskrift myntet på RLE-lærere i skolen.

Som jeg var inne på, er det å sikre et tilpasset utbytte for alle deltakere viktig innenfor aksjonsforskning. Dette kan ivaretas gjennom en type deltakelse som åpner for medbestemmelse og forhandlinger av hvordan utbyttet skal forstås og sikres. Det å arbeide for medbestemmelse startet i ROM-prosjektet i problemformulering av de didaktiske utviklingsprosjektene som hver deltaker arbeidet med. Spørsmål om hvordan den fortolkende og kulturbevisste tilnærmingen skulle undersøkes ble så satt inn i en kollektiv veiledningssituasjon i praksisfellesskapet, der alle deltakerne opparbeidet seg kjennskap til hverandres didaktiske prosjekter. Ut fra egne interesser og egne spørsmål startet og avsluttet de sitt individuelle arbeid, samtidig som hver enkelt var med å bidra overfor ROM-prosjektet i sin helhet.

Konklusjonen på dette siste forskningsetiske spørsmålet var at utbyttet av medforskningen i ROM ble sikret gjennom at de individuelle didaktiske utviklingsprosjektene ble knyttet til den enkeltes ordinære praksis som student, faglærer og praksislærer. Den ble også ivaretatt av forhandlingsprosesser igangsatt av deltakerne selv. Gjennom de forhandlinger som pågikk om praksisfellesskapets mål og forpliktelser ble hver enkelt deltaker involvert i å definere hva konsekvensen av deres individuelle forskningsdeltakelse skulle bli.

7. Oppsummering av artiklene

De fire artiklene som inngår i avhandlingen følger nå oppsummert og kronologisk i forhold til når de var ferdigstilte og fagfellevurderte. Flere av artiklene er imidlertid utarbeidet parallelt og en artikkel er antatt og ferdig bearbeidet, men fremdeles ikke trykket.

7.1 Artikkel 1

Artikkelen «Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap», ble skrevet sammen med Øystein Lund Johannessen og gitt ut i boken *Forskeren i møte med praksis*, Tapir forlag. Artikkelenes mål er å vise hvilken type kunnskap som ble gitt særlig gode betingelser for å utvikles i praksisfellesskapene etablert i aksjonsforskningsprosjektet Religionsundervisning og mangfold (ROM). Kjennetegn ved de to praksisfellesskapene beskrives, og de ses i artikkelen som en bestemt kontekst å frembringe RLE-faglig kunnskap i. Gjennom å analysere empiriske data frembrakt av praksisfellesskapenes arbeid presenteres ulike kunnskapskategorier. Qvortup (2004) og Bateson (1972) sine etablerte kunnskapskategorier ble anvendt i analysen av empiriske funn i materialet.

Den mest elementære formen for kunnskap vi fant i materialet var kunnskap om konkret RLE-pedagogisk, RLE-didaktisk og RLE-faglig teori. Denne formen for kunnskap ble kategorisert som faktisk

Oppsummering av artiklene

kunnskap med henvisning til Qvortrup (2004), og læring på nivå I med henvisning til Bateson (1972). Analysene viser at individuelle praksiserfaringer var blitt begrepsfestet på måter som gjorde dem relevante og sammenlignbare i de pågående RLE-didaktiske samtaler i praksisfellesskapet. Dette ble kategorisert som andre ordens, eller situert og refleksiv kunnskapsutvikling. Analysene viser også lingvistisk abstraksjon hvor praksiserfaringer fra RLE-undervisning var intersubjektivt ordnet i språklige kategorier, og kritisk refleksjon over egen RLE-praksis. Dette beskrives i artikkelen som eksempler på meta-kommunikativ abstraksjon (Bateson, 1972).

En tredje form for kunnskap analyseres frem som *systemisk kunnskap*. Analysene viser at deltakerne i praksisfellesskapene utviklet kunnskap om ulike kunnskapssystemers betingelser for den situative og refleksive kunnskapen som ble utviklet. Høyere utdanning og grunnskole ses som ulike aktivitets- eller virksomhetssystemer som betinger ulikheter i den kunnskap som utvikles innenfor virksomhetene (Engeström, 2001; Säljö, 2001).

Det siste kunnskapsnivået artikkelen analyserer frem knyttes til et nivå som verken Bateson (1972) eller Qvortrup (2004) er konkrete på. Begge snakker om et fjerde forutsetningsnivå for utvikling av kunnskap på de andre underordnede nivåene. Funn i materialet som peker på at arbeidet i praksisfellesskapene ga ny entusiasme, økt energi, gjensidig tillit, trygghet og inspirasjon blir forsøkt kategorisert i vitenskapelig sammenheng. Artikkelen analyserer disse til å henge

Oppsummering av artiklene

sammen med deltakernes overlappende livsverdener, og betydningen av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon (Habermas, 1999). Med støtte i Habermas' teorier om solidaritet som en av tre kilder til samfunnsmessig integrasjon, analyserer artikkelen frem en fjerde kunnskapskategori betegnet solidarisk kunnskap. Denne ses som forutsetning for funn av kunnskapsutvikling på de andre nivåene. Overlappende livsverdener og betingelser for varig ansikts-til-ansikt-kommunikasjon forstås som forutsetning for utvikling av solidarisk kunnskap. Utvikling av solidarisk kunnskap oppsummeres i artikkelen som viktig for kunnskapsutvikling i faget RLE og for sosial integrasjon i skole- og utdanningssammenheng.

7.2 Artikkel 2

Artikkelen «Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education», gis ut boken *Accounting for context in religious education research* på Waxmann forlag, Münster (forventet trykket vår 2013). Denne artikkelen analyserer frem ulike typer og grader av deltakelse i praksisfellesskapet lokalisert i lærerutdanningen. Målet med artikkelen er å vise hvordan de ulike deltakerne i ROM-prosjektet endret sin måte å delta i prosjektet underveis gjennom forhandlinger. Hypotesen for analysen var at det teoretiske og metodologiske grunnlaget i ROM påvirket både typen og graden av deltakelse i prosjektet. Spørsmålet som stilles er: «How did participants understand

Oppsummering av artiklene

and negotiate around individual participation, and how might these negotiations be interpreted as linked to the contextualization of a particular research project into ordinary RE teacher education?». Ved hjelp av den teoretiske kategorien deltakelsesbaner (participatory trajectories) analyseres forhandlingssituasjoner som fremkommer i det empiriske materialet nærmere.

Kritikk og forhandlinger satt frem av praksislærerne ses som stammende fra et ønske om en sterkere type og grad (inbounded) av deltakelse, enn det prosjektet opprinnelig hadde lagt opp til. Analysene i artikkelen viser at kontekstualiseringen av prosjektet i ordinær studiefaglig RLE-undervisning og lærerutdanning bar implisitte forforståelser av norsk allmennlærerutdanning og rollene til studenter og praksislærere i et tilhørende studiefag.

Studentdeltakerne i prosjektet delte seg i to med tanke på deres forhandlingsvirksomhet. Det empiriske materialet viser at to studenter fremforhandlet en svakere grad og type deltakelse («outbounded trajectory»), mens tre studenter fulgte den innvridde deltakelsesbane («inbounded trajectory») som var staket ut i prosjektdesignet. Studentenes deltakelse og forhandlinger forstås også som påvirket av hvordan aksjonsforskningsprosjektet ble kontekstualisert i utdanningen. Innebygde forforståelser i ROM-designet av hva det vil si å være student avdekkes av forhandlingene som studentene igangsetter. Disse forforståelsene utfordres og endres, og det samme gjør selve prosjektgjennomføringen.

Oppsummering av artiklene

Artikkelen argumenterer for at ny kunnskap om studiefaglig undervisning i RLE spesielt og lærerutdanning generelt, kan genereres ut fra de forhandlinger som foregikk og resultatene forhandlingene ledet til. Argumentasjonen som føres er at deltakelse i studiefaglig undervisning på egne fremforhandlede premisser kan bidra til økt motivasjon og individuell forpliktelse. Analysene i artikkelen viser at balansen mellom å være individuelt forpliktet på egne oppgaver med støtte fra et praksisfellesskap, og kollektivt forpliktet til å støtte andres oppgaver gjennom det samme medlemskapet, ga gode resultater i ROM som aksjonsforskningsprosjekt. Gjennom å delta i forhandlinger om hvilke målsetninger, forpliktelser og repertoarer som skulle gjelde kollektivt, og bestemme hvilke implikasjoner dette vil måtte medføre individuelt, lærte deltakerne seg samspillsreglene som gjaldt og var delaktige i å utvide praksisfellesskapets repertoar.

7.3 Artikkel 3

Den tredje artikkelen bærer tittelen «Bridging theory and practice in Norwegian teacher education» Artikkelen er gitt ut i tidsskriftet *Educational action research*, på Taylor and Francis. Det denne artikkelen har som målsetning er å analysere frem pedagogiske fremgangsmåter avdekket i RLE-undervisningen, og kategorisere dem på et metanivå. Deler av det empiriske materialet avdekket tidlig ulike pedagogiske fremgangsmåter brukt i studiefaglig undervisning som tilsynelatende lå på et abstrahert nivå. Disse blir i artikkelen analysert

Oppsummering av artiklene

frem og kategorisert som *meta-kommunikasjon*, *meta-teori* og *meta-praksis*. Deretter blir de analytiske kategoriene anvendt i en diskusjon om teori og praksis i studiefaget RLE. Spørsmålet som stilles er om kategoriene kan kaste nytt lys på forholdet mellom teori og praksis i fag og lærerutdanning.

Artikkelen forsøker å svare på om den doble hensikten hvor det ble drevet forsknings- og undervisningsvirksomhet på samme tid i studiefaglig sammenheng gjorde at det ble tatt i bruk pedagogiske strategier på et metanivå av oss faglærere. Analysene viser at det ikke bare ble kommunisert i RLE-undervisningen, men kommunisert om den type kommunikasjon som skulle prege pågående undervisning og forskning i en type meta-kommunikasjon. Artikkelens analyse viser videre at studiefaglig undervisning og forskningsvirksomhet ikke bare ble praktisert, men at det ble forsøkt praktisert på en bestemt måte, nemlig i tråd med blant annet aksjonsforskningsprinsipper. Til slutt viser analysene at det ikke bare ble undervist i tråd med gitt tros- og livstolkingspedagogisk teori, men at teorien ble ekspandert som følge av at den ble prøvd ut som teori.

Artikkelen diskuterer til slutt på hvilken måte disse pedagogiske tilnærmingene kan gi ny kunnskap om forholdet mellom teori og praksis i RLE-faget og lærerutdanning. Diskusjonen vektlegger at gjennom de ulike pedagogiske metatilnærmingene ble forholdet mellom pågående forsknings- og undervisningspraksisen tydeliggjort. Teoretiske forståelser som en finner i en fortolkende kulturbevisst

Oppsummering av artiklene

tilnærming ble gjort tydelig gjennom vår undervisningspraksis. Samtidig forsøker diskusjonen å få frem at ROM-deltakernes religionsdidaktiske praksis kastet nytt lys på den religionspedagogiske teorien som var tatt i bruk. Dokumenteringen av teoriladet praksis la grunnlag for videre teoretisering. På denne måten argumenteres det for at artikkelen bidrar med ny kunnskap om det gjensidige avhengighetsforholdet som eksisterer mellom religionspedagogisk teori og religionsdidaktisk praksis.

7.4 Artikkel 4

Den siste artikkelen som inngår i avhandlingen er ”Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk.” Denne artikkelen er gitt ut i tidsskriftet *Acta didactica*, Oslo. Artikkelen følger gjennomføringen av tre didaktiske utviklingsprosjekter som studentdeltakerne gjennomførte i sin praksisopplæring. Gjennom analyser av tre klasseromssituasjoner, blir spørsmål om sammenheng og samspill mellom valgt religionspedagogisk tilnærming og behovet for bestemt fagkunnskap i RLE forsøkt belyst og diskutert. Dette forholdet diskuteres i lys av studentenes og elevenes faglige forberedelse og faglige deltakelse i RLE-undervisningen. Spørsmålet som stilles er på hvilken måte den valgte religionspedagogiske tilnærmingen som ble prøvd ut inngikk i et samspill med bestemt RLE-faglig kunnskap, og på hvilken måte elevene responderte på denne?

Oppsummering av artiklene

Målet med artikkelen er å vise hvordan grunnskolefaglig RLE-undervisning basert på en fortolkende kulturbevisst tilnærming påvirket hvordan planlegging og gjennomføring av RLE-undervisning foregikk. Artikkelen viser hvordan den religionspedagogiske teorien var med på å lade studentenes praksis og at den fordret spesielle forberedelser. Analysene fremhever et eksisterende samspill mellom de fagkunnskapene studentene fremviser, eller viser de mangler, og sentrale religionspedagogiske prinsipper i en fortolkende kulturbevisst tilnærming.

I tillegg til dette samspillet analyseres ulike forhold som har med elevenes motivasjon for deltakelse i RLE-timene å gjøre. Analysene viser at hvorvidt elevene er gitt god nok tid til å forberede seg faglig har betydning for om de fant motivasjon til å inkludere seg selv i undervisningen. Hvis ikke elevene fikk nok tid til å forberede kvalifiserte faglige bidrag, unnlot de å delta i undervisningen på et faglig grunnlag. Et annet poeng som fremkommer i analysen var betydningen av arbeidsoppgavenes kompleksitet. Hvis elevene oppfattet oppgavene som tilstrekkelig utfordrende RLE-faglig sett, viste de større vilje til å arbeide med dem over tid, og til å gjøre et så omfattende forarbeid at de også ønsket å dele dette med de andre elevene. Analysene viser også at hvis lærerstudentene skulle kunne lede RLE-undervisningen i tråd med sentrale mål med faget, og elevene skulle kunne delta i undervisningen på et faglig grunnlag, trengte begge parter tolkningsnøkler som kunne gjøre dem i stand til å gi egne fortolkninger av fagstoffet gyldig belegg i RLE-faglig sammenheng.

Resultater

Fortolkningsprosesser som foregikk uten at de var knyttet til faglig innhold fremstod noen ganger rent kontraproduktive i forhold til den fagkunnskap og de kompetansemål det ble arbeidet med. Analysene viser til slutt hvordan RLE-undervisning knyttet an til elevenes livsverden og egne interesseområder virket motiverende og hvordan dette økte deres grad av forberedelse og deretter faglige deltakelse.

8. Resultater

Avhandlingens samlede resultater knyttes til mønster som finnes på tvers av de fire artiklene som inngår. Et hovedresultat av handlingen løfter frem, er at spesielle egenskaper ved den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen gjorde den egnet for religionsdidaktisk utprøving. Et annet hovedresultat er knyttet til den praksis- og teoriutvikling som ble drevet frem gjennom aksjonsforskning av et gjensidig og forpliktende praksisfellesskap. Gjennom sin samhandling og sine individuelle fagdidaktiske utprøvinger har deltakerne i praksisfellesskapet gitt betingelser for at ny kunnskap om RLE-undervisning kunne analyseres frem.

Resultater

8.1 Den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen

Avhandlingen viser hvordan utforskning av religionspedagogisk teori gjennom religionsdidaktisk praksis, kan være et godt utgangspunkt for praksisutvikling og teoriutvikling i RLE. Særskilte kjennetegn ved den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen gjorde den velegnet for dette. For det første viste det seg at deltakerne i ROM fikk raskt et grep om hovedtrekk i teorien. Den fortolkende tilnærmingens praksisnære kjernebegreper ble oppfattet som både relevante og spennende å arbeide med, samtidig som de ble forholdsvis konkret og snevert oppfattet innledningsvis. Alle de didaktiske prosjektene som ble gjennomført innenfor rammen av ROM, arbeidet på en eller annen måte med begrepene representasjon, refleksivitet, fortolkning og edifikasjon (Jackson, 1997).

For det andre var teorien åpen nok til å kunne tilpasses ulike tema og måter å undervise RLE på. Teoriens vektlegging av at tros- og livssynstradisjoner er dynamiske størrelser som kan forstås ulikt gitt ulike kontekstuelle forhold og nivå, gjorde den tilpasningsdyktig til å bli arbeidet med over flere hovedområder og kompetansemål i RLE-faget. Artikkene viser hvordan denne åpenheten gjorde at studentene etter hvert forstod tilnærmingen som en bredere allmenn pedagogisk tilnærming. Deres oppfattelse av teorien endret seg fra å se på den som en konkret metodisk fremgangsmåte i RLE-undervisning, til å se på den som en mer generell tilnærming til tros- og livssynsmangfold i skole og utdanning som sådan.

Resultater

Et tredje trekk som gjorde tilnærmingen egnet for utprøving var at den starter i studentenes og elevenes egen kontekst og livsverden. Dette ga også gjenklang blant deltakerne i ROM, og ble sett som et spennende utgangspunkt å tilnærme seg mangfold på. Kjennetegn ved den lokale tros- og livssynskonteksten som lærerutdanningen og praksisskolen var innskrevet i, ble vektlagt i de didaktiske prosjektene. Deltakerne var opptatt av å gi RLE-undervisningen relevans knyttet til lokale kulturelle forhold helt ned på skole, klasse og individnivå. Dette bidro til å gi undervisningen retning og sammenheng. Å starte i elevenes og studentenes egne interesser og benytte seg av deres eksisterende kompetanser fungerte som et godt startsted for RLE-undervisning i et mangfoldspreget klasserom. Både elevene på praksisskolen og studentene ved lærerutdanningen viste dedikasjon til og motivasjon for det å arbeide med faglige oppgaver som utfordret dem personlig og som hadde rot i deres egne interesser.

Dette viser at dersom hvis elever og studenter gis mulighet til medbestemmelse for undervisningens tema og arbeidsmåter, vil den kunne oppleves mer motiverende, og samtidig legge til rette for at elevene og studentene selv uttrykker sider ved det tros- og livssynsmangfoldet de selv representerer. Gjennom å la dem legge premisser for hva det arbeides med i RLE-undervisningen imøtekommes skolens og klassens mangfold innenfra. Å starte planlegging av RLE-undervisning i elevenes og studentenes interesse- og nysgjerrighetsmangfold viste seg i ROM å være et godt

Resultater

utkikkspunkt mot verden utenfor og mer overordnede tradisjonsforståelser.

8.2 Samarbeid i praksisfellesskap

Artiklene viser at et nært samarbeid mellom studenter, faglærere og praksislærere kan fremmes innenfor rammene av etablerte praksisfellesskap. Både RLE-undervisning holdt på universitetscampus og i praksisopplæring kan planlegges, gjennomføres og vurderes av gjensidig forpliktende praksisfellesskap. Grunnlaget for å delta i et praksisfellesskap over tid, analyseres som å henge sammen med at en ser utbytte av og opplever mening med å delta (Wenger, 1998). Avhandlingen fremhever betydning av å sikre slikt utbytte og mening gjennom at deltakerne gis anledning til å fremforhandle hva praksisfellesskapet skal dreie seg om. Forhandlingene som foregikk i ROM-prosjektet viser at det er hensiktsmessig å gi deltakere i et praksisfellesskap anledning til medbestemmelse i forhold til de spørsmål, mål, arbeidsmåter og forpliktelser som skal gjelde for den undervisningspraksis de er sammen om å gjennomføre. Avhandlingen viser at de forhandlingene som foregikk i ROM var avgjørende for både den praksisutviklingen som foregikk og for at ny kunnskap kunne analyseres frem. Forhandlingsprosessene førte til at ulike typer og grader av deltakelse ble analysert frem og forstått som dynamiske læringsbevegelser. Deltakelse i selve forhandlingsvirksomheten ga økt forståelse av hva fellesskapet var sammen om og forpliktet på.

Resultater

Forhandlingene i ROM førte til at ulike deltakelsesbaner ble mulige å avdekke, forstått som den enkeltes bevegelse fra å være legitim perifer deltaker til å bli et mer fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Samtidig fremhever analysene at det ikke bare var studentene som kunne ses som legitimt perifere deltakere i lærerutdanningen, men at både faglærere og praksislærere må ses som perifere i forhold til flere praktiske og teoretiske forståelser i utdanningen.

Avhandlingen viser videre at kritikk og motstand innbakt i forhandlingssituasjonene var viktige kilder til at faglærerne ervervet seg refleksiv kunnskap om eget opprinnelige forskningsdesign. Praksislærernes og studentenes forhandlinger om endrede deltakelsesbaner, ga muligheter for å tolke frem egne forforståelser av norsk lærerutdanning og aktørene i utdanningen. Som premissleverandør for det opprinnelige forskningsdesignet, hadde vi pålagt deltakerne roller knyttet opp til tradisjonelle rolleforståelser av studenter, praksislærere og faglærere. Gjennom funn av nye roller fremforhandlet av deltakerne selv, viser jeg nye måter å forstå aktørene i norsk lærerutdanning på.

8.3 Aksjonsforskende utforskning

Et annet overordnet resultat som løftes frem er hvordan deltakerne i ROM utviklet og endret sin religionsdidaktiske praksis gjennom å arbeide i tråd med aksjonsforskningsprinsipper. Aksjonsforskningen

Resultater

som foregikk endret også måten aktørene i lærerutdanningen forholdt seg til hverandre på. For det første ble det i tråd med sentrale aksjonsforskningsprinsipper arbeidet med å utjevne asymmetrien som ligger til aktørenes roller. Avhandlingen viser hvordan disse rollene ble beskrevet som komplementære og gjensidig avhengige av hverandre i ROM, med felles ønske om å oppnå gode resultater i både studiegjennomføring og forskningsopplegg. Økt grad av symmetri mellom aktørene i utdanningen ble forsøkt skapt gjennom at hver enkelt deltaker fikk ansvar for sitt eget individuelle utviklingsprosjekt integrert i egen praksis. Samtidig fikk hver enkelt deltaker ansvar for å støtte de andres arbeid som kritiske venner.

Det å etablere et aksjonsforskende praksisfellesskap som del av studiefaglig undervisning i RLE, viser avhandlingen kan være en måte å få praksislærere, faglærere og studenter til å gjennomføre både studier og praksisnær forskning sammen. Avhandlingens artikler viser at det å samhandle i tråd med aksjonsforskningsprinsipper motiverte deltakerne til å oppnå individuelle og kollektive mål. Jeg viser at måten studenter, faglærere og praksislærere involveres i utdanningen gjennom aksjonsforskende virksomhet potensielt vil kunne ha noe si for hvordan det kan arbeides med teori- og praksisutvikling i lærerutdanning.

Avhandlingen understreker i denne sammenheng at det å finne en god balanse mellom individuelle og kollektive bidrag og forpliktelser er viktig. Det å la individuelle didaktiske utviklingsprosjekter være «stedet» for teoretisering og utvikling av

Resultater

RLE-undervisning sikret i ROM individuelt eierskap for de didaktiske utprøvingene som foregikk. Det å la den enkelte deltakers utprøving av fortolkende kulturbevisst tilnærming skje innenfor rammen av individuelle didaktiske prosjekt, gjorde at aksjonsforskningens syklustenkning kunne integreres i ordinær teoriundervisning og i praksisopplæring. Det at religionspedagogisk teori ble prøvd ut i religionsdidaktisk praksis i både lærerutdanningens teoriundervisning og praksisopplæring, gjorde at utdanningens teoretiske- og praktiske deler ble koblet sammen. Avhandlingen viser i så måte et eksempel på hvordan aktørene i norsk lærerutdanningen kan samarbeide på for å integrere utdanningens ulike deler i tilknytning til undervisning og læring i et studiefag. Samtidig viser analysene mine at deltakelsen i aksjonsforskningen ikke ble noe på siden av alt annet, men knyttet til hver enkeltes arbeid med RLE-studier fra ulike posisjoner.

Men samtidig som det å integrere utprøvingene i ordinær religionsdidaktisk praksis bidro til å sikre deltakernes eierskap, sikret det også bidrag inn i den kollektive teori- og praksisutviklingen som foregikk. Hver enkelt deltaker bidro ikke bare individuelt men også kollektivt gjennom å lese og kommentere de andres teoretiske arbeider, og gjennom å observere og vurdere hverandres undervisningspraksis.

9. Diskusjon

Det er særlig to forhold jeg ønsker å diskutere her mot slutten av avhandlingskappen. Det første handler om forholdet mellom makt og motmakt mellom deltakerne i ROM-prosjektet, og det andre handler om min forsknings forhold til det kontekstuelle religionspedagogiske forskningsfeltet.

9.1 Makt og motmakt

Et viktig forhold å diskutere som berører samarbeidsforskning har med makt å gjøre mellom deltakerne. I redegjørelsen av forskningsetikk i kapittel 6.3 berøres dette spørsmålet i sammenheng med konsekvenser og utbytte av aksjonsforskningen i ROM. Her vektlegges hvordan deltakernes arbeid med de individuelle didaktiske prosjektene var med på å sikre medbestemmelse, og at hver enkelt fikk utbytte av å delta i aksjonsforskningen. Samtidig fikk dette kjennetegnet ved aksjonsforskningsdesignet innflytelse på spørsmålet om makt og motmakt.

Initieringen av aksjonsforskningsprosjektet var det vi faglærere som stod for. Det var vi som hadde utarbeidet forskningssøknaden som fikk tilsagn fra forskningsrådet, og det var vi som hadde planlagt det originale forskningsdesignet. Det var også vi som senere fikk råderett

Diskusjon

over de økonomiske ressursene som ble gitt av forskningsrådet. Kunnskapen om den teori og metodologi som ble tatt i bruk, var det også kun vi faglærere som hadde et forhold til innledningsvis. Dette var med på å gi oss faglærere makt.

Selv om funn i materialet viser at deltakerne forhandlet om frikjøp og annerledes bruk av de økonomiske ressursene, var det ikke først og fremst denne siden ved maktspørsmålet som endret seg noe særlig i løpet av aksjonsforskningsperioden. Faglærernes makt knyttet til økonomiske og ressursmessige rammebetingelser forble rimelig stabile. Den motmakten som studentene og praksislærerne etter hvert utøvde, og som førte til større grad av symmetri mellom deltakerne, var knyttet til andre forhold. For det første handlet dette om det teori- og metodegrunnlaget som lå til grunn for ROM-prosjektet, for det andre handlet det om selve aksjonsforskningsdesignet, og for det tredje handlet det om den grad av sosial kontakt som prosjektet stimulerte til.

Hvis vi starter med det siste først, så viser vi i artikkel 1 hvordan funn relatert til utsagn om trygghet, tillit, inspirasjon og kollegialitet kan tolkes som å henspille på at deltakerne utviklet en type solidarisk kunnskap som følge av hyppige ansikt-til-ansikt-situasjoner og utviklingen av overlappende livsverdener. Denne kunnskapen sikret sosial integrasjon i praksisfellesskapene som ble etablert i ROM. Det handlet om tillit til hverandres faglighet og motiver for de faglige samtalene som foregikk i praksisfellesskapets møter. Den solidariske kunnskapen som ble utviklet var ikke adressert til oss faglærere

Diskusjon

spesielt, men oppstod i møtet med hverandre på kryss og tvers av rollene i prosjektet. Tilliten, tryggheten og inspirasjonen ble delt på tvers og utjamnet asymmetrien som lå til initieringen og oppstarten av prosjektet.

For det andre foregikk det en forskyvning av makt i forbindelse med hvordan ROM-prosjektet var designet. Som alle artiklene fremhever, så var det å forankre hele utforskingen av den fortolkende og kulturbevisste tilnærmingen i individuelle didaktiske prosjekter et grep som fikk flere konsekvenser. En av disse er blant annet analysert frem i artikkel 3 når den snakker om eierskap, ansvar og det å forankre de didaktiske utviklingsprosjektene i deltakernes egne interesser og kompetanser:

As mentioned the student teachers in ROM brought into the project their own interests and experiences while defining their individual didactical projects. It was quite a challenge to present ideas and develop a project in relation to individual competencies and interests. But at the same time this challenge secured an individual engagement from the start, which actually helped them from letting go of their personal starting point. Being supervised by a community of practice could easily have made each participant insecure of their own ideas, ending up doing only what the community “guided” them to do. [...] This is one possible general effect of letting subject related learning processes start in the learner’s own subject interests and individual motivations defining their own aims, objects and ways of proceeding (Klafki, 1985, Mattsson&Kemmis, 2007; O’Grady, 2003, 2007; Whittall, 2007). The responsibility given to the student teachers in ROM, letting them define their individual didactical projects related to own interests and competencies, strengthened the commitment and responsibility for theorizing upon the particular RE approach. (Husebo, 2012a, s. 463)

Det analysen av utdraget sier noe om i maktsammenheng, er at det å forankre deltakelse i fagdidaktisk aksjonsforskning i utvikling av

Diskusjon

individuelle didaktiske utviklingsprosjekter, sikret eierskap og tro på ens unike måte å utforske og teoretisere på. Deltakerne ble i løpet av studieåret bedre i stand til å utøve motmakt mot den innflytelse praksisfellesskapet representerte i møter og veiledningssituasjoner. De ble etter hvert fortrolige med at det var de selv som hadde størst forutsetninger for å styre retningen og gi innhold til sitt eget utviklingsprosjekt. Prosjektet var tross alt forankret i egne interesser og i faglig kompetanse som de andre deltakere i praksisfellesskapet var perifere i forhold til.

Det siste forholdet som ga deltakerne forutsetninger for å øve motmakt, var knyttet til det teoretiske og metodologiske grunnlaget for ROM-prosjektet. Dette forholdet kan også finnes i målsetninger med studiefaget og grunnskolefaget RLE. I RLE-faget, i Wengers teori om praksisfellesskap, i den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen og i aksjonsforskning som metodologi, fremheves betydningen av demokratiske forsknings- og undervisningsprosesser. Prinsipper som medbestemmelse, dialog, inkludering, gjensidighet og felles fortolkninger er kjerneforståelser som det ble forsket og undervist i tråd med i ROM. Etter hvert som studentene, faglærerne og praksislærerne ble bedre kjent med det teoretiske, metodiske og fagspesifikke grunnlaget for aksjonsforskningen som pågikk, ble deltakerne fortrolige med at kritikk og forandringer ikke kunne ses som problematiske innenfor en slik forståelseshorisont. Kritikk og fremforhandlede endringer måtte ses som uttrykk for de demokratiske og gjensidige arbeidsmåter som fag og forskning var tuftet på. Deltakerne ble

Diskusjon

gjennom tilegnelse av de metodologiske, teoretiske og faglige forståelsene som rammet inn prosjektet gitt forutsetninger til øve konstruktiv motmakt mot makt.

9.2 Forskningens forhold til forskningsfeltet

Når det gjelder på hvilken måte forskningen min forholder seg til et kontekstuell religionspedagogisk forskningsfelt, og hva den har bidratt med som nytt til feltet, vil jeg diskutere min forskning i lys av de fire kriterier som Afdal (2005) beskriver at en kontekstuell religionspedagogikk kjennetegnes av. Han beskriver at en kontekstuell religionspedagogikk er opptatt av 1) det partikulære mer enn det abstrakte og generelle, 2) av det religiøst levde livet mer enn religiøs lære, 3) elevenes livsverden mer enn læreplaner og 4) elevenes erfaringer mer enn eksisterende læremidler (ibid, s. 6).

Som annen kontekstuell religionspedagogisk forskning vil jeg si at avhandlingen min er mer opptatt av det partikulære enn det generelle. Det er undervisning i det norske lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget Religion, livssyn og etikk som er det partikulære. Noen vil kanskje si at dette ikke er særlig partikulært, men egentlig et eget felt i seg selv, samtidig som jeg vil argumentere for at analyse av samhandling mellom faglærere, praksislærere og studenter i RLE-undervisning er uttrykk for en mikro-kontekst og for noe partikulært. Det er spontane ytringer, dialoger og sosial samhandling som

Diskusjon

analyseres. Det er et empirisk studium som ser på sosiale mikroprosesser mellom mennesker som samarbeider tett sammen over tid. Av den grunn mener jeg det er riktig å benevne forskningen partikulær i et bottom-up-perspektiv, og si at den hører hjemme innenfor en kontekstuell religionspedagogikk.

Når det gjelder det andre kriteriet, er det ikke det religiøst levde livet eller en religiøs lære forskningen min fokuserer på. Jeg har riktignok orientert meg mot sosiale prosesser og levd liv, men mot det levde livet som utspiller seg i faktisk RLE-undervisning. Jeg har vært opptatt av samhandling mellom aktører i klasserom og auditorier på universitetscampus og i grunnskole. Forskningen har vært opptatt av det prosessuelle og relasjonelle, og hva disse aktørene har gjort, skrevet og sagt når de har møttes i undervisningssituasjoner.

I tilknytning til Afdals (2005) beskrivelse av feltets tredje kriterium, er det aktørenes handlinger og livsverden i skole og utdanning som er analysert, mer enn rammer som finnes i læreplaner og andre strukturelle forhold tilhørende en systemverden. Det er imidlertid ikke bare elevene eller studentene det fokuseres på, men også praksislærere og faglærere. Det er samhandling som uttrykk for disse aktørenes livsverden i lærerutdanning og praksisskole som analyseres.

Forskningsfeltets fjerde kriterium er beskrevet som å handle om elevenes erfaringer mer enn eksisterende læremidler. I min avhandling er det erfaringsnære perspektivet først og fremst rettet mot studenter, praksislærere og faglærere. Jeg har imidlertid også vært interessert i

Diskusjon

elevenes erfaringer. I artikkel 4 analyseres elevers erfaringer med å delta i RLE-undervisning som prøver ut en fortolkende kulturbevisst tilnærming. Erfaringene til elevene ses spesielt i sammenheng med den grad av motivasjon til faglig forberedelse og deltakelse i RLE-undervisningen de fremviser. Artikkelen viser at den grad av utfordring elevene stilles opp mot hadde betydning for at de fant motivasjon til faglig forberedelse og deretter faglig deltakelse. At de ble gitt tilstrekkelig med tid til å forberede seg viste seg også som viktig, sammen med at de selv så relevansen i oppgavene som ble gitt. Hvis oppgavene ble knyttet til deres egne interesser og kompetanser ga dette positivt utslag på grad av faglig forberedelse og faglig deltakelse.

Med dette som bakteppe kan en si at bidraget mitt til det kontekstuelle religionspedagogiske forskningsfeltet er at jeg har satt fokus på gjennomføring av RLE-undervisning i lærerutdanningens teoriundervisning og praksisopplæring. Dette har ikke vært gjort før. Gjennom å forholde seg til kriterier som kjennetegner kontekstuell religionspedagogikk som forskningsfelt, har jeg sett på faglæreres, praksislæreres, studenters og elevers samhandling i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget. Ved å se på hvordan religionspedagogisk teori kan tilegnes gjennom samarbeidende utforskning i religionsdidaktisk praksis, har jeg vist et eksempel på hvordan et teoretisk grunnlag kan integreres i forskningsbasert undervisning i teoriundervisning og i praksisopplæring. Samtidig har jeg vist et eksempel på hvordan en kan arbeide med en religionspedagogisk tilnærming til tros- og livssynsmessig mangfold i

Oppsummering

RLE. Dette har gitt flere resultater som jeg nå har vært inne på om hvordan drive studiefaglig og grunnskolefaglig undervisning i lærerutdanning og skole som utdanningskontekster.

10. Oppsummering

Avhandlingen har analysert frem ny kunnskap om RLE-undervisning i norsk lærerutdanning og i norsk grunnskole. Dette har vært gjort innenfor rammene av fagdidaktiske utprøvinger av en fortolkende kulturbevisst tilnærming i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE. Kunnskapen handler både om undervisning i grunnskolefaget og lærerutdanningsfaget, og om forholdet mellom teori- og praksisutvikling i faget. RLE-faget har i både lærerutdanning og grunnskole som viktig mål å imøtekomme et stadig større tros- og livstolkningmessig mangfold.

I avhandlingen har jeg vist til funn og resultater som stammer fra fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til RLE. Jeg har vist hvordan et aksjonsforskende praksisfelleskap samhandlet om sine utprøvinger, og de muligheter for teori- og praksisutvikling som knyttet seg til denne måten å drive forskningsbasert RLE-undervisning på i lærerutdanning. Jeg har vist hvordan dette ga grunnlag for praksisutvikling for både faglærere,

Oppsummering

praksislærere og studenter, og for teoriutvikling generert av de samme aktørene.

Avhandlingen viser også hvordan det å samarbeide i et praksisfellesskap kan gi grunnlag for en motiverende og en felles fremforhandlet måte å gjennomføre lærerutdanning på. Både studenter, faglærere og praksislærere viser i mine analyser sterk motivasjon og dedikasjon til å forplikte seg på de mål og det gjensidige ansvar som de har vært med på å forhandle frem. Forhandlingene viser at deltakerne i ROM var opptatt av å få best mulig utbytte av sin deltakelse i både studier og forskning. Dette er konklusjonen enten det ble forhandlet om en sterkere eller mer perifer tilknytning til praksisfellesskapet.

Det å gjennomføre fagdidaktiske utprøvinger i etablerte praksisfellesskap kan være en måte å samarbeide mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole. Norsk lærerutdanning leter etter eksempler på måter faglærere og praksislærere kan samarbeide tettere. Samarbeidsforskningen som ble gjennomført i ROM-prosjektet viser et slikt eksempel. Med utgangspunkt i et bestemt fag ble teoriundervisning og arbeidskrav i et studiefag koblet til grunnskolefaglig undervisning og praksisopplæring. Avhandlingen viser at dette kan være en egnet måte å skape en fellesarena der både praksislærere og faglærere vil kunne finne mening i å samarbeide. Praksislærerne ble i ROM gitt mulighet til å delta i teoriundervisning og i utvikling av teori, og faglærere ble gitt mulighet til å delta i

Oppsummering

praksisopplæring og gitt økt forståelse av RLE-undervisning som praksis i grunnskolen.

Avhandlingen har gått inn i en av de potensielle mikro-kontekstene som er mulige for empirisk forskning i RLE-sammenheng. Mange flere er mulige. Håpet er at myndigheter på lokalt og nasjonalt plan ikke mister av syne at RLE-faget kan være et egnet utkikkspunkt for viktige prosesser som foregår i en tros- og livssynsmangfoldig skole og utdanningskontekst. Den føyer seg forhåpentligvis inn i en rekke med flere fremtidige avhandlinger og studier som både berører grunnskolefaget og lærerutdanningsfaget RLE. Ny kunnskap om undervisning i dette kritiske, objektive og plurale faget er viktig for at lærere og lærerutdannere skal kunne undervise og lede læring i en demokratisk og dialogorientert skole- og lærerutdanningskontekst, og for at elever og studenter skal kunne delta og bidra i et inkluderende og tolerant samfunn som evner å la seg berike av eksisterende mangfold.

Litteratur

Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster: Waxmann.

- (2005). Kontekstuell religionsdidaktikk. Religionspedagogikk for en flerkulturell skole? *Din 1-2*, s. 3-17.

Afdal, G., E. Haakedal & H. Leganger-Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*, London: Sage.

Andreassen, B. O. (2008). «Et ordinært fag I særklasse» En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. PhD-Avhandling, Universitetet i Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Anker, T. (2011). *Respect and disrespect : social practices in a Norwegian multicultural school*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.

Asheim, I. (1961). *Glaube und Eeziehung bei Luther: ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik*, (Phd-Avhandling), Universitetet i Oslo: Teologisk fakultet.

Litteratur

- Avest, Jozsa, Knauth, Rosón and Skeie (eds.) (2009). *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann.
- Bakker, C. and Heimbrock, G. (eds.). (2007). *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Münster: Waxmann.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine Books.
- Bergem, T. (et. al). (1997). Research on Teacher and Teacher Education, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, No. 3-4, s. 433-458.
- Berger, P. L. (1997). *Religion, samfund og virkelighet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekke, M (2004). "På sporet av lærerutdanningsdidaktikkens historiske røtter" i M. Brekke (red.). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring – Læring, undervisning og dannning i lys av ny forskning*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bråten, O. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway*, (PhD-Theses), Warwick: University of Warwick.

Litteratur

- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. and Kemmis, S. (2005). Staying critical, *Educational Action Research*, 13 (3), s. 347-357.
- Eikseth, A. G. og Skeie, G. (2010). «Etiske utfordring i aksjonsforskningen», i T. Lund, M.B. Postholm and G. Skeie, (red.), *Forskeren i møte med praksis – Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*, s. 115 – 130. Trondheim: Tapir akademiske.
- Eikseth, A. G. og Steen-Olsen, T. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring: læringsspill i et læringsfellesskap, i M. B. Postholm og T. Steen-Olsen (red.). *Å utvikle en lærende skole: aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*, s. 17-35. Trondheim: Tapir Akademiske.
- Engelsen, B. U. (2006). Samme sak: Fagdidaktikk i lærerutdanningen og fagdidaktikk som akademisk disiplin? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90 (1), s 5-16.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14 (3) s. 133–156.

Litteratur

- Elliot, J. (2009). "Building Educational Theory through Action Research". in S. Noffke, and B. Somekh, *The Sage handbook of Educational Action Research* (eds.) s.28-38.London: Sage.
- (2007). *Reflecting where the action is*, New York: Routledge.
- (1993). *Reconstructing Teacher Education – Teacher development*, London: The Falmer Press.
- (1991). *Action research for educational change Developing teachers and teaching*, Milton Keynes: Open University Press.
- Eriksen, L. L. (2010). *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*, (PhD-theses), Warwick: University of Warwick.
- Flornes, K. (2007). *An action research approach to initial teacher in Norway*, (PhD-theses), Birmingham: The University of Birmingham.
- Fossåskaret, E. (1997). «Ustrukturerte intervju med få informanter», i E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad og T. H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid – Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: Innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*, New York: Basic Books.

Litteratur

- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford: Stanford University Press.
- Gravem, P. (2004). *KRL - et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*, Oslo: Opplandske Bokforlag
- Habermas, J. & Kalleberg, R. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hagesæther G., Sandsmark, S. og Bleka D-A. (2000). *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*, Bergen: NLA forlag.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal.
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning: kunnskapsstatus og konsekvenser for lærerrolla og lærarutdanning*, Rapport nr. 21, Høgskolen i Volda.
- Heimbrock, G. Scheilke, C, Th og Schreiner, P. (eds.). (2001). *Towards religious competence : diversity as a challenge for education in Europe*, Münster : LIT Verlag
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Husebø, D. (in print) «Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education» in

Litteratur

- J. Everington, S. Mediema and G. Skeie (eds.) *Accounting for context in religious education research*, Waxmann: Münster (expected printed spring 2013)
- (2012a). Bridging theory and practice in Norwegian teacher education, *Educational action research*, Taylor and Francis, Vol.20, Nr. 3, s. 455-471
 - (2012b). Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk, *Acta didactica*: Oslo, Vol. 6, Nr. 1, Art. 4
- Husebø, D. and Ø. Johannessen. (2010). «Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling I praksisfellesskaper», i T. Lund, M.B. Postholm and G. Skeie (red.) *Forskeren i møte med praksis – Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*, s. 33 – 48. Trondheim: Tapir akademiske.
- Haakedal, E. (2004). «Det er jo vanlig praksis her...» *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Oslo: Teologisk fakultet.
- Iprgrave, J., Jackson, R. & O’Grady, K. (eds.). (2009). *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. Münster, Waxman.
- Jackson, R. (2009). «The interpretive approach to Religious Education and the development of a Community of Practice», in J.

Litteratur

- Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, Münster: Waxman
- (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*, London: Routledge & Falmer.
- (1997). *Religious education: An interpretive approach*, London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, Miedema, Weisse and Willaime (eds.). (2007). *Religion and Education in Europe – Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann.
- Johannessen, Ø. L. (2010). «Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenning mellom samfunnskrav og elevenes interesse». i G. Skeie (red.) (2010). *Religionsundervisning og mangfold – Rom for læring i religion livssyn og etikk*. s.105-123. Oslo: Universitetsforlaget,
- Kalleberg, R. (1996). «Forord», i M. Hammersley og P. Atkinson (1996). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeidet og feltforskning*, Oslo: ad Notam.
- Kalleberg, R., Malens, R. og Engelstad, F. (2009). *Samfunnsvitenskapens oppgaver, arbeidsmåter og grunnlagsproblemer*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Karlsen, G. E. og Kvalbein, I. A. (red.). (2003). *Norsk lærerutdanning*.

Litteratur

Søkelys på allmennlærerutdanning i et reformperspektiv,

Oslo: Universitetsforlaget.

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research, *Educational Action Research*, 18, no.4: 417 – 427.

- (2009). Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, Routledge, 17, no.3: 463 – 474.

Klette, K. (red.) (1998). «Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier», i K. Klette (red.). *Klasseromsstudier på norsk*, Oslo: ad Notam.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Knaut, Jozsa, Bertram-Troost and Ipgrave (eds.) (2008). *Encountering religious pluralism in school and society: A qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.

Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skole informasjon.

Litteratur

- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*, Reitzel: København.
- Leganger-Krogstad, H. (2009) *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4) s. 34-46.
- Lied, S. (2011). «The Dialogical RE Classroom: A Safe Forum and a Risky Business», in B. Schüllerqvist (eds.), *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education*, s. 165 – 174. Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- (2006). Norsk pedagogisk forskning 1985-2005, *Norsk Teologisk Tidsskrift*, Nr. 3, s. 163-195.
 - (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, (PhD-avhandling), Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.

Litteratur

- Munthe, E. (2006). «Visuell analyse: et mangfold av muligheter» i M. Brekke (red.) *Å begripe teksten – om grep og begrep i tekstanalyse*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer: med CLASS som et eksempel, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 nr. 2, S. 159-174.
- Munthe, E. og Ohnstad, F. O. (2010). «Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering», i P. Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*, Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU (2010). *Mestring og mangfold, Flerspråklig barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, Bergen: Fagbokforlaget, 2010:7 (www.regjeringen.no)
- (1995). *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionskunnskap*, Oslo: Statens trykking, 1995:9.
- O'Grady, K. (2003). Motivation in religious education: A collaborative investigation with year eight student teachers. *British Journal of Religious education*, 25 (3), s. 214–225.
- Postholm, M.B. (2007). «Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold», i M.B. Postholm (red.). *Forsk med! : lærere og forskere i læringsarbeid*, Oslo: Damm.

Litteratur

- (2004). *Innovasjonsforskning. Igangsetting og forskning på aktiviteter i universitetsklasserommet*, Trondheim: Tapir Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Reason, P. and H. Bradbury. (2009). «Introduction», in P. Reason, and H. Bradbury (eds.). *The Sage handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*, s.1-10. London: Sage.
- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativt orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orienterte hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Skagen, K. (2006). «Norsk allmennlærerutdanning i forandring», i K. Skagen (red.), *Lærerutdannelsen i Norden*, s. 71-89. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skeie, G. (2010). «Erfaringsbasert forsknings- og utviklingsarbeid», i G. Skeie (red.) *Religionsundervisning og mangfold – Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. s.124-152. Oslo: Universitetsforlaget.

Litteratur

- (2009). «Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk», i H. K. Sødal (red.). *Religions- og livssynsdidaktikk*, s. 65-76. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
 - (2004). «An Overview of Religious Education Research in Norway», in R. Larsson and C. Gustavsson (eds.). *Towards a European Perspective on Religious Education*, s. 317-331. Lund: Artos & Norma.
 - (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*, (PhD avhandling). Trondheim: NTNU.
- Strømnes, M. (1967). *Klasseromsforskning. Ei metodologisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Sødal, H. (red.). (2003). *Religionsdidaktikk: En innføring*, Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen: om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*, Oslo: Universitetsforlaget.
- (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, I. (2008). «Det mangetydige klasserommet: kommunikasjon og handlingstvang», i S. Michelet (red.). *Mangfold I klasserommet: individ og fellesskap*, [HiO-rapport](#), nr.13

Litteratur

- Valk, P., Beertram-Troost, M. F. and Béraud, M. (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies - A European Quantitative Study*, Münster: Waxmann.
- Veinueger, Dietz, Jozsa and Knauth (eds.) (2009). *Islam in education in European countries: Pedagogical concepts and empirical findings*. Münster: Waxmann.
- Von der Lippe, M. (2010). *Youth, Religion and Diversity – A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society A Norwegian case*, (PhD - avhandling), Universitetet i Stavanger: Humanistisk fakultet.
- Want, Bakker, Avest and Everington (eds.) (2009). *Teachers responding to religious diversity in Europe: Researching biography and pedagogy*. Münster: Waxmann.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wingård, G. J. (2011). *Skole – nasjon – religion - En studie av konstruksjonen av kollektiv identitet og annenhet i den politiske debatten om religions- og livssynsundervisning i den norske grunnskolen på 1990-tallet*. (PhD-Avhandling), Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Zuber-Skerritt, O. and Farquhar M. (2002). Action learning, action research and process management (ALARPM): A personal history, *The Learning Organization*, 9 (4), s. 102–113.

Litteratur

http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1 – Invitasjon av lærerstudenter til FoU-deltakelse

Vedlegg 2 – Kontrakt med praksisskole knyttet til FoU-deltakelse

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema for lydopptak, 5 studentdeltakere og 2 praksislærere i ROM

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema for videoopptak, 25 ordinære studenter (RLE2)

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema for videoopptak, elever i klasserom på praksisskole

Vedlegg 6 – Samtykkeskjema for videoopptak, lærerstudenter og praksislærere i praksisopplæring

Vedlegg 7 – Godkjenning NSD

Vedlegg 8 – Kommunikasjon NSD

Vedlegg 1 - Invitasjon av lærerstudenter til FoU-deltakelse

Den første inviterende teksten for mulig deltakelse i forskningsprosjektet Religionsundervisning og mangfold ble sendt til 12 studenter som hadde søkt og fått innvilget opptak til KRL2 og KRL3. Det vil si at de skulle studere KRL fulltid (60SP) hele studieåret 2008-2009. Alle disse studentene kjente vi fra tidligere innføringsstudier. Teksten ble sendt ut som epost 21.04.2008.

Hei ...!

Jeg skal lede et forskningsprosjekt til høsten som har KRL2 (KRL3 vår 2009) studenter som deltakergruppe. Prosjektet vil gå som en del av fagdidaktikkdelen i studiet og handler i så måte om KRL-undervisning og faget i skolen. Vi tar mål av oss at interesserte studenter skal få gå inn i et læringsfellesskap hvor KRL-lærere som allerede har vært med oss nå i snart 2 år i prosjektet, praksislærere i KRL, og oss i fagseksjonen inngår i et praksisfellesskap med mål om å lære noe av hverandre og til hverandre ut fra våre ulike ståsteder.

Vi ønsker utelukkende å bruke undervisning og arbeidskrav som uansett ligger til studiet som de treffpunkter der deltakerne i prosjektet møtes.

Kunne du ikke, hvis du er nysgjerrig på hva et slikt prosjekt vil innebære, ta kontakt med meg for mer detaljer pr. mail eller komme innom for en rask prat på kontoret mitt (K-152)?

mvh
Dag Husebø

Eposten under ble sendt til seks studenter som ytret seg positive til å få mer informasjon om forskningsprosjektet. Denne ble sendt første gang 23.04.2008.

Hei

Kjekt at du er interessert i å høre mer. Dette blir kanskje litt langt dette her, samtidig som det er forferdelig vanskelig å si ting kortere enn dette, og samtidig klare å gi deg en pekepinn på hva det er snakk om.....

Prosjektet som det er snakk om her heter Religionsundervisning og mangfold. Det har kort som hovedmål å prøve ut en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk i praksis og undersøke om den kan høyne kvaliteten på undervisningspraksisen i skolen.

Vi har siden høst 2006 samarbeidet med ulike skoler og kommuner i Nord-fylket. Først dreide det seg om å utvikle lokale fagplaner relatert til innføringen av kunnskapsløftet, og siden har en mindre gruppe lærere blitt med videre og utviklet hvert deres utviklingsprosjekt (knyttet til KRL-undervisning og en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk).

Utviklingsprosjektene har blitt fulgt og støttet av aksjonsforskning. Kort fortalt handler aksjonsforskning om å utforske praksisfeltet (der undervisningen foregår) for å øke bevissthet og forståelse for hva som foregår der for alle involverte parter i et gitt prosjekt. Det betyr at aksjonsforskning har et demokratisk handlings- og utviklingsperspektiv hvor man i fellesskap utvikler mål, observerer og reflekterer og gjensidig anerkjenner hverandres synspunkter. I så måte er det også en type forskning som krever gjensidig tillit og trygghet.

Målet nå for høsten er at maks 8 studenter skal få mulighet til å inngå i et forsknings- og læringsfellesskap med mål om å utvikle undervisningskompetanse i faget. Utvalgte KRLlærere fra Nord-fylket vil ut fra sine utviklingsprosjekter bidra inn i fellesskapet, de praksislærere som er aktuelle til å veilede dere vår 2009 vil bidra inn, og i alle fall meg og leder av prosjektet Geir Skeie vil være involvert fra UiS. Den kulturbevisste og fortolkende religionspedagogikken vil

bli en del av pensum for alle KRL2 studenter i fagdidaktikkdelen som jeg skal være inne og undervise i.

Tanken videre er at studentene som inngår i prosjektet skal bruke det ene arbeidskravet i KRL2 (høst 2008), den individuelle innleveringsoppgaven som teller 50%, til å starte et arbeid med å utvikle egne fagprosjekter. Vi har tenkt at dere sammen med oss definerer hva, hvordan og hvorfor for denne oppgaven, og at dere gis tett oppfølging av læringsfellesskapet i utviklingsfasen. Målet er at dere leverer inn en didaktisk oppgave (som en hvilken som helst annen oppgave) som det gis karakter på. Prosessen med å utvikle disse oppgaven forsker vi på hele tiden underveis.

Den individuelle oppgaven som dere utviklet i løpet av KRL2 vil bli aktuell for KRL3 våren 2009. Dette gjelder spesielt for den praksisopplæringen som ligger der som et obligatorisk krav. Tanken nå er at dere skal kunne sette dette prosjektet ut i livet, og teste det ut i løpet av perioden. Igjen vil læringsfellesskapet observere, kommentere og reflektere sammen med dere for å utvikle prosjektet videre.

I KRL3 har dere også et arbeidskrav uansett om å skrive en større oppgave (20SP). Prosjektets mål er at dere i løpet av utviklingsprosjektet har fått opparbeidet dere et materiale knyttet til egne erfaringer, logger, veiledningsdokumenter m.m. slik at dere kan skrive oppgavene deres bla. i tilknytning til den prosessen dere hadde vært med på. Også i dette skrivearbeidet vil dere kunne få tett oppfølging fra både KRL-lærere, praksislærere og UiS, samtidig som vi forsker på selve prosessen.

Jeg håper ikke dette ble for mye info., og at du nå ble skremt. Ikke syns jeg at jeg kunne si mindre enn dette, og ikke tørr jeg å si mer.... Vi må uansett ta en runde til eller to før vi er skikkelig i gang.

Kjekt om du gav en kort tilbakemelding på om du fortsatt ser syn på å delta i prosjektet. Og det vil nok bli slik som det alltid er, at for å få noe igjen læringsmessig, så må der investeres noe i forhold til det som skal læres...

Dag

Vedlegg 2 – Kontrakt med praksisskole vedr. FoU-deltakelse

Behov fra UiS 2008 – 2009 relatert til Aspervika og ønsker fra skolen selv (Merk: Plantall kan endre seg noe frem mot studiestart)

Behov antall praksispartier UiS	Trinn	Studieår
2	1-7	1. studieår
1	1-7	2. studieår
2	KRL	Fagpraksis 3 og 4 studieår

*Hvis det er slik at dette er problematisk for dere å ta i mot dette antallet og denne fordelingen, så beskriv problemet under og eventuell løsning. Hvis dere samtidig har en stab som kunne ønske seg 2 ukers fagpraksis (legges til vår 2009 foruten Engelsk) melder dere også fra om dette.

4. Funksjonsstørrelse til den enkelte praksislærer ved praksisskolen:

Navn på praksislærere	Funksjon	Trinn
Hans Dysthe	4/7 (fou og fagpraksis)	
Ingunn W. Lassen	4/7 (fou og fagpraksis)	

Oversikt over aktuelle praksisfunksjoner og oversikt over ressurser til ulike oppgaver i praksisfunksjonen for studieåret 2008-2009.

Antall uker pr. skoleår	Størrelse på aktuelle praksislærer - funksjoner	Timer til disp praksisskolen*	Timer til disp. for UiS**	Totalt: Undervisning, veiledning, møter og andre oppg.**
8	8/7 - funksjon	122,3	20,6	142,9
7	7/7 - funksjon	107	18	125
5	5/7 - funksjon	76,4	12,9	89,0
2	2/7 - funksjon	30,6	5,1	35,7

* Timer til disposisjon for praksisskolen:

Studentene har krav på 10-13 t veiledning pr. uke

Den øvrige tiden benyttes til:

- samarbeid med studenter, universitetets personale og kollegaer ved praksisskolen
- individuell og felles planlegging, etterarbeid og vurdering
- organisering av praksisopplæring på egen skole; for eksempel informasjon til andre involverte lærere og samarbeid med praksisskolens ledelse

** Timer til disposisjon for UiS:

Denne tiden vil gå til møtevirksomhet på universitetet, td.

praksissamlinger før og etter hver praksisperiode og faglige samlinger.

For en hel øvingslærerfunksjon utgjør denne ressursen 18 timer for et studieår som reduseres prosentvis i forhold til funksjonsstillingen.

5. Samarbeidserklæringer/underskrifter:

Begge parter vil gjøre sitt beste for å oppfylle vilkårene i samarbeidsavtalen. Nødvendige endringer i avtalevilkår meldes den andre parten uten unødig opphold.

Skolens rektor

Sted:

Dato:

Direktør, Det humanistiske fakultet

Sted:

Dato:

Skolens plasstillitsvalgt

Sted:

Dato:

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema for lydopptak, 5 studentdeltakere og 2 praksislærere

Informasjon vedrørende forskningsprosjektet *Undervisning om religiøst mangfold i skolen. Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.*

Institutt for kultur og språk i samarbeid med Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, vil høsten 2008 gjennomføre et forskningsprosjekt med utspring i to praksisfellesskap bestående av allmennlærerstudenter, lokale praksislærere og lærere i RLE fra samarbeidende skoler.

Prosjektet som dette samtykkeskjemaet gjelder for er knyttet opp mot seminarundervisning i allmennlærerutdanningens påbygningsstudium i Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap del 2.

Formålene er å:

- drive forskningsbasert seminarundervisning i allmennlærerutdanningen
- basere seminarene på prinsipper hentet fra aksjonslæring/aksjonsforskning
- forske på egen undervisning. Respons og resultat
- vurdere hvor god en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk er i forhold til læreprosesser og læringsutbytte og drøfte spørsmål som springer ut av lærererfaringer
- utvikle ny forskningsbasert kunnskap omkring rel.und., religionslærerutdanning og skolens møte med økt mangfold.
- fremme refleksjonsfellesskap og arbeidsfellesskap mellom studenter, lokale praksislærere, samarbeidende RLE-lærere og faglærere ved UiS.
- utvikle individuelle studentprosjekter i praksisfellesskapet basert på en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.
- prøve ut studentprosjekter i fagpraksisopplæringen
- reflektere i fellesskap rundt læringsverdien av forberedelses-, gjennomførings- og etterarbeidsfase for de individuelle studentprosjektene. Denne refleksjonen skal teoretiseres i studentenes bachelor-oppgaver, og forhåpentligvis gis ut som artikkelsamling.

Datainnsamling

Vi vil benytte av oss av et datamateriale innhentet gjennom flere forskningsmetoder. Den ene metoden som vil tas i bruk er lydopptak av seminarene. Formålet med å lydopptaket er å kunne gjøre presise analyser av den dialogen som foregår i seminarundervisningen. Hvilke perspektiver tar de ulike aktørene, og hva karakteriserer "samtalerollenene" til den enkelte? Hvilke forutsetninger for deltakelse har hver enkelt?

Prosjektet vil også samle inn undervisningsbeskrivelser og utkastene til studentprosjektene fra seminar til seminar. Hva preger skriveprosessen og hvilke refleksjoner gjør studentene seg om arbeidet? Der vil bli gjort sluttintervjuer med hver enkelt deltaker i

praksisfelleskapet etter at studentprosjektene er levert inn som individuell skriftlig oppgave nov. 08.

Det endelig utarbeidete studentprosjektet utgjør kjernemateriale for forskningsprosjektet. Disse vil analyseres i lys av den prosess som de er sprunget ut av. Studentprosjektene vil bli satt ut i klasseromssituasjon i praksisopplæring våren 2009. I denne anledning vil der foretas klasseromsobservasjoner og notater fra læringssamtaler og intervjuer holdt i forlengelsen av studentenes utprøving. Studentene vil foreta endelige sammenfatninger av sine erfaringer med prosjektdeltakelsen i større 15 studiepoengs innleveringsoppgaver. Disse vil også analyseres.

Det er frivillig å delta i studien, og alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt. Forskeren er underlagt taushetsplikt. Alt datamaterialet blir anonymisert og ved studiets slutt vil alt videomaterialet slettet. Før den tid vil alle opptak kun være tilgjengelig for forsker i et låsbart skap. Kryss av om du ønsker eller ikke ønsker å delta i denne studien ved utfylling av dette skjema og returner det til forsker. For ytterligere informasjon ta direkte kontakt med Dag Husebø, dag.husebo@uis.no, 51833416

Ja, jeg ønsker å delta i dette prosjektet, og la forsker bruke lydopptaker i seminarundervisningen.

Nei, jeg ønsker ikke å bli tatt opp på lydbånd og vil ikke delta i dette prosjektet.

Sted, tid og underskrift

Ja, jeg ønsker at mitt studentprosjekt og mine refleksjonsnotater skal kunne brukes i dette forskningsprosjektet.

Nei, jeg ønsker ikke at mitt studentprosjekt og mine refleksjonsnotater skal kunne brukes i dette forskningsprosjektet.

Sted, tid og underskrift

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema for videoopptak, 25 ordinære studenter (RLE2)

Informasjon vedrørende forskningsprosjektet *Undervisning om religiøs mangfold i skolen. Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.*

Institutt for kultur og språk i samarbeid med Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, vil høst 2008 gjennomføre et forskningsprosjekt med formål om å prøve ut en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk i fagdidaktikkundervisningen ved påbygningsstudiet KRL2 i allmennlærerutdanningen. Hovedmålet med dette delstudiet er å undersøke om en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk kan høyne kvaliteten på vår egen undervisningspraksis. Dette er et mål som har forankring til et av de overgripende formål for et større NFR-støttet forskningsprosjekt.

Det delprosjektet som dette samtykkeskjemaet er knyttet til er knyttet opp mot ordinær fellesundervisning i et av allmennlærerutdanningens påbygningsstudier Kristendoms-, religions- og livsynskunnskap del. 2.

Formålene med dette delprosjektet er å:

- drive forskningsbasert undervisning i allmennlærerutdanningen
- basere undervisningen på prinsipper hentet fra aksjonslæring/aksjonsforskning
- forske på egen undervisning. Respons og resultat
- vurdere hvor god en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk er i forhold til læreprosesser og læringsutbytte og drøfte spørsmål som springer ut av lærererfaringer
- utvikle ny forskningsbasert kunnskap omkring rel.und., religionslærerutdanning og skolens møte med økt mangfold.
- fremme refleksjonsfellesskap og arbeidsfellesskap mellom studenter og faglærere i KRL hvor studentene er gitt deltakerforutsetninger
- synliggjøre betingelser som studenters, faglærere og RLE-læreres egen praksis gir for fagdidaktikken

Datainnsamling

For å kunne avgjøre vår grad av måloppnåelse i forhold til disse punktene, vil vi benytte av oss av et datamateriale innhentet hovedsaklig gjennom to forskningsmetoder. Den ene metoden som vil tas i bruk er videoanalyse av vår egen undervisning. Formålet med å filme undervisningen er at vi på denne måten vil kunne analysere samspillsprosesser og innhold i dialogen som

utspiller seg. Målsetningen er at videomateriale vil kunne gi oss svar på våre spørsmål om vi har nådd de mål som vi har satt oss.

En andre metoden som vil tas i bruk er å analysere arbeider som studentene gjør underveis som en del av undervisningen. Vi tar sikte på å dele studentene opp i anonymiserte arbeidsgrupper som vil jobbe med ulike problemstillinger. Målet med dette er først og fremst at studentgruppearbeidene skal danne grunnlag for videre dialog i undervisningssammenheng, men arbeidet vil også skriftliggjøres samles inn for videre analyse. Ingen navn vil stå på arbeidene.

Det er frivillig å delta i studien, og alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt. Forskeren er underlagt taushetsplikt. Alt datamaterialet blir anonymisert og ved studiet slutt vil alt videomaterialet slettet. Før den tid vil alle opptak kun være tilgjengelig for forsker, i et låsbart skap.

Kryss av om du ønsker eller ikke ønsker å delta i denne studien ved utfylling av dette skjema og returner det til forsker. For ytterligere informasjon ta direkte kontakt med Dag Husebø, dag.husebo@uis.no, 51833416

Ja, jeg ønsker å bli videofilmet og således delta i dette prosjektet.

Nei, jeg ønsker ikke å bli videofilmet og vil ikke delta i dette prosjektet.

Sted, tid og underskrift student

Ja, jeg ønsker at våre gruppearbeider utviklet i undervisningen skal kunne tas i bruk i dette prosjektet

Nei, jeg ønsker ikke at våre gruppearbeider skal kunne tas i bruk for dette prosjektet

Sted, tid og underskrift student

Vedlegg 5 – Samtykkeskjema for videoopptak, elever i klasserom på praksisskole

Samtykkeskjema i forbindelse med filming av praksisopplæring i RLE for klasse 1... og 7... ved Aspervika skole.

Vår 2009, vil Institutt for kultur og språk i samarbeid med Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk og Aspervika skole, gjennomføre deler av et større forskningsprosjekt i 1 og 7 trinn på Aspervika skole. Forskningsprosjektet som er kalt *Religionsundervisning og mangfold. Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk*, er finansiert av Forskningsrådet og er en del av programmet Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU 2005-2010.

Den delen av prosjektet som vil gjennomføres våren 2009 på Aspervika skole er forankret i et praksisfellesskap bestående av 6 allmennlærerstudenter, 2 lokale praksislærere fra Aspervika skole (Hans Dysthe og Ingunn Wenche Lassen), og 2 forskere/faglærere fra UiS (Dag Husebø og Geir Skeie).

Dette samtykkeskjemaet er knyttet til hvor vidt ditt barn kan bli filmet i forbindelse med gjennomføringen av dette forskningsprosjektet. Filmingen vil gjennomføres av et stasjonært kamera som har fokus på hele klasserommet og ikke enkelte elever. Det er de 6 praksisstudentenes gjennomføring av allerede planlagte undervisningsopplegg i RLE-faget som vil filmes. Noen av de spørsmålene vi har stilt oss i forkant er hvordan disse undervisningsprosjektene fungerer i møte med elevene? Hva (må) justeres underveis i forhold til opprinnelig plan? På hvilken måte er en kulturbevisste og fortolkende tilnærming til religionsundervisningen fremtredende? Hvordan responderer studenter og elever på at et kamera er satt inn i klasserommet? Det er ordinære undervisningsforløp med tilknytning til gitte kompetansemål i kunnskapsløftet og Aspervika sine lokale målsetninger som vil gjennomføres. Tema og målsetning for undervisningen synliggjøres på skolens lokale ukeplaner. Praksisfellesskapet vil forsøke å trengte inn i videomaterialet som en del av det etterarbeidet som ligger til regulær praksisopplæring i allmennlærerutdanningen

Datoene som filmingen vil kunne foregå på er:

- Tirsdag 13. Januar, Fredag 16. Januar og Tirsdag 20. Januar
- Mandag 2. Februar, Tirsdag 3. Februar, Torsdag 5. Februar og Fredag 6.

Februar

- Onsdag 4. Mars og Fredag 6. Mars

Formålet for klasseromsfilmingen er å:

- forske på læringsutbytte og verdien av det å arbeide i et praksisfellesskap bestående av studenter i allmennlærerutdanningen, praksislærere fra skolesektoren og faglærere fra universitet- og høyskolesektoren.
- vurdere hvor god en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk er i forhold til læreprosesser og læringsutbytte, og drøfte spørsmål som springer ut av praksiserfaringer
- utvikle ny forskningsbasert kunnskap omkring religionsundervisning, religionslærerutdanning og skolens møte med økt kulturelt, etnisk og religiøst mangfold.
- utprøve og analysere individuelle studentprosjekter (undervisningsopplegg) i RLE-fagpraksis basert på en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.

Alt videomateriale vil bli behandlet konfidensielt. Både studenter, lærere og forskere er underlagt taushetsplikt. Alt datamaterialet blir videre anonymisert og ved studiets slutt vil alt videomaterialet slettes. Før den tid vil alle opptak kun være tilgjengelig for forsker i et låsbart skap. Kryss av om du/dere som foreldre/foresatte er villige til eller ikke ønsker la deres barn bli filmet ved utfylling av dette skjema, og returner det til Aspervika skole og forsker. Vi vil organisere klasserommet og oppsettet av kameraet slik at **kun** de barn som det er allerede er levert inn samtykkeskjema for blir fremkomme i filmmaterialet. For ytterligere informasjon om forskningsprosjektet, ta direkte kontakt med Dag Husebø, dag.husebo@uis.no, 51833416

Ja, vi er villig til at

.....(barnets navn og klasse)
blir filmet på de nevnte datoer og i denne forskningssammenhengen.

Nei, vi ønsker ikke at

.....(barnets navn og klasse)
blir filmet på de nevnte datoer og i denne forskningssammenhengen.

Sted, tid og underskrift

Vedlegg 6 – Samtykkeskjema for videoopptak, lærerstudenter og praksislærere i praksisopplæring

Informasjon vedrørende forskningsprosjektet *Undervisning om religiøst mangfold i skolen. Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.*

Institutt for kultur og språk i samarbeid med Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, vil vår 2009 videreføre et forskningsprosjekt med utspring i et praksisfellesskap bestående av 6 allmennlærerstudenter, 2 lokale praksislærere og 2 forskere/faglærere i RLE..

Dette samtykkeskjemaet er knyttet til den obligatoriske praksisopplæringen som ligger til allmennlærerutdanningen relatert til fagpraksis i Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap del 3.

Formålene er å:

- drive forskningsbasert seminarundervisning i allmennlærerutdanningens praksisopplæring
- basere seminarene på prinsipper hentet fra aksjonslæring/aksjonsforskning
- forske på egen undervisning og veiledning. Respons og resultat
- vurdere hvor god en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk er i forhold til læreprosesser og læringsutbytte og drøfte spørsmål som springer ut av lærererfaringer
- utvikle ny forskningsbasert kunnskap omkring rel.und., religionslærerutdanning og skolens møte med økt mangfold.
- fremme refleksjonsfellesskap og arbeidsfellesskap mellom studenter, lokale praksislærere, samarbeidende RLE-lærere og faglærere ved UiS.

- utprøve individuelle studentprosjekter i fagpraksis basert på en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.
- reflektere i fellesskap rundt læringsverdien av forberedelses-, gjennomførings- og etterarbeidsfase for de individuelle studentprosjektene. Denne refleksjonen skal teoretiseres i studentenes bachelor-oppgaver, og forhåpentligvis gis ut som artikkelsamling.

Datainnsamling

Vi vil benytte av oss av et datamateriale innhentet gjennom flere forskningsmetoder som vi her belyser noen aktuelle spørsmålstillinger til:

Vi vil for det første forsøke å analysere skriftlige slutteksamener for høst 2008 for å se om vi finner mønster i valg av mulige fagdidaktiske oppgaver og måten disse er forsøkt løst? Kan disse summative vurderingene brukes som utgangspunkt for underveisvurdering av studentene og da relevante fremovermeldinger?

Denne delen av ROM-prosjektet vil også ta i bruk videoanalyse av praksisopplæringssituasjonen som metode. Det er studentenes forsøk på å sette sine studentprosjekter fra ROM-prosjektets første del ut i klasserommene som vil være fokus. Hvordan utspiller studentprosjektene seg i møte med elevene? Hva (må) justeres underveis? På hvilken måte er den kulturbevisste og fortolkende metode fremtredende? Hvordan responderer studenter og elever på at et kamera er i klasserommet? Praksisfellesskapet vil forsøke å trenge inn i videomaterialet sammen i etterarbeidssammenheng.

Vi vil også gjennomføre lydopptak av veiledningssituasjoner i forkant og etterkant av gjennomført undervisning. Formålet med å lydopptaket er å kunne gjøre presise analyser av den dialogen som foregår i veiledningen. Hvilke perspektiver tar de ulike aktørene, og hva karakteriserer "samtalerollenene" til den enkelte? Hvilke forutsetninger for deltakelse har hver enkelt? Hva vil

læringsutbyttet av praksisfellesskapets tilstedeværelse i alle fasene av det pedagogiske arbeidet være?

Prosjektet vil også samle inn undervisningsbeskrivelser og utkastene til KRL3 bacheloroppgaver for de av studentene som skriver i tilknytning til fagdidaktikk. Hva preger skriveprosessen og hvilke refleksjoner gjør studentene seg om arbeidet? Der vil bli gjort sluttintervjuer med hver enkelt deltaker i praksisfellesskapet etter at bacheloroppgavene er levert inn som avsluttende intervjuer av hele forskningsdeltakelsen i ROM. Selve bacheloroppgaven vil vurderes formelt med karakter, men samtidig bli gjort gjenstand for analyser i forhold til ROM-prosjektets målsetninger og problemstillinger.

Det er frivillig å delta også i denne delen forskningsprosjektet, og alt datamateriale vil også her bli behandlet konfidensielt. Forskeren er underlagt taushetsplikt. Alt datamaterialet blir anonymisert og ved studiets slutt vil alt videomaterialet slettet. Før den tid vil alle opptak kun være tilgjengelig for forsker i et låsbart skap. Kryss av om du ønsker eller ikke ønsker å delta i denne studien ved utfylling av dette skjema, og returner det til forsker. For ytterligere informasjon ta direkte kontakt med Dag Husebø, dag.husebo@uis.no, 51833416

Ja, jeg er villig til å delta i dette prosjektet.

Nei, jeg ønsker ikke å delta i dette prosjektet.

Vedlegg 7 – Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Haraldt Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geir Skeie
Institutt for kultur- og språkvitenskap
Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 12.09.2008

Vår ref: 19773/12/AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19773

Teaching about religious diversity in schools. Applying and developing an interpretive cultural approach to religious education.

(Short title: Religious education and diversity)

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Geir Skeie

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.


Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

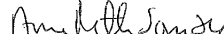
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kryte.svaenvalby@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.uib.no

Vedlegg 8 – Kommunikasjon NSD

Statusrapport – Personvernombudet

11.04.13 14:41

Statusrapport er registrert.

Endringene i prosjektet vil behandles av en saksbehandler og du vil få tilbakemelding per epost i løpet av en måned.

Prosjekt 19773: Teaching about religious diversity in schools. Applying and developing an interpretive cultural approach to religious education. (Short title: Religious education and diversity)

Geir Skeie | Universitetet i Stavanger

Statusrapport

Datamaterialet er **ikke** anonymisert.

Beskrivelse: På vegne av prosjektleder Geir Skeie har jeg følgende å melde om datamaterialet fra Prosjekt 19773: Religious education and diversity (Short title). Prosjektets første del som har omfattet 7 delprosjekter ved 8 forskjellige skoler og jevnlig samlinger i praksisfellesskap med forskere og lærere i KRL / RLE, er nå på det meste fullført. Forskerne og lærerne møtes imidlertid fremdeles i forbindelse med at vi skriver en bok sammen om erfaringer og resultater fra prosjektet og delprosjektene. Det erfaringsmaterialet som er samlet inn er i hovedsak lydopptak fra samlingene i praksisfellesskapet, men også fra deltagerens opptreden i ulike andre sammenhenger - blant annet rektormøter, lærerkurs og den avsluttende dialogkonferansen i oktober 2009. Nevnte konferanse var den siste anledningen det ble tatt lydopptak av deltagerne. I og med at det fortsatt skrives fra prosjektet - både lærerne ved de deltagende skolene og forskerne fra UiS er aktive her, vil det være nødvendig å ha tilgang til lydopptakene i personidentifiserbar form minst ut 2010. Undertegnede bruker også deler av datamaterialet fra dette prosjektet i sitt PhD-prosjekt, og her er tidsrammen satt til desember 2010 (se prosjekt 20749). Også av denne grunn er det ønskelig å ha full tilgang enda en stund. Prosjektets andre del som omfatter lærerstudenter ved Lærerutdanningen ved UiS samt forskere og praksislærere, har ordinær tidsramme ut 2010. Dag Husebø som er prosjektmedarbeider i dette prosjektet, og undertegnede samarbeider for tiden om artikler som tar opp felles problemstillinger fra de to delene av hovedprosjektet. Dette samarbeidet vil også fortsette minst ut 2010. På denne bakgrunn ber vi om at det registreres ny dato for anonymisering av lydfiler og (for lærerstudentprosjektets del) videofiler. Vi ser tidligst for oss at anonymisering kan skje på nyåret 2011, men det er ønskelig å mulighet for ytterligere forlengelse. Datamaterialet i form av lydfiler vil etter prosjektslutt bli slettet. Personidentifiserbare opplysninger i form av transkripsjoner fra lydfiler vil muligens i noen grad bli anonymisert for mulig videre bruk på et senere tidspunkt. Med vennlig hilsen Øystein Lund Johannessen prosjektmedarbeider

Innsendt dato: 12/02/2010

Copyright © 2010 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Mottatt mail fra NSD sent jan: 2010

Vi viser til endringsmelding for prosjektet "Religious education and diversity" mottatt 12.02.2010 og påfølgende korrespondanse - hvor det bes om en forlengelse av prosjektperioden ut 2011. Forlengelsen er registrert. Ombudet legger til grunn at utvalget mottar informasjon om dette, jf. e-post fra Lund Johannesen 21.06.10. Ifølge våre opplysninger består utvalget av lærere og én inspektør, til sammen cirka 9 personer. Datamaterialet består av intervjudata, samtaledata og loggbøker. Forlengelsen gjelder utvalg/data som beskrevet over.

I endringsmeldingen refereres til en del 2 som omfatter lærerstudenter ved Lærerutdanningen, UiS. Så vidt vi kan se inngår ikke dette utvalget i undersøkelsen slik det ble meldt i august 2008. Det er ikke tidligere registrert endringer i prosjektet. Vår vurdering omfatter derfor ikke slike data. Dersom denne behandlingen ikke tidligere er meldt, anbefaler vi at det gjøres snarest.

--

Vennlig hilsen
Kjersti Håvardstun
Rådgiver
(Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (Norwegian Social Science Data Services) Personvernombud for forskning Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 29 53
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: kjersti.havardstun@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Svar fil NSD 13. Juni 2010

Hei,

Som det fremkommer av vedlegget *Svar med godkjent utsettelse fra NSD*, så presiseres det her at vi ikke har fått registrert et utvalg av ROM-prosjektet (Nr. 19773), og at dette anbefales å gjøres snarest:

"I endringsmeldingen refereres til en del 2 som omfatter lærerstudenter ved Lærerutdanningen, UiS. Så vidt vi kan se inngår ikke dette utvalget i undersøkelsen slik det ble meldt i august 2008. Det er ikke tidligere registrert endringer i prosjektet. Vår vurdering omfatter derfor ikke slike data. Dersom denne behandlingen ikke tidligere er meldt, anbefaler vi at det gjøres snarest."

Vi beklager at det viser seg at dere mangler informasjon ang. dette utvalget og delen av ROM-prosjektet. Undertegnede har ledet denne delen som har vært knyttet til allmennlærerutdanningen i Stavanger 2008-2009 og involvert 2 praksislærere, 2 forskere og 5 studenter.

Som det fremkommer av vedlegget *Svar fra NSD september 2008*, hadde vi før oppstart av denne delen noen spml. (aug. 2008) ang. hvordan vi skulle registrere hver enkelt del av ROM-prosjektet. Dette var videre en kommunikasjon som foregikk parallelt med at jeg forsøkte å registrere "min" prosjektdel i deres elektroniske skjema.

Hvorfor ikke dette utvalget til slutt har blitt registrert ordentlig hos dere kan jeg ikke svare helt sikker på, men det beror nok dessverre på noen uheldige misforståelser og en tro på at det allerede var gjort.

Det jeg vil med denne mailen er bare å spørre hva som er riktig å gjøre på nåværende tidspunkt. Skal jeg bare starte registreringsjobben på ny og legge inn data om prosjektdelen min i det elektroniske skjemaet, eller er det mulig å legge til mitt utvalg i en av de andre allerede registrerte delene?

Mvh
Dag Husebø

Kjersti Håvardstun <kjersti.havardstun@nsd.uib.no>

15.09.2010 10:57

To dag.husebo@uis.no

cc geir.skeie@uis.no

Subject: Prosjekt nr. 19773. Teaching about religious Diversity in Schools. Applying and developing an interpretive cultural Approach to religious Education (Short title: Religious education and diversity)

Viser til vår korrespondanse vedrørende ROM prosjektet og utvalg bestående av lærerstudenter ved lærerutdanningen, UiS.

Jeg har nå gått gjennom saksdokumentene, og finner at ROM prosjektet har meldt inn tre prosjekter:

19773 Teaching about religious Diversity in Schools. Applying and developing an interpretive cultural Approach to religious Education

19775 Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo). Delprosjekt D3.5 med egen tittel "The role of the teacher"

20749 Religiøst mangfold og kulturkompetanse i en inkluderende skole

Jeg kan ikke finne nevnte utvalg i noen av disse prosjektene. Fint om dere gir meg en tilbakemelding om det skulle være flere prosjekter som er meldt inn tilknyttet ROM prosjektet. Det jeg uansett må få tilsendt er informasjonsskrivet som ble tatt i bruk ved rekruttering av lærerstudentene.

Avventer tilbakemelding.

—
Vennlig hilsen
Kjersti Håvardstun
Rådgiver
(Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 29 53

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: kjersti.havardstun@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern



VS: Prosjektnr. 19773. Teaching about religious Diversity in Schools. Applying and developing an i

Geir Skeie

Sendt: onsdag 10. april 2013 12:36

Til: Dag Husebø

Inviterende e-post 21.04.08.doc (32,4 kB)

Oppfølgende e-post 23.04.08.doc (38,5 kB)

Samtykkeskjema ROM endelig.doc (43,3 kB)

Samtykkeskjema ROMKRL3.doc (54,1 kB)

Forhåndsvis alle

Vedlegget inviterende e-post 21.04.08.doc ble fjernet på 10.04.13 13:04.

Fra: Dag Husebø

Sendt: 5. oktober 2010 12:46

Til: Kjersti Håvardstun

Kopli: Geir Skeie

Emne: Re: Prosjektnr.: 19773. Teaching about religious Diversity in Schools. Applying and developing an interpretive cultural Approach to religious Education (Short title: Religious education and diversity)

Hei,

Henviser til vår mailkorrespondanse og vil forsøke å følge opp her. Slik jeg ser det, burde nok utvalget med lærerstudenter ha vært lagt til prosjekt nr. 19773 allerede fra starten av. At så ikke skjedde beror nok på omstendigheter rundt selve innmeldingen i aug. 2008 hvor både undertegnede og Øystein Lund Johannesen arbeidet parallelt med innmeldinger inn mot samme prosjekt og var usikre på fremgangsmåten. Beklageligvis endte det opp med kun en innmelding som ikke tok høyde for utvalget knyttet til lærerutdanningen! Men i studieåret 2008-2009 ble altså 5 studenter og 2 praksisiserere inkludert i prosjektet Teaching about religious Diversity in Schools. Disse samarbeidet med det utvalget som allerede var inne i prosjektet, og arbeidet videre innenfor de samme teoretiske og metodiske rammer, mål og problemstillinger som prosjektet allerede var i gang med.

Nå sender jeg over de to innledende invitasjonsmaler som gikk ut til 12 studenter som var påmeldt til både KRL2 (påbyggsstudium 30SP høst 2008) og KRL3 (forypningsstudium med BA-oppgave vår 2009) våren 2008. Vi stilte som innledende kriterium for deltakelse at studentene skulle følge en videreutdanning i KRL (som faget het den gang) over et helt studieår. Jeg sender også over det samtykkeskjema som de 5 studentene skulle valgte å delta i, prosjektet skrev under på. Først skrev de under på et skjema som var relatert til KRL2 (05.09.08) og deretter skrev de under på et skjema for KRL3 (08.01.09). Disse kan selvfølgelig scannes og sendes inn med underskrifter på.

Hvis dette utvalget må meldes inn som et eget prosjektnummer, så gjør vi selvfølgelig det. Men samtidig finner i alle fall ikke jeg noen prinsipielle grunner for at ikke dette utvalget kan legges inn under prosjekt nr. 19773 hvis denne prosjekttinnmeldingen åpner for dette.

mvh

Dag

Dag Husebø

UNIPED

Universitetet i Stavanger

4036 Stavanger

Telefon kontor: 51833560

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Kjersti Håvardstun [<mailto:kjersti.havardstun@nsd.uib.no>]

Sendt: 6. oktober 2010 19:33

Til: Geir Skeie

Kopi: Dag Husebø

Emne: Prosjektnr: 19773. Teaching about religious Diversity in Schools. Applying and developing an interpretive cultural Approach to religious Education (Short title: Religious education and diversity)

Vi viser til endringsmelding mottatt 05.10.10 fra prosjektmedarbeider Dag Husebø. Meldingen inngår som en oppfølging av endringsmelding mottatt 12.02.10 fra prosjektleder Geir Skeie. Ombudet har nå registrert at 5 lærerstudenter og 2 praksislærere ble inkludert i studien i 2008 - 2009. Ombudet forutsetter at også denne gruppen av deltakere i studien mottar ny informasjon om forlengelse av prosjektperioden ut 2011, slik som allerede avtalt for den første gruppen deltakere i studien, jf. vår e-post av 06.07.10.

--

Vennlig hilsen
Kjersti Håvardstun
Spesialrådgiver
(Senior Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (Norwegian Social Science Data Services) Personvernombud for forskning Harald Hårfagnes gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 29 53

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: kjersti.havardstun@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Sendt NSO JANUAR 2012

VEDRØRENDE ARKIVERING AV FORSKNINGSDATA for prosjekt 19773

Jeg viser til tidligere korrespondanse angående sluttrapportering og arkivering av data fra NFR-prosjektet "Teaching about religious diversity in schools. Applying and developing an interpretive cultural approach to religious education" som har prosjektnummer 19773 hos dere. Redegjørelsen nedenfor sendes i forståelse med prosjektleder for prosjektet, Geir Skeie.

Det er riktig at hovedprosjektet er formelt avsluttet som NFR-prosjekt idet også sluttrapport er oversendt NFR og den fortsatte virksomheten knyttet til det opprinnelige NFR-prosjektet ikke lenger er finansiert av NFR. Imidlertid fortsetter også i 2012 de to tilknyttede PhD-prosjektene. For både undertegnede som gjennomfører det ene PhD-prosjektet og Dag Husebø som gjennomfører det andre, er det forsinkelser dels knyttet til en lengre sykemelding i 2011 (Johannessen) og dels problemer med finansiering av siste fase i forskningsarbeidet (både Johannessen og Husebø) som er årsaken til at prosjektene ennå ikke er fullført. Følgen er at både Johannessen og Husebø fortsatt arbeider med analyse av deler av det intervju- og observasjonsmaterialet som ble samlet inn i forbindelse med NFR-prosjektet. Imidlertid er de ovennevnte problemene nå løst og dette arbeidet nærmer seg slutføring. Ellers er situasjonen at begge forskningsarbeidene etter planen skal vurderes for doktorgraden i løpet av 2012. Det er i denne sammenhengen nødvendig at materialet og analysene vil være tilgjengelige hos forskerne også hele det kommende året og muligens et stykke ut i 2013 – frem til begge disputasene er avholdt. Anonymisering på det nåværende tidspunkt ville være en svært kompliserende og tidkrevende prosess.

I tidligere korrespondanse har det blitt gjort rede for hvordan informantene har blitt holdt orientert om bruken og planene for anonymisering av datamaterialet (intervju- og observasjonsdata i form av audio- og videofiler og feltnotater samt annet skriftlig materialemateriale). Siden dette prosjektet er et aksjonsforskningsprosjekt der informantene (9 lærere, 5 studenter, 2 praksislærere) har vært aktive deltagere i forskningsprosessen sammen med forskerne og for øvrig selv har publisert / vært medforfattere under fullt navn i ulike publikasjoner, er spørsmålet om anonymisering av forskningsdata samt innhenting av samtykke til forlenget bruk av data mer sammensatt enn normalt. Dels er fullstendig anonymisering ikke mulig i vanlig forstand siden både forskerne, deltagerne i egenskap av medforfattere foruten selve prosjektet har vært så åpent eksponert i ulike publiserte tekster og lokale nyhetsmedia. Dels har prosjektets karakter av aksjonsforskning etablert en praksis med å sende tekster rundt til kommentering blant de involverte og omtalte. Dette betyr at informantene er mer informert enn hva som er vanlig i forskning om hvordan intervju- og observasjonsdata blir brukt og hvordan status er for forskningsprosjektet. Like fullt vil vi som ved forrige forlengelse forespørre deltagerne formelt om tillatelse til å oppbevare forskningsdataene i ikke-anonymisert form ett år til.

På denne bakgrunn ber vi om at begge de to PhD – prosjektene gis en utsettelse av fristen for sletting / anonymisering / overføring av data frem til 1 juli 2013. Som tidligere beskrevet bruker undertegnede hovedsakelig data fra 'lærer-delprosjektet' - 9 lærere og 2 forskere fra UiS - mens Dag Husebø hovedsakelig jobber med data fra 'student-delprosjektet' - 5 studenter, 2 praksislærere og 2 forskere fra UiS.

Med vennlig hilsen

Øystein Lund Johannessen

SENDT NSD JANUAR 2013

VEDRØRENDE ARKIVERING AV FORSKNINGSDATA for prosjekt 20749

Jeg viser til tidligere korrespondanse angående sluttrapportering og arkivering av data fra mitt PhD-prosjekt "Religiøs mangfold og kulturkompetanse i en inkluderende skole", nærmere bestemt e-post med vedlegg fra dere 31.08.2012 og 31.10.2012 og brev til Universitetet i Stavanger datert 03.01.2013. Jeg beklager sterkt at jeg til nå ikke har respondert på de to henvendelsene. Det skyldes dels stort tidspress og mange baller i luften i høst, dels at jeg faktisk trodde at henvendelsen berodde på en misforståelse – jeg mente at vi hadde fått godkjent en utsettelse på alle tre prosjektene jeg har rapportert på de siste årene gjennom den korrespondansen vi hadde med dere januar – april i fjor.

Nå ser jeg at de utsettelsene vi fikk godkjent bare gjaldt to av de tre prosjektene. Dette burde jeg selvsagt ha undersøkt nærmere i høst, noe jeg beklager at jeg ikke gjorde. Jeg viser i den sammenheng til korrespondanse i januar 2012 mellom undertegnede og NSD angående NFR-prosjektet *"Teaching about religious diversity in schools. Applying and developing an interpretive cultural approach to religious education"* med prosjektnummer 19773 og EU-prosjektet *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo)* med prosjektnummer 19775.

Grunnen til at disse to andre prosjektene er relevante for denne saken, er altså at mitt PhD-prosjekt bruker data fra alle disse tre prosjektene, og at jeg har ført det meste av korrespondansen med NSD om alle.

Etter søknad på vegne av meg selv og mine forskerkolleger i prosjektene 19773 og 19775 i januar 2012, fikk vi innvilget utsettelse av overføring / anonymisering av forskningsdataene frem til juli 2013. Begrunnelsen var at både jeg og kollega Dag Husebø fortsatt benytter data fra disse to forskningsprosjektene i våre PhD-avhandlinger, selv om de to forskningsprosjektene er fullført og formelt avsluttet. I fjorårets søknad begrunnet vi hvorfor vi hadde behov for utsettelse med forsinkelser som var oppstått i begge avhandlingsprosjektene. Forsinkelsene var dels knyttet til en lengre sykemelding i 2011 (Johannessen) og dels til problemer med finansiering av siste fase i forskningsarbeidet (både Johannessen og Husebø). Følgen av dette var at både Johannessen og Husebø på denne tiden i fjor fortsatt arbeidet med analyse av deler av det intervju- og observasjonsmaterialet som ble samlet inn i forbindelse med NFR-prosjektet. Siden da har begge prosjektene hatt god progresjon. Husebøs avhandling er levert til vurdering og jeg regner med å ha min ferdig til vurdering i løpet av første halvår 2013.

Selv om situasjonen for begge PhD-prosjektene nå er at de med all sannsynlighet vil være fullført i løpet av 2013 og at arbeidet med analyse av data for begge vedkommende nå er slutført, er det fortsatt nødvendig at materialet og analysene vil være tilgjengelige hos forskerne frem til begge disputasene er avholdt. Anonymisering ville dessuten på det nåværende tidspunkt være en svært kompliserende og tidkrevende prosess. For Dag Husebøs vedkommende er det sannsynlig at den innvilgede utsettelsen frem til juli 2013 for prosjektene 19773 og 19775 er tilstrekkelig. Av hensyn til det sannsynlige tidspunktet for min disputas en gang i høst, vil det være ønskelig med en utsettelse på prosjektet 20749 til 31. desember 2013 og det samme for de datasettene i prosjekt 19773 og 19775 som jeg benytter.

I tidligere korrespondanse har jeg gjort rede for hvordan informantene har blitt holdt orientert om bruken og planene for anonymisering av datamaterialet (intervju- og observasjonsdata i form av audiofiler og feltnotater samt annet skriftlig materiale). Saken er at mitt

avhandlingsprosjekt benytter forskningsdata fra tre forskningsprosjekt som alle er registrert hos NDS, og det er overlapp mellom informanter / deltagere i de tre prosjektene. Siden det største og mest omfattende prosjektet mht deltagere og dataproduksjon er et aksjonsforskningsprosjekt (prosjekt 19773), blir spørsmålet om anonymisering samt innhenting av samtykke til forlenget bruk av data mer sammensatt enn normalt. Noen av informantene i prosjekt 20749 var også informanter i 19775 og deltagere i aksjonsforskningsprosjektet 19773. Derfor har flere også vært aktive i forskningsprosessen og selv publisert / vært medforfattere under fullt navn i ulike publikasjoner. Av den grunn vil fullstendig anonymisering ikke være mulig i vanlig forstand, siden både forskerne, deltagerne i egenskap av medforfattere foruten selve prosjektet har vært så åpent eksponert i ulike publiserte tekster og lokale nyhetsmedia. Som del av aksjonsforskningsdesignet har vi også etablert en praksis med å sende tekster rundt til kommentering blant de involverte og omtalte, og dette gjelder også de sentrale og mest eksponerte informantene i prosjekt 20749. Dette betyr at informantene er mer informert enn hva som er vanlig i forskning om hvordan intervju- og observasjonsdata blir brukt og hvordan status er for forskningsprosjektet. Like fullt vil jeg som ved forrige forlengelse forespørre deltagerne formelt om tillatelse til å oppbevare forskningsdataene i ikke-anonymisert form ut 2013.

På denne bakgrunn ber jeg om en utsettelse av fristen for sletting / anonymisering / overføring av data fra prosjekt 20749 frem til 31 desember 2013 og det samme for de datasett jeg benytter i prosjektene 19773 og 19775 .

Med vennlig hilsen

Øystein Lund Johannessen

Artiklene

Artikkel 1

Husebø, D og Johannessen, Ø. L. (2010). "Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap", i T. Lund, M.B. Postholm og G. Skeie (red.) *Forskeren tett på praksis*, Tapir: Trondheim, s. 33-48

Artikkel 2

Husebø, D. (in print). "Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education" In J. Everington, S. Mediema and G. Skeie (eds.) *Accounting for context in religious education research*, Waxmann: Münster

Artikkel 3

Husebø, D. (2012). Bridging theory and practice in Norwegian teacher education, *Educational action research*, Taylor and Francis, Vol.20, Nr. 3, s. 455-471

Artikkel 4

Husebø, D. (2012). Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk, *Acta didactica*: Oslo, Vol. 6, Nr. 1, Art. 4

Artikkel 1

Kapittel 2

Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskap

Øystein Lund Johannessen og Dag Husebø

Innledning

I aksjonsforskning er det en viktig målsetting å utvikle ny kunnskap hos deltakerne. Dette søkes oppnådd gjennom aktiv deltakelse og ansvarliggjøring av alle involverte parter. Et grunnleggende prinsipp er at kunnskapsutvikling sees som et felles anliggende. Slike lærende fellesskap har av flere blitt definert som *praksisfellesskap* med særlig referanse til Wenger (Ipgrave, 2009; O'Grady, 2003; Ortrun Zuber-Skerritt, 2002; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006; Wenger, 1998) (se også Madsens kapittel 5).

I dette kapittelet viser vi hvilken kunnskap som er utviklet i FOU-prosjektet «Religionsundervisning og mangfold»¹ (ROM). Prosjektet har vektlagt aksjonsforskning og aksjonslæring i praksisfellesskap som arbeidsmetode. Vi vil vise hvordan arbeidet i *praksisfellesskap* har bidratt til utvikling av bestemte kategorier kunnskap for *praksislærere, forskere, studenter* og *RLE-lærere*. Videre vil vi vise hvilke kategorier av kunnskap som særlig gis gode

¹ Full tittel på ROM-prosjektet er «Religionsundervisning og mangfold. Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk».

utviklingsvilkår når praksisfellesskap brukes som ramme for forsknings- og utviklingsarbeid. Slike fellesskap kjennetegnes av et tett kollektivt samarbeid over tid. Vår påstand er at de kunnskapstypene som vi ser er fremtredende i ROM-prosjektet, også er viktige for den videre utvikling av skole og utdanning.

Kapittelet innledes med en kort beskrivelse av de to praksisfellesskapene som ble etablert i ROM-prosjektet, med deres aktører og møteplasser. Dernest redegjør vi mer utførlig for hva vi legger i begrepet *praksisfellesskap*, og sier noe om praksisfellesskap som kontekst for kunnskapsutvikling. Hoveddelen av kapittelet er en beskrivelse og analyse av den kunnskapsutvikling som foregikk i de to praksisfellesskapene.

ROM-prosjektets mål, design og deltakere

Hovedmålet med prosjektet var å prøve ut en fortolkende og kulturbevisst tilnærming til religionsundervisning i møte med religiøst og kulturelt mangfold i norsk lærerutdanning og skole. Dette skulle gjøres i et aksjonsforsknings- og aksjonslæringsdesign og i samarbeid mellom forskere, lærere og studenter.

Den fortolkende, kulturbevisste religionspedagogikken legger vekt på utvikling av økt sensitivitet og bevissthet i forhold til religiøst og livssynsmessig mangfold i dagens flerkulturelle skole (Jackson, 1997, 2004; Skeie, 1998, 2006). Dette er ifølge teorien nødvendig for å kunne lede en undervisning som fremmer toleranse, åpenhet og dialog. Måten denne sensitiviteten kan komme til uttrykk på i didaktisk sammenheng, er gjennom årvåkenhet for samspillet mellom individuelle forestillinger, lokale grupperinger og nettverk og overordnede tradisjonsbeskrivelser.

Fagdidaktiske nøkkelbegrep i den fortolkende religionspedagogikken er for det første 1) den *representasjon* religioner og livssyn blir gitt i skolens religions- og livssynsundervisning. Et annet nøkkelbegrep viser til måten religions- og livssynsundervisning lar elevenes egne forforståelser danne utgangspunkt for 2) *refleksive* møter mellom de ulike individuelle ståsteder en finner i elevgruppen, og mellom enkelteleven og lærestoffet (jf. Steen-Olsens kapittel 6). Tilnærmingen legger i denne sammenheng vekt på 3) den *fortolkningsvirksomhet* som oppstår i slike møter og 4) den *edifikasjon* (de nyforståelser) elevene vil kunne utvikle gjennom fortolkningene. Det sentrale målet er at elevene gjennom *refleksivitet* og *fortolkning* opparbeider seg evne til å inngå i kritisk drøfting av både egne og andres ståsteder. Derigjennom oppøves evnen til dialog med mål om å skape respekt for hver-

andre (Jackson, 1997, 2004). Den fortolkende, kulturbeviste religionspedagogikken dannet utgangspunkt for et utviklingsarbeid som ble gjennomført av hver enkelt deltaker i ROM-prosjektet, og for faglige samtaler som fant sted når praksisfellesskapene møttes.

Det første praksisfellesskapet ble etablert kort tid etter oppstart våren 2007. Deltakerne her var ni erfarne RLE-lærere fra Nord-Rogaland og to forskere fra Universitetet i Stavanger (UiS). RLE-lærerne var rekruttert fra en større deltakergruppe (ca. tretti lærere). Disse hadde deltatt i et foregående samarbeidsprosjekt (2005–2007) i samme region om utvikling av lokale læreplaner i faget. Det andre praksisfellesskapet ble etablert i allmennlærerutdanningen på UiS. Her var det tredje- og fjerdeårsstudenter og fagpraksislærere tilknyttet fordypningsstudiet i RLE som ble invitert til å delta. Fem studenter deltok. I tillegg deltok to forskere som hadde ansvar for undervisning i fagdidaktikk, og to praksislærere fra en samarbeidende praksisskole.

I prosjektets etableringsfase var vi opptatt av å skape et jevnbyrdig og gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærere i skolen og studenter og forskere fra universitetet. Vi ville skape møteplasser og møteformer som tilfredstilte behovet for jevnlig kontakt og gode arbeidsforhold. Deltakerne i prosjektet ble utfordret til å gå i gang med egne individuelle utviklingsprosjekter som var relevante for deres ordinære virksomhet på skolene, i studiene, for praksisopplæring eller for forskersamfunnet. RLE-lærerne utviklet prosjekter som var relevante for deres undervisning og elever. Lærerstudentene utviklet prosjekter i forbindelse med obligatoriske innleveringsoppgaver og obligatorisk praksisopplæring. Praksislærerne utviklet et prosjekt i tilknytning til det å drive fagpraksisopplæring, og forskernes prosjekt gikk ut på å generere ny forskningsbasert kunnskap ved å prøve ut den fortolkende religionspedagogikken innenfor et aksjonsforsknings- og aksjonslæringsdesign (Bjørnsrud, 2005; Carr & Kemmis, 1986; Tiller, 2004; Zuber-Skerritt, 2002). En annen grunn til at prosjektet ble lagt innenfor rammen av aktørenes ordinære virksomhet, var at prosjektdeltakelsen i minst mulig grad skulle oppfattes som «et tillegg til alt annet». Vi vil i det påfølgende avsnittet redegjøre mer utførlig for hva vi legger i begrepet praksisfellesskap.

Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er en term som brukes i ulike betydninger i aksjonsforskning og utdanningsforskning. Vår redegjørelse tar utgangspunkt i den forståelsen som Wenger har utviklet i sin forskning. Praksisfellesskap kan brukes analytisk for å beskrive ulike typer samhandling med bestemte karakteristika (Wenger, 1998). Termen blir også brukt som en idémessig bakgrunn og modell for etablering av forpliktende forsknings- og utviklingsamarbeid (O'Grady, 2003; Zuber-Skerritt, 2002). Praksisfellesskap handler i begge tilfeller om institusjonalisering i den forstand at termen viser til varierende grad av *samhandling over tid* og grader av *rutinisering*. Videre kjennetegnes et praksisfellesskap av bevissthet om og fremforhandling av en *felles mening*. Det innebærer utvikling av felles kulturelle redskaper samt en felles diskurs som rammer inn samhandlingen. Dette er praksisfellesskapets *repertoar*. Praksisfellesskap kjennetegnes også ved ulik grad av *forpliktelse* hos aktørene med hensyn til deltakelse over tid og identifikasjon med samhandlingens *felles målsetting*. For at det skal være meningsfullt å snakke om en aktivitet eller samhandlingssekvens som uttrykk for et praksisfellesskap, må deltakerne være seg bevisst at den har mening utover den umiddelbare interaksjonen dem imellom (Wenger, 1998, 2004; Wenger & William, 2000).

ROM-prosjektets praksisfellesskap er særlig kjennetegnet av at de ble etablert med en samarbeidsstruktur som forpliktet deltakerne på et sett av målsettinger som innledende deltakerkriterium. Herfra utviklet begge fellesskapene seg gradvis med hensyn til de dimensjonene som er nevnt ovenfor (*målsetting*, *repertoar* og *forpliktelse* som de mest sentrale), i en kontinuerlig forhandlings- og fortolkningsprosess. Aktørene i prosjektet ble definert som jevnbyrdige og gjensidig ansvarlige, samtidig som våre komplementære kompetanser og ressurser ble understreket. Det var innenfor et fellesskap forstått på denne måten at deltakernes individuelle prosjekter ble utviklet og gjennomført. Det skulle vise seg at arbeidet i like stor grad ble et felles anliggende som et individuelt. En studentdeltaker beskrev praksisfellesskapet slik i sin bacheloroppgave:

Før har det som regel vært universitetet som har tatt seg av forberedelsene og praksisskolen av selve praksisgjennomføringen. Men i denne praksisperioden, og som del av et praksisfellesskap, var ressurspersonene våre tilgjengelige på begge arenaer. Som sagt så var vi alle like parter i fellesskapet. Vi var alle der for å lære av hverandre. Praksislærerne våre var der fordi de ville lære noe gjennom denne nye måten å arbeide på, og også lære noe av oss. Vi studenter var der for å prøve

ut en ny arbeidsmåte og lære av den, og prosjektlederne/forskerne var der for å hjelpe oss i denne prosessen, men også for å forske på, og lære av, hvordan denne nye måten å arbeide på fungerte. Det var ingen som kun var der for å avgi kunnskap, og ingen som kun var der for å motta. Alle bidrog overfor hverandre. [...] I tidligere praksisperioder har det alltid vært et ovenfra-og-ned-forhold mellom studentene og praksislæreren. Praksislæreren har vært der for å gi praksisstudentene kunnskap, og praksisstudentene har vært der for å lære. Det kan sammenlignes med et lærer-elev-forhold. I denne praksisen, derimot, følte jeg som student at jeg var mer min praksislærers kollega enn elev. (BA-oppgave, Søndena, 2009, s. 8)

Som denne studenten er inne på, var praksisfellesskapet i lærerutdanningen sammen i både teoriundervisning og praksisopplæring. Det innebar at praksislærere deltok i teoriundervisning på universitetet og de forberedelser som ble gjort i semesteret før fagpraksisgjennomføringen, mens de to forskerne/faglærerne deltok i all planlegging, gjennomføring og vurdering av den obligatoriske praksisopplæringen på praksisskolen. Det å være til stede og lære sammen i både teoriundervisningen og praksisopplæringen skapte grunnlag for å integrere det læringsarbeidet og den kunnskapsutviklingen som fant sted på universitetet, med det som stod i vente på praksisskolen. På den måten ble disse to læringsarenaene knyttet sammen.

Praksisfellesskapene ble kjærkomne møtesteder med nok tid til å dele erfaringer og fortellinger fra egen undervisning. Disse var ofte, men ikke alltid, knyttet til egen praksis og arbeidet med de individuelle prosjektene som pågikk. Skottene mellom det personlige og det faglige ble åpnet opp, og flere av deltakerne gav uttrykk for at dette betydde mye for dem både privat og som fagpersoner i deres daglige yrkesutøvelse. En deltaker fortalte hvordan det faglige fellesskapet som ble utviklet, fikk betydning for hennes selvforståelse, og hvordan det frigjorde ressurser hos henne. Hun uttrykte det slik i et intervju i oktober 2008:

Den våren det var snakk om å melde seg på dette prosjektet, var jeg langt nede personlig. Hadde ingen tro på meg selv. Jeg tenkte at det overhodet ikke var aktuelt for meg å være med på noe slikt. Og ideen jeg hadde til prosjekt, var jeg overbevist om at ikke dugde. Jeg tror det snudde da både den og den fra det forrige prosjektet skulle være med, og da de maste på meg: «Bli med du også!» Allerede på første samling merket jeg at jeg ble inspirert. Jeg fikk så mye støtte og positive tilbakemeldinger! Jeg fikk lyst til å dele med de andre og kunne selv bare ta for meg av det de andre gav!

Begge sitatene ovenfor viser deltakernes verdsetting av praksisfellesskapene. Ikke bare knytter sitatene an til kunnskapsutvikling forstått som kvalifisering og kompetanseheving, men også til at ny mening skapes. Dette kommer vi tilbake til i den empiriske analysen, der vi fremhever at opplevelser av verdsetting, tilhørighet og inspirasjon åpnet for selvkritisk refleksjon og trygghet nok til å dele praksiserfaringer med hverandre. Vi vil her argumentere for at arbeid i praksisfellesskap er velegnet til å utvikle og synliggjøre en type kunnskap som sjelden vies oppmerksomhet i akademia.

Praksisfellesskapene utviklet seg til møtesteder der subjektive erfaringer og individuell refleksjon ble språkliggjort og etter hvert skriftliggjort. Slik ble individuell refleksjon til *samrefleksjon* og subjektive erfaringer stadfestet som delt kunnskap i form av praksisteori (se Steen-Olsen i kapittel 6).

Praksisfellesskapet, slik det er beskrevet ovenfor, er en bestemt kontekst for kunnskapsutvikling. Praksisfellesskapene i ROM var som kontekster kjennetegnet av et møte mellom flere kunnskapssystemer forankret i ulike virksomheter (institutter ved UiS, studentkollektivet, skoler i Rogaland). Dette skjedde innenfor en ramme hvor lang varighet, felles fremforhandlede målsettinger og felles formulerte forpliktelser stod sentralt. Vår analyse vil vise at disse faktorene hadde betydning for hvilken kunnskapsutvikling som ble fremtredende i ROM-prosjektet (Engeström, 2001; Säljö, 2001; Wenger, 1998).

I og med at ulike kontekster gir muligheter for utvikling av ulike typer kunnskap, vil den følgende beskrivelsen legge særlig vekt på de kunnskapstypene som var mest fremtredende i vår kontekst. I arbeidet med å identifisere kunnskapstyper har vi funnet det fruktbart å ta i bruk Batesons og Qvortrups kategoriseringer (Bateson, 1972; Qvortrup, 2004). I den kommende redegjørelsen vil det komme frem at deres kategoriseringer er anvendbare i forhold til vår empiri. Med dette bidrar vi til en bredere kunnskaps-teoretisk diskusjon knyttet til avgrensning og anvendelse av kunnskapsbegrepet.

I analysen har vi trukket veksler på et utdrag av det empiriske materialet som er samlet inn i de to praksisfellesskapene. Materialet består av intervjuer, feltnotater, prosjektlogger, refleksjonsnotater samt audio- og videoopptak fra gjennomførte samlinger. Gjennom å bruke Batesons og Qvortrups kategorier har vi lyktes i å strukturere det empiriske materialet og derigjennom fått frem de ulike kunnskapsformene som ble utviklet. Det har blitt tydelig for oss at ROM-prosjektet har utviklet kunnskap som vi ikke nødvendigvis hadde forventet å finne i et religionspedagogisk forsknings-

prosjekt. Etter vårt skjønn er det her snakk om kunnskapsutvikling på et allmennpedagogisk plan knyttet til den pågående fagdidaktiske samtalen i prosjektet.

Kunnskapsutvikling og kunnskapsformer i ROM-prosjektet

Den mest elementære formen for kunnskap vi fant i ROM-prosjektet, var kunnskap om konkret pedagogisk, didaktisk og religionsfaglig teori. Her tenker vi blant annet på kunnskap knyttet til læreplaner i skolen, offentlig skolediskurs, trekk ved deltakernes skoler og elevtypologier. Også enkle, ubearbeidde beskrivelser av praksiserfaringer formidlet til praksisfellesskapet kan sies å høre inn her. Dette nivået vil vi betegne som *faktuell kunnskap* i tråd med Qvortrup (2004). Selv om det ikke er på dette nivået vi har funnet den mest fremtredende kunnskapsutviklingen i ROM-prosjektet, ser vi forskjeller mellom de to praksisfellesskapene i denne sammenheng. Studentene viet fagkunnskap om prosjektets teorigrunnlag mer oppmerksomhet enn tilfellet var med religionslærerne. Den fortolkende, kulturbevisste tilnærmingen var del av studentenes pensumlitteratur, og motivasjonen for å tilegne seg denne teorien sammenfalt med deres innforståtte tilnærming til hva det innebærer å studere (jf. vertikale læringsprosesser; Engestrøm, 2001). Studentenes utstrakte bruk av ROM-prosjektets teoretiske forankring i sine individuelle utviklingsprosjekter er også et uttrykk for dette.

Med jevne mellomrom har behovet for å lære mer om konkrete faglige komponenter vært nevnt i RLE-lærernes praksisfellesskap. Samtidig har eksplisitt fagkunnskap innenfor religionsvitenskap, filosofi og etikk i liten grad blitt trukket frem spontant i dette fellesskapets arbeid. I den grad dette behovet har dukket opp, har det skjedd innenfor rammen av fagdidaktiske diskusjoner. Her har kunnskapsutvikling i det vesentlige dreid seg om anvendelse av elementær kunnskap i nye situasjoner og på nye problemer. På bakgrunn av dette er det rimelig å konkludere at «elementære» former for kunnskapsutvikling i ROM-prosjektet i hovedsak er å finne innenfor det Bateson kaller *metalæring* (læring II), og som Qvortrup betegner som *situert kunnskap* (andre ordens viten) (Bateson, 1972; Qvortrup, 2004).

Situativ og refleksiv kunnskapsutvikling

Andre ordens, situert kunnskap fremkom tydelig når individuelle praksiserfaringer ble begrepsfestet på måter som gjorde dem relevante, sammenlignbare og meningsfulle for nye sammenhenger. Her handlet det først og fremst om deltakernes mestring av en felles didaktisk samtale. Når vi møttes i praksisfellesskapene, oppstod det diskusjoner omkring undervisningssituasjoner og lærerpraksis der egne erfaringer ble koblet til andres gjennom et praksisteoretisk språk i gradvis utvikling. Dette er eksempler på *lingvistisk abstraksjon*. Ifølge Bateson er dette én av to former for andre ordens abstraksjon (læring II). Lingvistisk abstraksjon kjennetegnes ved at fenomener og erfaringer fra praksissituasjoner intersubjektivt ordnes i språklige kategorier. Etter en slik systematisk og konsekvent kategorisering vil man kunne dele og sammenligne erfaringer på en mer presis og faglig måte (Bateson, 1972). Dette er kunnskapsutvikling på et situert nivå som også innbefatter refleksive prosesser (Qvortrup, 2004).

Situasjonsbeskrivelsen nedenfor eksemplifiserer den energi og drivkraft som oppstod i begge praksisfellesskapene når deltakerne inngikk i refleksive prosesser rundt sin yrkespraksis. Slik refleksivitet kom som regel til uttrykk gjennom didaktiske samtaler som innbefattet språkliggjøring av praksiserfaringer. Som nevnt innledningsvis, kom samtalene i praksisfellesskapene til å bære preg av at deltakerne delte både små og store suksesser og fiaskoer, særlig i yrkessammenheng, men også privat. Flere deltakere, inkludert oss forskere, har uttrykt at det å dele tekstskisser åpenhertig og observere og veilede hverandre, skapte en opplevelse av jevnbyrdighet og nærhet. Over tid innbød denne nærheten til stor tillit og følelse av kollegialitet.

Følgende situasjon fra et seminar i november 2007 kan illustrere dette: En av lærerne gav en dramatisk rapport om en time med klassen som hun karakteriserte som en katastrofe. Hun hadde prøvd ut filosofisk samtale, og det hele hadde endt i kaos. Hun fortsatte sin redegjørelse med en kort analyse av hva hun mente førte til den kaotiske situasjonen. Klassen var ifølge henne ikke klar for denne metoden, og hun som lærer var heller ikke beredt til å ta den i bruk. Elevene måtte bli bedre kjent, og de måtte lære seg noen grunnleggende ferdigheter i «respektfull samtale», mente hun. Hun fulgte opp med å reflektere rundt sin egen undervisningsstil. Hun beskrev seg selv som en som likte å være «verbalt veldig aktiv», og mente at hun som igangsetter av filosofisk samtale nok måtte dempe seg betydelig. Hun hadde imidlertid allerede bestemt seg for å avslutte prosjektet – i alle fall inntil videre, noe hun hadde informert klassen om.

Dette bidraget trigget en livlig diskusjon i praksisfellesskapet omkring ulike tema, blant annet om forholdet mellom lærerpersonlighet og undervisningsstil, og om betydningen av disse faktorene for utvikling av læringsmiljøet i en klasse. Den filosofiske samtalen ble også diskutert, og det ble satt spørsmålsteget ved om en slik arbeidsmåte forutsetter et særlig gunstig klassemiljø og innlæring av bestemte samtaleregler.

Videre oppstod det en diskusjon hvor deltakerne utvekslet kommentarer om og synspunkter på sin egen samtale der og da. En av deltakerne kommenterte underveis: «Når du som den trygge og erfarne læreren du er, kan feile og fortelle om det til oss andre, da tenker jeg at jeg kan våge litt ekstra og tørre å feile selv, og det er ikke nødvendigvis verdens ende eller kroken på døra for mitt prosjekt her.»

De diskusjoner og felles analyser som fulgte deltakernes fremlegg fra deres prosjekter, har vært preget av to former for andre ordens abstraksjon. Utvalgte klasseromssituasjoner har blitt beskrevet og kritisk diskutert i fellesskap. Beskrivelsene har gjerne tatt form av narrativer, og meningsutvekslingene har foregått i et sammenlignende modus med likheter og forskjeller i bakgrunnen, og med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i forgrunnen. Så langt er det tale om kunnskapsutvikling i den form Bateson kalte *lingvistisk abstraksjon* og hvor et praksisteoretisk språk utvikles. Men som vi har vist ovenfor, har det også foregått kunnskapsutvikling knyttet til måter å dele faglige erfaringer på. Slik kunnskap ble flittig benyttet og utviklet i praksisfellesskapene når deltakerne reflekterte sammen over det som skjedde med deres egen samtale, samhandling og forståelse. På denne måten utviklet ROM-prosjektet deltakernes kunnskap om betydningen av kritisk refleksjon over egen praksis, og det igangsatte refleksive prosesser hos deltakerne. Med referanse til Bateson vil vi kalle dette *metakommunikativ abstraksjon* (Bateson, 1972, jf. Steen-Olsen i kapittel 6).

Systemisk kunnskapsutvikling

Det tredje nivået av kunnskapsutvikling som vi mener å ha avdekket i ROM-prosjektet, dreier seg om kunnskap om forutsetningene for den typen situativ og refleksiv kunnskap vi har diskutert ovenfor. Dette handler om å forstå at kunnskap utvikles innenfor bestemte kunnskapssystemer og i møter mellom slike. Følgelig er det også i ROM-prosjektet utviklet forskjellige former for *systemisk kunnskap* (Qvortrup, 2004). Ulike yrkessammenhenger gir ulike forståelser, mandater og handlinger i forhold til en og samme situasjon, og systemisk kunnskap er innsikt i dette.

Et eksempel som illustrerer systemisk kunnskapsutvikling, er en erfaring fra studentpraksisfellesskapets studiebesøk til Universitetet i Warwick våren 2009. I møte med opphavspersonene for den religionspedagogikken vi hadde forsøkt å ta i bruk, ble det tydelig at vi hadde utviklet en annen forståelse av hva teorien dreide seg om enn den «opprinnelige».² Grovt kan en si at vi hadde utviklet et språk som innbød til en bredere teoretisk forståelse enn den vi møtte i England. Vi ble oss bevisst at vi først og fremst brukte begrepet *tilnærming*, og betraktet Jacksons, Nesbitts og Everingtons teorier som en overordnet innfallsvinkel som vi kunne velge mange arbeidsmetoder innenfor. I Warwick forsøkte man i større grad å anvende teorien som en *metode*, i betydningen en konkret måte å jobbe ut fra. For vår del ble det derfor viktig å avklare at vi snakket om en fortolkende, kulturbevisst *tilnærming* da vi jobbet videre i praksisfellesskapet. Vi kan si at vår forståelse lå tettere opp mot et pedagogikkbegrep, mens man i England opererte med en snevrere didaktisk forståelse. I denne sammenheng er det rimelig å anta at presentasjonene som studentene våre gav av sine utviklingsprosjekter, og de samtalene vi hadde med studenter, faglærere og forskere i Warwick-miljøet om våre ulike forståelser av teorien, også har hatt betydning for systemisk kunnskapsutvikling der. En nylig utgitt bok fra forskermiljøet i Warwick synes å bekrefte denne tanken (Iprave, 2009).

Et annet eksempel på systemisk kunnskapsutvikling er en av lærernes fortelling om hvordan hennes møte med nepalsk kultur gradvis fremstod for henne som relevant for egen praksis som følge av deltakelsen i praksisfellesskapet. Gjennom praksisfellesskapets drøftinger av den fortolkende, kulturbevisste religionspedagogikken ble hun bevisst på hvordan erfaringene hennes fra møtet med en annen kultur kunne gjøres relevante og berikende for undervisningspraksisen hennes. Hun opplevde videre at denne bevisstheten forandret forholdet hennes til ledelse, kolleger og elever på egen skole. Hun uttrykte at hun etter hvert ble oppfattet som mer tolerant og vidsynt enn tidligere. Denne lærerens opplevelser og beskrivelser av systemer som påvirker hverandre, og hennes bevissthet om dette, er etter vårt skjønn et godt eksempel på en form for systemisk kunnskapsutvikling (intervju, oktober 2008).

Vi oppfatter kunnskapsutvikling på dette systemiske nivået som spesielt interessant for kapittelets tema, i og med at det kan knyttes til deltakernes

² Her tenker vi først og fremst på den fortolkende religionspedagogikken slik den har blitt formulert av professor Eleanor Nesbitt, professor Robert Jackson og doktor Judith Everington og hennes studenter ved Universitetet i Warwick.

forhold til aksjonsforskningsperspektiver. Aksjonslæringens og aksjonsforskningens vektlegging av deltakelse, gjensidig ansvar og et åpent demokratisk samarbeid om å utvikle bedre praksis, gjorde det mulig for RLE-lærerne å uttrykke sin langvarige frustrasjon over vilkårene for egen profesjonsutøvelse. Møtet med et annet kunnskapssystem utviklet deltakernes språk for kritisk vurdering av egne yrkesvilkår. På denne måten var praksisfellesskapet en viktig arena for bearbeiding av tidligere personlige erfaringer og kunnskaper, og for integrasjon av disse i en ny og utvidet forståelse av en selv som profesjonell. En avsluttende erfaringskonferanse i juni 2009 gav klare indikasjoner på en ny, mer kritisk profesjonell rolle og systemforståelse. En av deltakerne formulerte det slik og fikk umiddelbart mange entusiastiske tilsvare:

Denne kampen er jeg villig til å gå inn i. Vi må bli mer frigjorte og mer autonome i vårt arbeid. Dette vil jeg! Jeg vil fortsatt ha den faglige samtalen vi har utviklet i vårt fellesskap. Den vil jeg føre i en fagseksjon og et team. I dag har vi ingen arenaer der vi kan jobbe på den måten vi har gjort her. Jeg får aldri snakket om faglige ting, fordi trinnmøtene blir fulle av administrative saker. For meg handler det om igjen å få herredømme over egen tid!

Vi har til nå beskrevet kunnskapstyper og tilsvarende former for kunnskapsutvikling i ROM-prosjektet som etter vår oppfatning har vært åpenbart tilgjengelige i analysen av det empiriske materialet. Vi kjenner imidlertid en uro over at viktige funn i materialet ville ha blitt utelatt dersom vi nøyde oss med dette. Deltakerne har gjentatte ganger brukt ord som *ny energi*, *økt engasjement*, *inspirasjon*, *tillit* og *trygghet* når de har beskrevet praksisfellesskapenes betydning og resultat. Dette antyder at det har forekommet kunnskapsutvikling på et nivå som vi ennå ikke har berørt. Spørsmålet er hvor vi gjør av slike ytringer som synes å representere viktige trekk ved deltakelsen i praksisfellesskapene. Eller sagt på en annen måte: Hvordan kan vi kategorisere slike ytringer i en analyse av kunnskapsutvikling? Selv om ytringene kan være vanskelige å begrepsfeste vitenskapelig, vil vi foreslå å knytte dem til et fjerde overordnet kunnskapsnivå.

Solidarisk kunnskapsutvikling

Inspirasjon til å gå videre med å forsøke å identifisere et nivå av kunnskapsutvikling som rommer den kunnskapen de ovenfor nevnte ytringene representerer, henter vi først og fremst fra kunnskapsteori som diskuterer fjerde ordens kunnskap. Bateson og Qvortrup snakker begge om kunnskap på et henimot uoppnåelig abstraksjonsnivå. Bateson beskriver dette som et erkjennelsesnivå som kommer til uttrykk primært innenfor psykoterapi og i religiøse erfaringer. Han går ut fra at et slikt nivå finnes, men at forskere og andre knapt klarer å gripe det erkjennelsesmessig og språklig (Bateson, 1972, s. 301). Samtidig er dette nivået, ifølge ham, en betingelse for at ting overhodet kan beskrives. Han kaller det «speculations about what must (logically) be the case» (Bateson, 1972, s. 302). For Qvortrup handler kunnskap på dette nivået om kollektive kunnskapsprosesser og det totale kunnskapspotensialet et samfunn har (Qvortrup, 2004).

Et redskap til å knytte dette nivået nærmere til ROM-deltakernes substantive erfaringer, har vi funnet i Habermas' redegjørelse for *solidaritet* som medium for samfunnsmessig integrasjon (Habermas, 1999, s. 69). Denne redegjørelsen dreier seg om hva som utgjør forbindelsen mellom de ulike kommunikative systemene i det senmoderne samfunnet, og dermed dets nødvendige integrerende krefter. Selv om Habermas diskuterer på et makro-nivå når han forankrer demokratisk statsborgerskap politisk, relasjonelt og moralsk, er spørsmålet hans i våre øyne like fullt mulig å anvende i en mikrokontekst som vår. Hans postulat er at solidaritet er en av tre kilder til samfunnsmessig integrasjon, på linje med penger og administrativ makt. I Habermas' øyne utgjør solidaritet det mest utsatte, men samtidig viktigste mediet av de tre. Han sier:

Komplekse samfunn sliter i sin alminnelighet med problemet om hvordan en skal gjenskape og styrke solidariteten stilt overfor imperialistiske tendenser i form av kommersialisering eller byråkratisering eller begge deler. Hvor kan vi finne kildene til samfunnsmessig integrasjon? Mens «penger» og «makt» lett kan lokaliseres i det økonomiske og det administrative system, er det uklart hvor vi skal lete når vi ønsker å lokalisere kildene til «solidaritet». (Habermas & Kalleberg, 1999, s. 70)

Senere i samme artikkel identifiserer Habermas menneskers *overlappende livsverdener* og utvikling av *et felles hverdagspråk* som de viktigste kildene til solidaritet. I det tradisjonelle samfunnet var solidariteten ivaretatt gjennom ansikt-til-ansikt-kommunikasjon innen familie, lokalsamfunn og religion.

I det senmoderne er hans håp at mennesker kan gjenskape noe av denne typen solidaritet gjennom å bygge et sivilt samfunn basert på frivillighet og egalitet (Habermas, 1999, s. 72–73).

Karakteristikkene som at samarbeidet i praksisfellesskapene gav *ny entusiasme, økt energi og nytt mot*, viser, slik vi ser det, nettopp til *overlappende livsverdener* befestet gjennom samhandling og ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. Overlappende livsverdener vil her være å forstå som forutsetninger for at praksisfellesskap kan etableres og fungere over tid. Samtidig vil samhandlingen i praksisfellesskapet bidra til å utvikle en felles livsverden ytterligere, og dermed bestyrke det spesifikke prosjektet en samarbeider om, med de forpliktelser og målsettinger det innebærer. Her finner vi berøringspunkter mellom vår mikrosammenheng i praksisfellesskapene og Habermas' makrotenkning om solidaritet som en sammenbindende og integrerende kraft i samfunnet.

Slik vi ser det, har deltakerne i ROM-prosjektet funnet et tilstrekkelig grunnlag i møtet med hverandre til nødvendig *meningsdanning, forpliktende deltakelse og investering* i praksisfellesskapene (Wenger, 1998). Vi mener at dette blant annet handler om en felles *meningshorisont* (Qvortrup, 2004) og *overlappende livsverdener* (Habermas, 1999). Det er også sannsynlig at forskerne og de institusjonene de representerer, har bidratt til utvikling av denne type kommunikasjon og samarbeid gjennom blant annet legitimering, praktisk tilrettelegging og forutsigbarhet over tid.

Det å etablere praksisfellesskap og tilføre ressurser til frikjøp og felles aktivitet er etter vår mening nødvendig, men ikke i seg selv noen garanti for en vedvarende kunnskapsutviklingsprosess i et samarbeidsprosjekt. Når deltakelsen i ROM verken var pålagt eller tvingende nødvendig, måtte prosjektets idé og målsetting gi gjenklang hos den enkelte. Om det er vanskelig å konkludere entydig hva som var de virksomme kildene til solidarisk kunnskap, kan virkningen likevel observeres i form av ulike utsagn. Deltakerne beskriver et faglig fellesskap som har gitt nye krefter, energi og inspirasjon til å fortsette yrkeskarrieren med tro på å kunne utgjøre en forskjell på egen arbeidsplass. Videre viser de gjennom sin praksis at de forpliktet hverandre og seg selv til å gjennomføre sine individuelle praksisprosjekter ved å dele erfaringer og foreslå endringer for hverandre. Den personlige utviklingen deltakerne har gjennomgått når det gjelder å ta utfordringer som tidligere var utenkelige, vitner om det samme. Deltakerne har blitt mer skripende gjennom prosessen, noe som kommer til uttrykk i deltakelse i bok- og artikkelprosjekter. De har utviklet sine ferdigheter i å sette ord på egne undervisnings erfaringer, og de har gjort dette på egen arbeidsplass, i norsk og engelsk lærerutdanning og på nasjonale og internasjonale seminarer og

konferanser. Noen deltakere har også tatt regien og etablert liknende praksisfellesskap på egen arbeidsplass for å gjenskape noe av den entusiasmen og energien som ble skapt i ROM-prosjektet.

Oppsummering

Som vist i analysen, har ROM-prosjektet utviklet kunnskap av ulik karakter og på ulikt nivå. Bruken av Batesons og Qvortrups kategorier og Harbermas' idé om solidaritet som medium for samfunnsmessig integrasjon har klargjort hvilken kunnskap som er utviklet. Mest fremtredende og analytisk tilgjengelig har kunnskapsutviklingen vært på det situerte/refleksive og det systemiske nivået. Slik vi ser det, faller det naturlig gitt den praksisfellesskapslige konteksten utviklingen har skjedd innenfor.

Kunnskapen har vært situert i den forstand at den er utviklet og delt innenfor rammen av to praksisfellesskap der deltakerne har inngått i et forpliktende, avgrenset og målrettet samarbeid. Vi kan si at det har handlet om å bringe mer eller mindre individuell, taus kunnskap over til å bli eksplisitt kunnskap gjennom å ordne og distribuere den i kommunikative prosesser. Når kunnskap har blitt språkliggjort på denne måten, er den blitt brakt ut av et rent intuitivt plan og allmenngjort for deltakerne (Lauvås & Handal, 2000; Molander & Terum, 2008; Polanyi, 2000). Utgangspunktet har vært utprøving av religionspedagogisk teori knyttet til individuelle didaktiske prosjekter, satt inn i en aksjonsforskningsdesign. Forsknings- og utviklingsarbeidet som har foregått i de to praksisfellesskapene, har ført til kunnskapsutvikling i retning av styrket autonomi og kritisk bevissthet om lærerrolle og yrkesprofesjonalitet.

I ROM-prosjektet har ulike kunnskapssystemer møttes og distribuert forskjellige former for kunnskap med hverandre. Dette har vært en viktig drivkraft i prosjektet. I det empiriske materialet har vi – i tillegg til kunnskapsutvikling på et situert og systemisk nivå – også funnet hentydninger til bakenforliggende forutsetninger for den kunnskapsutviklingen som har funnet sted i praksisfellesskapene. Virkningen av dette nivået har først og fremst latt seg observere i form av utsagn og handlinger som uttrykker ny inspirasjon for læreryrket, åpenhet, tillit og vilje til å dele. Med henvisning til Wenger og Habermas ser vi ytringene som uttrykk for at kunnskap utvikles og ivaretas i kollektive kunnskapsprosesser der aktører samarbeider og forplikter seg på felles målsettinger. Vi foreslår å kalle denne typen kunnskap for solidarisk kunnskap. Solidarisk kunnskap viser til erfaringer og forståelser som skaper forutsetninger for 1) at lærere blir stående i lærer-

yrket og stadig utvikler sin praksis, 2) at studenter motiveres for fremtidig yrkesutøvelse og fortsatt læring, og 3) at forskere og lærerutdannere selv lærer og utvikler sin praksis i møte med andre aktører. Vår påstand er dermed at solidarisk kunnskap er et nødvendig og viktig medium for integrasjon, både i samfunnet som helhet og for den institusjonelle integrasjon i skole- og utdanning.

Litteratur

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine Books.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14 (3), s. 133–156.
- Habermas, J. & Kalleberg, R. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Iprgrave, J., Jackson, R. & O'Grady, K. (red.) (2009). *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach*. Münster: Waxman.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge & Falmer.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Grady, K. (2003). Motivation in religious education: A collaborative investigation with year eight students. *British Journal of Religious Education*, 25 (3), s. 214–225.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spar-tacus.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: NTNU.
- Skeie, G. (2006). Plurality and pluralism in religious education. I M. De Souza (red.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (vol. 1, s. 307–319). Dordrecht: Springer.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: Praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 160–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Søndenå, E. (2009). *En annerledes praksis*. Upublisert bacheloroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. & William, S. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review* (Jan.-Feb.), s. 139–145.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). *The learning organization, Vol. 9, No. 4, Action learning, action research and process management*. Bradford, England: Emerald Group Publishing.
- Zuber-Skerritt, O. & Farquhar M. (2002). Action learning, action research and process management (ALARPM): A personal history. I O. Zuber-Skerritt (red.), *The learning organization, Vol. 9, No. 4, Action learning, action research and process management* (s. 102–113). Bradford, England: Emerald Group Publishing.

Artikkel 2

This chapter was first published as an article in Skeie, Geir; Everington, Judith; Avest, Ina & Miedema, Siebren (Eds.) (2013). "Exploring Context in Religious Education Research. Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives" (pp. 39-55). Münster: Waxmann

Dag Husebø

Participative trajectories – Contextualization and instigated negotiations in an action research project applied in Norwegian RE teacher education

Introduction

Recent reforms in primary and secondary school education and teacher education in Norway have emphasized the need to improve teaching and learning. Increased funding of educational research has been one of the tools to achieve this. As part of these reforms there have been calls for traditional, evidence-based, research in order to substantiate possible organisational change and improvement in pedagogy. Along with this, researchers in teacher education institutions have been encouraged to launch collaborative research together with student teachers and serving teachers. In 2005 a national research programme was launched stimulating practice-oriented and collaborative research between the different actors in the Norwegian educational system.¹ The present article is based on a research project carried out within this programme, where the core ambition was to build bridges between teaching and research in religious education (RE) in teacher education and in schools. Teacher education can, in itself, be understood as such a bridge, since the education of student teachers includes both campus-based and school-based learning. The aim of the project was to exploit this possibility by designing a cooperative research project involving student teachers, university-based teacher educators, and school-based teacher educators². The project was integrated into the subject *Religion, worldview and ethics* (RLE)³ conducted as part of the general teacher education programme at the University of Stavanger in 2008-2009.

The overall idea was to try out a particular pedagogical approach to RE in teacher education by using action research. We soon discovered that a major issue in the learning and research process was the question of participation, which is the focus of the present article. The question of participation is of course central to participatory research, but it is also part of the general debate about higher education in general and teacher education in particular. One part of this debate concerns how to reduce the number of students dropping out of teacher education. This is an important national issue as there is a lack of qualified teachers in Norwegian schools today. Related to this the government implemented a national reform in 2003⁴. The reform calls for a closer relationship between students in higher education and their professors and for

¹ This research programme “Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU 2005-2010” The programme focuses heavily on collaborative and practice oriented research aimed at improving the Norwegian educational system.

² The terms *university-based teacher educators* and *school-based teacher educators* is borrowed from Prof. Kari Smith at the University of Bergen (Smith, 2007)

³ The subject name Religion, worldview and ethics (RLE) came into effect August 2008.

⁴ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hovere_utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416

extending the use of varied teaching and assessment methods which involve students more actively in the learning process.

The aim of this article is to analyse instigated negotiations in the research project regarding the degree and nature of the actors' participation. The different types and degrees of participation found in the empirical research material will be conceptualized as different participatory trajectories. As part of this conceptualization I also investigate the ways in which the contextualization of the research project into Norwegian teacher education created a suitable learning and research context for new ways of collaboration and participation in RE teacher education. The project was consciously designed to employ action research methodologies involving the main actors in teacher education within a community of practice. In the community, student teachers, school-based teacher educators and university-based teacher educators studied general pedagogical theory and RE theory together. It was thought that working together in this research-based context, designed to fit within a wider teacher education framework, would create opportunities to try out new kinds of RE learning and practices. I will argue that collaborating in this particular way made it possible to detect important features of Norwegian teacher education in general. Using context as an analytical category, together with conceptualizing different participatory trajectories, I try to shed new light upon the relationship between the prime actors in teacher education. The research question asks: 'How did participants understand and negotiate around individual participation, and how might these negotiations be interpreted as linked to the contextualization of a particular research project into ordinary RE teacher education?'

There is a lack of focus on the relationship between the main actors in RE teacher education in Norwegian RE research, and quite seldom RE research actually focuses on teacher education. One recent exception here is Flornes who has studied how professional and personal development can be promoted in RE teacher education (Flornes, 2007). Her research was done as a case study through the use of action research. There are several correlating theoretical and methodological perspectives between this research and the issues discussed here. But even if Flornes has shown interest in the relationship between the main actors in RE teacher education, she has not focused on participation and how instigated negotiations might be a source to generate knowledge about RE teacher education. Therefore this article is breaking new ground.

Background

The object of the present analysis is an action research project integrated in the subject RLE at the University of Stavanger (UiS) 2008 – 2009. The title of the research project was *Teaching about religious diversity in schools. Applying and developing an interpretive and cultural approach to religious education (ROM)*.⁵ As the name indicates, it was based on a particular approach to religious education; an interpretive cultural approach in combination with action research principles. One part of the project was situated in local schools with primary and secondary school

⁵ The short title of the project is *Religious education and diversity*, in Norwegian *Religion og mangfold (ROM)*.

teachers as the main participants (Johannessen, 2010; Skeie, 2009, 2010). The other part was carried out within teacher education and is dealt with in the present article. This involved five student teachers, two school-based teacher educators and two university-based teacher educators/researchers, working together in an established community of practice⁶ (Husebø, 2010; Lassen, 2010; Husebø and Johannessen, 2010; Husebø, 2012;).

The first objective in ROM was to try out the relevance and practicability of a certain pedagogical approach to religious education. Concepts and core ideas found in the interpretive approach as it has been developed by Prof. Robert Jackson and the research group WRERU⁷ at the University of Warwick, was combined with the cultural approach as it is understood by Prof. Geir Skeie and the research group REFO⁸ at the University of Stavanger. The shared starting point of these theories is that our culture is characterized by a type of modern plurality that will, and must, influence the way RE is planned and taught in school, sharing a focus on the dynamic character of culture and religious traditions (Jackson 1997, 2004, 2009; Skeie, 1998, 2006, 2009). In the phase of ROM discussed here, concepts and core ideas from the combined approaches were applied in the subject RLE as part of the ordinary teacher education programme. From the start action research was chosen to support this, partly because it suited the practice-oriented thrust of an interpretive cultural approach, but also because it was found compatible with central aims in the RLE syllabus such as tolerance, dialogue and democracy. Finally action research was chosen because the research funding encouraged close cooperation between researchers and practitioners.

The second objective of ROM, already implicit in the above, was to involve student teachers, school-based teacher educators and university-based teacher educators in an ongoing collaborative process aiming at learning and improving RE practice. The rationale behind this combination of a research and development focus was that a process of change should be seen as creating a favourable arena for answering certain research questions, here the contribution of chosen theoretical approaches to a field of practice. In order to combine the two, but also not confuse them, ROM tried to make the distinction between the learning and research focus as clear as possible, well aware of the ongoing discussions about the value of making this distinction in action research (Bjørnsrud, 2005; Carr and Kemmis, 1986; Tiller, 2004; Zuber-Skerrit, 2002).

During the autumn term of 2008, the established community of practice met for six two-hour seminars⁹ following ordinary RLE teaching held at the university campus with all of the student teachers present¹⁰. Initially only the student teachers

⁶ I am using the term *community of practice* as defined by Lave and Wenger (Lave and Wenger, 2003; Wenger, 1998).

⁷ Warwick Religion and Education Research Unit (WRERU) is located at the University of Warwick

⁸ REFO is an acronym for Religionspedagogisk forskningsgruppe: Research Group for Religion and Education

⁹ The six seminars were organized so that two seminar meetings took place the same week. In all the community of practice met six times during three different weeks at three-week intervals.

¹⁰ The total number of student teachers choosing RLE as full time in-dept study was about thirty. Eighteen had chosen RLE as in-dept study for one semester, and twelve had chosen to study RLE for two semesters. These last twelve were invited to join ROM, since they were studying RLE for the whole study year. Five student teachers ended up participating in ROM.

participating in ROM were encouraged to introduce different types of actions related to their RLE studies and teaching which they were supposed to conduct in an internship period. It was only these actions which were discussed in the community of practice. The actions were planned in an individual didactical development project making use of, and working in line with, the interpretive-cultural approach. Four cycles of presenting ideas and getting feedback from the community of practice were completed by autumn of 2008.

Originally the two school-based teacher educators and the two university-based teacher educators participating in ROM had a traditional supportive and tutorial role in the community of practice. The initial idea was that the two university-based teacher educators brought theoretical contributions to the student teachers' individual didactical development projects, and that the two school-based teacher educators were to contribute knowledge about teacher profession in general, about the local RE curriculum and other relevant practical issues concerning their school and respective classrooms. This practical knowledge was seen as relevant to the student teachers' conduct of RLE lessons based on their individual didactical development projects.

In November 2008 the student teachers submitted their projects as theoretical assignments. After the Christmas leave, the community of practice got together again at the local internship school where the two school-based teacher educators worked. During the spring of 2009 the community of practice met for a ten day long internship period. During this period three individual didactical projects were launched as RLE lessons in two different classes (7th grade). The initial plan was for each student teacher to carry out RLE teaching in the internship period, but, as we shall see in the following analysis, two of the student teachers instigated negotiations for a somewhat different type of participation.

The basis for the student teachers' individual development projects varied. Three of the student teachers wanted to try out an interpretive-cultural approach themselves. One student teacher used her background in Drama education and created a project enquiring whether pedagogical approaches used in Drama and inspired by an interpretive-cultural approach were on a collision course with the latest competency-based syllabus in Norway, 'The Knowledge Promotion'¹¹. Another student teacher had spent a year as an exchange student in the US, and was surprised to see how central Christian rituals were practiced differently there when compared to their own experience in Norway. This student wanted to try out an interpretive-cultural approach in his teaching of religious and non-religious rituals. His question was whether individual experiences of rituals could serve as appropriate starting points for understanding the existing differences found within religious traditions and between divergent religious traditions? A third student had studied Music before Religious Education. He was asking how a specific Hindu mantra could be used as a starting point for teaching about central aspects of Hinduism along with an interpretive-cultural approach. He wanted the pupils to interpret the mantra using a hermeneutic framework supplied by him, and he wanted to use core ideas found in the mantra to shed light on general ideas in Hinduism. All these three projects were conducted in two different classes during the internship period. The community of practice was present observing, recording and, afterwards, sharing reflections and planning new

¹¹<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

ways of carrying out the same project in another class. When it comes to the last two student teachers, one was asking critical questions about the use of narratives in RLE, and the other investigated how didactical choices were made by RLE teachers related to different levels of the national curriculum.

All the participants in ROM were encouraged to be reflexive about how they planned, conducted and evaluated their individual projects. The resulting documentation was in the first phase instrumental in informing the participants practice while collaborating in the action research. After finalizing the ROM-project in June 2009, a careful process of analyzing all the empirical data produced during the action research process was started. The data consisted of videotapes of the RLE lessons held at the University by the university-based teacher educators. The community of practice meetings were audio-taped and the student teachers' RLE lessons during the internship period were videotaped, as were the evaluations of these lessons led by the school-based teacher educators. In addition individual interviews and a focus group interview were audio-taped. Finally, field notes were taken and written outlines and assignments collected. After transcribing selected parts of this qualitative material, the data has been coded and categorized.

The conceptualization of types and degrees of participation

As part of his social learning theory, Wenger states that although knowledge is always situated in a system where it might be shared and developed, there is also a need to acknowledge its relatively continuous character rooted in cultivated material artefacts and mental artefacts like concepts and theories (Wenger, 1998, p. 89). Finding support in Wenger's theory, several of the processes in ROM have been characterized by both reifications and persistency, and at the same time as something participative and changeable (Husebø and Johannessen, 2010). Establishing a community of practice in line with the understanding of Wenger meant, among other things, that all participants in the community were invited to discuss and negotiate how to understand the goals of the enterprise (Wenger, 1998). The ROM project has, on the one hand, been conducted in line with some overall aims moving towards answering initial research questions raised. But, on the other hand, ongoing negotiations about how to understand and conduct the project changed the way ROM was carried out and new questions were added. Key characteristics of a community of practice, such as, mutual engagement, common goal, joint enterprise, and shared repertoire were negotiated by the participants and changed.

Moving from an organizational to an individual level, Wenger supports an understanding of persistency and change not only related to a community of practice as enterprise, but also in terms of individual participation. 'Because a community of practice is not necessarily reified as such, our membership may not carry a label or other reified marker.' (Wenger, 1998, p.152). But even though Wenger states that both a community of practice as organization and the way the individual members are participating are characterized by a dynamic interplay, he nevertheless tries to characterize a participatory position understood as a full membership:

When we are with a community of practice of which we are a full member, we are in familiar territory. We can handle ourselves competently. We experience competence and we are recognized as competent. We know how to engage with others. We understand why they do what they do because we understand the enterprise to which participants are accountable. Moreover, we share the resources they use to communicate and go about their activities. (Wenger, 1998, p. 152)

Wenger uses the term 'trajectories' to conceptualize possible kinds of participation influencing the members' identity constructions in a community of practice. By using the term trajectory he does not want to imply a fixed course or destination but rather that there is a unique interplay between each individual participant and the community of practice.

Both reification and participative change is once again underlined: 'To me, the term trajectory suggests not a path that can be foreseen or charted but a continuous motion – one that has a momentum of its own in addition to a field of influences.' (Wenger, 1998, p.154). Analyzing the negotiations taking place in our community of practice, both the persistency and the continuous motion of change were found. The trajectories, described in this article, are seen as curved participatory movements related to each individual's learning and practice in ROM. Conceptualizing participation this way is the starting point for outlining different types and degrees of participation in ROM, and also for a new understanding of Norwegian teacher education revealed by the instigated negotiations. The reason for arguing that the negotiations instigated in the community of practice lay ground for new knowledge about teacher education is that ordinary RE teacher education was significantly influenced by the methodological context predicated by ROM. On the one hand, the way ROM was constructed was influenced by the wider context of teacher education into which it was situated. In this way ROM reflects characteristics of Norwegian teacher education. But, on the other hand, by coupling RE pedagogical theory with an action research methodology, ROM itself became a research context experimenting with some new ways of collaboration and ways of practicing in Norwegian RE teacher education. I argue that the contextualization of ROM within Norwegian RE teacher education enabled the community of practice to explore theoretical and practical issues in a particular way, and that as a result of analyzing the empirical data recorded as part of this unique exploration enabled us to generate new knowledge about Norwegian RE teacher education.

Negotiated change towards an inbound trajectory

In order to conceptualize and distinguish between different participatory trajectories in the ROM project, I will start my analysis by presenting an early finding in which the school-based teacher educators expressed that they felt somewhat sidelined by the initial design of ROM as action research project. They said they had difficulties grasping the discussions going on in the community of practice, and that their opportunity to contribute was limited. This was not a situation they were comfortable with, and it did not lead towards engagement, a shared repertoire and an understanding of the community as enterprise. What they asked for was a more fully acknowledged membership.

After just two meetings in the community of practice, the school-based teacher educators expressed that they wanted to attend the theoretical lectures held prior to the meetings of the community of practice. Neither they, nor the university-based teacher

educators, had foreseen this. In the designing phase of ROM, attending the theoretical sessions with the whole student group present was not considered important enough to take time off from ordinary teaching in the internship school. It was thought that this would have been too much to ask for, initially. It was recognised, though, that to be able to contribute to the theoretical discussions going on in the community of practice they needed to be present at the theoretical lectures. They regarded it as insufficient to only support the student teachers with practice-oriented reflection about the RE curriculum and their local school (Dale, 2001). Findings showed that they objected to the initial design of ROM which, in their opinion, left them somewhat sidelined in relation to its theoretical objectives.

The instigation of these negotiations might be interpreted as a call for a more inbound participatory trajectory for the community of practice. It is also an example of how the contextualization of ROM revealed particular understandings about the relationship between the actors in Norwegian teacher education. It exemplifies how school-based teacher educators are too often restricted to merely contributing to practice-oriented reflections in teacher education and not given the chance to engage in more critical professional reflections (Dale, 2001). Since this status was regarded as appropriate by all the participants in ROM from the outset I suggest that this exemplifies the somewhat 'sidelined' position which the school-based teacher educators are used to being given in Norwegian teacher education. In general they are limited to practice as teacher educators solely at the internship school. School-based teacher educators are rarely invited to the university campus for the purpose of discussing theoretical issues or participating in research. When being designed as a context for new learning about and within RE, ROM was partly influenced by such an understanding of teacher education, but at the same time ROM was aiming at addressing this issue. Accordingly, the criticisms set forth by the school-based teacher educators suggested that they were not appropriately included in the first phase of ROM. Due to their critique it became possible to change this situation and shed interesting light upon their potential role as teacher educators.

Having the school-based teachers included in the RE theoretical lectures and seminars gave the university-based teacher educators in ROM a valuable partner in the theoretical dialogues going on. It also developed their ability to be involved in critical professional reflections. My findings suggest that they developed an ability to ask critical questions about the theoretical foundation of ROM, and that these questions were addressed differently by school-based teacher educators when compared to the questions raised by their university colleagues. Thus the total impact of ROM was expanded. One example of this was when one of the school-based teacher educators discussed her understanding of the term 'culture' as described by Skeie. While analytically investigating Skeie's concept in light of her own school and experiences, she was at the same time critical to how Tiller illustrates his different learning stages (Tiller, 2006, p.39). Lassen states that placing the stages in four steps of learning is insufficient,

I would however like to point out that Prof. Tiller's staircase may be twosteps too short to describe what I have learned and experienced. Experiences are not only linked to theory, they are interpreted and changed when theory is met. I am convinced that my experiences and practice have been changed due to my participation in ROM, and that Tiller's model lacks steps that visualize my improved practice and my new experiences. The other way around, theory has been developed from the meeting with my experiences. Through my reflections I

have been interpreting theory, and the language developed due to my interpretations, have generated new theory. My interpretations and experiences are for example shared as new theory in this article. (Lassen, 2010, p. 38 My translation)

This theoretical contribution by one of the school-based teacher educators exemplifies how this 'actor-group' might generate new perspectives on learning and apply them to research when they had the opportunity to do so. The description of the developing role of school-based teachers educators and the quote, above, indicate that the experience from developing this project might be relevant for all subject teaching and subject-oriented research in teacher education. As Afdal puts it: '[...] I have argued that the best way to get relevant and scientific theory on religious education is to do research with RE teachers (or other people in RE practice), not on them.' (Afdal, 2010, p.117) Furthermore, Dinter claims that in teacher education 'practical aspects as well as dimensions of research need to be related. It is the aim that the teacher is able to reflect his or her own practice and to develop new alternatives of classroom action, to evaluate this action and to be active in a team for shared projects of school development.' (Dinter, 2007, p.87).

The general implication of this finding is that there is a potential to involve school-based teacher educators more extensively during teacher education when engaging in action research. This might improve teacher education by broadening the opportunity for collaborative empirical research and for collaboration in the lecture rooms. Experienced school-based teacher educators might bring vital questions into the theoretical lectures which only experienced teachers are able to ask. Further, it will also improve the school-based teacher educators own professionally oriented reflections carried out together with student teachers during internship periods (Dale, 2001; Schön, 1983). I suggest that this kind of collaboration, exemplified by ROM, has the potential to empower not only the school-based teacher educators and thereby improve teacher education, but also empower the university-based teacher educator by contributing in his or her understanding of established practices in the teacher profession (Elliot, 1991, 1993, 2009; Mattsson and Kemmis, 2007).

Another criticism of the school-based teacher educators participating in ROM was that they were not sufficiently regarded as learners from the start. Initially, they were seen as merely contributors to others' learning; or, in the words of Wenger, they were at first not understood as legitimate peripherals to the community of practice (Lave and Wenger, 1991, 2003). "Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice.' (Lave and Wenger, 1991, p. 29) My empirical data shows that the school-based teacher educators were not seen as potential learners in the first phase of ROM. This revealed yet another presumption of Norwegian teacher education. In line with more causal understandings, only the student teachers were at first acknowledged as 'legitimate peripherals' expected to move towards a full membership of the community of practice. My findings suggest actually that both the school-based teacher educators and the university-based teacher educators were not sufficiently thought of as 'peripheral legitimate' learners in relation to different aspects and practices found in the teacher education. Findings show, however, that the university-based teacher educators were peripheral to subject specific knowledge held by the student teachers and school-based teacher educators, and to practices going on in the internship

periods. On the other hand the school-based teacher educators were peripheral to practice concerning ordinary RLE activities at the university campus, as well as to aims, theory and methods introduced in the ROM design.

Related to this a new step for an even more inbound participation into the community of practice was communicated by the school-based teacher educators half way through the project period. What was now regarded as insufficient was the lack of an individual didactical development project for themselves. The school-based teacher educators expressed that only through being given the opportunity to develop an individual project, they could garner enough motivation to write logs and work with relevant theoretical and practical reflections to improve their practice. The systematic writing and documentation process combined with being tutored by the community of practice was seen as a key to improving their practice.¹²

Yet again instigated negotiations found in the material suggest that the way ROM had been contextualized left the school-based teacher educators somewhat sidelined at first as if they had no need of further learning relative to their professional field. Indeed, this understanding was shared by the school-based teacher educators themselves at the beginning of the project. The first formal agreements made agreed upon a minimum of participation from the school-based teacher educators. It was decided by negotiation that they should only be involved in the community of practice supporting the RE student teachers' individual development projects. This support was understood as a kind of preparation for the internship period. It was not foreseen by anyone that this would be regarded as insufficient. As pointed out earlier the potential value of inviting school-based teacher educators into learning and research processes is often neglected in Norwegian teacher education.

The pattern described above was effectively replicated when ROM was seen, in its own right, as a context for the community of practice to develop its own project(s). School-based teacher educators were sidelined from the beginning in relation to both the developmental and research objectives of ROM. Fortunately a positive attitude towards negotiation and change, found in the theoretical foundation of action research and Wenger's ideas about communities of practice, ensured that their critique were listened to and made a starting point for changing ROM as a learning and research project. My point here is that the very same contextualization which originally left the school-based teacher educators side-lined, made it paradoxically possible to detect the findings presented above. Designing and applying the ROM project according to action research principles working in a community of practice opened up the learning and research processes where critique and negotiation were seen as vital for improving and changing the ways of addressing the objectives in the project. These findings could be transferred to include Norwegian teacher education as such. Viewing all actors in teacher education as learners and researchers is a suitable point of departure for developing teacher education in the future. Involving all the actors in a common learning and research processes opens up for complementary perspectives and a shared responsibility for achieving the learning

¹² To meet this critique, an agreement was made with the University of Stavanger that the school-based teacher educators should be able to develop and submit individual development projects. They were able to submit this as part of a bachelor's degree thesis yielding as 20 ETCS in RE. One of the school-based teacher educators ended up defining an individual didactical project. Her submitted BA thesis was later revised and became published as an article titled Religion and culture in RE teaching (Lassen, 2010).

outcomes predefined by the Norwegian Ministry of Education and Research¹³. Currently, there is a heavy emphasis on ‘learning outcomes’ for student-teachers in Norwegian teacher education and this emphasis needs to be critically analysed and discussed by all the actors in education. This is especially important as some of the goals appear ambiguous in their nature.

Stable inbound trajectories and negotiations for outbound trajectories

When it came to the student teachers’ participatory trajectories, findings showed that the negotiations went on in a totally different direction for at least two of them, compared to the school-based teacher educators. Each of the students, five in all, was understood as being given inbound trajectories from the start. The student teachers stated that they had been supported and given enough time to engage and collaborate with each other and the rest of the community of practice. I suggest that influences from recent reforms of Norwegian teacher education, focusing on close and supportive learning environments, are partly revealed by the contextualization of ROM¹⁴. Treating the students this way was also related to the ideological starting point chosen for the research project. Both from the theoretical and methodological outset of ROM, and the choice of literature in the syllabus of the RLE subject conducted, there were ideological standpoints about religious education and how to engage in research and learning. An interpretive-cultural approach focuses on involving the learner in the RE learning process. RE teachers are further advised to be sensitive about religious and non-religious diversity aiming at involving the learners in interpretive, reflexive processes related to their own lives. In order to work along with an interpretive-cultural approach as a theoretical starting point, the student teachers became engaged through developing their own individual RE project coupled to their own RE interests and earlier life experiences (Klafki, 1983, 2001; Mattsson & Kemmis, 2006).

The three student teachers who chose to try out an interpretive-cultural approach in their didactical projects could be said to have remained on an inbound participatory trajectory throughout the ROM project. Related to Wenger’s criteria of how full membership of a community of practice is defined, findings show that they became parts of the shared repertoire of the community of practice. They operated in a community of practice which was changed by the negotiations they instigated. Through these ongoing negotiations their understanding of the ROM project as an enterprise was broadened, and they became involved in shaping the project as familiar territory (Wenger, 1998). One example of this familiarity found in the material, when these three student teachers started to negotiate for prolonging their participation in the community of practice. What they asked for was the opportunity to write their BA-theses using the same theoretical foundation and methods employed in ROM. Initially the community of practice was supposed to stop meeting after the internship period (late March 2009). But after finishing at the internship school, one of the university-based teacher educators was approached by the students who want to negotiate a revitalization of the community of practice. This can be seen as an example that showed these three student teachers incorporated core ideas found in both a community of practice and in action research, and that they ended up attending the community of practice as full members. They did not only know how to engage in

¹³http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/larerutdanningsreformen.html?id=5679

¹⁴http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/kvalitetsreformen.html?id=1416

the enterprise, but were at this point negotiating for expanding the common repertoire of the community of practice.

Findings suggest that great efforts were made to involve the student teachers in action research processes focusing on coupling subject theory, pedagogical theory and knowledge about the teacher profession with their personal RE interests. In a final focus group interview, just days before submitting their BA theses June 2009, the student teachers concluded that a special feature of their participation in ROM was that they had learned theory through actually practicing it. This statement indicates that the students had been learning about and learning within the same theoretical framework. Following Dewey's ideas about how to know by doing and to do by knowing, the ROM project exemplifies a research based teacher education which applied established knowledge and at the same time accumulated and created new research-based knowledge through experimentation (Hartman, Lundgren and Hartman, 2004; Dewey, 1916; Vaage, 2000). One of the students put it this way: 'We have been made conscious about our learning of theoretical perspectives by actually stopping and looking back at what we have done. Through looking back at our own practice we have seen that our different actions really have been related to theory concerning action research, for example.' (Focus group interview, June 2009).

The two students who did not wish to work explicitly with an interpretive-cultural approach in their individual development projects, negotiated for a more outbound participatory trajectory to the community of practice. They wanted to attend all the meetings and complete the internship period, but asked for a more peripheral participation. However, they did not want to develop a project which they could carry out as RLE teaching during the internship period, and they did not want to focus specifically on the interpretive-cultural approach. Regardless, both students expressed in interviews a positive attitude towards participating in ROM. Even though they were arguing for a more peripheral role, they contributed constructively to the ROM project throughout its duration. One of them expressed that the real strength of ROM concerning her participation was actually the fact that she could tailor the membership to her individual interests, experiences and opportunities (Klafki, 1983, 2001; Mattsson & Kemmis, 2006). She expressed that otherwise she would have had to quit, as she was expecting a baby during the project period. Paradoxically the assigning to her of a peripheral role, thereby relieving the pressure on her to participate fully, actually led to a fuller form of participation. She actually managed to complete not only her obligations in ROM, but also her overall RLE studies. Being collectively engaged according to individual presumptive possibilities and interests gave her the chance to complete individual tasks and ensured that she contributed towards aims in ROM as well. This captures elements from Dewey's idea about education as 'direction' relying on focusing and ordering. Dewey argues that the crucial point in education is to enlist 'the person's own participating disposition in getting the result desired, and thereby of developing within him an intrinsic and persisting direction in the right way.' (Dewey, 1916, p.32) In my view this is important findings relevant for teacher education. In order to investigate the relevance and practicability of the interpretive-cultural approach coupled with action research, it was not necessary for individuals in the project to explore the relationship between interpretive-cultural approach as theory and RE practice. Even though three of the student teachers wanted to do this, this was never an obligation. By letting the student teachers define their own objectives and questions in their individual didactical development projects

important issues in this theoretical foundation of ROM were actually investigated and accounted for. I suggest that trying out a subject-related pedagogy, like the interpretive cultural approach, from different angles and by different actors, the ROM project is one example of how to engage student teachers in developing and realising shared educational objectives. It is also an example of how to invite student teachers to collaborate closely with university-based and school-based teacher educators in developing practice and theory through action research. From my point of view this made the student teachers broaden existing learning outcomes in their RE studies, aiming not only towards qualification understood as knowledge and skills, but also on issues concerning socialisation and subjectification, as well (Biesta, 2010). According to Biesta all higher education should include purposes of qualification, socialization and individuation. Whereas the term qualification refers to the aim of providing students with knowledge, skills and competences needed in the present and future professional life, socialization refers to becoming member of a particular culture and group. The educational aim of subjectification points towards becoming a person in a broad sense, including the notion of independence and the ability to develop critical questioning, '[...]any education worthy of its name should always contribute to processes of subjectification that allows those educated to become more autonomous and independent in their thinking and acting.' (Biesta, 2010, p.21).

Furthermore, the descriptions above say something about the value of actually investigating a specific subject's pedagogical theory (Dinter, 2007). By creating a learning and research context which invited student teachers (and eventually school-based teacher educators) to do empirical research related to subject theory, the ground was laid for expanding the theory in surprising and unique ways. Specifically, it laid ground for critical questions challenging the theoretical approach chosen (Afdal, 2010; Everington, 2009b). As seen the student teachers were questioning if the theory was adequate and fruitful in relation to pedagogies found in dramatic, musical and ritual approaches. By doing this and discussing their class based research in their BA theses they were expanding existing theory. The methodology of learning about pedagogical theory in RE and then trying it out in classroom situations, which then leads to the expansion of the theory in a dynamic dialectical process, can be applied to any curriculum area and, therefore, should be of general interest to those involved in teacher education. Engaging student teachers in trying out and analyzing the practicability and value of subject-pedagogical theory for themselves, gave them an incorporated and expanded understanding of the theories in question. Through the individual development project every participant in ROM was theorizing upon existing subject-pedagogical theory. Examples of this can be seen in their different submissions and dissertations, and in the internship periods while planning, conducting and evaluating the RLE lessons based on the interpretive-cultural approach (Husebø, 2012). These findings illustrate how theoretical and practical issues were brought together, and how RLE subject issues became linked with more general pedagogical questions. In this sense the context provided by ROM addresses one of the challenges of Norwegian teacher education mentioned in a national evaluation report published in 2006. This report summed up its recommendations, when dealing with subject knowledge, subject didactics and pedagogical theory and practice, by stating that student teachers ought to be more involved in development and research activities, and that the subject didactics part of teacher education ought to be strengthened (NOKUT, 2006, p.79).

Finally, the difference in degree and kind of participation and the difference in the ways of explicitly trying out an interpretive-cultural approach or not, never became an issue of conflict during the ROM project. Findings suggest that each participant was confident that there was coherence between the commitment and the outcome of the type and degree of participation in the project. Several findings supporting this statement were given in interviews. The attitudes and ways of describing the value of being part of ROM are notably similar from the different participants. The participants instigated negotiations which changed their individual modes and degrees of participation at different stages of the project period and in different directions. Their outcome was described as varying according to this. It seems as the participants got the chance to tailor their participation to their own RE interests, possibilities and contexts. The obligations they had supporting the other participants strengthened as well their sense of engagement. Hence, the participation in the community of practice constituted a base for common meaning and identity; which is probably reflected in these descriptions to some extent (Wenger, 1998). The possible implication of this is that Norwegian teacher education might be improved by letting the different actors in the teacher education collaborate and negotiate towards shared issues and goals. Creating an educational context based on common negotiation in communities of practice, might create a strong sense of meaning and motivation generating knowledge and improving practice during the teacher education.

Concluding remarks

This article has shown how different participants in an action research project negotiated with each other and how this changed their mode of participation during a research project. The different types and degrees of participation have been conceptualized as different participatory trajectories. In order to understand the negotiations that went on, I have interpreted instigated negotiations in relation to the context created by a specific action research project in Norwegian RE teacher education. By analysing the instigated negotiations I have argued that it is possible to reveal new research-based understandings of Norwegian RE teacher education.

The negotiations are understood in relation to the way the research project *Teaching about diversity in school. Applying and developing an interpretive and cultural approach to religious* (ROM) was integrated into the context of existing Norwegian RE teacher education. Consciously applying ROM in ordinary teacher education gave the project some characteristics which I have argued can be detected through the instigated negotiations and changes made during the project period. Whilst ROM was taken as a starting point for negotiations within a community of practice those negotiations also reshaped ROM as a learning and research context.

My analysis shows that the instigated negotiations were handled as vital feedback for developing the research and learning process in ROM. Focusing on the potential value of this, I have suggested that the project achieved improvement in generating new knowledge and improving practice. Integrating ROM into the context of RE teacher education and its conduct, creating a new context for learning and practice, exemplifies how Norwegian RE teacher education might be improved by involving the key actors in teacher education to collaborate closer with the overall aim of improving practice and expanding learning and research outcomes. Secondly, I

suggest that my analysis shows the potential impact of combining an individual and collective responsibility for the development of learning and practice. Being individually engaged through developing a didactical project relevant for one's studying whilst at the same being collectively responsible for supporting others doing the same in a community of practice, might create a suitable environment improving both practice, learning and researching.

References

- Afdal, G. (2010) *Researching Religious Education as Social Practice*, (Münster, Waxmann).
- Biesta, G. J.J. (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, (London, Paradigm Publishers).
- Bjørnsrud, H. (2005) *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid* (Oslo, Gyldendal akademisk).
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. (London, Falmer Press).
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005) Staying critical, *Educational Action Research*, 13 (3), pp. 347-357.
- Dale, E.L. (2001) Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser, in T. Kvernbekk (Ed.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, (Oslo, Gyldendal Akademiske), pp. 67-82.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*, (New York, Macmillan).
- Dinter, A. (2007) Teachers as Researchers as a Necessary Part of a Competence-Oriented Model of Teacher Training in a Pluralistic and Multi-Religious Society, in: C. Bakker and H-G. Heimbrock (Eds.) *Researching RE teachers. RE Teachers as Researchers*, (Münster, Waxman) pp. 83-91.
- Elliot, J. (1991) *Action research for educational change. Developing teachers and teaching*, (Milton Keynes, Open University Press).
- Elliot, J. (1993) *Reconstructing Teacher Education – Teacher development*, (London, The Falmer Press).
- Elliot, J. (2009) Building Educational Theory through Action Research, in: S. Noffke and B. Somekh, *The Sage handbook of Educational Action Research*, (Sage, London), pp. 28-49.
- Everington, J. (2009a) The Use of Interpretive Approach in the Professional Development of Student Teachers of Religious Education, in: J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, (Münster, Waxman), pp. 100-113.
- Everington, J. (2009b) The Warwick Community of Practice. A journey, in: J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, (Münster, Waxman), pp. 182-197.
- Flornes, K. (2007) *An action research approach to initial teacher in Norway*, Phd-theses (Birmingham, The University of Birmingham).
- Hartman, S., Lundgren, U.P. and Hartman, R. M. (2004) *Individ, skola och samhälle Utbildningsfilosofiska texter*, (Stockholm, Natur och Kultur).

- Husebø, D. (2010) *Læring og praksisutvikling i et sosialt virksomhetssystem*, Religion og livssyn: tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, 22 (1), pp. 29-36.
- Husebø, D. (2012) Bridging theory and practice in Norwegian teacher education, *Educational action research*, Taylor and Francis, 20, (3), pp. 455-471
- Husebø, D. and Johannessen, Ø. (2010) Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper, in: T. Lund, M.B. Postholm and G. Skeie (Eds.) *Forskeren i møte med praksis – Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*, (Trondheim, Tapir akademiske), pp. 33-47.
- Jackson, R. (1997) *Religious education: An interpretive approach*, (London, Hodder & Stoughton).
- Jackson, R. (2004) *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*, (London, Routledge & Falmer).
- Jackson, R. (2009) The interpretive approach to Religious Education and the development of a Community of Practice in: J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, (Münster, Waxman).
- Johannessen, Ø. (2010) Mellom barken og veden: om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse, in: G. Skeie (Ed.) *Religionsundervisning og mangfold – Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (Oslo, Universitetsforlaget), pp.105-123.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Udvalgte artikler og indledning ved Sven Erik Nordenbo, (København, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck).
- Klafki, W.(2001) *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*, (Århus, Klim).
- Lassen, I. W. (2010) *Religion og kultur i RLE undervisningen*. Religion og livssyn: tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, 22(1), pp. 36-41.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral learning*, (Cambridge, Cambridge University Press).
- Lave, J. and Wenger, E. (2003) *Situert læring – og andre tekster*, (Reitzel, København).
- Mattsson, M., Kemmis, S. (2007) *Praxis-related research: Serving two masters?* In *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), pp. 185-214.
- NOKUT. (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*, Del. 1: Hovedrapport.
- O'Grady, K. (2003). *Motivation in religious education: A collaborative investigation with year eight student teachers*. *British Journal of Religious education*, 25(3), pp. 214–225.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, (New York, Basic books).
- Skeie, G. (red.) (2010) Erfaringsbasert forsknings- og utviklingsarbeid, in: G. Skeie (Ed.) *Religionsundervisning og mangfold – Rom for læring i religion, livssyn og etikk*, (Oslo, Universitetsforlaget), pp. 124-152.
- Skeie, G. (2009) A Community of Dialogue and Conflict? Discussions of Community of Practice Findings in a wider European Context, in: J. Ipgrave, R. Jackson and K. O'Grady (Eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*, (Münster, Waxman).
- Skeie, G.(2006) Plurality and pluralism in religious education, in: M. De Souza (Ed.)

- International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*, (Dordrecht, Springer), (part 1), pp. 307–319.
- Skeie, G. (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk*.(Trondheim: NTNU).
- Smith, K. (2007) Empowering School- and University-Based Teacher Educators as Assessors: A school – university cooperation, *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), pp. 279-293.
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. (Kristiansand: Høyskoleforlaget).
- Vaage, S. (Ed.) (2000) *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken*, (Oslo, Abstrakt Forlag).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, (Cambridge, Cambridge University Press).
- Zuber-Skerritt, O. and Farquhar M. (2002) Action learning, action research and process management (ALARPM): A personal history, *The Learning Organization*, 9 (4), pp. 102–113.

Artikkel 3

Ikke tilgjengelig i UiS Brage pga. forlagsrettigheter.

Artikkelen kan lastes ned her:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650792.2012.697665>

Artikkel 4

Dag Husebø

*Ph. D. kandidat ved Det humanistiske fakultet,
Universitetet i Stavanger*

Pedagogisk tilnærming og fagkunnskap i samspill – En klasseromsstudie av undervisning i faget Religion, livssyn og etikk

Sammendrag

Artikkelen analyserer tros- og livssynsundervisning gjennomført i lærerutdanningens obligatoriske praksisopplæring ved Universitetet i Stavanger (UiS) 2008-2009. Undervisningen inngikk i det ordinære valgemnet Religion, livssyn og etikk (RLE), og var samtidig integrert i FoU-prosjektet Religionsundervisning og mangfold (ROM). Målsetningen i ROM var å prøve ut en bestemt religionspedagogikk med tanke på håndtering av religiøst mangfold i skole og lærerutdanning. I lærerutdanningsdelen av prosjektet etablerte fem lærerstudenter, to praksislærere og to faglærere et praksisfellesskap som arbeidet individuelt og kollektivt i lys av aksjonsforskningsprinsipper. Hver deltaker utviklet sitt didaktiske utprøvningsprosjekt med forankring i den valgte teorien, støttet av praksisfellesskapet. Praksisfellesskapets samhandling ble bl.a. dokumentert gjennom bruk av audio- og videoopptak. Spørsmålet som stilles er på hvilken måte den pedagogiske teorien som ble prøvd ut avdekket behov for bestemt fagkunnskap i undervisningen, og hvordan elevene responderte på denne RLE-undervisningen. Funn i videomaterialet som indikerer at valg av religionspedagogisk teori påvirket behovet for bestemt fagkunnskap i undervisningen, analyseres nærmere.

Innledning

Spørsmål om hvordan man kan leve sammen i et flerreligiøst samfunn med evne til dialog på tvers av tros- og livssynsgrenser, er aktualisert de siste årene i politisk og mediebasert debatt. Det blir pekt på hvordan verdenssamfunnet blir utfordret av et økende tros- og livssynsmangfold, og man framhever betydningen av dialog og toleranse. (OSCE, 2007). At slike utfordringer tas på alvor, kommer blant annet til uttrykk gjennom forsøk på å endre samfunnsinstitusjoner. I Norge ble en offentlig utredning igangsatt av Kunnskapsdepartementet i 2006 for å endre formålsparagraf for barnehage og opplæring. Utviklingstrekk som ble lagt til grunn var endringer i det norske samfunnet siden 1970-årene. "På mange måter er økt pluralisme et stikkord. Demografiske endringer har ført til større kulturelt, religiøst og etnisk mangfold. Det norske

”vi” er blitt større og mindre homogent.” (NOU, 2007:6, s. 16). Den nye formålsparagrafen fremhever at skolen skal bygge på verdier som ”menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, [...]”(§ 1-1, Opplæringsloven, 2008). Innsikt i kulturelt mangfold og respekt for den enkeltes overbevisning, er danningsoppgaver som tilskrives faget *Religion, livssyn og etikk* (RLE). Fagets plassering og funksjon i skole og utdanning forankres i spørsmål om toleranse, dialog og demokratiforståelse. I formål for faget heter det at kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig ettersom barn og unge i dag ”møter et mangfold av kulturpåvirkninger og verditradisjoner.” (K08, s. 31).

Få klasseromsstudier er gjort av RLE-undervisning i skole og utdanning, og vi vet lite om i hvilken grad målene for faget er ivaretatt. Når det gjelder empiriske studier i grunnskole, er et unntak Lied (2004) som har studert elevyttringer i form av tegninger, multimodale uttrykk og skriftlige verbaltekster. Hennes studier viser hvordan elever bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn som de møter i faget i sitt identitetsarbeid og sin livstolkning. Et annet studium er gjort av Von der Lippe (2010) som har gjort en diskursanalyse av klasseromsdialoger i ungdomsskolen. Når det gjelder forskning i lærerutdanningens RLE-undervisning, har Flornes (2007) studert effekten av selvorganisert læring og læringssamtaler på studenters læring. Ingen kjente klasseromsstudier er så langt gjort av lærerstudenters RLE-undervisning i praksisopplæring.

FOU-prosjektet *Religionsundervisning og mangfold - Tilpasning og utvikling av en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk* (ROM) hadde som hensikt å prøve ut en fortolkende kulturbevisst tilnærming i norsk utdanningskontekst. ROM-prosjektet var finansiert av forskningsrådets program PRAKSIS-FOU 2005-2010, med mål om å gi ny kunnskap om håndtering av tros- og livssynsmessig mangfold i lærerutdanning og skole. Artikkelen knyttes til utprøving av teorien i norsk lærerutdanning. To praksislærere, fem studenter og to faglærere i RLE ved UiS deltok i denne delen av ROM. Med støtte i aksjonsforskningsprinsipper (Carr & Kemmis, 1986; Elliot, 1991) ble sykliske utprøvinger og tilpasninger av den religionspedagogiske tilnærmingen gjort av et etablert praksisfellesskap med disse ni som medlemmer (Wenger, 1998). Alle var aktive aktører i både forsknings- og undervisningssammenheng.

Hver enkelt deltaker i praksisfellesskapet utviklet et didaktisk prosjekt med utgangspunkt i egne religionsfaglige interesser. Lærerstudentene som deltok var i deres 3. eller 4. studieår, knyttet til det valgbare fordypningsemnet RLE (60SP) ved Universitetet i Stavanger, 2008-2009. Praksislærerne arbeidet på en lokal praksisskole og hadde ansvar for praksisopplæringen i ROM, mens faglærerne underviste i fagdidaktikkdelen av RLE-studiet på universitetscampus. Både faglærerne og praksislærerne utforsket også den religionspedagogiske teorien i sin praksis som lærerutdannere. Selv om ansvaret for utarbeidelsen av de didaktiske prosjektene lå på hver enkelt deltaker, møttes alle ni til seminarundervisning hvor vi diskuterte våre siste aksjoner. Når vi møttes, preget Wengers teori om

praksisfellesskap vår praksis og vi var eksplisitte på å utvikle felles målsetninger, forpliktelser og et gryende felles repertoar (Ibid). Når det gjelder studentenes didaktiske prosjekter, ble de først ferdigstilt som skriftlige innleveringer (høst 2008) og operasjonalisert i obligatorisk praksisopplæring (vår 2009).

Hovedlinjene i den teoretiske tilnærming som ble prøvd ut, er at mangfoldet som finnes i klasserom og lokale skolekretser ikke synliggjøres tilstrekkelig ved å undervise om religioner og livssyn kun fra et tradisjonsnivå. Undervisning som bare beskriver religioner og livssyn på et overordnet nivå, vil kunne bli lite nyansert og overse tros- og livssynspluralitet innenfor hver enkelt tradisjon. En fortolkende kulturbevisst tilnærming oppløser ikke tanken om tradisjonenes eksistens, eller ignorerer undervisning om kjennetegn ved disse. Målet er å få til en veksling i undervisningen mellom dette nivået og forhold knyttet til den lokale kontekst hvor undervisningen utspiller seg. Undervisningen må knyttes an til elevenes egne forståelser og livsverden, og aller helst starte i deres egne interesseområder og forforståelser. For å kunne starte undervisningen i elevenes verden må lærer vise sensitivitet overfor enkelteleven og den sammenhengen eleven lever i (Jackson, 1997; Skeie, 1998). Med henvisning til Geertz (1973) tenkes det at undervisningen må planlegges, gjennomføres og vurderes i forhold til "thick descriptions" og etnografiske undersøkelser av den kontekst undervisningen foregår i. Dette vil kunne gi kunnskapen en mer dynamisk karakter, og gjøre at undervisningen kommer nærmere elevenes fortolkninger og interesser (Jackson, 2009; Skeie, 2010).

Det var særlig kjernebegreper utviklet av professor Robert Jackson som ble gjort til gjenstand for utprøving. De didaktiske utviklingsprosjektene var forankret i disse begrepene, og meningsinnholdet i begrepene ble forsøkt utfordret og utvidet. Begrepet *representasjon* peker på den måten tros- og livssynstradisjoner blir viet oppmerksomhet generelt og hvordan tradisjonene blir beskrevet spesielt ved hjelp av ulike redskaper. Begrepet *refleksivitet* peker på sin side på de møter som foregår mellom individuelle forståelser i elevgruppen, og mellom enkeltelevenes tros- og livssynsmessige oppfattelser og lærestoffet. Tanken er at det i tros- og livssynsundervisning forekommer møter mellom ulike forståelser som gjensidig påvirker hverandre. Til slutt legger tilnærmingen vekt på den *fortolkning* som oppstår i slike møter og den *edifikasjon* (nyforståelser i vid forstand) elevene vil kunne utvikle gjennom *refleksiviteten* og *fortolkningen*. Fortolkningene og nyforståelsen skal imidlertid ikke styres i en gitt retning. (Jackson, 1997, 2004).

Forskningsspørsmålet som stilles i artikkelen er på hvilken måte den religionspedagogiske tilnærmingen som ble prøvd ut avdekket behov for bestemt religionsfaglig kunnskap i undervisningen, og hvordan elevene responderte på RLE-undervisning forankret i en fortolkende kulturbevisst tilnærming. For å svare på spørsmålet analyseres og diskuteres utdrag fra tre av studentenes didaktiske undervisningsopplegg.

Metode

RLE-undervisningen som analyseres ble gjennomført i to syvendeklasser, hvor den første gjennomføringen ble observert, dokumentert og reflektert over av praksisfellesskapet, og deretter forsøkt utbedret i en ny gjennomføring. (Lewin, 1946; Kolb, 1984). Når slik pedagogisk praksis skal studeres, er en feltmetodisk tilnærming naturlig, sier Fuglestad (2007). Skal en studere pedagogisk praksis kvalitativt, må en ikke bare velge seg ut et bestemt felt å studere det i, men en må også delta der praksisen utspiller seg. En inngår som forsker i refleksiv samhandling. "Praksissituasjoner er *samhandlingssituasjoner*, og den metoden som egnar seg best til å framskaffe data om samhandling, er deltakende observasjon. Som forsker set ein det prosessuelle, samhandlinga, mellom aktørar i fokus." (Ibid, s.22). Fossåskaret (1997) sier at i kvalitativt orientert tradisjon der en er opptatt av det prosessuelle og relasjonelle, må handling forstås som *samhandling* om den i det hele tatt skal kunne forstås.

Alvesson & Sköldberg (2009) påpeker at i refleksiv kvalitativ forskning anerkjennes forskeren som aktivt til stede i forskningsprosessen og i genereringen av kunnskap, mens Hammersley og Atkinson (1996) beskriver de refleksive vilkår for empirisk feltforskning og sier: "Det er viktig å forstå at forskning er en aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres, ved å stille bestemte spørsmål og deretter tolke svarene, ved å ta feltnotater og skrive av lyd- og bildeopptak, i tillegg til å skrive forskningsrapporter." (Ibid, s. 48f).

Pedagogiske praksissituasjoner kan en produsere data fra på ulike måter (Aase og Fossåskaret, 2007). Til grunn for min artikkel ligger analyse av videoopptak fra RLE-undervisning. Elevenes foresatte fikk utlevert samtykkeskjema der de bekreftet om de ville la barna sine filme eller ikke. Ca. 20% ønsket ikke at deres barn skulle delta i opptakene, eller leverte ikke skjemaet tilbake. Klasserommet ble derfor ryddet slik at 3 – 5 elever falt utenfor kameravinkelen. Gjennomsnittlig figurerer 11 – 14 elever i opptakene. Videoopptakene strekker seg over 12 RLE-timer. Praksisfellesskapets etterarbeidsmøter i forlengelsen av timene ble også dokumentert med ca. 6 timer filmopptak.

Det er klart at et klasserom med flere voksne observatører og et påskrudd kamera preger undervisningssituasjonen. På eksakt hvilken måte er imidlertid ikke godt å si. En av praksislærerne sier det slik: "Jeg vil mene at elevene oppførte seg stort sett som de pleier. Noen er litt trege og tilbaketrukne, mens andre alltid er veldig til stede." (Etterarbeidsmøte, 05.02.09). Videodataene må ses som frembrakt i en sosial situasjon preget av samhandling. I mine videoopptak figurerer studenter, elever, praksislærere og faglærere i en felles religionsfaglig undervisningskontekst der videomaterialet er et produkt av våre refleksive samhandlinger. Kvalitativt forskningsmateriale fremkommer alltid i slike refleksive sammenhenger og er kontekstavhengig, sier Alvesson & Sköldberg (2009, s. 8). Knyttet til en slik forståelse argumenterer Von der Lippe (2010) for

en hermeneutisk tilnærming til etnografisk materiale samlet inn gjennom videoopptak. Hennes forskning støtter seg til Raab & Tänzler (2009) som omtaler sine videoanalyser som videohermeneutikk med fokus på nøkkelscener og hendelser som velges ut på grunn av deres unike og samtidig representative karakter.

I videohermeneutikken forholder man seg til nøkkelscenene med en målsetning om å frembringe "non-reductive and extensive interpretation of the data in all recognizable details and aspects." (Ibid, s.87). Innenfor videohermeneutikken knyttes den fortolkende virksomheten til det empiriske videomateriale forstått som tekst. Denne teksten forstås ikke som en naturlig representasjon av virkeligheten, som avbildet virkelighet, men som tolket allerede fra innsamlingen av. Utvalget av de sekvenser som filmes, kameraets bevegelser og den zooming som foregår, er resultat av tolkninger av det som foregår og må ses som en del av analysen som gjøres (Munthe, 2006).

Videohermeneutikken sees ikke som annerledes enn annen hermeneutisk tolkning her i artikkelen. Eksisterende dokumentasjonskrav i vitenskapelig forskning gjør at alle data kan ses som tekster, sier Fuglseth (2006). Når en transkriberer en dialog eller en observasjon, objektiveres denne som tekst, sier han. Innenfor hermeneutisk tenkning hvor den hermeneutiske spiral står sentralt, vil enhver leser alltid bære med seg forforståelser og spørsmål til en tekst som påvirker de svar og den forståelse teksten vil kunne gi. Derfor må den som styrer kamera og senere transkriberer det som observeres, trekke seg selv inn i tolkningsprosessen og være transparent på dette. "Vi må alltid kunne presentere vår egen hermeneutiske sirkel enten vi forsker på tekstar, samfunn, institusjonar eller enkeltindivid. Ja, ut frå hermeneutisk teori kan vi argumentere for at forskarar har plikt på seg til å studere samanhengen mellom dei svara dei meiner kjeldene gjer, og spørsmåla dei stiller til kjeldene." (Ibid, s.144)

Tre nøkkelscener er transkribert og gjort til gjenstand for nærmere tolkning og diskusjon. Måten jeg har frembrakt mine hovedkategorier på er at jeg først har analysert gjennomføringen av studentenes didaktiske prosjekter vertikalt (within-case). Det betyr at hver enkelt students undervisning ble analysert på let etter kjennetegn og særtrekk ved denne (Miles & Huberman, 1994, s. 90). I denne fasen fant jeg at bestemt religionsfaglig kunnskap fremstod som betydningsfull for den samhandlingen som foregikk i klasserommet, enten denne fagkunnskapen var tydelig til stede eller var påfallende fraværende. For å undersøke på hvilken måte bestemt fagkunnskap preget samhandlingen mellom lærer-elev og mellom elevene begynte jeg å lete etter mønster på tvers av de tre studentprosjektene (cross-case) (Ibid, s. 172). Her fant jeg først at det var ulike typer religionsfaglig kunnskap som spilte en viktig rolle for samhandlingen i nøkkelscenene, samtidig som jeg så at den fagkunnskapen som var til stede eller var savnet, hele tiden var forbundet til karakteristika ved den pedagogiske tilnærmingen som ble prøvd ut i ROM.

Religionsfaglig kunnskap var for det første betydningsfull for måten studentene vurderte elevenes faglige bidrag i undervisningen og evnet å inkludere dem i undervisningen. For det andre fant jeg flere eksempler i materialet på fagkunnskaper som ikke bare knyttet seg til lærebøker, men også til kunnskap om lokalmiljø og elevene i klassen. Det siste mønsteret jeg så var at det å delta i samhandlende læringsprosesser i RLE-undervisning krevde faglig forkunnskap, ikke bare hos den som ledet undervisningen, men også hos elevene. Funnet av dette siste mønsteret medførte at jeg gikk et skritt lenger i analysen og så nærmere på ulike betingelser for elevenes deltakelse i undervisningen. Det som avtegnet seg da, var at deres muligheter til faglig forberedelse viste seg som en betydningsfull faktor og likeledes at de oppfattet temaet som relevant. Graden av faglig utfordring som lå til ulike arbeidsoppgaver, viste seg også å gi utslag på elevenes motivasjon for deltakelse.

Tre hovedkategorier er konstruert i tilknytning til nøkkelsenene, og det er disse nøkkelsenene som nå vil analyseres nærmere. Sentrale funn vil bli løftet frem og til slutt diskutert i lys av den evne og vilje elevene viste til å delta faglig i undervisningen:

- Inkluderende vurdering
- Kontekstualisering av fagkunnskap
- Undervisning som samhandling

Inkluderende vurdering

Kategorien inkluderende vurdering ble analysert frem fra RLE-undervisning med fokus på ritualer. Undervisningen beveget seg mellom religiøse og ikke-religiøse ritualer og mellom kjente ritualer fra elevenes egen livsverden og ukjente ritualer fra andre kulturkontekster. Gjennom å starte i elevenes liv og gi kjent innhold til det abstrakte begrepet ritual, var målet at undervisningen skulle skape forutsetninger for å lære om et ukjent overgangsritual fra en annen kulturkontekst. Nøkkelsen foregår idet tavla er fylt av mange assosiasjoner til ritualbegrepet i et tankekart. Frem til nå har studenten ryddet elevenes innspill i religiøse og ikke-religiøse ritualer og i ulike faglige kategorier som kalenderritualer og overgangsritualer. Etter 19 minutter ber han elevene skrive om et ritual de kjenner. "Det kan være dåp, bryllup, begravelse, konfirmasjon eller liknende.", sier studenten. Det er da følgende ytring kommer fra en elev som allerede har bidratt med påske som eksempel på et religiøst ritual: "Å, jeg vet om et ritual, Id."

- 1 Student Hva det er? Det har jeg ikke engang hørt om.
2 Siri Id, har du ikke hørt om Id? Det er en muslimsk feiring.
3 Student Åh ja, ja, ja kjempebra.

- 4 Trond Åh, Ramadan.
 5 Siri Ja, det visste jeg.
 6 Student Ja, dette er kjempegode eksempler på ritualer som foregår i andre religioner.
 7 Student Dere skal få utdelt ark av meg nå. Så velger dere ut et ritual som dere skriver litt om, og så skal jeg gi dere noen stikkord som jeg vil at dere skal svare på. Eller noen spørsmål som jeg vil dere skal svare på i forbindelse med det ritual som dere skal skrive om (Skriver dem opp på tavla).
 8 Student Jeg vil altså at dere skal svare på hva som skjer i ritual, hvem som utfører ritual, hvor det foregår og hvilken betydning det har for den som utfører det.
(Videoopptak 7A, 03.02.09)

Studenten formulerer pkt. 8 som fire punkter på tavlen, og etter at elevene har arbeidet individuelt med disse spørsmålene i 8 minutter, henvender han seg igjen til klassen. Først gir elevene en beskrivelse av bursdag som ritual og deretter av jul. Så henvender studenten seg til en gutt som er sikh og inviterer ham til å si noe om ritual han har skrevet om, Holy. Gutten ønsker ikke å bidra med sin fortelling, som han for øvrig ikke har skrevet noe videre om. Når alle elevene inviteres til å bidra på ny, rekker Siri opp en ivrig hånd igjen og leser:

- 9 Siri Ja, Id er et rituale som man utfører i slutten av Ramadan. Det er festen etter Ramadan. På festen har man masse god mat. Id er et Islamsk rituale. Før Id faster man i en måned i løpet av Ramadan. På kvelden slutter fastingen. De som utfører ritual er muslimene selv. De minste faster ikke. Ritual foregår hvor som helst. I hjemmet sitt eller i rettslokaler. Ritual foregår i Ramadan, og Ramadan betyr faste. Og betydningen av ritual er at man tenker på fattige.
(Videoopptak 7A, 03.02.09)

Det scenen viser (pkt. 1 og 3), er hvordan en religionslærers manglende fagkunnskaper kan medføre at gode innspill fra elevene ikke gis den plass de fortjener i undervisningssituasjonen. Selv om studenten kjenner til Id som rituale, og først og fremst ikke oppfatter det eleven sier, bekreftes det senere at mer kunnskap ville gjort at han nok hadde viet mer tid på ritual når det ble spilt inn (Etterarbeidsmøte, 05.02.09). Selv om jeg velger å vektlegge tidsaspektet og spørsmål om inkludering i min analyse, er det verdt å kommentere at en lærer som ikke har tilegnet seg så sentral kunnskap om Islam, vil kunne stå i fare for å miste sin faglige legitimitet i klassen.

I pkt. 3 er studenten rosende, men ikke inkluderende på en måte som gir oppmerksomhet til den kunnskapen Siri bringer inn og derigjennom anerkjenner denne kunnskapen som viktig. I tillegg distribueres ikke kunnskapen videre til de andre. Hva Id og Ramadan er, lar han stå ukommentert og unnlater dermed å sikre at begrepene gis faglig innhold. Når nøkkelsen scenen ses i sammenheng med de andre nøkkelsen scenene (cross-case), tydeliggjøres det at elevens deltakelse vil kunne bli vurdert ulikt avhengig av hvilken fagkunnskap RLE-læreren besitter. Også de andre studentene i ROM stoppet nemlig opp og viet mer tid og oppmerksomhet på faglige innspill de selv var fortrolige med, enn når de var

usikre. En kan si at det ble bedrevet både inkluderende og delvis ekskluderende vurderinger av elevenes faglige innspill på bakgrunn av studentenes faglige forkunnskaper.

Nøkkelscenen viser også spor av den religionspedagogikken som ble prøvd ut. Sentrale kjennetegn er at elevene selv får gi innhold til begrepet ritual ut fra egen livskontekst, og at det ryddes i faglige forståelser tilpasset elevenes eget ståsted. Som et forsvar for at det ikke ble gitt en lengre utleggelse av Id fra studenten som ledet undervisningen, påpeker en medstudent at det tross alt var elevene som skulle beskrive et kjent ritual i denne utprøvingen (Etterarbeidsmøte, 05.02.09). Hun argumenterer med at Siri slik fikk anledning til å inkludere seg selv, og at hun i tillegg fikk anerkjennelse fra sine medelever for sin kunnskap. I materialet finnes flere eksempler på elever som høstet positive tilbakemeldinger fra sine medelever på grunn av faglige bidrag i undervisningen (Etterarbeidsmøte, 05.02.09).

Til slutt kan vi ved å studere scenen se at valg av pedagogisk tilnærming var i samspill med og påvirket behovet for bestemt religionsfaglig kunnskap. Scenen kan forstås slik at studenten var mer opptatt av å forberede seg i pedagogisk forstand, enn av å forberede seg på å bære spesifikk fagkunnskap om ritualer inn i timen. Med en annen pedagogisk tilnærming ville studenten kanskje intuitivt ha forberedt seg grundigere på det sistnevnte og fremstått som tryggere faglig sett. Men på samme tid kunne undervisningen hans da ha blitt mer lukket til hans normative utvalg og forståelser.

Kontekstualisert fagkunnskap

Den neste nøkkelscenen som analyseres, er knyttet til et didaktisk prosjekt hvor en student dro veksler på sin dramapedagogiske kompetanse. Denne studenten ville arbeide med begrepet tilgivelse. Begrepet ble knyttet til Kristendommen som hovedområde i K08, og anskueliggjort med eksempler fra et tradisjonsnivå, et lokalt nivå og fra elevenes egen livsverden. Det første elevene gjorde var dramapedagogiske øvelser knyttet til avvisning og imøtekommenhet. Deretter ble en fortelling om en jente på elevenes alder lest. Fortellingen forankret spørsmål om tilgivelse i en gjenkjennelig familiekontekst. Så ble elevene utfordret til å finne likheter og ulikheter mellom tre ulike artefakter. Et bilde av Tone (hovedpersonen i fortellingen som var lest), et bilde av tidligere biskop Baasland i Stavanger og et eksemplar av Bibelen ble vist fram. Den såkalte "Baasland-saken" var behørig dekket i både lokale medier og i riksmødia i 2008.

- 1 Student Nå skal jeg gi dere oppgaven. Hva har disse tre tingene til felles? Dere skal skrive det ned og dere skal tenke selv og skrive det ned individuelt, ikke sant. Dere skal ikke snakke med naboen nå, fordi vi skal snakke om det etterpå. Det er viktig for meg og for dere, å skrive ned det dere kommer på. Det dere mener de har til felles. Tone, biskop Baasland og Bibelen. Hvilke tema har de til felles? Hvilke

budskap har de til felles? (Stillhet...) Det er ikke farlig om dere finner dette litt vanskelig. Skriv ned det første dere tenker på og bruk litt tid. (Stillhet...) Vi bruker 10 min. Alle forslag er gode forslag. For å hjelpe dere kan dere tenke hva novellen handlet om.

- 2 Student Skal jeg gi dere noen stikkord til. Synes dere det var vanskelig? Jeg kan gi dere noen stikkord til. Som jeg sa, hva handler denne om (henvendt til bilde av Tone fra fortellingen) og hva vil den fortelle oss. Hvordan møtte han (henvendt til bilde av biskop Baasland) sin gutt når han forstod at han hadde gjort så mye galt? Hva sa han til ham? Hva har han sagt om han i media?

(Videopptak 7A, 20.01.2009)

Etter at alle elevene har fått jobbet ferdige med skrivearbeidet, fortsetter studenten:

- 3 Student Ok. Da sier jeg stopp. Hva vil du si? (Henvender seg til Erling)
 4 Erling Det handler om å tilgi.
 5 Student Ja, det handler om å tilgi. Det har du rett i. Men på hvilken måte handler denne fortellingen om tilgivelse? (Peker på bilde av Tone)
 6 Erling Eemh!
 7 Student Det har vi sagt så mange ganger nå, kan du si, slik at du bare vet det... hehe.
 8 Erling Ja!
 9 Student Ja sant! Det handler om hvordan faren møter jenta si, ikke sant.
 10 Student Hmm, Hva handler denne om? Husker du denne saken? (Peker på bilde av biskop Baasland)
 11 Erling Å tilgi sønnen sin.
 12 Student Ja, han har sagt at han har tilgitt sønnen sin, selv om han synes det er dumt. Ja!
 13 Student Hva handler denne om da? (Peker på Bibelen igjen)
 14 Tore At alle kan bli tilgitt
 15 Student Alle kan bli tilgitt. Sier denne noe om det? (Peker på Bibelen)
 16 Tore Ja!
 17 Student Hva vil du si?
 18 Aatifa Jeg har skrevet omtrent det samme. Eller jeg har bare skrevet tilgivelse, begynne på nytt og få nye sjanser.
 19 Student Ja, kjempebra stikkord.

(Videopptak 20.01.2009)

Etter noen flere tolkninger leses lignelsen om "Den bortkomne sønn" (Luk. 15, 11-32).

Det som gjør dette til en nøkkelscene, er at den viser hvordan studenten kontekstualiserer tilgivelsesbegrepet på flere nivå. Hun starter med dramaøvelser som gir elevene erfaringer av å bli avvist eller imøtekommet. Deretter pendler (Jackson, 1997) studenten undervisningen i retning av en fortelling og en lokal hendelse som anskueliggjør begrepet i elevenes livsverden og i en lokal kontekst. Ikke før elevene har fått bearbeidet hva tilgivelse vil kunne innebære på disse nivåene, løftes undervisningen i retning begrepets betydning i kristendommen.

Det å forankre undervisningen i elevenes egen verden og la denne kaste lys på tros- og livssynsmessig tradisjonsstoff, er influert av den religionspedagogiske tilnærmingen som prøves ut. Her forsøker studenten å sikre en representasjon av kristendomsfaglig kunnskap på ulike kontekstuelle nivå. Nøkkelscenen viser at dette krever fagkunnskap som knytter seg til de ulike nivåene. Vi ser en student som har tilegnet seg fagkunnskaper om hva som kan være gyldig og relevant kunnskap for elevene, hva som foregår i et lokalt medie- og menighetsbilde og hva som forbinder dette til kjernestoff i kristendommen. Men samtidig viser scenen også en forholdsvis lærerstyrt undervisning hvor elevene ledes i retning av fortolkninger studenten har gjort av kristendommen. Studentens tolkning av begrepet tilgivelse og eksempelet som brukes, kunne med fordel ha vært diskutert og åpnet for alternative tolkninger.

En siste interessant pendling som studenten foretar, er at spørsmål som har med tilgivelse å gjøre, igjen forankres til elevenes egen livsverden. Elevene settes til slutt i gang med å dramatisere en egen fortelling om tilgivelse hvor de selv har hatt behov for tilgivelse eller har fått dette. Her gis elevene den hele og fulle regien. Et interessant funn som avdekkes nå, er at andre elever enn de som tidligere har markert seg, tar styringen. Jeg kommer tilbake til dette funnet i den avsluttende diskusjonen om deltakelse og elevrespons.

Undervisning som samhandling

Den siste nøkkelsen scenen eksemplifiserer undervisning som samhandling (Wadel, 2005). Scenen er knyttet til et utviklingsprosjekt som fokuserte på undervisning om hinduisme gjennom et Ganesh-mantra. Arbeidet med mantraet og andre estetiske uttrykk ble forankret i konkrete kompetansemål (K08), og studenten vektla at det lå viktig kunnskap om hinduismen innbakt i mantraet. Etter første gjennomføring overfor 7A, reviderte studenten operasjonaliseringen av studentprosjektet på to viktige punkter. For det første endret hun betingelsene for elevenes mulighet til å tolke mantraet som ble spilt, og for det andre endret hun sine egne betingelser for å lede de fortolkende prosessene.

Introduksjonen av økten var svært kort ved første gjennomgang i 7A. Umiddelbart etter at studenten har presentert seg ved navn, blir elevene fortalt at de skal få høre et musikkseksempel. Elevene blir bedt om å tenke etter hva de hører, finne ut hvem som er utøvere, hvordan musikkstykket blir utført og hvilke musikkinstrumenter som brukes. Deretter skrus mantraet på. Selve avspillingen varer i 2.5 minutt, og uten nærmere innramming, er min tolkning at dette virker lenge for elevene. De fremstår som usikre og det er mye latter. Elevenes respons etter avspillingen går i svært ulike retninger og har liten relevans i forhold til spørsmålene de utfordres på i forkant. Elevene mangler tolkningsnøkler som kan knytte mantraet til hinduismen. Det neste som gjøres er at elevene gis en oppgave der halve klassen skal knytte ett ord til mantraet, mens den andre

halvdelen skal tegne det de assosierer mens mantraet spilles to ganger til. Innspillene fra elevene har igjen få faglige forankringer i de kompetansemål som er valgt ut. "Religion", "Gud", "musikk når de ber", "en indre ro" nevnes. De fleste tegningene er abstrakte, med unntak av noen figurer som sitter i lotus (Videoopptak 7A, 13.01.2009).

Ved neste operasjonalisering, i 7B, forbereder studenten seg på å bruke lengre tid til å innlede timen. Etter å ha presentert seg innleder hun med en lysbildeserie hvor elevene blir fortalt at de skal ut på en reise til India, og det vises mange bilder. Etter at mantraet er spilt her, gis innspill med større faglige forankringer til hinduismen. I 7B fortolker elevene mantraet i lys av hva de allerede vet (Videoopptak 7B, 16.01.2009). Før mantraet spilles for andre gang, gis også en mer komplisert oppgave. Elevene skal knytte flere assosiasjonsord til det de hører, og tegningene skal forankres i deres kunnskap om tradisjonen. Ord som: "Munk", "OM", "slappe av", "bønn", "meditasjon" spilles inn, og tegningene som vises frem er av "meditasjon", "røkelse", "personer i lotus stilling" m.m. (Videoopptak 7B, 16.01.2009).

En annen ting som ble gjort annerledes overfor klasse 7B, er at studenten forberedte seg faglig på de mest sannsynlige tolkninger som ville gis av et Ganesh-bilde. Første gang bildet ble vist, var studenten i liten grad forberedt på hva dette ville føre til av innspill og assosiasjoner, og hun ble bokstavelig talt bombardert av elever som syntes at "bildet var rart," at "Ganesh så fet ut", at her var "mange forskjellige farger" osv. (Videoopptak 7A, 13.01.2009). Innspillene var overfladiske, og det ble vanskelig å lede tolkningsprosessen mot kunnskapsmessig innhold i bildet. Studenten beskriver det slik:

Utfordringen i møte med en slik mengde av innspill er å balansere dem slik at elevene sitter igjen med en form for forståelse for hva som er faglig viktig, og hva som ikke er det. Mye av det elevene kom med var hentet fra populærmusikk og tv-serier, og er på sett og vis relevant i forhold til emnet, men man trenger å trekke linjene fra det allmenne og kulturelle til det religionsspesifikke.

(BA oppgave, 2009, s. 21)

Ved andre gjennomføring har hun større beredskap til å gjøre bruk av de assosiasjoner som gis, og har forberedt seg bedre faglig til å lede fortolkningen. Hun har tilegnet seg mer kunnskap om den betydning og funksjon Ganesh har i kunstneriske fremstillinger. Nøkkelscenen illustrerer dette:

- 1 Ole Hva er det guden Ganesh står for?
- 2 Student Han ber de til når noe er vanskelig. Da ber de for hell og lykke. Han er en slags lykkegud, kan en gjerne si. Er det noen som kan tenke seg hvorfor han er det?
- 3 Trude For han klarte å leve videre selv om han ble kappet hodet av!
- 4 Student Det kan godt være. Er det noen som kan tenke seg en annen ting også kanskje?

- 5 Gro Han fikk lov til å leve igjen. Men det er en annen ting jeg tenkte å si. Eh, jeg er ikke sikker, men blomsten han holder i den bakerste hånden (en lotus) kan være for sånn fred og sånn. Og i den andre bakerste hånden (en fork) og i den fremste (en øks) er for at han skal holde vakt. Men der hvor han viser hånden ser det ut som om han har et merke i midten.
- 6 Student Skal vi ta disse hendene. Skal vi se, da tar vi denne først. Hva holder han i den?
- 7 Gro En sånn for å holde vakt. Og for å vise hva de brukte for å hogge av hodet, tenkte jeg.
- 8 Student Ja, øksen som hodet ble hogget av med. Og hva er det merket dere ser inni her
- 9 Geir Det er en tatovering.
- 10 Oddvar Det er det der merket som ser ut som et tretall med noe bak der. Det der hindutegnet.
- 11 Student Ja, kjempebra. Det er OM-tegnet. Etter en stund skal dere få se det når jeg blåser det opp.
- 12 Student Det var øksen og det var OM-tegnet, og så sa du noe om den blomsten der (henvendt til Gro).
- 13 Flere Det er et fredstegn.
- 14 Student Et fredstegn ja, og så kan det også være et symbol på Paravati. Gudinnen som var moren til Ganesh.
- 15 Student Og så siste har en den her i den fjerde hånden (henvender seg til forken).
- 16 Gro Det er den til å holde vakt med
- 17 Student Ja, og så er det samtidig et symbol på Shiva

(Videooptak 7B, 16.01.2009)

Scenen er et eksempel på hvordan studenten evner å lede undervisningen i samhandling med elevene i henhold til de kompetansemål det ble arbeidet med. Studenten og elevene viser evne til å samtale om hinduismen og til å knytte dette til ulike uttrykk fra kunst og musikk (K08, kompetansemål 5-7 trinn). Gjennom å studere scenen ses også samspillet mellom behov for spesifikk fagkunnskap og den valgte pedagogiske tilnærmingen. Scenen kan tolkes som at studenten forsøker å la elevene møte fagstoff i refleksive sammenhenger, hvor de får tolke det de møter egen forkunnskap og utvikle sin forståelse på egne premisser. Nøkkel-scenen viser at det å delta i slike former for fortolkende samhandlinger fordrer at både lærer og elev får forberedt seg grundig slik at de evner å trekke ut relevant RLE-faglig innhold i stoffet de møter. Studenten tar elevenes perspektiv i forkant av sin andre gjennomføring, og på bakgrunn av sin nyervervede elevkunnskap fra 7A forbereder hun seg bedre faglig til timen. I tillegg viser både denne scenen og de foregående at også elevene trenger riktige rammebetingelser hvis målet er faglig deltakelse. Det er dette elevperspektivet artikkelen forfølger i den avrundende diskusjonen.

Elevenes forutsetninger for faglig deltakelse

Studentenes utprøving av den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen påvirket på flere måter elevenes deltakelse og samhandling i undervisningen. Det første

trekket jeg finner går igjen i scenene, og som har med elevenes vilje og evne til deltakelse å gjøre, er at den tiden elevene blir gitt til å forberede seg, er avgjørende. Ved å studere scenene i lys av faglig elevrespons, ser vi at der elevene viser motivasjon til å delta med egne fagkunnskaper og erfaringer, er de gitt tilstrekkelig med tid til å forberede seg. I den første nøkkelsen ser vi at elevene blir gitt 8 minutter til å beskrive et kjent ritual, og at elevene i den andre scenen blir gitt 10 minutter til å foreta egne tolkninger av sammenhengen mellom en fortelling, et bilde av biskop Baasland og Bibelen. En av praksislærerne poengterer at han innledningsvis syntes studentene lot elevene arbeide vel lenge på egenhånd før de involverte dem i plenum igjen. Etter å ha fått se videoopptak av undervisningen oppdaget han imidlertid at elever som sjelden deltar i undervisningen hans, gjorde seg mer gjeldende når de fikk bedre tid enn normalt. "Jeg satt bak i disse to timene og tenkte at jeg skulle ønske at ting gikk fortere. Men når jeg ser det her, ser jeg at de faktisk trengte denne tiden. Så nå tenker jeg at dette egentlig var veldig bra. [...] Det var faktisk mange som brukte tiden godt!" (Etterarbeidsmøte, 05.02.09). Funn som dette peker på at elever som ikke blir gitt tilstrekkelig med tid til individuell forberedelse, kan mangle forutsetninger for å delta i faglige dialoger, og dermed for å realisere viktige mål i skole og fag.

Et annet trekk som elevresponsen i nøkkelsenene avdekker, er at graden av faglig utfordring er av betydning. Bidragene fra elevene som tolket Ganeshmantraet i 7A, var ganske begrenset. Her ble de utfordret på bare ett nøkkelord og bedt om å fritt assosiere i en tegningsaktivitet. Først når oppgaven ble mer komplisert i 7B, ble tiden brukt godt til individuell faglig forberedelse som gav motivasjon til å delta i undervisningen med faglige bidrag. I nøkkelsen om kontekstualisert fagkunnskap (pkt. 3 – pkt. 19) finner vi en dialog som ikke evner å bygge videre på tilgivelsesbegrepet satt på dagsorden. Det går tregt med elevenes skrivning, og studenten forsøker å hjelpe til (pkt. 2) ved å gi dem flere stikkord. Min tolkning av nøkkelsen er at elevenes mulighet til å bidra faglig, utilsiktet er begrenset ettersom utfordringen som er gitt i oppgaven er begrenset av studenten. Grunnene til at det ble slik, var at tilgivelsesbegrepet er fellesnevneren som all aktivitet i undervisningen vendte tilbake til, og at forståelsen av begrepet var ferdig tolket. Verken Erling i scenen eller Aatifa ble etter mitt skjønn gitt forutsetninger til å gi nye og andre relevante bidrag til dialogen ut over det å henvise til begrepet slik studenten hadde turnert det, og deltakelsen ble derfor sparsommelig.

En motsatt tendens kan vi finne ved å studere den første nøkkelsen. Her finner vi eksempler på elever som utfordres til å gi en utfyllende beskrivelse av de ritualer de selv har valgt. Videomaterialet viser at elevene bruker abstrakte stikkord skrevet på tavla (pkt. 6) og veksler mellom å kikke på tavla og ned på sine fortellinger. De utfordres til å bruke stikkord fra tavla for å gjøre sine individuelle tekster så gode og faglig relevante at de blir ivrige på å bidra med faglig innhold i undervisningen. Dette kan kalles for en type inkluderende

undervisning som kan fremmes gjennom å utfordre elevenes “higher order thinking” (Lingard, 2007). Når Siri ivrig presenterer sin rike beskrivelse av Id, svarer hun i realiteten direkte på spørsmålene på tavla. Det er kompliserte utfordringer som er gitt, men samtidig eksemplifiserer nøkkelsen at dette “trIGGER” elevene til grundig forberedelse og deretter utstrakt faglig deltakelse.

De tre nøkkelsenene legger på ulikt vis opp til at elever og lærer skal delta aktivt i undervisningen, og i så måte pågår undervisningen som samhandling (Wadel, 2005). Nøkkelsenene har vist en religionsundervisning forankret i elevenes egne interesser og livsverden. I første omgang betød det at elevene ble utfordret til å bidra inn i undervisningen med egne faglige forståelser. Innenfor ulik forberedelsestid har elevene forsøkt å gi seg forutsetninger til dette. Nøkkelsenene kan tolkes som at dette også handler om at de selv får være med å bestemme på hvilken måte de ønsker å delta faglig. En slik medbestemmelse svarer på sentrale målsetninger i RLE-faget som demokratiforståelse og medansvar, og et eksempel på dette i materialet var jeg inne på i kommentarene til den andre nøkkelsen. Denne scenen ender med at begrepet tilgivelse forankres på ny i elevenes livsverden. Undervisningsforløpet avsluttes ved at elevene settes i gang med å dramatisere en fortelling knyttet til egne erfaringer med tilgivelse. *Tom* som i liten grad har deltatt så langt, og som av sine lærere beskrives som generelt lite deltakende, involverer seg aktivt og tar ansvar for oppgaven (Etterarbeidsmøte, 24.01.09). *Tom* viser seg som både en habil regissør og forteller, og som en god skuespiller. Dette er kompetanser han har tilegnet seg gjennom barneteateret. I scenen er han gitt anledning til å delta faglig i lys av egne interesser og kompetanser, og graden av deltakelse øker.

To andre eksempler på det å delta i RLE-dialoger på egne premisser gis i overgangen mellom pkt. 8 og pkt. 9 i nøkkelsen om inkluderende vurdering. Her ber studenten ulike elever om å lese opp det de har skrevet om kjente ritualer. *Turid* blir bedt om å lese opp det hun har skrevet av sine medelever, ettersom de har merket seg at hun har skrevet veldig mye. Hun er først usikker, men velger på grunnlag av den ytre motivasjonen fra medelevene å lese. Medelevene sitter som “trollbundet” av fortellingen som både er velskrevet og tankevekkende, og medelevene applauderer henne etterpå (Videoopptak 7A, 03.02.2009). En situasjon som illustrerer noe av det samme, om enn med motsatt fortegn, er knyttet til eleven *Balveer*. *Balveer* er sikh og har skrevet om ritualet Holy. Ettersom *Balveer* i andre anledninger har bidratt med kunnskap om sikhisme, blir han bedt om å lese opp hva han har skrevet. Videomaterialet viser at han ikke har skrevet særlig mye, og han velger å takke nei til å lese. Studenten som leder undervisningen, gjør ikke noe nummer av dette. Dette eksempelet viser at inkludering i RLE-sammenheng ikke trenger å handle om at elevene eksplisitt bidrar inn i undervisningen. Tvert i mot vil det noen ganger være inkluderende å ikke avkreve at den enkelte skal måtte representere sin tilhørighet (mangel på tilhørighet) og dele sin tro (mangel på tro).

Avrunding

I artikkelen har jeg forsøkt å vise hvordan utprøvingen av en valgt religionspedagogisk tilnærming tydeliggjorde behov for bestemt fagkunnskap i RLE-undervisningen for både lærer og elev. Mine analyser av nøkkelsenene viser at studentdeltakerne i ROM-prosjektet ble utfordret i forhold til sin faglige forberedelse av undervisning, og at elevene ble utfordret med tanke på sin faglige deltakelse. Et eksempel på hva denne forberedelsen dreide seg om for studentene, var å bli kjent med elevenes interesser og egne problemstillinger i RLE-sammenheng. Mine tolkninger av nøkkelsenene viser at elevkunnskap om hva som oppfattes som interessant og relevant for den eksakte aldersgruppen og den enkelte elev, er viktig ved undervisning i tråd med en fortolkende kulturbevisst tilnærming. Samtidig er det i følge tilnærmingen viktig at læreren pendler undervisningen i retning av forståelser og spørsmål som også finnes utenfor elevens umiddelbare livsverden, til både en lokal tros- og livssynskontekst og til tradisjonene. Funn i nøkkelsenene indikerer at undervisning som følger dette prinsippet, krever ikke bare elevkunnskap, men fagkunnskap på ulike kontekstuelle nivå.

Nøkkelsenene viser videre at det å gi elevene tilstrekkelig med tid og tilpassede faglige utfordringer er betydningsfullt. Mine tolkninger av scenene fremhever dette som viktige faktorer for at elevene først skal kunne motiveres til grundig forberedelse, og deretter til å kunne delta i RLE-undervisningen på et faglig grunnlag. Analysene viser videre at lærere som leder slike fortolkende prosesser, selv må forberede seg faglig i forhold til elevenes potensielle fortolkninger av stoffet de presenteres for. En slik forberedelse vil gi RLE-læreren forutsetninger til å lede elevenes fortolkninger i retning av det kunnskapsutfanget som er iboende i de artefakter som anvendes i undervisningen, og de kompetansemål det arbeides med. Dette krever kunnskap om de forutsetninger elevene har til å gjøre egne tolkninger, og også grundig fagkunnskap om det bildet, musikkstykket, begrepet eller trossetningen som anvendes i undervisningen.

Mine analyser i artikkelen viser at utprøvingen av en fortolkende religionspedagogikk avdekket behov for denne typen religionsfaglig kunnskap i undervisningen. Om et slikt samspill mellom pedagogisk teori og behov for bestemt fagkunnskap vil gjelde ved bruk av andre pedagogiske tilnærminger og i annen fagundervisning, vil flere empiriske og fagdidaktiske forskningsprosjekter kunne være med å svare på. Det denne analysen fremhever, er at elevenes og lærernes deltakelse og samspill i RLE-undervisning basert på en fortolkende kulturbevisst tilnærming, er avhengig av at begge parter motiveres til grundig faglig forberedelse og til å bringe inn velfunderte faglige bidrag i de pågående fortolkningsprosessene.

Litteratur

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change Developing teachers and teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Flornes, K. (2007). *An action research approach to initial teacher in Norway*, (PhD avhandling). Birmingham: The University of Birmingham.
- Fossåskaret, E. (1997). Ustrukturerede intervju med få informanter, I E. Fossåskaret, O.L. Fuglestad og T. H. Aase. (red.) *Metodisk feltarbeid – Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: Innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). “Horisontsammensmelting som metode”, I M. Brekke (red.) *Å begripe teksten – om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Hammersley, M. og Atkinson, P (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal
- Jackson, R. (2009). The interpretive approach to Religious Education and the development of a Community of Practice, I J. Ipgrave, R. Jackson and K. O’Grady (Eds.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. Münster: Waxman.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge & Falmer.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skole informasjon.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, Vol. 2 (4), s. 34-46.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*, (PhD avhandling). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education* Vol. 11, (3), s. 245–266.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Munthe, E. (2006). Visuell analyse: et mangfold av muligheter. I M. Brekke (red.) *Å begripe teksten – om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NOU (2007). *Formål for framtida – Formål for barnehage og opplæring*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- Opplæringsloven (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- OSCE (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and beliefs in Public Schools*. ODIHR.
- Raab, J and Tänzler, D. (2009). “Video Hermeneutics”, I H. Knoblauch, B. Schnettler, J.Raab and H-G Soeffler (eds.) *Videoanalysis : Methodology and Methods – Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 85-100.

- Skeie, G. (2010). Erfaringsbasert forsknings- og utviklingsarbeid, I G. Skeie (red.) *Religionsundervisning og mangfold – Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s.124-152.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*, (PhD avhandling). Trondheim: NTNU.
- Von der Lippe, M. (2010). *Youth, Religion and Diversity – A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society A Norwegian case*, (PhD Thesis). Faculty of Arts and Education, Universitetet i Stavanger.
- Wadel, C. (2005). *Samhandling og relasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Aase, T. H. og Fossåskaret, E. (2007) *Skapte virkeligheter – Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget