



Lived religion i KRLE-faget

En kvalitativ studie av et utvalg læreres forståelse av begrepet lived religion og på hvilke måter det blir synliggjort i KRLE-undervisningen.

Alexander Kiplesund

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i KRLE ved
NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

Kontakt: alexanderkiplesund@gmail.com

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som formål å studere og få et overblikk over forståelsen og utbredelsen av begrepet *lived religion* blant et utvalg lærere. Oppgavens problemstilling er: *Hvilken forståelse har et utvalg KRLE-lærere av lived religion som begrep og på hvilke måter blir lived religion-perspektiver synliggjort i KRLE-undervisningen?* Studien ser på et utvalg læreres forståelse og tanker rundt *lived religion*. Jeg gjennomførte kvalitative intervju for å undersøke dette temaet. Det var totalt fire lærere som ble intervjuet i denne studien, som alle hadde undervisnings-kompetanse i KRLE.

Ett av mine funn var at lærerne hadde lite til ingen kjennskap til hva *lived religion* var. Et annet funn i studien var at lærerne hadde *lived religion*-perspektiver i undervisningen sin. Lærerne var bevisste på at mangfold var noe som var viktig å få fram. Samtlige mente også at å vise hvordan religion var i hverdagen var relevant. Det viste seg at disse perspektivene gjerne kom i andre rekke, etter at det som blir sett på som «grunnleggende» i religionen var første prioritet. Det som lærerne fremhevet som grunnleggende inkluderte blant annet gudssyn, frelsessyn, høytider og hellige skrifter, da som en grundig repetisjon fra barneskolen. Etter at lærerne fikk høre om *lived religion* var det noen av dem som så koblinger av begrepet til læreplanen, kunnskapsløftet 2020 (LK20), i KRLE.

Det at forskningsdeltakerne i liten grad har kjennskap til *lived religion* kan bero at begrepet fortsatt er relativt nytt i den norske KRLE-undervisningen som gjør at lærerne ikke har så mye kjennskap til det. Samtidig blir perspektiver av *lived religion* synliggjort på ulike måter i undervisningen. En metode lærerne bruker for å synliggjøre *lived religion* på er å bruke elevers personlige erfaringer i undervisningen. Ekskursjoner er også noe som lærerne bruker, som kan være et verktøy for å synliggjøre *lived religion* i faget. Dette er med på å vise at noen elementer av *lived religion* blir inkludert i undervisningen, men uten at det perspektivet blir nevnt eksplisitt. Kanskje en bevisstgjøring av at *lived religion* er et perspektiv som åpner opp for en bredere religionsforståelse kan være med å gjøre religionsundervisningen mer engasjerende for elevene, da det er en mer personlig tilnærming.

Abstract

This master's thesis aimed to study and gain an overview of the understanding and prevalence of the concept of lived religion among a selection of teachers. The research question is: *What understanding do a selection of Religious Education (RE) teachers have of lived religion as a concept and in what ways are lived religion perspectives made visible in KRLE teaching?* The study looks at a selection of teachers' understanding and thoughts about lived religion. I conducted qualitative interviews to investigate this topic. A total of four teachers were interviewed in this study, all with teaching competence in RE.

One of my findings was that the teachers had little to no knowledge about lived religion. Another finding in the study was that the teachers had lived religion perspectives in their teaching. The teachers were aware that diversity was something important to highlight. All also believed that showing how religion was present in everyday life was relevant. It turned out that these perspectives often came secondarily after what is seen as "fundamental" aspects within the religions were prioritized first. What the teachers emphasized as fundamental included views on God, salvation, holidays, and sacred scriptures, serving as thorough repetition from primary school education. After hearing about lived religion, some of the teachers saw connections between this concept and the national curriculum for 2020 (LK20) for RE.

The fact that research participants have little knowledge about lived religion may be due to its relative novelty within Norwegian KRLE education, which means that teachers do not have much familiarity with it yet. At the same time, perspectives on lived religion are made visible in various ways during teaching sessions. One method used by teachers is incorporating students' personal experiences into their lessons to showcase aspects of lived religion. Field trips are another tool utilized by educators to help make students more aware of how different faiths impact individuals' daily lives. These field trips can provide further insight into religious practices outside traditional classroom settings. This shows that elements of lived religion are included in teaching, but without explicitly mentioning that perspective. Perhaps raising awareness about the concept of lived religion and its capacity to broaden students' understanding of religious beliefs and practices could help make religious education more engaging for students, as it offers a more personal approach.

Forord

Det er med undring og stor glede at jeg nå kan presentere denne masteroppgaven. Veien hit har vært en turbulent reise, som til tider har virket lang og uoverkommelig, men også perioder som har vært spennende og lærerike. Jeg startet siste året av masterløpet med usikkerhet om jeg faktisk ville fullføre masteren i det hele tatt. Det at jeg faktisk er kommet i mål, er jeg veldig takknemlig for. Dermed fortjener familien min en stor takk som har oppfordret, oppmuntret og støttet meg gjennom denne prosessen.

Jeg vil også rette en takk til min veileder Margrethe Løøv for hjelpende, konstruktive og spennende samtaler om oppgaven min, og andre ikke-masterrelaterte temaer. Jeg har satt stor pris på dine tilbakemeldinger og at du har vært så fleksibel med veiledningstimene. Forskningsdeltakerne mine fortjener også en stor takk! Uten deres bidrag hadde jeg ikke hatt mulighet for å sitte her og skrive dette forordet.

Kjære medstudenter, spesielt dere nede i mastersalen. Takk for et meget hyggelig «samarbeid», med (til tider) god arbeidsro og trivelig drøs. Dere har fått skrivehverdagen til å gå fortere og gjort den med innholdsrik. Takk til gode venner som jeg har kunnet jobbe sammen med utenfor skolens fire vegger. Jeg er også veldig takknemlig for venner og idrett, spesielt Oldenborg 2, som har hjulpet meg til å koble av når jeg trengte det.

Helt til slutt vil jeg igjen takke familien min, spesielt mamma, pappa og bror som har satt av tid i sin travle hverdag til korrekturlesing og bidratt til at jeg forhåpentligvis leverer en bedre utgave av masteroppgaven.

Mai 2023

Alexander Kiplesund

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON FOR TEMA.....	1
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	2
1.3 PROBLEMSTILLING.....	4
2. TEORI.....	5
2.1. FOLKELIG RELIGION.....	5
2.2. VERDENSRELIGIONENE OG DET RELIGIONSVITENSKAPELIGE PARADIGMET	6
2.2.1. <i>Religionsbegrepets konstruksjon</i>	6
2.2.2 <i>Voksende kulturvitenskapelig paradigme</i>	7
2.3. LIVED RELIGION.....	7
2.3.1. <i>Definisjonsmakten</i>	8
2.3.2. <i>Nancy Ammermans lived religion</i>	9
2.3.3. <i>Meredith McGuires forståelse</i>	10
2.3.4. <i>Lived religion og folkelig religion</i>	11
2.4 FAGFORNYELSEN OG LIVED RELIGION.....	11
3. METODE.....	13
3.1 FORSKNINGSDESIGN – REDEGJØRELSE OG BEGRUNNELSE	13
3.2 UTVALG AV FORSKNINGSDELTAKERE	14
3.3 FORARBEID OG GJENNOMFØRING	15
3.3.1 <i>Intervjuguide</i>	15
3.3.2 <i>Gjennomføring av intervju</i>	16
3.4 BEARBEIDING AV DATA	17
3.4.1 <i>Transkribering</i>	17
3.4.2 <i>Analyse</i>	17
3.5 STUDIENS KVALITET: RELIABILITET OG VALIDITET	17
3.5.1 <i>Reliabilitet</i>	17
3.5.2 <i>Validitet</i>	18
3.6 FORSKNINGSETISKE PRINSIPPER	19
4 ANALYSE	21
4.1 KJENNSKAP TIL <i>LIVED RELIGION</i> SOM BEGREP	21
4.2 HVILKE TEMAER VEKTLEGGES LÆRERNE?.....	24

4.3 BRUK AV ELEVERS PERSONLIGE ERFARING SOM LÆRINGSRESSURS	27
4.4 EKSKURSJON SOM METODE FOR PRAKTISK TILNÆRMING TIL <i>LIVED RELIGION</i>	30
4.5 MEDIEBRUK	35
4.6 SYNLIKGJØRE MANGFOLD/MANGFOLDSPERSPEKTIVET.....	37
4.7 FØRINGER AV LÆREPLANEN	39
4.8 <i>LIVED RELIGIONS</i> BEGRENSNINGER	43
4.9 OPPSUMMERING.....	45
5. AVSLUTNING	46
5.1 KONKLUSJON	46
5.2 KRITISKE REFLEKSJONER.....	46
5.3 IMPLIKASJONER OG INNSPILL TIL VIDERE FORSKNING	47
6. LITTERATURLISTE.....	49
7. VEDLEGG.....	53
7.1 VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE.....	53
7.2 VEDLEGG 2 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	55
7.3 VEDLEGG 3 GODKJENNELSE FRA SIKT	57

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon for tema

Igjennom min tid som elev og lærerstudent har jeg opplevd at KRLE er et fag som kan skape entusiasme i klasserommet. Det dukker opp flere spennende og interessante spørsmål i møte med ulike religioner og livssyn. Noe jeg har erfart både som elev og som praksisstudent, er at det ofte blir lagt stor vekt på de fem store religionene, bedre kjent som verdensreligionene (kristendom, islam, jødedom, hinduisme og buddhisme). En ting som jeg har lagt merke til er at hovedvekten i undervisningen om verdensreligionene legges på blant annet dogmer og gudssyn. Jeg har også fått et inntrykk at det som blir undervist gjelder for alle som tilhører de ulike religionene. Senere i livet så opplever jeg at dette ikke stemmer. Det er en stor variasjon i hvordan hvert enkelt menneske lever ut sin tro eller ikke-tro. Et annet poeng jeg også vil kommentere fra min egen oppvekst og opplæring er det at mennesker som tilhører de ulike religionene eller livssynene blir satt i en bås, selv om mange ikke er enig i alt det «læren» i en religion sier. Jeg savnet en realistisk og virkelighetsnær, samt en mer mangfoldig framstilling av religioner og livssyn i KRLE-undervisningen.

I en KRLE-forelesning på lærerstudiet fikk jeg mitt første møte med begrepet *lived religion*. Siden den gang har det vært noe jeg synes har vært interessant og spennende. Kort fortalt er *lived religion* en måte å beskrive hvordan religion manifesterer seg i menneskers hverdagsliv og praksis. Som jeg forklarte i avsnittet over har jeg en erfaring av at religiøse mennesker ofte blir kategorisert ut ifra hvilken religiøs hovedretning de tilhører. En mulig måte å løsrive KRLE-undervisningen fra at alle religiøse havner under en slik paraply, kan være å ta inn *lived religion*. Jeg vil gå dypere inn på begrepet *lived religion* i kapittel to i denne masteroppgaven. I læreplanen etter Kunnskapsløftet 2020 (LK20) står det, under «Fagets relevans og sentrale verdier», at «KRLE er et fag som hjelper elever til å forstå seg selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal kunnskapen om religioner og livssyn kunne gi elevene evnen til å leve i og med mangfold i hverdagslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om ikke læreplanen nevner *lived religion* eksplisitt, så ser man allerede her at *lived religion* kan brukes til å vise mangfold i ulike religioner og livssyn. *Lived religion* kan også skape engasjement hos elever som er religiøse. Enkelte elever er gjerne redde for å stå opp for religionen sin på grunn av at det finnes kontroversielle dogmer i religionen, som eleven selv ikke står for eller ikke vet

at er der. *Lived religion* kan dermed gi de andre elevene et innblikk og at det finnes ulike måter å tolke religion på.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes flere uttryksmåter for *lived religion*. På engelsk er de to mest brukte formene *lived religion* og *everyday religion* (Ammerman 2016; Hall, 1997; McGuire, 2008). I det norske språket og faglitteraturen har *lived religion* blitt oversatt til *hverdagsreligion* og *levd religion*. Hildegunn Kleive (2020) har lagt sammen *lived religion* og *everyday religion* for å skape *levd hverdagsreligion*. Det ville vært naturlig å bruke *levd religion* i oppgaven, men på bakgrunn av at *levd religion* ikke er et etablert fagbegrep på norsk velger jeg derfor å bruke *lived religion*. Kleive ser blant annet på om det kan trekkes linjer mellom *lived religion* og «folkelig religion». Hun setter også opp *lived religion* med skolen og KRLE-faget. Kleives kapittel er for min del relevant litteratur med tanke på at hun spesifikt ser på *lived religion* i skolen.

Jon Magne Vestøl (2016) har skrevet en engelskspråklig artikkel om lærebøkers religion og *lived religion* i en norsk kontekst. I artikkelen sammenligner han kristen tro som er fremstilt i lærebøker og unge kirkemedlemmer. I undersøkelsen gjennomfører han gruppeintervjuer med ungdommer i alderen 17-18 år. Ungdommene er fra Den katolske kirken og Den norske kirke (Vestøl, 2016, s. 98). Det som er interessant med denne artikkelen er at en får se hvordan religion, i dette tilfellet kristendommen, blir presentert i lærebøker og at man får lese om elever som forklarer deres oppfattelse av religion. Funnene i artikkelen er at lærebøkene relaterer til et globalt og nasjonalt rom, og bruker rasjonelle og generelle beskrivelser. Ungdommene relaterer religion til et lokalt og personlig rom gjennom emosjonelle og relasjonelle beskrivelser (Vestøl, 2016, s. 95). Her får vi et innblikk fra lærebøker og troende elever. Vi får ikke høre hvordan lærerne stiller seg til de ulike definisjonene av religion, som hadde vært spennende og noe som jeg gjerne kunne tenke og undersøke nøyere.

Det var med Meridith McGuires bok *Lived religion: Faith and Practice in Everyday Life* (2008) at begrepet *lived religion* for alvor kom inn i den religionsvitenskapelige fagdiskusjonen. Ammerman (2016) undersøker og analyserer artikler som har brukt «*lived religion*» eller «*everyday religion*» siden det for første gang ble nevnt av David Hall (1997). Hun ser på fokuset av praksisen til *lived religion* som er kroppsliggjøring, diskurs og materialitet. I hennes funn finner vi blant annet at fokuset på de tre dimensjonene åpner

muligheten for at undertrykte grupper kan vise hvordan de lever ut sin religion (Ammenman, 2016, s. 83, 95). Disse funnene er relevante for meg fordi det viser at *lived religion* kan gi plass til flere og skape en større forståelse av religion. Dette er en veldig overordnet studie som ikke relaterer dette inn mot skolen. Men måten å forstå *lived religion* på er noe som jeg kan ta med meg inn i mitt prosjekt.

Therese Halvarson Britton (2019) undersøker i sin doktorgradsavhandling hvilken forståelse av *lived religion* elevene får i religionsundervisningen, hvilke muligheter og barrierer gir *lived religion* i religionsundervisning og hva implikasjonene av funnene for religionsfaget er (Britton, 2019, s. 231). Igjennom observasjon og intervju i 9. klasse på en skole i Sverige, kommer det fram i hennes funn, at religionsundervisning skal gi elever muligheten til å oppleve førstehånds aspekter ved religion og religiøsitet (Britton, 2019, s. 252). Brittons funn er interessante fordi det viser at det kan være relevant å ta *lived religion* inn i KRLE-undervisningen. Men her igjen får jeg ikke innblikk i lærernes perspektiv, noe som jeg gjerne vil finne mer ut av. Avhandlingen tar dessuten utgangspunkt i en svensk kontekst, som reguleres av andre overordnede føringer enn det vi har i Norge.

Céline Benoit (2021) har skrevet en artikkel der hun utforsker læreres og elevers konseptualiseringer av religioner og religiøs tilhørighet. Forskningen hennes viser at religiøse tradisjoner i moderne religionsundervisning fortsatt har en tendens til å bli konstruert som ikke-mangfoldige og monolitiske helheter ettersom lærere stoler på det dominerende verdensreligionsparadigmet (s. 311). Videre finner hun at religioner som faktisk er levde blir ignorert, og dermed finner elevene det vanskelig å plassere seg selv innenfor samtalen og diskusjonene rundt religion og religiøst mangfold. Konklusjonen bli til slutt at religionsfaget fraviker å utfordre statiske representasjoner av religion(er) og at faget bør tilby alternative representasjoner av religiøs tro og praksis ved å fremheve de levde virkelighetene til barn og religiøse samfunn. Benoit sin forskning er basert i den engelske skolen, men mye av det som blir tematisert kan også trekkes inn i den norske skolen.

Som denne forskningen viser er det gjort noe forskning på *lived religion* i skolesammenheng, og dette er det som jeg har valgt ut som kan passe inn med mitt prosjekt. En fellesnevner for det som finnes av forskning er at lærerens synspunkt og tanker rundt *lived religion* i skolen ikke er blitt studert. Dette er et kunnskapshull som jeg gjerne ønsker å bidra til å fylle gjennom dette prosjektet.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av at det er gjort lite forskning på læreres syn og forståelse av *lived religion*, kunne jeg tenkt meg å finne ut hva lærere tenker om *lived religion* i skolen. Er det relevant eller aktuelt i KRLE-faget? Fra lærernes perspektiv hadde det være spennende å få et innblikk ut fra et faglig perspektiv om det er relevant og aktuelt. Det er også nyttig og relevant å se at det er et mangfold innenfor ulike religioner og livssyn. Hovedvekten på undervisningen om religioner trenger ikke å være tradisjoner og dogmer, men kan også ha mer vekt på praksis. Jeg har kommet frem til en problemstilling som lyder som følgende:

Hvilken forståelse har et utvalg KRLE-lærere av *lived religion* som begrep, og på hvilke måter blir *lived religion*-perspektiver synliggjort i KRLE-undervisningen?

For å kunne hjelpe meg å besvare dette har jeg intervjuet fire lærere for å høre om hvilke tanker de har. Samtidig har jeg sett på i hvilken grad *lived religion* er tematisert i LK20 i KRLE. I forskningen som er gjort tidligere var det lite som viste til lærerens forståelse og kjennskap til begrepet *lived religion*. Ved at jeg intervjuet lærere og undersøkte deres kjennskap til *lived religion* er det med på å se om det først og fremst er noe som faktisk vektlegges i undervisningen og hvorvidt lærerne anser *lived religion* som relevant.

2. Teori

Lived religion har i de senere årene etablert seg som et sentralt begrep i religionsvitenskapen. Begrepet kom for alvor inn i religionsfaget med antologien *Lived Religion in America* (1997), redigert av David Hall. Andre sentrale publikasjoner er Nancy T. Ammermans *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives* (2007) og Meredith McGuires *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life* (2008). *Lived religion* er en religion slik den utøves i dagliglivet av mennesker med ulik grad av tilknytning til religiøse institusjoner, tradisjoner og autoriteter. Perspektivet fokuserer på «ordinary people, in everyday life» (Ammerman, 2016, s. 87). *Lived religion* flytter altså fokus bort fra de religiøse autoritetene, tradisjon, dogmer og skift, og retter i stedet blikket mot hvordan religion leves og forstås i hverdagslivet. Selv om begrepet *lived religion* er relativt nytt i religionsforskningen, har det forløpere i liknende tilnærminger og begreper, blant annet folkereligiøsitet og skillet mellom folkelig og kirkelig/institusjonell religion.

2.1. Folkelig religion

Skillet mellom folkelig og kirkelig religion bygger på en tanke om at det finnes gitte religiøse normer, der det er én form for religionsutøvelse som er mer rett enn en annen. Det er et skille i hvem som definerer normene, ut ifra de som har makt og de som ikke har det. Dette skillet har i religionsforskningen fått navnet folkelig versus institusjonell religion. Dette begrepsparet tar utgangspunkt i en normativ religionsforståelse, det vil si at religion defineres på premisser fra institusjonene og at folkelig religion blir fremstilt som en mindre autentisk og riktig enn den normative (Eriksen & Stensvold, 2002, s. 28).

For å få en annen innfallsvinkel på folkelig religion går vi vekk fra den normative forståelsen, og ser heller på begrepsparet som to aspekter ved religion. Folkelig og institusjonell religion er ikke i et motsetningsforhold, men det er to former for religiøs tro og praksis som er nært knyttet sammen (Eriksen & Stensvold, 2002, s. 29). Anne Eriksen og Anne Stensvold ser på begrepsparet folkelig og institusjonell religion som et analytisk skille, som gir muligheten til å fokusere på prosessene som religiøse endringer bygger på. De refererer også til Robert Towler (1974) som skiller mellom vanlig og dominerende religion, der hvert begrep er forbundet med hver sin kategori av troende. Dominerende religion er knyttet til prestskapet, trosforestillinger og praksis som er regulert av spesialiserte religiøse institusjoner. Vanlig religion assosieres med lekfolk, der trosforestillinger og praksis har en karakter som ikke er administrert av en

opererende religiøs institusjon (Opsal, 2011, s. 236). Hovedpoenget her er at lekfolket forholder seg til begge religionsformene, der de har mulighet for å bevege seg fritt som deltager mellom den dominerende og vanlige religionen (Eriksen & Stensvold, 2002, s. 29). Lekfolket kan bli sett på som en forbruker av presteskapets tjenester, samtidig som at de er produsenter av religiøs tro, handling og praksis. *Lived religion* og folkelig religion har noen likhetstrekk ved at begge tilnærmingene distanserer seg fra det institusjonelle, dogmatikken og religiøse autoriteter. Det legges vekt på vanlige mennesker religiøse trosforestillinger og praksis. Der folkelig religion blir sett på som mindre autentisk og riktig, så blir ikke *lived religion* fremstilt slik.

2.2. Verdensreligionene og det religionsvitenskapelige paradigmet

Hva og hvem som definerer religion er sentralt i forståelsen av *lived religion*. Det finnes utallige religionsdefinisjoner, og det finnes ikke en overordnet definisjon. På bakgrunn av at religion ses på som et subjektivt analytisk begrep som blir påvirket av hvilke spørsmål som stilles, hvem som bruker det og dets formål, fører det til at det ikke finnes én felles religionsdefinisjon som kan anvendes om alle typer religion (Bøe & Kalvig, 2020, s. 59). Religionsdefinisjoner kan være korte, lange, smale eller vide. For noen kan definisjonen på religion være å tro på en gud eller flere guder. I religionsvitenskapen skiller man blant annet mellom substansielle og funksjonelle religionsdefinisjoner. Substansielle definisjoner legger vekt på innholdet i religioner og setter søkelyset på hva religion er, samt hvilken betydning det har for religiøse (Bøe & Kalvig, 2020, s. 56). Funksjonelle religionsdefinisjoner omhandler hvilke funksjoner religion har for mennesker. Det knyttes gjerne til sosiologiske tilnærminger og sier noe om hvorfor religion fungerer som et fellesmenneskelig fenomen (Bøe & Kalvig, 2020, s. 57). De ulike definisjonene vektlegger forskjellige aspekter ved religion. For å kunne dekke det store mangfoldet av religioner er det da behov for forskjellige religionsdefinisjoner.

2.2.1. Religionsbegrepets konstruksjon

Det er en religionsvitenskapelig diskusjon som tar opp hvordan religionsbegrepet er konstruert. Religion er et sammensatt, kulturelt betinget fenomen og har opp igjennom vestlig forskning blitt basert på et jødisk-kristent religionsbegrep. Verdensreligionsbegrepet er også med på å prege hvordan vi forstår religionsbegrepet. Verdensreligionene innebærer tradisjonelt «de fem store» religionene som anses å være kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. Verdensreligionsbegrepet ble laget som et forsøk på å distansere seg fra det jødisk-kristne

religionsbegrepet og for å skape et mer inkluderende og pluralistisk begrep (Bøe & Kalvig, 2020, s. 72). Hvis en ser på hvordan verdensreligionsbegrepet er konstruert, har det blitt kritisert for å få enkelte religioner, som islam, hinduismen og buddhismen, til å følge et bestemt mønster. Dette mønsteret er laget av vestlige forskere som vil forsøke å plassere disse religionene slik at det best mulig passer inn i en verdensreligionsmodell. Trine Anker kritiserer blant annet verdensreligionsbegrepet og modellen på bakgrunn av at denne modellen mangler elementet til å utforske det religiøse mangfoldet som barn og unge lever med (2017, s. 33). Det vil si de hverdagslige erfaringene og det vi kan kalle hybride former for religion.

2.2.2 Voksende kulturvitenskapelig paradigme

Etter en lang periode der det religionsvitenskapelige paradigmet har vært sterkt knyttet til det kulturvitenskapelige paradigmet, ser vi nå tegn på at faget har fått nye måter å forstå religion på, og at det ikke bare bygger på kulturell og samfunnsmessig forståelse (Bøe & Kalvig, 2020, s. 74). Det åpnes nå opp for å utforske religion som en del av noe større, og gjerne at det består av mer komplekse prosesser. Et paradigme brukes innenfor vitenskapen om fremgangsmåter og regler som er gjeldende (Bøe & Kalvig, 2020, s. 76). Det kognitive perspektivet på religion har blitt løftet fram i religionsvitenskapen, som noe nytt til det kulturvitenskapelige paradigmet. Ingvild S. Gilhus foreslår at det kognitive perspektivet utgjør en ny retning og nytt paradigme i religionsvitenskapen (2009, s. 22). Bøe og Kalvig svarer forøvrig at det kognitive perspektivet er relativt marginalt og dermed oppfyller det ikke kravene som blir stilt hvis noe skal bli kvalifisert som et forskningsparadigme. De påpeker også at det skjer andre endringer i faget, deriblant at religionsvitene nå ser at religion også kan handle om kropp, følelser, natur og forskjellige materielle uttrykksformer (2020, s. 75). *Lived religion* er en del av denne endringen, som jeg vil gå dypere inn på senere i dette kapitlet når jeg skal definere begrepet. Vi ser også nå at det er endringer i vektleggingen av ulike former for mangfoldsperspektiver, blant annet studiet av minoritets- og majoritetsproblematikken, og makt- og kjønnsforholdene. Dette er noe som *lived religion*-perspektivet også setter på dagsorden.

2.3. Lived religion

Lived religion har sitt opphav og ble først brukt av David Hall. Hall definerer blant annet *lived religion* som «the everyday thinking and doing of lay men and women» (Hall, 1997, s. vii). Han vektlegger vanlige menneskers tolkning og praksis, samtidig som begrepet kan gi en bedre forståelse av de komplekse og skiftende subjektive, men delte religiøse verdenene til individer

opp gjennom historien. Som nevnt tidligere finnes det forskjellige uttrykksmåter for *lived religion*, en av de er *everyday religion*. Nancy Ammerman definerer det som en sakraliseringspraksis i hverdagen som ikke harmoniserer helt med det institusjonaliserte av det hellige (Ammerman, 2016, s. 87). Det skal være fokus på hverdagslivet, hva en gjør og lever der, og ikke på det som skjer i institusjonelle religiøse settinger. Ammerman har en nok så lik tilnærming som Hall til *lived religion*, at det nemlig handler om de «vanlige» menneskene og ikke om religiøse fagfolk. *Everyday religion* og *lived religion* brukes om hverandre. På norsk har Hildegunn Vale Kleive (2020) landet på ordet hverdagsreligion, men som jeg nevnte i innledningen velger jeg å bruke *lived religion* som en samlebetegnelse i denne oppgaven.

Lived religion fikk sitt utspring ut i fra en felles oppfatning av at vår disiplin hadde satt seg fast i debatten om hvorvidt det moderne samfunnet var eller ikke var sekulariserende (Ammermann, 2016, s. 83). Det at det er færre folk som oppsøker institusjonelle religiøse settinger kan både være tegn på at folk fokuserer på sin egen individuelle religiøse praksis eller at det faktisk oppstår en sekularisering. Ammerman forklarer at forskere nå fokuserer på hvilken effekt forhold ulike typer tro og åndelige praksiser har, fremfor å anta at åndelig tro er irrasjonell og religiøs deltagelse er regressiv (2014, s. 5).

2.3.1. Definisjonsmakten

Hvem som har myndighet til å definere hva religion er, er en grunntanke innen *lived religion*. Det har i vestlig kontekst, ofte vært privilegerte eksperter eller eliter som har hatt disse «avklaringsmyndighetene» (Kleive, 2020, s. 291). Tradisjonelt er denne eliten mannlige prester eller akademikere. Disse privilegerte ekspertene har fremmet dogmatikk og hierarki, samtidig som at de ofte har hatt tette bånd med nasjonalstaten (Woodhead, 2013, s. 11). Gjennom sin autoritet og kunnskap har denne eliten skissert hva som skal oppfattes som sann og ekte religion. Tanken bak *lived religion* og forskningen rundt det, er at avklaringsmyndigheten til å definere hva som er religion blir delt med vanlige folk, på bakgrunn av at deres praksis og forståelse av hvordan religion blir forstått og inkludert (McGuire, 2008, s. 12). I denne konteksten kan vanlige folk forstås som det David Hall kaller lekfolk, eller om de som er ikke-eksperter.

2.3.2. Nancy Ammermans lived religion

Ammerman retter søkelyset mot praktiseringen av religiøs tro, ritualer eller overbevisning. Denne praktiseringen deles inn i tre dimensjoner: *embodiment*, *discourse* og *materiality* (Ammerman, 2016, s. 83). Kleive oversetter disse dimensjonene til kroppsliggjøring, diskurs og materialitet i hennes kapittel i boken *Tru på Vestlandet: Tradisjonar i endring* (2020). Disse dimensjonene er med på å utvide domenet til *lived religion*, slik at det inkluderer tradisjoner som har blitt utelatt i tidligere studier. Disse tre dimensjonene spiller hver sin rolle i forståelsen hva *lived religion* er.

Den første dimensjonen, *kroppsliggjøring*, er opplevelsen som kroppen får av ritualer eller noe innenfor religionen. Med andre ord hvilke følelser du kan få av religionen. Kleive forklarer at det er to sider til det kroppslige. Det første er at kroppslig praksis *gjør* noe (Kleive, 2020, s. 295). Dette kan være form for plagg eller dekor som er betydningsfullt for de personene som bruker det. Denne praksisen kan gi en opplevelse av tilhørighet eller skape avstand til utenforstående mennesker (Kleive, 2020, s. 295). Hvordan kroppslig praksis kan vise religionens dennesidige relevans er den andre siden. Eksempler på slike praksiser er sanseintrykk og følelser. I vanskelige hverdagssituasjoner kan disse praksisene gi løsninger og styrke. De kroppslige praksisene knyttes ofte til helse og helbredelse (Kleive, 2020, s. 295).

Videre studier av *lived religion* setter søkelyset på *diskurs*, som ser på hvordan det snakkes, skrives, synges og fortelles (Ammerman, 2016, s. 90). Denne praksisen har, ifølge Ammerman, vært vektlagt i tidlig forskning av *lived religion*. Alt fra hiphop tekster til slekts fortellinger bidrar til at forskningen retter fokuset på hvordan mennesker kobler hverdags transcendent til ord (Ammerman, 2016, s. 90). Transcendent betyr at virkeligheten er utenfor fenomenenes og sansingens verden (NOAB – Det norske akademi ordbok, 2023). Diskursen hjelper med å sette ord på ting som er vanskelig å forstå, som livet etter døden. Mennesker bruker ord på alle mulige måter for å spore konturene fra deres sosiale verdener og lage koblinger til det spirituelle livet (Ammerman, 2016, s. 90).

Materialitet understreker at ting, og dens samhandling, har betydning for religion. Ammermans forskning har demonstrert at spirituelle erfaringer kan være alt fra bekledning og smykker til minner (Ammerman, 2016, s. 91). David Morgan skriver litt av det samme: «The materiality of religion consists of how feeling, gathering, teaching, learning, punishing, celebrating, hating, adoring, speaking, dressing, eating, breathing, seeing, hearing, touching, and tasting make

religion happen» (2016, s. 272). Materialitet dekker et stort område og favner alle sansene: taktilt, visuelt, hørsel, smak, lukt og intellekt. Steder og ting er sentrale dimensjoner av *lived religion* fordi det er kan tolkes som at en virkelig kan føle på transcendenten (Ammerman, 2016, s. 91). Materialitet er ikke kun hvordan noen ting symboliserer eller illustrerer religion, men også hvordan ting *er* og *gjør* religion (Kleive, 2020, s. 296). Et eksempel kan være hodeplagg blant kvinner i islam. Hodeplagget kan ha ulike hensikter, for noen er det lovpålagt, for andre er det tradisjon og en del av deres religiøse identitet. Hodeplagget *er* religionen for noen.

2.3.3. Meredith McGuires forståelse

En annen som har viet mye tid til *lived religion* er Meredith B. McGuire. Hun vektlegger i sin bok *Lived religion: Faith and practice in everyday life* (2008), i likhet med Ammerman, kroppsliggjøring og materialitet. For McGuire så spiller også *spirituality* (spiritualitet) en sentral rolle når en skal definere *lived religion*. Hun bruker spiritualitet for å forklare den hverdagslige måten vanlige mennesker ivaretar sitt åndelige liv på (McGuire, 2008, s. 98). McGuire argumenterer for at spiritualitet involverer fullt ut menneskers materielle kropp, og ikke bare deres sjel eller tanker. Det er en sammenheng mellom spiritualitet og menneskelige materielle kropp, i motsetning til vestlig tankegang der en gjerne rammer inn spiritualitet og materialitet som dikotomi, en todeling.

Lived religion fokuserer på hvordan religion blir praktisert og erfart av vanlige folk sett i lys av deres hverdagsliv. Med en slik bred sosiologisk oppfattelse av religion, så består religion av hvordan mennesker forstår deres verden og historiene som de lever i. *Lived religion* inkluderer, ifølge McGuire, de utallige individuelle måtene som mennesker omgjør disse historiene i praksis (2008, s. 98). Det er fullt mulig å ha en individuell levd religion som er nært knyttet til læren og praksisen til en «offisiell» religion, samtidig så velger mange individer elementer fra ulike religiøse eller kulturelle pakker i deres tro, praksis eller utøvelse. Synkretisme er et kjennetegn for dette, som er en sammenblanding av religioner, der en mikser elementer fra kulturer eller religioner til en kombinasjon som er annerledes fra det originale (McGuire, 2008, s. 188), det oppstår religiøse hybrider. McGuire fremhever at *lived religion* består av praksisen folk bruker til å huske, dele, vedta, tilpasse og lage historiene ut av hvordan de lever. *Lived religion* blir da til gjennom praksisen menneskene bruker til å gjøre disse historiene til hverdagslige handlinger (McGuire, 2008, s. 118).

Ammerman og McGurie vektlegger begge at *lived religion* har en innflytelse på kjønn og minoriteter. Ved å inkludere *lived religion* i den religionsvitenskapelige forskningen så ser Ammerman at det er mulig for undertrykte grupper å vise hvordan de lever ut sin religion (2016, s. 95). Disse undertrykte gruppene omfatter kvinner (som oppigjennom historien ikke har fått like mye plass i forskningen som menn), barn og unge, og mennesker med innvandrerbakgrunn. Kjønn, seksualitet og kjønnsidentitet er sentrale temaer for manges opplevelse av religion, men gjerne spesielt i omstendigheter der det er et stort kulturelt mangfold og endring som skjer (McGuire, 2008, s. 183). *Lived religion* åpner dermed opp for at en kan høre flere stemmer enn «eliten» eller de «lærde».

2.3.4. Lived religion og folkelig religion

Er *lived religion* og folkelig religion synonymer? Folkelig religion er kjent innen religionsforskningen, og i likhet med *lived religion* så omhandler begrepene vanlige folks forståelse og utøvelse av religion (Kleive, 2020, s. 301). Samtidig er det en forskjell når det kommer til hvor religionen skjer. Ifølge Ammerman (2016) så dekker *lived religion* religionen som eksisterer i både det vi kan kalle offisielle og ikke-offisielle. Folkelig religion framhever kun den ikke-offisielle eller ikke-organiserte religionen. Kleive poengterer at folkelig religion ofte har hatt en merkelapp med nedsettende klang, i motsetning til hvordan vanlig folks religiøse status blir synliggjort i *lived religion* (2020, s. 301). Som nevnt tidligere så har vanlige folk myndighet til å velge hva som skal anerkjennes som religion, dette er et hovedpoeng innen *lived religion*. Folkelig religion har gjerne blitt sett på som synkretistisk og kanskje hedensk fra en elitistisk side (McGuire, 2002, s. 113), altså at det anses å være en rak motsetning til det som ofte er blitt oppfattet som ortodoksi og «autentisk» religion.

2.4 Fagfornyelsen og lived religion

For å fremheve endringene som har kommet med fagfornyelsen og LK20, velger jeg å sette den opp mot læreplanen fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06). LK20 har gitt lærerne større frihet til å velge hva som skal bli vektlagt i undervisningen om de ulike religionene og livssynene. Det er lagt føringer på hvor mye tid som skal brukes, deriblant at halvparten av undervisningen skal være rettet mot kristendommen. Det er viktig å presisere at kristendommen ikke skal ha en kvalitativ forrang, men at det skal være en kvantitativ vektlegging av kristendommen. Det skal brukes mer tid på kristendommen på grunn av dens plass i den norske historien og dens

verdier. For KRLE-faget har de nye kompetansemålene blitt mer åpne, blant annet at det ikke står noe om hva eller hvem de skal lære om innenfor de ulike religionene, i motsetning til tidligere der elevene skulle ha kjennskap til ulike spesifikke skikkelser eller hendelser. Et kompetansemål for 10. trinn i KRLE fra LK06 var å «finne fram til sentrale skrifter i Bibelen og forklare forholdet mellom Det gamle og Det nye testamentet» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Fra LK20 er det lagt mindre vekt på hellige tekster, men heller fokus på sentrale trekk ved kristendommen. I tillegg til at kompetansemålene i LK20 er mer åpne og vide, så har det blitt klart færre kompetansemål enn tidligere.

I LK20s læreplan for KRLE kommer det fram under fagets relevans og sentrale verdier at «KRLE er et sentralt fag å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kleive (2020, s. 303) hevder at for å oppnå slike mål så er det avgjørende at *lived religion* er integrert i faget. Hun fremhever også at slike mål ikke kan oppnås uten at en oppsøker egen eller andres hverdag og leter etter forståelse for prosessene som skjer der. Hun presiserer også at det å vektlegge *lived religion* kan være med å realisere et sentralt ord i faget, pluralistisk. KRLE-faget er forpliktet til å følge opplæringslovens føringer, at kristendom, andre religioner og livssyn skal bli presentert på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). *Lived religions* kritiske element, at det er flere enn bare eliten som har myndighet til å definere hva religion er, kan knyttes til pluralismebegrepet. Det å inkludere *lived religion* i KRLE undervisningen kan medføre at elevene blir kjent med spenningene som skjer mellom «ekspert-religion» og vanlige menneskers religion, samt gi dem mulighet til å se sammenhengen mellom aspektene ved religionen. Å få til en slik praksis i undervisningen er krevende og det stilles da krav om et visst faglig og pedagogisk nivå til lærerne (Kleive, 2020, s. 305). Det forutsetter da gjerne at lærere har god faglig og oppdatert kompetanse i KRLE, med tanke på at *lived religion* er et relativt nytt begrep innen religionsforskningen.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for og begrunne metoden som jeg har valgt i mitt forskningsarbeid (3.1). Videre i 3.2 vil jeg legge frem utvalget av forskningsdeltakere til studien. Deretter i 3.3 presenterer jeg forarbeidet og gjennomføringen av prosjektet før jeg i 3.4 viser hvordan jeg bearbeidet datamaterialene. I 3.5 går jeg gjennom studiens kvalitet, i form av reliabilitet og validitet. Til slutt i dette kapitlet, 3.6, fremhever jeg forskningsetikk og hvilke etiske retningslinjer jeg har forholdt meg til.

3.1 Forskningsdesign – redegjørelse og begrunnelse

For å svare på forskningsspørsmålet i denne oppgaven valgte jeg å bruke et kvalitativt semistrukturert intervju av lærere som metode. Grunnen til at jeg valgte en kvalitativ datainnsamlingsmetode var fordi oppgaven min etterspør læreres forståelse av begrepet *lived religion*. Ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 47) så søker en å forstå betydningen av bestemte temaer gjennom det kvalitative forskningsintervjuet. I motsetning til en kvantitativ tilnærming, der målet er kvantifisering og gi et bredere datamateriale, så påpeker Marielle S. Gleiss og Eline Sæther (2021, s. 197) at en kvalitativ tilnærming åpner opp for at en kan gå i dybden på et mindre utvalg av deltakere, situasjoner eller tekster. Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2012, s. 20) legger også vekt på at man gjennom et intervju kan få fram en detaljert analyse av gitte personers opplevelser knyttet til ulike situasjoner. På bakgrunn av dette opplevde jeg det som hensiktsmessig for meg å bruke kvalitativ forskningsmetode til å kunne besvare oppgavens problemstilling.

Som nevnt ovenfor falt valget på å bruke et semistrukturert intervju i denne oppgaven. Dette gjorde jeg fordi denne intervjuformen faller mellom det strukturerte og ustrukturerte intervjuet. Det betyr at intervjuet er verken sterkt preget av å følge en strikt plan og rekkefølge, samt at det ikke er en for uformell samtale (Johannessen et al., 2021. s. 108-109). Ved å bruke formen semistrukturert intervju hadde jeg en mal jeg kunne følge, ved hjelp av en intervjuguide, der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Johannessen et al, 2021, s. 108). For min del var det fint at jeg hadde noe som kontrollerte intervjuet, intervjuguiden, samtidig som at jeg ikke var alt for bundet til spørsmål og rekkefølge, slik at jeg kunne bygge videre på eller gå tilbake til svar som jeg fikk fra deltakerne.

På bakgrunn av at formålet med oppgaven er å undersøke forståelse, gir den kvalitative metoden meg empirisk data som gir innsikt i dette. Hvis jeg hadde valgt å bruke spørreskjema, som en kvantitativ metode, så ville forskningsdeltakerne ikke kunne gi sine fulle svar eller erfaringer siden de ville blitt begrenset av svaralternativene.

3.2 Utvalg av forskningsdeltakere

Ettersom jeg i oppgavens problemstilling søker å finne læreres forståelse av begrepet *lived religion* og hvordan det blir synliggjort i KRLE-faget, var det noen kriterier jeg anså som nødvendige for å kunne besvare problemstillingen. Det første kriteriet var at deltakerne måtte jobbe som lærere. Det andre var at de hadde kompetanse og underviste i KRLE. Dette gjorde jeg for å styrke oppgavens validitet, på bakgrunn av at jeg spesifikt undersøker *lived religion* som fenomen i KRLE-faget. Derfor var det hensiktsmessig at forskningsdeltakerne hadde inngående kjennskap til faget. En videre avgrensing jeg hadde var at lærerne skulle jobbe på ungdomsskolen. *Lived religion* kan gjerne bli litt for komplekst for elever på barneskolen, dermed så jeg dette som et passende kriterium.

Et annet punkt under utvalget var hvor mange forskningsdeltakere jeg skulle ha med i prosjektet. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 20-21) forklarer at et typisk studentprosjekt vil ha tre til fem deltakere. De begrunner dette ved at hvis man har for mange intervjuer så øker sjansen for å drukne i datamengden, noe som kan føre til at en ikke klarer å få en skikkelig sammenhengende og nyskapende tolkning og analyse av datamaterialet. Jeg valgte derfor å skaffe meg fire forskningsdeltakere til mitt prosjekt.

Når det kom til hvordan jeg fikk tak i deltakerne brukte jeg både strategien å ta direkte kontakt med lærere og snøballmetoden. Snøballmetoden innebærer at man spør en deltaker som allerede er med i prosjektet om vedkommende kjenner noen som det kunne være relevant å kontakte, basert på kriteriene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Jeg måtte ta i betraktning at ved å ta direkte kontakt med lærere så ville jeg nok få en del nei eller ikke noe svar. Dermed var det nødvendig å kontakte flere enn fire for å være sikker på at jeg ville ende opp med nok intervjuobjekter. Jeg benyttet meg av snøballmetoden etter at jeg hadde gjennomført intervjuer, der jeg da hørte med vedkommende om det var noen de kjente som kanskje kunne være interesserte til å delta i forskningsprosjektet. Det gav forskjellige resultat, men det endte med at jeg fikk en forskningsdeltaker av denne metoden. Noe av grunnen til at det kanskje var litt

vanskelig å skaffe seg deltakere var tidspunktet jeg spurte lærerne. Det var seint i november og tidlig desember, da mange av lærerne hadde det travelt med midtveisvurderinger før juleferien. Jeg prøvde igjen tidlig på nyåret og det var lettere å få svar fra lærere da.

3.3 Forarbeid og gjennomføring

3.3.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju innebærer blant annet at man tar utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 1). Dette var noe som jeg benyttet meg av i løpet av intervjuet. Intervjuguiden er ifølge Johannessen et al. (2021, s. 111) ikke et spørreskjema, men heller en liste med temaer og spørsmål som skal gjennomgås, disse er da knyttet opp til problemstillingen. Jeg valgte å ha en del åpne spørsmål, slik at deltakerne kunne snakke fritt om temaene som jeg ønsket å undersøke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). I et semistrukturert intervju trenger man ikke å følge spørsmålene slavisk. Når jeg utformet spørsmålene mine, delte jeg det opp i ulike temaer. Jeg startet med innledningsspørsmål for at det skulle være en myk start for lærerne. Videre gikk jeg litt inn på vektlegging av temaer i undervisningen. Jeg gikk så over til *lived religion* som tema. Til slutt hadde jeg spørsmål om læreplanen og tidsrammen for faget.

Ettersom *lived religion* er et relativt nytt begrep i norsk religionsvitenskap og mest sannsynlig lite utbredt i KRLE undervisningen, ville jeg ikke spesifisere overfor deltakerne at jeg tok utgangspunkt i dette begrepet på forhånd. Gleiss og Sæther (2021, s. 82) poengterer at spørsmålene bør bli forstått av forskningsdeltakerne, og at hvis spørsmålene inneholder ukjente faglige begrep kan det være vanskelig å svare og at det kan oppleves flaut hvis de ikke klarer å svare på det. Jeg forsøkte dermed å innpakke *lived religion* i andre spørsmål, før jeg litt ut i intervjuet spurte deltakerne om de hadde hørt om *lived religion* og eventuelt hva de forsto med det begrepet. Jeg valgte å ikke informere deltakerne på forhånd om begrepet fordi jeg ikke ville at lærerne skulle lese seg opp på temaet i forkant, slik at dataene jeg samlet ble autentisk og ikke farget av at deltakerne hadde forberedt seg. Dette er en forskningsetisk problemstilling som jeg vil komme tilbake til senere under kapitlet: studiens kvalitet (3.5).

Når jeg her snakker om at jeg ikke ville at dataene skulle bli fabrikkert eller ikke være troverdig, vil jeg presisere at forskerens deltagelse bidrar til å forme det hen forsker på. Trude Fonneland (2007, s. 230) forklarer at forskeren vil være et subjekt og en del av forskningen, på bakgrunn av at en er selvbestemmende, handlende og begrunnende vesen. En vil da ha et subjekt-subjekt-

forhold i motsetning til en naturviter, subjekt-objekt-forhold. Gjennom spørsmålene jeg stiller, kommentarer, kroppsspråk og ansiktsuttrykk vil det forme data-materialet (Fonneland, 2007, s. 231). Dermed er det et viktig prinsipp i kvalitativ forskning at forskeren er bevisst på hvordan en påvirker forskningsdeltakerne og en må være refleksiv (Fonneland, 2007, s. 231). Jeg vil skrive mer om studiens troverdighet under reliabilitet i kapittel 3.5.1.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene som ble gjennomført var en-til-en og lokalisert på de ulike skolene der deltakerne jobbet. Jeg lot forskningsdeltakerne få bestemme hvor det var enklest for de å gjennomføre intervjuene og endte dermed opp på arbeidsplassen. Johannessen et al. (2021, s. 116) hevder at det kan være en fare for at intervjuet blir avbrutt hvis intervjuet skjer på arbeidsplassen. Dette var noe som jeg ikke opplevde i mine intervjuer og ettersom lærerne helst ville være på arbeidsplassen tenkte jeg det var greit å la de få bestemme det, slik at de ble en trygg ramme for dem. Hver lærer hadde fått tilsendt et informasjonsskriv med samtykke-erklæring (se vedlegg 2) før vi møttes, slik at de kunne sette seg litt inn i hva intervjuet gikk ut på og fikk et kort innblikk i hva studien min handlet om.

Før vi startet intervjuet så pratet vi (lærerne og jeg) litt løst slik at vedkommende kunne føle seg komfortabel. Deltakerne gav deretter skriftlig samtykke for deltakelse i studien, der jeg også gjorde forskningsdeltakerne oppmerksomme på at de kunne trekke seg når som helst hvis de skulle ønske det. Det var også informert på forhånd at det ville bli tatt et lydopptak av intervjuet, noe alle deltakerne gav samtykke til. Jeg forsikret deltakerne også om anonymitet og taushetsplikt for at de skulle føle seg trygge og kunne stole på meg. Et siste innslag før jeg startet lydopptaket var å kort fortelle om prosjektet for å friske opp minnet til deltakerne.

Jeg hadde på forhånd satt opp en tidsramme på 45 til 60 minutter for intervjuene. Da jeg hadde mitt første intervju, varte det i 35 minutter. Dette kan ha noe med at det var mitt første intervju og at jeg ikke helt klarte å stille oppfølgingsspørsmål og fulgte intervjuguiden litt vel tett. Dette forbedret seg i neste intervju og de resterende to. Jeg følte da at jeg mestret intervjurollen bedre og klarte å bygge videre på det som forskningsdeltakeren fortalte om, det jeg anså som relevant for mitt prosjekt. Jeg tror derfor at det var lurt å bruke det semistrukturerte, ettersom det gav meg muligheten til å bygge videre på det deltakerne fortalte, mot at jeg skulle fulgt intervjuguiden til punkt og prikke.

3.4 Bearbeiding av data

3.4.1 Transkribering

Etter vel gjennomføring av intervjuene, begynte jeg å transkribere lydopptakene. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene til bokmål. Ettersom jeg intervjuet lærere var de for det meste veltalende og snakket tydelig slik at det var greit å få med seg hva som ble sagt i intervjuet. Jeg transkriberte ordrett, men tok ikke med alle småord som «mmm» eller «ehh», fra lydopptaket, så jeg var sikker på at jeg fikk med meg alt som ble nevnt. Det er ikke alltid nødvendig å transkribere alt som blir sagt i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97), men jeg tenkte det var lurt å gjøre det for å kunne analysere intervjuet i sin helhet. Dette førte til at selve transkriberingen tok lang tid, fordi det kan ta fire til seks timer å transkribere et 60 minutters langt intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

3.4.2 Analyse

I denne masteroppgaven har jeg valgt både å analysere og drøfte samtidig. Gleiss og Sæther forklarer at man ved å analysere og drøfte på samme tid får en muligheter til en mer tematisk struktur. Temaet som skisseres kan inneholde presentasjon av funn, fortolkning og drøfting, og at det skjer parallelt (2021, s. 188). Med datamaterialet mitt, ga det mest mening å presentere funn og å drøfte dem på denne måten, fremfor å presentere funn fra datamaterialet og drøfte de etterpå som to egne kapitler.

3.5 Studiens kvalitet: Reliabilitet og validitet

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med studiens pålitelighet å gjøre, samt resultatenes gyldighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Noe jeg gjorde for å styrke reliabiliteten til forskningen min var å bruke lydopptak under intervjuene mine. Ved å bruke lydopptak sikrer jeg at jeg får med meg alt som blir sagt og at det er mulig å kunne sitere forskningsdeltakeren i oppgaven. Derfor gjorde jeg så godt jeg kunne for å transkribere ordrett det som ble sagt i intervjuene. Samtidig så vil det være noen svakheter ved bruken av diktafon og lydopptak. Det er mulig å høre feil på opptaket, eller at noe er utydelig, slik at en må anta hva som blir sagt.

Om forskningsresultatene mine kan reproduseres av andre forskere i ettertid er også noe som har med reliabilitet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil være vanskelig å kunne

reprodusere helt like resultater i kvalitativ forskning. Deltakerne mine kan ha forandret mening neste gang de blir spurt om det samme eller at de har fått mer kunnskap om *lived religion* slik at de har allerede en forforståelse slik at de gir andre svar. I et intervju så har jeg, som intervjuer, og deltakeren en spesiell interaksjon som det ikke vil være mulig å konstruere helt likt en annen gang.

Hvordan jeg som intervjuer stiller spørsmål spiller også inn på reliabiliteten. Dette bygger på et av Gleiss og Sæthers spørsmål knyttet til hvordan en skal vurdere reliabiliteten, nemlig hvordan måten dataen er samlet inn har påvirket datamaterialet (2021, s. 202). Jeg var derfor klar over at ledende spørsmål ville prege og svekke reliabiliteten i studien. Selv en liten endring i spørsmålsformuleringen kan påvirke deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201).

3.5.2 Validitet

Validitet kan tolkes som kvaliteten på datamaterialet, samt fortolkningene og konklusjonene til forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Johannessen et al. påpeker at «validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskeren fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (2021, s. 256). Jeg har tidligere i metodekapitlet redegjort og drøftet valg av innsamlings-metode, og begrunnet utvalget til prosjektet. Jeg vil også presisere at de metodiske valgene som ble tatt var gjort med tanke på å styrke prosjektets validitet.

Validitetens viktighet er knyttet til at det er vanskelig å vite nøyaktig om forskning leverer det den lover (Everett og Furseth, 2012, s. 135). Jeg var derfor opptatt av at dataene jeg samlet inn skulle være relevant for prosjektet i så stor grad som mulig. Everett og Furseth (2012, s. 135) presiserer at målet er at dataene som samles inn er relevant for å kunne svare på problemstillingen og kunne inkludere data som er av betydning. Jeg hadde mine kriterier for utvalg av forskningsdeltakere, og selv om jeg fikk en lærer som underviste i barneskolen, så valgte jeg å ikke bruke denne ettersom jeg var ute etter ungdomsskolelærere. Det kunne vært interessant å høre hva denne læreren hadde å si, men siden det ikke oppfylte kriteriene mine ville det påvirket og svekket prosjektets validitet.

Tolkning er en vesentlig del av kvalitativ forskning. Everett og Furseth (2012, s. 148) forklarer at det er vanlig å sitere deler av transkripsjonen i studier som baserer seg på intervju. Dermed

benyttet jeg meg ofte av direkte sitat i stedet for å gjengi uttalelser av lærerne. Dette åpner for at leseren kan vurdere min fortolkning. Hvis jeg bare hadde gjenfortalt, ville det blitt farget av min tolkning og dermed svekket validiteten.

Målet mitt med denne masteroppgaven og dette prosjektet var ikke å finne noe som ville gjelde i alle kontekster til enhver tid. Med andre ord så hadde jeg ingen intensjon om å generalisere funnene mine til en større populasjon. Jeg valgte å få et innblikk i et utvalg av KRLE-læreres forståelse av begrepet *lived religion* og hvordan det ble synliggjort i faget.

3.6 Forskningsetiske prinsipper

Noe av det første jeg gjorde i dette prosjektet var å søke om godkjenning fra Sikt, tidligere norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er nødvendig for å kunne drive på med forskning og for å sørge for at en holder på med lovlig forskning. Dette var ett av flere formelle krav som må være klart, før jeg kunne begynne med selve prosjektet. Å gi deltakerne riktig og nok informasjon, samt skriftlig samtykke om deltakelse, var et annet krav jeg måtte oppfylle. Det informerte samtykke er et grunnprinsipp i all forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Det står også nedskrevet i NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021, s. 17). Informasjonsskrivet var noe som jeg måtte legge ved i søknaden min til NSD i tillegg til intervjuguiden.

Etter at jeg hadde fått godkjenning av Sikt (se vedlegg 3) tok jeg kontakt med potensielle forskningsdeltakere og sendte dem informasjonsskrivet. I mitt informasjonsskriv så møtte jeg på noen forskningsetiske problemstillinger. I og med at jeg var på utkikk etter læreres forståelse av begrepet *lived religion* så kom jeg i en kryssposisjon når det kom til hva informasjonsskrivet skulle inneholde. Gleiss og Sæther forklarer at det sjelden er mulig å gi full innsikt og informasjon om prosjektet (2021, s. 44). Med for mye informasjon kan det oppleves overveldende for deltakeren og forskeren må dermed velge hvilke opplysninger som gis. Hvis jeg skulle gitt lærerne informasjon om at prosjektet handlet om *lived religion* ville de hatt mulighet til å lese seg opp på forhånd, slik at dataene jeg fikk ikke ville være autentisk og «ekte». Ved å ekskludere *lived religion* i informasjonsskrivet, sto jeg i fare for at lærerne ikke fikk et helhetlig bilde av hva prosjektet innebar, men jeg ville få mer presis data og deltakernes virkelige forståelse. Jeg valgte å ikke inkludere begrepet i informasjonsskrivet, men etter gjennomført intervju så fortalte jeg om denne posisjonen jeg var i og at de fortsatt kunne trekke

seg eller endre på noen av svarene sine. Responsen jeg fikk av forskningsdeltakerne var at de synes det var helt greit og de viste forståelse for denne problemstillingen.

For å sikre lærernes anonymitet og personopplysninger så ble intervjuet først kryptert og lagt inn på en passordbeskyttet lagringsplass på min skoles server. Etter jeg hadde transkribert intervjuene, ble lydfilene slettet. Dette ble presisert for deltakerne både i informasjonsskrivet og i samtale før intervjuet. Opplysninger om deltakernes utdannelsesbakgrunn og arbeids erfaring ble delt, men kjønn, alder og bosted ble holdt igjen og heller ikke adressert spesifikt i intervjuet for å sikre lærernes anonymitet (Anker, 2020, s. 107). Som forsker er det mitt ansvar å sikre forskningsdeltakernes identitet og personopplysninger, samt at ingen skal ta skade av å delta i forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). For å forsikre meg om at lærerne ikke skal føle at de blir skadet, har jeg tilbudt dem å lese både transkripsjonen og la dem være de første til å lese masteroppgaven, i tilfellet det er noe som de reagerer på eller er uenig i.

4 Analyse

Lived religion er et relativt nytt begrep i religionsfaget. Samtidig representerer det tilnæringer og perspektiver som lenge har vært til stede i fagtradisjonen. Dette kapitlet analyserer forskningsdeltakernes direkte kjennskap til *lived religion*, og hvordan de forholder seg til *lived religion*-perspektiver mer generelt i sin KRLE-undervisning. Med utgangspunkt i intervjuene vil jeg drøfte hvordan lærere både eksplisitt og i praksis forholder seg til *lived religion* – som begrep og perspektiv. Jeg vil analysere og drøfte funnene i lys av McGuire (2008) og Ammerman (2016) sin tolkning av *lived religion*. Jeg vil også trekke inn noen ulike læringsteorier som vil være med å drøfte funnene.

4.1 Kjennskap til *lived religion* som begrep

Som nevnt tidligere i metodekapitlet så valgte jeg en fremgangsmåte i intervjuet der deltakerne fikk muligheten til å snakke om hva de vektla og så på som sentralt i sin undervisning for å se om lærerne selv trakk linjer til *lived religion*. I gjennomføringen av intervjuet så var det ingen av lærerne som nevnte *lived religion* uten at jeg spurte direkte. Jeg hadde da spørsmålet: «Har du hørt om *lived religion*?» som en åpning for å høre om deltakerne hadde noe kjennskap til det. Ved å stille dette spørsmålet så får jeg et innblikk i om deltakerne i det hele tatt har hørt om eller kjenner til *lived religion* som begrep, eller tematikken rundt det. Svaret jeg fikk fra deltakerne var blandet der det var to som ikke hadde hørt om det og de resterende to påstod at de hadde et vagt minne om det.

For å gi en dypere innsikt i svarene til deltakerne kan det være hensiktsmessig å gi en mer fylldigere presentasjon av de ulike forskningsdeltakerne. L1 har tatt ulike fag i sitt utdanningsløp, deriblant religion, og tok til slutt praktisk pedagogisk utdanning (PPU) 2007 men underviste og før det, noe som gjør at L1 har undervist i mer enn 16 år. L2 har vært lærer siden 2000 og skrev sin hovedoppgave om KRLE-faget og tok PPU i 2001 og har da en relativt lang arbeidskarriere i læreryrket med godt over 20 års erfaring. L3 har sin lærerbakgrunn fra lærerskolen og universitetet, samt levert inn master i religion og etikk. L3 har undervist i over 30 år i skolen. Til slutt har vi L4 som ble ferdig med lektorutdanningen i 2021 og har religion og etikk som sin master, samt jobbet i skolen siden 2020. Som nevnt i kapittel 3.2 så var et av kravene at forskningsdeltakerne skulle undervise på ungdomsskolen og ha kompetanse innen KRLE-faget. Dette er svarene til L1 og L3 på om de hadde hørt om *lived religion*:

Nei, jeg er litt usikker. Er det sånn type barnetro. Nei, jeg er litt usikker jeg. (L1)

Hva med folkelig religion? (S)

Nei egentlig ikke. Er det sånn type sekularisering? Jeg vet ikke. Er det litt sånn litt hvordan man, velger selv å praktisere på litt andre premisser enn det man gjør i et trossamfunn eller? (L1)

Lived religion? (L3)

Levd religion. (S)

Nei, si litt om det. (L3)

Her er det et tydelig fellestrekk mellom L1 og L3 at de ikke har hørt om det før. Dette kan selvfølgelig ha noe med at både L1 og L3 var ferdig utdannet før *lived religion* eller *everyday religion* var kommet på banen. Ammermans bok *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives* (2007) og McGuires *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life* (2008) hadde ikke fått sin plass i religionsvitenskapen på tiden L1 og L3 studerte, og det tar gjerne noen år før det ville kommet inn i lærerutdanningen eller religionsfaget. Det som er litt interessant er at L1 er noenlunde inne på tankegangen når hen sier at «hvordan man, velger selv å praktisere på litt andre premisser enn det man gjør i et trossamfunn eller?» I og med at det blir stilt som et spørsmål, tolker jeg det som om at det er en form for gjetning. Men L1 sin gjetning kan knyttes til *lived religions* fokus på å flytte den religiøse tilknytningen vekk fra religiøse autoriteter og tradisjoner (Ammerman, 2016). Så jeg ser tegn til at noe av kjernen til *lived religion* kan være til stede hos L1, uten at hen eksplisitt knytter det til begrepet. Hvordan L1 resonerer seg fram til dette er også noe jeg bet meg merke i, alle gode ting er tre. Først var det «barnetro», så «en type sekularisering» og til slutt dette med å praktisere på egne premisser. Her er det og en annen ting jeg vil dvele litt ved, L1s uttalelse om det er en type «barnetro». Hvorfor sier vedkommende dette? Dette var noe som jeg begynte å reflektere på i etterkant av at jeg har lest grundig gjennom transkripsjonen. Jeg fikk dessverre ikke stilt oppfølgings-spørsmål knyttet til dette, men jeg synes det er litt fascinerende at det var barnetro som var det første L1 sa i møte med *lived religion*. I motsetning til de to lærerne nevnt ovenfor så hevder L2 og L4 at de har hørt om det eller vært borti i *lived religion* tidligere:

Nei, jeg har bare hørt det. Jeg mener vel at jeg skjønner litt hva det går i. Men jeg har ikke hatt noe undervisning om det, sånn selv. Det kan jeg ikke huske. (L2)

Det høres ut som en MF forelesning 3., 4. eller 5. året eller noe. (L4)

Her påstår L2 å ha hørt om *lived religion* tidligere, men klare ikke å komme med noe tydelig svar på hva det egentlig er. Om L2 faktisk har hørt om *lived religion*, eller om hen bare sier det for enten å gi et konkret svar eller ikke vil vise at hen ikke har kunnskap om det kan jeg ikke si for sikkert. Men det er sannsynlig at L2 har hørt om det ettersom hen har en lang erfaring fra KRLE-faget og var opptatt av å fornye seg. L4 har et vagt minne om det, men det kan oppfattes som om at det ikke er satt noe dype spor etter den «ene» forelesningen. L4 fortsetter med å si:

Det første det sier meg er opplevd religion tenker jeg. Lived religion altså noe du har opplevd, men jeg vet ikke om jeg er inne på noe da. (L4)

L4 følger opp med en tanke knyttet til hva *lived religion* er, men i likhet med L1 er det ikke noe håndfast, det er mer de første tankene deltakeren kommer på og at det blir en slags gjetning her også. Med utgangspunkt i L4s umiddelbare tanke om at *lived religion* har noe med hva en har opplevd å gjøre, kan det trekkes en linje til Ammermans tre dimensjoner, spesielt kroppsliggjøring, den opplevelsen som kroppen får av religionen. Hvis en ser dette i et didaktisk perspektiv, så vil det være vanskelig å grunnfeste denne type undervisning i tråd med opplæringsloven § 2-4 (1998), nemlig at KRLE-faget ikke skal være forkynnende. Hva L4 faktisk mener med «noe du har opplevd» kan være ritualer som noen har prøvd eller bare møte med en religiøs person.

Ut ifra det forskningsdeltakerne sier i intervjuerne er min tolkning og forståelse at deres umiddelbare kjennskap til begrepet er relativt begrenset, ser man bort ifra at de har hørt om det. Selv om jeg i intervjuene også prøvde å stille spørsmål om *everyday religion* og folkelig religion som supplement til *lived religion* så var det ikke mye svar å få der heller annet enn at det var ukjent for dem. Som nevnt tidligere så kan dette ha noe å gjøre med at flertallet av lærerne har utdanning fra før *lived religion* ble kjent. Selv om L4 er relativt nyutdannet, så ser det heller ikke ut til å spille noen rolle i betraktningen til kjennskap og forståelse av *lived religion* som begrep. Dette fører meg videre til neste tema: inkluderer lærerne *lived religion* i undervisningen gjennom hva de vektlegger i timene sine?

4.2 Hvilke temaer vektlegger lærerne?

I forkant av det direkte spørsmålet om deltakerne visste hva *lived religion* var, tenkte jeg det var gunstig å kartlegge hvordan lærerne la opp sin KRLE undervisning og om det eventuelt ville dukke opp noen koblinger til *lived religion*. For å gjøre det, spurte jeg dem om hva de anser som sentralt i KRLE-faget og hva de vektlegger. Her kom det litt ulike svar fra de ulike lærerne. L1s erfaringer er at elever jobber veldig mye med verdensreligionene på barnetrinnet og at de virker matleie av nettopp det. For å bryte opp i det så forklarer L1:

Så jeg har prøvd å legge mer vekt på den biten som har med etiske ideer og dette med filosofi, og valg, normer, moraletikk, den biten der. Jeg prøver å koble det opp mot samfunnsfag også. (L1)

Videre i intervjuet er L1 opptatt av å synliggjøre hvordan religion fungerer i dagens samfunn og hvordan det kan knyttes til temaer som toleranse for kvinners rettigheter og seksuell orientering. «Prøve å få det litt mer relevant» for å sitere L1. L1s fokus på minoriteter passer inn hos Ammerman (2016) og McGuires (2008) tolkning av at *lived religion* som åpner opp for at undertrykte grupper kan vise hvordan de praktiserer sin religion eller overbevisning. Det som er spennende med L1 sine tanker om kvinners rettigheter er at vedkommende er den eneste av deltakerne som nevner noe spesifikt om å knytte kjønn til religioner i intervjuene. Nettopp kjønn og seksualitet er noe som McGuire trekker fram som sentrale temaer for folks individuelle *lived religion* (2008, s. 183). L1 trekker også fram at «det var mange som brukte sin egen religion», om elevene når de hadde om religionskritikk i undervisningen. Slik jeg oppfatter dette, at elevene kan få høre hverandres tanker knyttet til religion, både religiøse og ikke religiøse, åpnes muligheten for at elevene får en bredere forståelse av hva religion er. Det å bruke elevenes stemme vil jeg gå dypere inn på senere i denne oppgaven.

I motsetning til L1 så har L2 og L4 en litt annen tilnærming til dette med verdensreligionene. De er enige i at det er mye fokus på verdensreligionene på barnetrinnet, men de ser behovet for å repetere og presentere grunnlaget for religionene.

Det må bli en ganske grundig repetisjon. Vi går inn i trosinnhold, tradisjoner, levemåte, høytider går vi inn i, kanskje litt sånn estetikk, hvilke hellige skrifter har de, det er som er top of my head. (L2)

L4 vektlegger den historiske bakgrunnen for religionen når hen underviser i et tema for første gang:

Det er veldig lett å starte, jeg har jo alltid behov for, med å starte med hva er grunnlaget for denne religionen. Hvem startet det? Og hva er på en måte læren i denne religionen. Gudssyn. Så gudssyn, frelsessyn, syn på frelse og det er veldig sentralt. (L4)

Både L2 og L4 presiserer dette med trosinnhold, tradisjoner, gudssyn og frelsessyn. Dette er kjennetegnet for verdensreligionsparadigmet, at alle religioner skal forstås ut ifra en felles typologi. Dette har blitt kritisert for å være forankret i vestlig kristen teologi, og ignorerer kompleksitetene og mangfoldet innenfor tradisjoner (Benoit, 2021, s. 323). Det er dette som *lived religion* utfordrer, nemlig å gå vekk fra det «typiske» og institusjonelle og heller rette fokuset mot den enkelte personen og religionen i dens hverdag (McGuire, 2008, s. 12). L2 trekker fram «levemåte» og slik jeg tolker L2s bruk av levemåte, det hen sier i intervjuet så er det for å skjønne hvorfor en velger å være religiøs og hvordan religiøse lever ut sin religiøse praksis.

L2 og L4 følger opp sine utsagn om repetisjon og grunnlaget for religionene med:

Når vi har repetert alle de store religionene, stiller de mer filosofiske spørsmålene, vi tar de store spørsmålene. Og når vi prøver å se litt hvordan dette fortøner seg for forskjellige mennesker, hvor variert det blir. Og det er da vi begynner med den nyanseringen. (L2)

Men så har vi kanskje noe som jeg er litt dårlig på å snakke om og det er om, men som jeg vet elevene synes er veldig gøy, det er jo alle disse ritualer, kultur og arkitektur og sånne ting. Det er jo litt mer morsomt sånn som jeg ser det. Ja, det er litt vanskeligere å undervise om da. (L4)

Disse to sitatene tar for seg vesentlige punkter som kan stadfestes i *lived religion*. L2 snakker om at de i klassen kan gå videre å se hvordan dette utfolder seg for ulike mennesker. Her rettes fokuset mot enkeltmennesker og de kan forhåpentligvis se at det er et stort mangfold blant religiøse. L4 presiserer at hen er litt dårlig på å ta inn ritualer, kultur og arkitektur, som også er

mulig å finne i *lived religion*. Spesielt med tanke på Ammermans (2016) og McGuires (2008) fokus på materialitet, knyttet opp mot kultur og arkitektur. Det kan omhandle som Morgan skriver de fleste sansene (2016, s. 272). Det som jeg legger merke til her, er at noe av det som kanskje kan kategoriseres som en teoretisk tilnærming og innføring av *lived religion* skjer i andre rekke. Nemlig at det som lærerne anser som mest grunnleggende for verdensreligionene blir introdusert og lært først.

L2 forklarer at KRLE-faget: «etterhvert som jeg har jobbet med det, har det blitt viktigere og viktigere for meg at det er et danningsfag. Det er så grunnleggende.» Videre påpeker L2 at elevene bør ha en viss kunnskapsbase i bunn som kan gi dem muligheten til å forstå andre mennesker. Det at L2 fremhever at KRLE faget skal være et danningsfag bygger ikke så mye på *lived religion*, men L2 forteller også:

Det er klart at hva er det vi da skal legge vekt på. Det er kanskje litt sånn hverdagsliv. Hvordan er det å leve som buddhist, muslim, kristen, jøde, hindu eller humanetiker. Hva er det man gjør da? Hvordan tenker man da? (L2)

Her er L2 inne på noe som er vesentlig i forhold til *lived religion*. Det å kunne se og møte hverdagslivet til religiøse. Dette er et sentralt punkt i hva *lived religion* er. Hall (1997), McGuire (2008) og Ammerman (2016) vektlegger blant annet det vanlige mennesket og hverdagslivet. Selv om L2 ikke eksplisitt nevner noe om *lived religion*, ser jeg elementer der vedkommende definitivt er inne på noe som kan knyttes til hvordan den vanlige mannen/kvinnen i gaten lever ut sin religiøse praksis eller overbevisning. Ved å gå litt grundigere inn på hvordan en religiøs person lever og *lived religion* som en metode, kan det være en form for dybdelæring. Dybdelæring handler blant annet om at elever kan relatere nye idéer og konsepter til tidligere kunnskap og erfaring (Bråten & Skeie, 2020, s. 9). Elevene kan bruke kunnskap fra det de har lært om islam i møte med en som definerer seg som muslim. I likhet med L2 fremhever L4 det å snakke om perspektiv: «Det å kunne ta andres perspektiv, se andres perspektiv. Både tenke, hva er det å være en muslim, men også det hvordan opplever andre det å bli snakket sånn til eller det er også en del av faget, det med kommunikasjon.» Det var noe som L4 så på som viktig i faget og gjentok flere ganger.

Det jeg finner i svarene til deltakerne er at jeg kan se spor av at *lived religion* formidles i undervisningen, men der selve begrepet ikke står på papiret. En annen ting som jeg legger

merke til, er at det jeg vil kalle for *lived religion* tematikken og undervisningen kommer i andre rekke. Det er det vi kjenner som verdensreligionene som gjerne trumfer gjennom før man går videre inn på ritualer, arkitektur og hvordan det er å leve som en religiøs eller ikke-religiøs.

4.3 Bruk av elevers personlige erfaring som læringsressurs

Tidligere i oppgaven refererte jeg til L1 som sa «det var mange som brukte sin egen religion» og dette var en gjenganger i intervjuene jeg hadde. På bakgrunn av at L1 dro fram dette i sitt intervju var jeg ekstra observant i de andre intervjuene i tilfellet dette skulle dukke opp. Både L2 og L3 trekker fram historier om enkeltelever i sine intervjuer. I disse historiene får elevene mulighet til å vise hva religion er for dem. L2 hadde en elev som lurte på hvorfor det bare var julegudstjenester og ikke andre religiøse høytider som ble markert. Da ble de enige å ha en feiring av Id der eleven fikk mulighet til å vise hvordan de feiret *id*¹, maten som spises og hva de pleier å gjøre. L2 var fast klar på at:

Men de var jo gira selv ikke sant. Og tvunget dette til å bli en sånn som alle skal gjøre hver gang, det vet jeg ikke helt om jeg vil. Det er mer kanskje litt at dette er noe som passer for disse elevene. (L2)

Elevsammensetning og klassemiljø er også av betydning, hva de vil, hva som passer for dem. Det er ikke i alle klasser at det vil være mulig å gjøre dette. Det at det er en elev selv som er primusmotor for at denne markeringen, synliggjør elevens tilhørighet til en religion og resten av klassen får da et møte med denne elevens religiøse bakgrunn. Benoit (2021) har blant annet studert elevers konseptualiseringer av religioner og religiøs tilhørighet. I artikkelen er det blant annet en elev som ikke kjenner seg igjen i det som blir undervist i religionsfaget på bakgrunn av at de ikke deltok i ritual eller praksis som ble formidlet i pensum (2021, s. 320). Det at eleven da kan vise litt hva Id er for seg, er en måte å synliggjøre *lived religion* i klasserommet, hvordan religionen er i hverdagen for denne eleven. L3 hadde også en elev som fortalte om sin hajj, pilegrimsreise til Mekka.

Og det er helt rørende når han legger ut om hvor, både måten han beskriver det på og med hvilken respekt han legger det fram og hvordan de andre lytter. For

¹ To store høytider i det islamske året; *id al-fitr*, som markerer avslutningen av ramadan og *id al-adha* som feires under den årlige pilegrimsturen til Mekka (Eidhamar, 2017, s. 149).

elever lytter alltid veldig godt til sine medelever. Så det var veldig flott rett og slett. Og han fortalte meg da, eller oss da, også om dette med hvor flott det var å komme til Kaba, den steinen, hvor stor og mektig den var. Hvordan han tok på seg klær før de reiste inn dit. Helt særegne klær. Og at det handler om respekt og at det var masse mennesker der. (L3)

Det å høre hvordan det er å reise på pilgrimsreise fra en som har gjort det selv, i stedet for at en lærer skal fortelle det, kan gi et helt annet bilde av hva det er. De andre elevene får et innblikk i hva dette faktisk betyr for denne eleven, respekten han har. Dette ville være vanskelig å få fram hvis en ikke har en tilknytning til det. Det er litt likt som Ammerman forklarer *lived religion* og det med kroppsliggjøring, nemlig hvilke følelser som oppstår i møte med religionen. Ved at denne eleven forteller om sitt møte med hajj så synliggjøres også enda en av Ammermans dimensjoner, diskursen. Hvordan det snakkes om religion for å følge konturene av deres sosiale verdener knyttet opp til deres åndelige liv (Ammerman, 2016, s. 90). I dette tilfellet kan diskursen hjelpe med å sette ord på ting som er vanskelig for utenforstående, nemlig hva hajj betyr for enkelte muslimer.

Det å bruke elevers erfaringer i undervisningen er en måte å fremme et innenfra-perspektiv, som innebærer at religion blir presentert gjennom troendes øyne (Andreassen, 2018, s. 128). Det å få fram elevenes innenfra-perspektiv kan være med å gi «faglig kunnskap om mangfoldet i hvordan tilhengere forstår sitt eget livssyn» (Eidhamar, 2019, s. 36). Eidhamar presiserer også at noen elever kan ha en ganske sterk overbevisning om sin egen tro noe som gjør at de ikke vil lære om andre religioner, eller de kan prøve å omvende lærer eller medelever (2019, s. 40). Det krever dermed at læreren konstant vurderer i hvor stor grad en kan bruke elevene i forhold til dette med om det vil være et læringsutbytte i det å bruke elevens erfaringer. Hvorvidt KRLE-faget skal inkludere innenfra-perspektiv er en religionsdidaktisk debatt. Andreassen hevder at en utfordring vil være essensialiseringen og hvem som skal være den «valgte» representanten for innenfra-perspektivet. Han er heller for at KRLE-faget skal ha et tydelig utenfra-perspektiv, som er mer deskriptiv og opprettholder en større avstand til det som beskrives. Dette vil ifølge han presentere religioner på en bred og oversiktlig måte, samt være objektivt (2018, s. 128). *Lived religion* perspektivet vil passe inn i innenfra-perspektivet, der en kan få høre flere individuelle stemmer og fokuset er på enkeltpersoners forståelse av hva religion er.

L2 er også inne på et annet sentralt punkt med det å gi elevene rom til å snakke i klasserommet, nemlig at «elever lytter alltid veldig godt til sine medelever.» Dette utsagnet tror jeg vil variere veldig fra klasse til klasse. Det er ikke i alle klasserom at elever lytter så godt til hverandre, og det er vil være tett knyttet opp til klassens elev-elev-relasjoner. Ved å gi rom for at enkelte elever kan fortelle sine erfaringer åpner det for det flerstemmige klasserommet. Det flerstemmige klasserommet oppstår når mennesker som er i en gitt kontekst, deltar i dialogisk interaksjon og samhandling. Flerstemmighet skaper også muligheter for at individets møte med alternative oppfatninger og perspektiver blir fremhevet (Flatås, 2021, s. 13). Dette skaper flere stemmer som bidrar til en mangfoldig og dynamisk læringsopplevelse. Hvis en gir plass til det flerstemmige klasserommet, er det en mulighet for å få fram *lived religion*-perspektiver i undervisningen.

Samtidig bemerker både L2 og L4 noe som er viktig å presisere i forbindelse med og bruke elevers erfaringer i klassen.

Så er det noe det at ikke elevene må være en representant for en religion, det er ikke sikkert alle elever vil det. Så hvis du har en buddhist liksom, så stakkars den jenta, sitte å være representant, det er fryktelig. Det ikke sikkert det er riktig på noen som helst måte. Så det må man jo i tilfelle avklare hvis det i det hele tatt skal gjøres. (L2)

Jeg vil jo heller ikke at elevene skal føle et ansvar for å være en representant heller. Så man skal være veldig varsom, hvordan gjør dere det? Det er jo lov å spørre om det hvis de er innforstått med det. (L4)

L2 og L4 er enige i at elever ikke skal være representanter for en religion om de ikke vil det. Det viser god refleksjon hos lærerne at de tenker over dette. For det er fort gjort å dra en elev inn i samtalen om læreren vet at eleven tilhører en religion. Ifølge Kleive så har ungdommer i Norge sekulære forestillinger om at religion er en privatsak som helst ikke skal trekkes i offentlige kontekster (2020, s. 294). Det at religion oppleves som noe privat kan også gjøre det vanskeligere for elever å dele i klasserommet. De kan være redde for hva medelever tenker om dem, at de kanskje oppleves som idioter. På nettopp dette så poengterer L2 noe om forståelsen som hen ønsker å oppnå i KRLE-faget:

Det er å forstå at de som tror på dette eller slutter seg til dette ikke er komplette idioter, men at de faktisk er oppegående tenkende mennesker som er mye mer lik meg selv enn jeg kanskje hadde kommet på å tenke når jeg hører hva de tror på, ikke sant. Da er det noe med å skjønne hvorfor folk blir religiøse. (L2)

En måte for å kunne oppnå en slik forståelse som L2 refererer til er at elevene får møte folk som er religiøse eller ha religiøse erfaringer. Men det er et sentralt poeng som L2 og L4 legger fram at elevene må ville dele det selv for at det skal være en suksess. Det handler også om det å ha et trygt læringsmiljø for elevene. Men hvis elevene er villige til å dele egne opplevelser, så er det med på å gi et helt annet innblikk i hvordan og hva religion er for enkeltmennesker. Å bruke elevens personlige erfaringer i KRLE-faget er en måte å synliggjøre *lived religion* i undervisningen. Det vil imidlertid være en balansegang i hvilken grad en kan bruke elevene, så langt de er innforstått og komfortable med det.

4.4 Ekskursjon som metode for praktisk tilnærming til *lived religion*

Intervjuguiden inneholdt spørsmål som var knyttet til ekskursjoner. I to av intervjuene, med L1 og L3, stilte jeg spesifikt spørsmål om det. I de to andre intervjuene med L2 og L4 var det som nevnte det først. En måte å tolke det på er at kanskje L2 og L4 opplever at det er en viktig ting å gjøre i faget. Ekskursjonens plass i KRLE-faget er et stort og omdiskutert tema som jeg ikke vil bevege meg alt for mye ut på. Tove Nicolaisen (2016) forklarer ekskursjoner kan gi en økt forståelse og respekt for «de andre», men skriver også at en ekskursjon kan føre til at en kommer for tett på utøvelse av religion (s. 237). Ved å komme for tett på utøvelsen er det fare for at det oppleves som forkynnende, noe som faget ikke skal være.

Ut fra intervjuene så var det tre av forskningsdeltakerne som fortalte at de hadde dratt på ekskursjoner med sine respektive klasser. Alle tre lærerne forklarer at de syntes at dette både var en god arbeidsmåte og mulighet for læring i KRLE-faget. L2 forklarer i forbindelse med besøk i en moské:

Vi har også vært på besøk i moske, det var også veldig interessant og få se hvordan det ser ut. Retning i rommet, alt er jo riktig retning mot Mekka og så er det hele tatt. Det er noe med å få se det, få oppleve det, vaske seg på vei inn, ta

av seg på beina, det er liksom veldig mye læring i det å få oppleve da. Og se hvordan de faktisk har det. (L2)

Så er det sånn at når i hvert, både i synagogen når vi har vært der og når jeg har vært i ulike moskeer, så er det noe med å få sett det litt fra innsiden. Du får se gudshuset, du får se bare sånn rent praktisk hvordan det er organisert du skjønner mer av det. (L3)

L4 trekker fram at ekskursjoner også kan være en innfallsport til å lære om religiøst mangfold innad i en religion.

Så var vi innom en synagoge hvor vi så at de som var der, de hadde et mer sånn ærefrykt forhold til Gud da. og da kom vi litt inn på den samtalen også kristne er forskjellige i det forholdet til Gud. (L4)

Alle tre lærerne snakker her om at det er noe med det å få se menneskene som går der, se gudshuset fra innsiden og det å oppleve. Det virker som om det åpnes opp for en ny dimensjon, at elevene får et annet møte med de ulike religionene når en får dratt på besøk og møtt noen som tilhører de forskjellige hellige husene. L2s kommentar at det er veldig mye læring i det å få oppleve støttes i litteraturen om ekskursjoner. Levi Geir Eidhamar forklarer at poenget med en ekskursjon er at elevene skal få et lite innblikk i tro som levd liv, noe som ikke bøkene gir. Videre forklarer han at elevene vil ta del i en «lærende opplevelse», det å oppleve atmosfæren og utsmykningen (Danielsen et al., 2009, s. 158-159). Det å kunne dra på besøk eller ekskursjoner er ifølge L2 med på å gi den dypere forståelsen enn kunnskapsinnhenting som en får den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Både L2 og L4 vektlegger at det å dra på besøk er noe som elevene husker ekstra godt i undervisningen:

Selvfølgelig det å dra på besøk, det gir en helt annen opplevelse, synagoge-besøket husker de enda. (L2)

Men jeg tror hvis vi skal oppsummere KRLE året nå med 9. så tipper jeg synagogen, besøket er liksom, det nevner man. Der fikk man lært masse. (L4)

Det er interessant at begge lærerne legger vekt på at det er noe som elevene husker enda bedre enn annet fra undervisningen. Det har nok noe med det at ved å dra på besøk så gjør man noe annerledes enn å bare sitte i klasserommet. Det er andre omgivelser og det er noe som hele klassen gjør sammen. Ved å være i andre omgivelser så får elevene brukt sansene sine på en annen måte. Det å kunne se konkret hvordan det er i et hellig hus, lukten som er der gir en annen dimensjon for læring, også kalt estetiske læreprosesser. Biljana C. Fredriksen argumenterer at selv om betegnelsen estetiske læreprosesser kan oppfattes smalt, mener hun at det kan finne sted i alle fag der sanser og følelser er velkomne (2013, s. 97). En annen ting med ekskursjoner er at elevene får mulighet til å høre andre sine stemmer enn lærerens og de som er i klassen. Personene som elevene møter på en ekskursjon, er representanter for religionen eller livssynet. Nicolaisen forklarer at ekskursjoner er viktig «fordi det handler om å bli kjent med religionenes praktiske og materielle sider» (2016, s. 237). Det at elevene både får høre andre stemmer og får et møte med de materielle sidene passer inn med det som har blitt nevnt tidligere om *lived religions* tre dimensjoner av Ammerman, da i form av både diskurs, det å høre en representant fra en religion snakke om hva religion er for dem; materialitet, hvilken betydning ulike ting har for religiøse i de ulike hellige husene som for eksempel en *minbar*² i en moské.

L4 forteller videre at det i klassens besøk til synagogen ble stilt spørsmål om religion og de store spørsmålene, blant annet livet etter døden, som er litt uklart i jødedommen. Elevene var også nysgjerrige på de ulike kjønnsrollene i synagogen, som at kvinnene må sitte bak og at det må være minst ti menn for å kunne åpne toraen. Dette fikk elevene et godt svar på så L4 og gjenforteller at svaret elevene fikk var at det handlet om tradisjon og den enorme respekten for sine forfedre og deres store forfølgelse opp igjennom. L4 fortsetter:

Da sitter de (elevene) igjen med en bedre forståelse av, okay tradisjon er ganske viktig å følge da. [...] Og så i møte med sånne vanskelige problemstillinger så tror jeg det er veldig viktig å høre de stemmene. (L4)

Her nevner L4 spesifikt det å høre «de» stemmene. I dagens norske samfunn så er jødedommen en minoritet. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) så er det kun 741 som tilhører et jødisk trossamfunn (2022). Det at elevene kan få høre stemmene til en minoritetsgruppe eller

² Prekestol som blir brukt under fredagsbønnen (Horsfjord, 2017, s. 92).

marginaliserte grupper er med å synliggjøre *lived religion* i KRLE-faget. Ammerman forklarer at *lived religion*, som et framvoksende felt, har gjort at nye stemmer får plass i hvordan religion leves. Ifølge henne er, ikke overraskende, disse stemmene fra de marginaliserte, som kvinner og innvandrere (Ammerman, 2016, s. 84). Å møte en representant for en religion utenfor klasserommet, åpner muligheten til å stille gjerne litt vanskeligere spørsmål, der representanten kan svare annerledes enn det en lærer vil kunne gjøre. En kan få et innenfra-perspektiv som kan knyttes til dens egne fortolkning av tradisjoner og egne erfaringer.

L4 vektlegger også betydningen av læringsmiljøet i klassen. Det er ikke alltid slik at alle klasser er like rolige, hyggelige og respektfulle slik at det er enkelt å ta dem i på en ekskursjon.

Det er veldig lett når jeg har en klasse som er så respektfulle og nysgjerrige. Men det å ha en klasse hvor du vet at det er mye bråk og du vet at det blir mye tull, da tør man ikke å gjøre det. Og det må dessverre man som lærer se litt an klassen sin. (L4)

L4 forklarer her at det er læreren selv som må se an klassen og ta et valg om klassen er «skikket» til å besøke et hellig hus. I en slik situasjon er det kun KRLE-læreren som tar med seg klassen, kanskje sammen med en assistent. Dermed vil det kreve at klassen oppfører seg på tur. Det er da opp til lærerens profesjonelle skjønn³ å avgjøre hvorvidt det er forsvarlig å ta med seg klassen på ekskursjon eller ikke. Det er verdt å huske at noen av de hellige husene har regler som en skal forholde seg til. Eidhamar presiserer blant annet en ikke skal snakke høyt i en katolsk kirke; ta av seg skoene i en moské eller et tempel; dekke til hode i en synagoge (Danielsen et al., 2009, s. 160). Det forventes at disse reglene blir fulgt og dette er noe som læreren må ta i betraktning om klassen er «skikket» til å dra på en ekskursjon.

Avslutningsvis i denne delen vil jeg belyse noe som forskningsdeltakerne understreket i intervjuene knyttet til ekskursjoner. Det var tre av lærerne; L1, L2 og L4, som forklarte at det å kunne gjennomføre ekskursjoner til hellige hus påvirkes av tid. KRLE er ikke et veldig stort fag og det er ikke mange timene i uken en lærer har til rådighet. Det legger lærerne merke til:

³ Lærerens profesjonelle skjønn er profesjonsutøvers bruk av generell faglig kunnskap til å bestemme hva som er riktig i enkelttilfeller (Madsen et al., 2020, s. 121).

Nå har vi fagdager, men ikke i KRLE, så den store ekskursjonen blir vanskelig med tanke på tid. (L1)

Dessverre ikke vært på det buddhistiske tempelet, det fikk vi ikke til. Og det er noe med problemet som er med faget, at det er for lite tid. Det er litt vanskelig å rekke alt. [...] Det er litt kjipt at det er så lite fag. For det er kanskje det faget, jeg tenker, som er aller smarteste og vært på ekskursjoner. Selv om da de jeg har nå liker å jobbe litt sånn tradisjonelt, så gir det en helt annen opplevelse vet du. (L2)

Jeg hadde ikke greid å dra til synagogen hvis det ikke var for at jeg hadde klassen i flere fag. Så det endte opp med at den ene uken der så tok jeg bare flere KRLE timer så dro vi til synagogen da det passet. Men det ville jeg, det synes jeg er veldig nyttig da. (L4)

Som nevnt tidligere har ikke L1 vært på ekskursjon med klassen sin, og det forklares med at det ikke er nok tid til den «store» ekskursjonen. Det at vedkommende legger vekt på «store» tror jeg ikke har så mye å si, på bakgrunn av at L1 ikke nevner noen mindre ekskursjoner. I motsetning til L1, har både L2 og L4 gjennomført ekskursjoner i sin undervisning, men de presiserer her at det først og fremst kunne vært gjort mer av det ettersom de ser nytten av det, men tiden strekker ikke helt til. L4 påpeker selv at det er en fordel å ha en klasse i flere fag slik at man kan gi og ta av andre fag, slik at det kan være mulig å gjennomføre en utflukt med klassen. Det handler til slutt om hva en som lærer prioriterer. Her ser vi eksempel på at L2 og L4 prioriterer ekskursjon i undervisningen, mens L1 ikke finner plass til det i sin undervisning. Det er det noe av debatten med ekskursjoner handler om: er læringsutbytte stort nok til å vektlegge det? Beveger man seg inn i grenseland til at det oppleves som forkynnende? Bengt-Ove Andreassen mener at når en drar på en ekskursjon så beveger man seg inn i et grenseland i forbindelse med at det kan være utøvende og forkynnende (2012, s. 25). Det er klart at det er en balansegang her med tanke på at det ikke skal oppleves som forkynnende. Desto viktigere er det med informasjon tidlig til foresatte slik at de kan få innblikk i hva som gjøres på ekskursjonen og at foresatte eventuelt kan bruke fritaksretten.

Hvis en tar utgangspunkt i at ekskursjoner åpner opp for et møte med «ekte» mennesker som tilhører en religion eller livssyn, så er det en tydelig kobling til *lived religion* og da kanskje en praktisk tilnærming til det. Det å bruke ekskursjoner kan da være med å synliggjøre *lived*

religion i KRLE-faget, men det vil variere fra lærer til lærer om de ser nytteverdien i å dra på besøk til et hellig hus. Det er også en tidsmangel som hemmer mulighetene for å gjennomføre eller gjøre mer av det i undervisningen.

4.5 Mediebruk

På spørsmål knyttet til hvordan lærerne synliggjør ulike stemmer og mangfold i religionsundervisningen var det spesielt en gjenganger, bruken av media, mer spesifikt film/video. Dag Øivind Østereng skriver at som en del av utviklingen av digitale undervisningsressurser, har video blitt et vanlig og anerkjent hjelpemiddel i undervisning og læring (2022, s. 134). Dette virket det som om at alle lærerne jeg intervjuet var enige i, at video har blitt et vanlig virkemiddel i undervisningen.

Jeg brukte mye tid nå sist på dette med religion og livssyn i populærkultur. Jobbet med musikk, tekster, virkemidler i musikkvideoer, som spiller på religion, religiøse symboler og metaforer. (L1)

Men da bruker vi film da ikke sant. Vi bruker disse mediene vi har til å kunne se intervjuer med noen som (religiøse, gjerne fra litt mindre trossamfunn), og bruker det. (L2)

Men selvfølgelig nå i våre dager er det så mye altså ting på nett, masse ressurser. Det er så mange flotte filmer altså det er så mye som er lagt ut som det er bare å bruke da. (L3)

Nei, jeg ville nok brukt mye video tror jeg. Det ligger jo mye på NRK og jeg syns at i Norge har vi kanskje blitt bedre og bedre på å få fram, kanskje lived religion, i islam da. (L4)

Alle fire lærerne bruker video i undervisningen sin. L2, L3 og L4 bruker det gjerne som en kompensasjon for å ikke kunne dra på ekskursjon eller som redskap for å få et møte med noen som tilhører et trossamfunn eller betegner seg som religiøs. Lærerne forklarte også at det er fokus på det å bruke videoer fra intervjuer eller debatter der det gjerne var en religiøs person som svarte på spørsmål om betente temaer som homofili, kjønnsroller og ekstremisme. Dette

er en av måtene lærerne kan vise det religiøse mangfoldet som finnes, at det er flere stemmer innenfor en religion og at ikke det som er i nyhetsbildet gjelder for alle. Jeg vil også for ordens skyld kommentere at L4 nevnte «lived religion» her, men det var etter jeg hadde spurt om det tidligere i intervjuet og forklart litt om hva det er. En måte å tolke L4s bruk av begrepet er at læreren kan være fascinert av *lived religion* og kanskje vil undersøke det litt mer, eller så kan det igjen være en type gjetning at det kunne passe inn der.

Ettersom at det kan være vanskelig å få gjennomført ekskursjoner, i hvert fall flere, så er bruk av video en god ressurs for lærere til å kunne vise fram de mange og ulike religionene. Tar man utgangspunkt i *lived religion*, er videoer nok en måte å kunne synliggjøre det på. Det er kanskje spesielt i møte med de religionene og livssynene som er mindre at videoer kan brukes. Både L2 og L4 påpeker i sine intervju at det kan være vanskeligere å la elevene høre fra noen som tilhører hinduismen eller buddhismen, og da at video kan være en løsning på det. L3 sier det så fint at «nå i våre dager er det så mye altså ting på nett, masse ressurser. Det er så mange flotte filmer ...» Det er jeg helt enig i. Fra min egen erfaring når jeg har vært i praksis så er det mye bra som er tilgjengelig, samtidig så er det også en del dårlig. Det krever da at læreren kan være kritisk til det som ligger ute, akkurat slik som elevene lærer, være kildekritisk. Et praktisk eksempel fra min praksis der en kan knytte KRLE, video og *lived religion* sammen er sesong 4 av den norske ungdomsdramaserien *SKAM*. I denne sesongen får seerne følge Sanas (hovedkarakteren) identitetskamp som innebærer en spenning mellom religionens lære og erfaringer fra det levde liv. Dette er nesten en definisjon på hvordan *lived religion* kan uttrykkes i den norske ungdomskulturen, og da spesielt hvordan det kan være for en norsk-marokkansk muslimsk jente.

Som med alt annet en jobber med i undervisning, må det være et læringsutbytte i det man gjør og bruker. For at en skal kunne bruke videoer eller filmer/filmsnutter effektivt er det avgjørende med en kritisk didaktisk evaluering (Østereng, 2022, s. 143). Det må da være et godt planlagt opplegg rundt videoene for at det skal være et utbytte av det. En kan ikke bare sette på en filmsnutt og ikke gjøre noe mer med det, da mister det sin hensikt. Det har jeg inntrykk av at forskningsdeltakerne mine prøver å gjøre. At det er en hensikt og mål bak videoen de bruker. Ut ifra det mine deltakere har sagt, spesielt L2 og L4, så er video en gylden mulighet til å vise religionens mangfold og bruke det som en kompensasjon for ikke å dra på ekskursjon. Det kan også være en ressurs som lærerne kan benytte seg av for å synliggjøre *lived religion* i undervisningen. L4 forklarer: «Men jeg tror hvis vi skal oppsummere KRLE året nå med 9. så

tipper jeg synagogen, besøket, er liksom, det nevner man. Der fikk man lært masse. Det er ikke nødvendigvis alle videoer man har sett om hinduisme og buddhisme.» L4 har en tanke om at ekskursjoner kanskje gir mer utbytte enn videoer.

4.6 Mangfoldsperspektiv

Tema mangfold står sentralt i LK20 og spesielt i KRLE-faget. Det nevnes flere ganger i fagets kjerneelementer og det er to kompetansemål spesifikt knyttet til mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mangfold er også et vesentlig tema innenfor *lived religion*. Hvis en tenker at fokuset er på individet og hverdagslivet, vil det være et relativt stort mangfold. Ved å åpne for et individuelt fokus hjelper det med forståelsen av religiøse livsformer som tidligere var skjulte eller undertrykte (Ammerman, 2016, s. 95). Jeg ville derfor i intervjuene prøve å finne lærernes tanker knyttet til mangfold og dets plass i undervisningen deres. Svaret jeg fikk fra lærerne knyttet til dette var først og fremst at mangfoldet i religioner og livssyn er en viktig del av KRLE-faget.

Mhm, det synes jeg absolutt er viktig (På spørsmål om synliggjøring av mangfoldet). [...] Det er en annen ting jeg savner. Det å knytte læren om verdensreligionene til noe relevant som handler om samfunnet i dag da, ikke bare i Asia, men andre land også (snakker om kastesystemet i hinduismen i India). (L1)

Her er det igjen snakk om verdensreligionene, men også det å kunne gjøre det relevant for elevene hvordan det skjer i Norge. L1s forklaring at læreboken ofte snakker om hvordan hinduismen er for folk i India, men ikke i Norge. L1 savner hvordan det ser ut i Norge og jeg får inntrykk av at vedkommende synes det er vanskelig å gjøre det virkelighetsnært for elevene. Videre i intervjuet høres det ut som L1 har en løsning for å vise mangfold innenfor religioner ved bruk av videoklipp. Eksempelet fra L1s undervisning var en debatt fra NRK der tema var homofili. I intervjuet var det en som mente at det ikke var tillatt i islam og en annen som mente det var greit. L1 forklarer at det ble en god diskusjon ut av det i resten av timen. Her får læreren vist at det finnes ulike syn på homofili innenfor islam. Her blir det igjen synlig at video er et hjelpemiddel for læreren som det ble diskutert i kapittel 4.5. L2 er også enig at mangfoldsperspektiv er nødvendig i KRLE.

Det er kjempeviktig. Det er noe med det, særlig når vi kommer opp til de mer reflekterte nivåene hvor vi begynner å ikke bare generalisere, for det blir veldig forvirrende å begynne der. Det tror jeg. Vi må sette noe på plass. Så kan man se at, du er en muslim, jeg har en del muslimer i klassen. Er da alle muslimer alle de samme? Er alle like? Nei, de er ikke det, ikke sant. Hvordan tror du det er for jøder da? Nei, de er kanskje ikke like de heller, nettopp! Så er vi der ikke sant. (L2)

Her treffer L2 et ganske sentralt punkt, det å kunne bruke det elevene er kjent med, i dette tilfellet religion. L1 spør elevene, som da gjerne er muslimer, om alle er like eller mener det samme i islam. Som regel vil det ikke være slik og da kan elevene enklere kanskje klare å forstå dette med mangfold, eller at andre er forskjellige og har andre meninger. Det blir synliggjort for dem og elevene kan utfordres til å tenke seg fram til at hvis det ikke er slik i islam, så er det kanskje ikke det i jødedommen heller. Men som L2 poengterer så er det lettere å se mangfoldet når en kan komme på et mer reflektert nivå. En måte å forstå dette på er gjennom Benjamin Blooms kognitive taksonomi, der det inndeles i seks nivåer innenfor det kognitive området. Faktakunnskaper er det laveste nivået, fulgt av forståelse, anvendelse, analyse, syntese og på toppen vurdering (Bloom, 1956, sitert i Imsen, 2019, s. 320). Ifølge L2 må elevene komme på et høyere nivå enn kun kunnskap for at en skal kunne se mangfoldet og reflektere. L2 forklarer videre i sitt intervju at det kunne vært verdifullt å ha besøk på skolen slik at elevene får menneskemøter, men at det er litt vanskelig å få til. Som et plaster på såret understreker vedkommende igjen, at bruken av video med intervju er en måte å få synliggjort mangfoldet på.

L3 er samstemt med L2 i møte med at det bør være en kunnskap i bunn før en kan begynne å snakke om mangfold.

Jeg sier jo at muslimene er ikke bare en ting, de mener jo ulike ting de og. Så det å bringe inn mangfoldet er viktig. Så samtidig for å kunne gjøre det så må du ha noe kunnskap som ligger i bunn. (L3)

Det er interessant for dette har jeg sett tidligere i oppgaven, nemlig det at det er et behov for repetisjon og kunnskap først, før en kan gå litt dypere og få elevene høyere opp på nivåene i Blooms taksonomi. Her er jeg enig med lærerne i at det er behov for en viss basiskunnskap

først, for så å kunne se forskjellene og ulikhetene. Det vil være vanskelig og uoversiktlig for en elev å gå rett inn å snakke om mangfold i religioner uten og egentlig vite hva opprinnelsen for de ulike religionene er. Da er det som L2 sier at det kanskje er lurt å bruke det elevene kjenner som en inngangsport for vise mangfold. L3 forteller at mangfoldet kommer tydelig fram i sin klasse, spesielt på en hyttetur.

Men samtidig når vi var på hyttetur, så er det folk som har med seg bønneteppe og ber. Så det er jo, det skjer i hverdagslaget her. Så er det andre kanskje som går ut på tur og som jeg vet er ortodokse som heller da kanskje ber ute. Og noen som ikke tenker noe mer på det, som bare har det moro. Men du kan si det er et mangfold, at du kan få lov til å være seg selv og praktisere religionen sin. (L3)

Her får elevene møte mangfoldet i klasserommet, eller sammen som klasse. I dette tilfellet får elevene et fysisk og praktisk møte med religiøst mangfold. Det er også et synlig eksempel på hverdagsreligion, og hva religion betyr for enkelte i klassen. Men det å ha en så mangfoldig klasse som L3 har er ikke vanlig. Det vil derfor variere i hvor stor grad en kan ha et så tydelig tegn på mangfold i klasserommet. L4 forteller om mangfoldet i klassen «ikke så mye mangfold som sikkert mange andre steder her i Oslo. Ja, jeg har ingen så vidt jeg vet er muslimer for eksempel. Det er mest kristne, tydelige ateister eller agnostikere.» Dette viser at lærere jobber under forskjellige forutsetninger hele tiden og det kan påvirke om de for eksempel bruker elevene som ressurser i undervisningen som jeg snakket om i kapittel 4.3.

Det jeg ser blant forskningsdeltakerne mine er at mangfold og kunne vise mangfoldsperspektiv står sentralt for dem. Selv om det kanskje ikke var det de sa at de vektla mest i sin undervisning i intervjuene. Med dette i mente og at lærerne egentlig ikke har noe særlig kunnskap om *lived religion*, så blir perspektivet knyttet til *lived religion* igjen synliggjort igjennom undervisningen. Det er interessant å se at *lived religion* faktisk blir formidlet, i en viss grad, i KRLE-undervisningen selv om det ikke er noe som lærerne har spesielt fokus på.

4.7 Føringer av læreplanen

Den norske skolen følger læreplanverket, som består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag. Dette er forskrifter som er knyttet til opplæringsloven og det skal styre opplæringen (Regjeringen, 2022). Jeg tenkte det kunne være hensiktsmessig å høre litt om

deltakernes erfaringer med læreplanen i KRLE, om de opplever visse føringer fra læreplanen, ettersom det er det undervisningen skal bygge på. Læreplaner i de ulike fagene inneholder ulike kompetansemål som elevene skal kunne etter endt skolegang. Det er også ulike kjerneelementer for hvert fag. Min erfaring når jeg selv har vært i praksis er at det er forskjellig hva lærere tenker om læreplaner. Det har vært lærere som kritiserer at det kommer nye læreplaner litt for ofte, men også andre som tenker at det er bra med en fornyelse. Det var derfor spennende å utforske hva forskningsdeltakerne mine hadde å si om dette temaet. L2 var tidlige ute å vise litt uenighet til vektleggingen av K-en i faget.

Skal vi ha et prinsipp hvor vi, altså det er ikke noe som er mer verdt enn noe annet. Så det er litt problematisk at noen insisterer på vi skal ha K-en i faget. For det at i vår kontekst, i vår sammenheng, vil det uansett være en viktig greie. Jeg er veldig for sånn lokalt, en sånn lokal tilpasning når det gjelder dette med vektlegging også. Jeg vet at det er noen prosenter i faget skal være mer kristendom enn andre ting. (L2)

Jeg vil også legge til at L2 sier at når Ken først forsvant, så spilte det ikke en så stor rolle, samtidig som da den kom inn igjen så spilte det heller ikke en så stor rolle. Men L2 er litt skeptisk til hvilket signal det sender. Vedkommende anerkjenner også at det er en viss prosentandel som skal være kristendom, men støtter seg til at det skal være en lokal tilpasning som handler om å møte elevene der de er. Videre forklarer L2 at det handler om å finne elevene der de er. I L2s klasse er det islam humanetikk som er mest relevant å sammenligne mye med, samt ha en kulturell kjennskap til kristendommen. L2 sier også «Så er det veldig vanskelig å gå rundt å tenke på den prosent. Det blir veldig unaturlig.» Slik jeg tolker L2s kritikk til prosentandelen kan det gi muligheten til å åpne opp for mer *lived religion* i undervisningen. Da først og fremst i møte med det L2 presiserer med tanke på å tilpasse undervisningen der elevene befinner seg, med deres bakgrunn og bruke referanserammer til det de kjenner. Det kan da være lettere for de å forstå det, samt oppleves litt mer virkelighetsnært.

Med den nye læreplanen (LK20) så ble det fjernet mange kompetansemål, spesielt i KRLE. Det var L2 positiv til.

Fagfornyelsen gir meg, oss, en litt større frihet til å kunne prioritere. Og det er jammen godt. Det var alt for mange læreplanmål syns jeg i den gamle læreplanen. (L2)

L2 snakker om friheten som kom med LK20. Nå er ikke kompetansemålene like detaljerte og beskrivende som før, i tillegg til at det er færre av dem. Den friheten åpner opp for at lærere kan bestemme litt mer hva faget skal inneholde og hva som skal vektlegges. Det er for eksempel ikke lenger et krav om å lære om en spesifikk bibelfortelling. Ved at LK20 er litt mer åpen så er det lettere enn før, en gyllen mulighet til å veve inn *lived religion* mer tydelig i faget. Det er flere kompetansemål som kan legitimere å ta inn *lived religion* i KRLE-faget. Et eksempel kan være «gjøre rede for og reflektere over ulike syn på kjønn og seksualitet i kristendom og andre religioner og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Lived religion* kan gi et enda større innblikk over ulike syn knyttet til dette kompetansemålet enn en «vanlig» forståelse av hva religion eller livssyn er.

I KRLE-fagets læreplan og kompetansemål legges det mye vekt på drøfting, refleksjon og utforskning. Det påpeker både L1 «Det er jo mye mer refleksjon og kritisk vurdering og drøfting» og L4 «Kompetansemålene legger så mye opp til refleksjon, drøfting, utforske». Jeg tenker spesielt at det å utforske kan representere en ytterligere mulighet til å inkludere *lived religion* i undervisningen. Som påpekt tidligere er *lived religion* en tilnærming til studiet av religion, det å utforske hva en religion er. Det å se hvordan religionen oppleves og utøves for enkeltmennesker i deres hverdagsliv.

L3 forklarer at i møte med læreplanen er det «viktig at vi forholder oss til den lærerplanen som er nå». På spørsmål om hva som vektlegges i undervisningen svarer vedkommende «Da går vi også litt inn i læreplanen og ser på hva du egentlig skal vektlegge ut ifra det.» Min oppfatning er at L3 støtter seg tungt til læreplanen, som ikke eksplisitt sier så noe om *lived religion*, som kanskje da gjenspeiler at læreren ikke har hørt så mye om begrepet før. Etter jeg hadde spurt L3 om *lived religion* og kommet med en kort redegjørelse, begynte L3 å se at *lived religion* kunne bli sett i lys av læreplanen og da spesielt kjerneelementene.

Og jeg tenkte at det å være opptatt av kjerneelementene så står det kjennskap til religioner og livssyn. Det skal gi kunnskap og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt. Elevene skal også få innsikt i hvordan kristendom,

religioner og livssyn inngår i historiske prosesser. Det står også noe om nasjonalt og globalt og på individ, gruppe og tradisjonsnivå. Og da tenker jeg individ handler også om elevenes lived religion. (L3)

Det er fascinerende at L3 allerede begynner å se mulige koblinger fra læreplanen og *lived religion*, selv om L3 kun har fått en kort innføring i hva det handler om. Det at *lived religion* kan gi en dypere innsikt i religionsforståelsen, med tanke på at begrepet ser bredere på hva religion er, er med å styrke dybdelæringen. L2 fortsetter å reflektere rundt kjerneelementene om at elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og avslutter med «Så da tenker jeg det å bruke deres erfaring, da har vi egentlig et stort pluss, det er en stor ressurs.» Det er nettopp dette *lived religion* bygger mye på; å kunne se mangfoldet i religioner og livssyn. På bakgrunn av at L3 ikke har noe særlig kjennskap til *lived religion* er det spennende at vedkommende ser tendenser og muligheter for at begrepet kan ses i læreplanen og da kjerneelementene.

Et siste poeng som er knyttet til læreplanen er at alle deltakerne opplever at det er vanskelig å få gjennomført alt grunnet fagets størrelse og plass på timeplanen.

Jeg ser jo nå siste halvåret i 10. klasse altså det meste skal være gjort før vinterferien. Og så er det heldagsprøver, så er det snart eksamen. Det går veldig, veldig fort. Sånn er det i mange fag, at det er, vi får ikke gjort så mye av alt du vil og alt som står i planene. (L3)

Jeg skulle jo gjerne hatt mer av det. Så skjønner jeg at det er en kabal som må løses. At vi skal ikke gå for lenge på skolen. (L4)

Dette med tid er vanskelig i alle fag. Alle lærere kunne nok tenkt seg og hatt flere timer i faget. Det at man ikke får gjennomført alle planene som en hadde tenkt eller at man ikke fikk vurdert etter alle kompetansemålene er litt problematisk. Dette er noe som både L2 og L4 trekker fram i sine intervjuer. L2 forklarer at hen kunne ha sendt inn en klage på vegne av elevene sine til «fylkesmannen» og fått medhold, fordi «jeg har jo faktisk ikke klart å vurdere alle de måla, ikke 90% ikke 80%, det går ikke. Jeg har vært innom det, men ikke vurdert det.» L4 tydeliggjør at kompetansemålenes fokus på refleksjon, drøfting og utforskning gjør det vanskelig å lage gode vurderingssituasjoner for elevene. Men slik som faget er lagt opp er det vrient å få

gjennomført alt like grundig. Ekskursjoner for eksempel er vanskeligere å gjennomføre på grunn av tiden. Når fagplanen legger så mye vekt på utforskning, og det samtidig ikke er tid til dette, så samsvarer det ikke helt.

Det jeg kan trekke ut fra det forskningsdeltakerne mine har sagt er at de lener seg på læreplanen og det som står der, selv om de kanskje ikke er enige i alt. Med LK20 fikk lærerne litt mer frihet, dermed har lærerne mulighet til å bestemme hva de vil vektlegge i undervisningen. En annen ting å legge merke til er at det er faktisk ganske mange plasser i KRLEs læreplan som gir rom for at *lived religion* kan brukes i undervisningen.

4.8 *Lived religions* begrensninger

Noe som dukket opp i intervjuene underveis når vi snakket om *lived religion* var hva som skulle til for at en skulle kunne gjennomføre undervisning om det og hvordan det rent didaktisk skulle være mulig å oppnå. Utgangspunktet til lærerne var som nevnt tidligere at ingen av de fra før hadde et særlig forhold til *lived religion*. Men et likhetstrekk jeg fant mellom L2, L3 og L4 var for at *lived religion* skulle fungere i skolen så er det behov for en kunnskapsbase. Etter at jeg hadde kommet med en kort redegjørelse av *lived religion* til lærerne, så fikk jeg disse betraktningene:

Så tenker jeg også at det er noe med det, det er fordelen med å ha trinnet i tre år for eksempel. [...] Så har vi en felles referanseramme som, så vi har lagd vår egen kunnskapsbase som vi har sammen. Og jeg tenker at det er liksom forutsetning for å klare og gjøre dette her. (L2)

De må ha noe kunnskap inne, men deres levde religion kan jo være ganske annerledes enn det [...] Men jeg tenker at man også må ha noe kunnskap inn. Altså vi kan godt ta utgangspunkt i det hvordan folk praktiserer sin religion, men det er også noe med å ha noe grunnleggende kunnskap om hva er det de vektlegger som viktig. (L3)

Det at L2 og L3 presiserer at elevene bør ha en form for kunnskap i bunn kan tolkes som at det kan bli litt svevende og vanskelig å få tak på hva *lived religion* er uten at en har en innføring i hva religioner og livssyn bygger på. Samtidig så viser Kleive til Stabell-Kulø (2005) som

hevder at elever ikke får så mye ut av religions- og livssynsfaget på bakgrunn av substansielle framstillinger og definisjoner av religioner. Disse substansielle beskrivelsene viser til mengder fakta av tradisjoner som elevene gjerne blir overlesset med. Det foreslås heller å introdusere elevene for funksjonelle framstillinger, som sier hva religion eller livssyn bidrar til i enkeltmenneskers liv. Dette vil gi elevene noen knagger som de kan henge den substansielle kunnskapen på ifølge Kleive (2020, s. 305-306). L4 kommer med et poeng som svarer litt imot dette:

Jeg tror fortsatt at man må ha en base forståelse av hva er det religion står for. For ellers tror jeg det kan være skummelt hvis man på en måte baserer KRLE faget på enkeltmennesker. [...] For det er forskjell på en 8. og 3. klassing. Jeg ser for meg lived religion kanskje er enda lettere i 3. klasse, for en 3. klassing til å på en måte bruke kunnskapen og se da. (L4)

L4 påpeker her at det muligens kan være litt skummelt å basere KRLE-faget på enkeltmennesker og hva religion betyr og gjør for dem. Jeg kan se poenget til L4, det kan være forvirrende for elever og få tak på hva religion er, dersom det er forskjellig fra person til person. Spesielt hvis det er der en begynner. Med et slikt grunnlag kan det oppstå religiøse hybrider, eller synkretisme (McGuire, 2008, s. 188). Hvis det er en som kaller seg kristen, men bruker mange praksiser fra buddhismen så er det en risiko for at det er noen som oppfatter det som kristendom. Det kan dermed være en tanke å ha en kort form for substansiell kunnskap først. Deretter basere mer på funksjonell kunnskap og til slutt undervise litt mer substansielt. L4 kommenterer også at det kanskje er litt tidlig å innføre *lived religion* på ungdomsskolen, at de kanskje heller ville fått mer ut av det i Religion og etikk på videregående. Igjen så er dette bare tanker fra L4, som selv ikke har en stor forståelse av hva *lived religion* er. Det virker som om L4 ikke tenker at det er vil være helt uoverkommelig å ta *lived religion* mer inn i skolen, ettersom hen svarer «Ja, absolutt» på spørsmålet om *lived religion* er noe som L4 kunne sett for seg å ha i klasserommet. Men hen har sine restriksjoner som nevnt ovenfor. Noe som gjør at L4 skiller seg litt ut fra de andre lærerne er at hen stiller spørsmål til hvordan *lived religion* kan bli gjennomført i klasserommet i sin avsluttende kommentar av intervjuet.

Det er spennende. Det er liksom litt vanskelig dette med lived religion og implementering i klasserommet. Det at man har så mange elever så er det ikke alltid lett å få en samtale i gang da. [...] Så man må også finne liksom, se

didaktisk på det. Man må ha løsninger da. For det blir jo ofte monolog, men dialog, det er da de ofte lærer da og det er de veldig enig i. Og det var det vi opplevde i synagogen da, det fikk vi til. (L4)

L4 er åpen for å ta inn *lived religion* i klasserommet, men vedkommende ser ikke enda verktøyene som en kan benytte seg av for å kunne gjennomføre det. Slik som L4 beskriver synagogebesøket virker det som at det er en læringsmetode som elever responderer godt på, som også gir de noe som er håndfast og kan se tilbake på. Det samme ser vi hos både L2 og L3 som påpeker at en ekskursjon gjør undervisningen mer levende for elevene. Men hvis ekskursjon er lærernes eneste løsning på å få fram *lived religion* blir det vanskelig med tanke på faget størrelse og tidspresset som de jobber under.

4.9 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg analysert forskningsdeltakernes direkte kjennskap til *lived religion* som begrep og hvordan de forholder seg til *lived religion*-perspektiver i faget. Hvilken forståelse lærerne hadde av begrepet *lived religion* var nesten fraværende. To av deltakerne hadde ikke hørt om det, mens to andre hadde hørt om det, men klarte ikke å utdype mye mer enn at de hadde en vag kjennskap til begrepet. Videre fikk jeg et innblikk i hva lærerne vektla i sin undervisning, for å se om det kanskje kunne dukke opp noen perspektiver av *lived religion* i deres undervisning. Det jeg så var at perspektiver som religiøse møter, mangfold og levd liv var noe som ble tatt opp i undervisningen til de ulike lærerne. En tendens som også var gjennomgående blant lærerne, var at det som kan ses på som perspektiver av *lived religion*, som for eksempel ritualer, gudshus og hvordan lekfolk forstår og praktiserer sin religion, kommer i andre rekke. Det var fokus på at det «grunnleggende» måtte komme først, da gjerne en repetisjon fra barneskolen om temaer som gudssyn, frelsessyn, høytider og hellige skrifter. Ettersom at LK20 i KRLE blant annet vektlegger utforskning og det å ta andres perspektiv, så kan en introduksjon til *lived religion* være en måte å oppnå dette. Bruk av elevers personlige erfaringer og ekskursjon har blitt drøftet som *lived religion*-perspektiver og er noe som deltakerne bruker i sin undervisning. Dette velger jeg å kalle det for en praktisk tilnærming til *lived religion*. En av lærerne fremhever at det kan være vanskelig å implementere *lived religion* i klasserommet og at læreren må jobbe for å skape kreative didaktiske løsninger for å vektlegge den typen perspektiver som *lived religion* vektlegger.

5. Avslutning

5.1 Konklusjon

Studiens problemstilling var: *Hvilken forståelse har et utvalg KRLE-lærere av lived religion som begrep og på hvilken måte blir lived religion synliggjort i KRLE-undervisningen.* I analysekapitlet mitt analyserer og drøfter jeg blant annet lærernes umiddelbare forståelse og kjennskap til begrepet *lived religion*. KRLE-lærerne i studien min hadde generelt lite til ingen kjennskap til *lived religion*. Forskningsdeltakernes tidspunkt for utdanning og alder er en mulig grunn til at funnet ble slik.

Til andre del av problemstillingen om synliggjøring av *lived religion* i undervisningen var det lærernes vektlegging av innhold og undervisningsmetoder som ble sentrum for funn. Ved å høre hva deltakerne sa kunne jeg trekke ut ulike perspektiver av *lived religion* som gav meg en pekepinn om og hvordan *lived religion* ble synliggjort i undervisningen. Jeg ser tendenser til at *lived religion*-perspektiver kommer til syne, både gjennom innhold og ved undervisningsmetode. Elevenes personlige erfaringer var noe som lærerne brukte flittig i undervisningen sin. Bruken av disse erfaringene åpnet opp for at elevene fikk et innblikk i hvordan klassekamerater og venninner praktiserer sin religion eller overbevisning som er med på å synliggjøre *lived religion*. Ekskursjoner var også en annen metode som ble brukt blant lærerne, som åpner opp for det å få et innblikk i hvordan enkelte religiøse utøver eller praktiserer sin tro.

Funnene mine, på bakgrunn av analyse og drøfting, peker hovedsakelig på to ting. For det første så hadde ikke utvalget mitt en spesielt god forståelse av hva *lived religion* er. For det andre så ser jeg tendenser til at lærerne har *lived religion*-perspektiver i undervisningen sin, selv om de ikke vet konkret hva *lived religion* innebærer. Det er da rimelig å anta at *lived religion* har plass i undervisningen, men på bakgrunn av at det er et såpass nytt begrep både i den norske religionsundervisningen og fagfeltet blir ikke selve begrepet brukt i undervisningen.

5.2 Kritiske refleksjoner

En metodologisk svakhet ved studien min, knyttet til innsamlingen av data, var at jeg ikke fikk gjennomført et pilotintervju før jeg begynte med intervjuene mine. Hvis jeg hadde gjort det kunne det ha bidratt til at jeg var mer forberedt inn mot intervjuene og hva jeg faktisk ville møte der. Samtidig er det ikke sikkert at et pilotintervju ville kunne avdekke utfordringene som oppstod i noen av intervjuene, på bakgrunn av at forskningsdeltakerne var forskjellige. Ved å

bruke en kvalitativ innsamlingsmetode med fire deltakere vil det ikke være mulig å generalisere funnene mine til å gjelde for alle KRLE-lærere, men det var heller ikke hensikten med studien, selv om det kunne vært interessant og fått et større bilde av læreres forståelse av *lived religion*.

Siden jeg ikke ville at forskningsdeltakerne mine skulle ha mulighet for å gjøre seg kjent med *lived religion* på forhånd stod det ikke noe spesifikt om det i informasjonsskrivet. Dette temaet har blitt diskutert nærmere kapittel 3.6. Om jeg hadde nevnt *lived religion* i informasjonsskrivet vil det være vanskelig å si med sikkerhet om det ville ha påvirket datamaterialet. Kanskje ville det ha gitt meg mer innsikt i lærernes tanker om de hadde visst litt mer hva studien min gikk ut på.

5.3 Implikasjoner og innspill til videre forskning

Studien min er med å gi noen pedagogiske implikasjoner, også for meg som framtidig KRLE-lærer. Som jeg skriver i teorikapitlet mitt så er *lived religion* en annen, eller en ny, måte å forstå religion på. Gjennom mine funn så viser det seg at *lived religion* som begrep er for nytt og ukjent, men at det er mulig å spore perspektiver av *lived religion* i svarene til deltakerne mine. Lærerne sine svar om at det å få møter med religiøse eller besøke hellige hus er noe som elevene husker godt i løpet av et skoleår sier meg noe om at det er en form for undervisnings-metode som kan være spennende å bruke av og til. Både som en *lived religion*-tilnærming men også som en måte å utforske på, som læreplanen i KRLE legger mye vekt på.

Ettersom *lived religion* er et relativt ferskt begrep så finnes det ikke mye forskning på hvordan det kan implementeres i skolen og KRLE-faget. Jeg tror at det kunne vært interessant å utforske videre om det didaktiske potensialet *lived religion* kan ha i KRLE-undervisningen. Ut fra det forskningsdeltakerne mine har sagt i denne studien har det gitt meg inntrykk av at det kan være en plass til *lived religion*-perspektiver i undervisningen. Det kan være med å gi, som Benoit (2021) forklarer, et mer virkelighetsnært og håndfast bilde av hva religion er som elevene enklere kan relatere seg til.

Det didaktiske potensialet for *lived religion* er tilstede, men en må finne metoder for å videreutvikle det. Noe som lærerne i studien min ikke snakker om, er bruken av konkreter. Konkretene kan knyttes opp til det materielle innenfor ulike religiøse tradisjoner. I KRLE-faget er det en stor mulighet å bruke konkreter, med tanke på alle de forskjellige duppedingsene som

de ulike religionene har. Religionsviteren Ragnhild Laird Iversen har laget flere undervisningstips der konkreter kan brukes i KRLE-undervisningen, blant annet hvordan konkreter kan legitimeres under kjerneelementene i KRLE-faget (Iversen, 2019). I hinduistiske hjem vil det være vanlig å finne små figurer av guder og i et jødisk hjem kan man finne en menora, sjuarmet lysestake. For mange religiøse har slike konkreter en spesiell betydning. Aktualisering av konkreter i undervisningen er en måte å sette søkelyset på det materielle i religioner og det kan også være med på synliggjøringen av *lived religion*.

6. Litteraturliste

- Ammerman, N. T. (2014). *Sacred stories, spiritual tribes: Finding religion in everyday life*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2016). Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-01>
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2018). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene. I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Benoit, C. (2021). “I’m just British—normal British”: Exploring Teachers’ and Pupils’ Conceptualisations of Religion(s) and Religious Belonging. *Journal of Contemporary Religion*, 36(2). 311–328. <https://doi.org/10.1080/13537903.2021.1958493>
- Britton, T. H. (2019). *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* [Doktoravhandling, Stockholms Universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet (DiVA).
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). ‘Deep learning’ in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020. *Religions*, 11(11), 579–595. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- Bøe, M. H. & Kalvig, A. (2020). *Mennesker, meninger, makter: En introduksjon til religionsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K. & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 113–176). Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2017). Islam. I L. G. Eidhamar (Red.), *Religioner og livssyn* (s. 109–193). Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet* 70(1). 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>

- Eriksen, A. & Stensvold, A. (2002). *Maria-kult og helgendyrkelse i moderne katolisisme*. Pax.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Flatås, R. M. (2021) *Samarbeidslæring i skolen: Metoder og øvelser*. Fagbokforlaget.
- Fonneland, T. (2007). Kvalitative metodar: intervju og observasjon. I S. E. Kraft og R. J. Natvig (Red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 222–242). Pax.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S. (2009). Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. I A. Bruvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (Red.), *Religion og kultur: Ein flerfaglig samtale* (s. 19–31). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hall, D. (1997). Introduction. I D. Hall (Red.), *Lived Religion in America: Toward a history of practice* (s. vii–xiii). Princeton University Press.
- Horsfjord, V. (2017). *Religion i praksis*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2019). *Lærerens verden: En innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, R. L. (2019, 25.mars). *K for konkrete i KRLE-undervisningen*. Religionsundervisning.
<https://www.religionsundervisning.no/1/k-for-konkreter-i-krle-undervisningen/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.) Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/1k20/rle01-03>
- Kleive, H. V. (2020). Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse & K. Hatlebrekke (Red.), *Tru på Vestlandet. Tradisjonar i endring* (s. 289–309). Cappelen Damm Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. & Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 119–135). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch6>
- McGurie, M. B. (2002). *Religion: The social context* (5. utg.). Wadsworth Thomson Learning.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford University Press.
- Morgan, D. (2016). Materiality. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Oxford Handbook of: The study of religion* (s. 271–289). Oxford University Press.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicolaisen, T. (2016). Ekskursjoner som metode i religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(3), 237–238. <https://doi.org/10.5617/pri.4499>
- NOAB – Det norske akademis ordbok. (2023). *Transcendent*. Hentet 19. mai 2023 fra <https://naob.no/ordbok/transcendent>
- Opsal, J. (2011). Folkelig religiøsitet og folkereligiøsitet. *Norsk tidsskrift for misjonsvitenskap*, 65(3/4), 232–247.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2022, 19. oktober). *Fag og læreplaner*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 1. september). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkje*.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.

- Vestøl, J. M. (2016). Textbook Religion and Lived Religion: A Comparison of the Christian Faith as Expressed in Textbooks and by Young Church Members. *Religious Education, 111*(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>
- Woodhead, L. (2013). Tactical and strategic religion. I N. Dessing, N. Jeldtoft, J. Nielsen & L. Woodhead (Red.), *Everyday lived Islam in Europe* (s. 9–22). Ashgate Publishing Ltd.
- Østereng, D. Ø. (2022). «I believe in video!» An Interpretative Phenomenological Analysis of Video as an Educational Resource. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 13*(2), 133–149. <https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0023>

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuet vil vare ca. en time, og det vil bli tatt opp på lydbånd. Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydopptaket, og intervjuet vil videre bli anonymisert.

Bakgrunn og kontekst

Kan du fortelle meg litt om din lærerbakgrunn?

- Oppfølgingsspørsmål: Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Har du mulighet å gi en kort forklaring på hvordan skolen er?

Er det en «flerkulturell» skole?

Hva er dine erfaringer om å undervise KRLE/Religion og etikk? Evt. spørre om du kan utdype hvis der er noe jeg lurer mer på

Undervisning i KRLE

Kan du forklare hvordan du legger fram undervisning om verdensreligionene i KRLE?

Hva vektlegger du når du underviser om de ulike religionene og livssyn? Hva velger du å ha med i undervisningen?

- Er fokuset på dogmatikk og mer institusjonell læring av hva en religion er?
- Hva den vanlige mannen/kvinnen i gata tror/føler/gjør/utøver

For eksempel i islam, hva velger du å ha med i undervisningen?

Bruker du noen eksempler fra hvordan en vanlig religiøs person lever sitt religiøse liv?
Gjennom menneskemøter, ekskursjon, filmer.

Har du hørt om lived religion?

Hva opplever du at elevene sitter igjen med etter undervisning?

Opplever du at elevene har en forståelse av mangfold innenfor religionene og livssynene?

Opplever du at det er mangel på tid for å gjennomføre en god og grundig gjennomgang i undervisningen?

Sluttkommentarer til intervjuet

7.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres vektlegging av ulike aspekter ved religion i KRLE-faget

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i læreres forståelse av religion som fenomen, og hvordan de vinkler religionsundervisningen i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave for lærerutdanningen. Formålet med dette prosjektet er å få innblikk i hvordan ulike aspekter ved religion blir vektlagt i KRLE-faget. I oppgaven ønsker jeg å undersøke hva lærere ser på som mest sentralt i sin undervisning om religion i skolen, på tvers av ulike religioner. Hvilke deler av den religiøse tradisjonen blir vektlagt? I hvilken grad føler lærere seg bundet av læreplanen for faget?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen, Oslo, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette forskningsprosjektet vil være fem til syv lærere som underviser i KRLE/Religion og etikk. Personen(e) har relevant kunnskap og erfaring fra feltet som er sentralt for min masteroppgaves tema og problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som vil vare ca. 45 til 60 minutter. Intervjuer har noen spørsmål som er knyttet opp til det å undervise i KRLE og hva du vektlegger i undervisningen om religioner og livssyn. Svarene du gir vil bli tatt opp ved lydopptak (diktafon). Etter at svarene har blitt bearbeidet vil lydopptaket bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være studenten, Alexander Kiplesund, og veileder, Margrethe Løøv, som har tilgang til opplysningene.
- For å beskytte og bevare personopplysningene vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- All informasjon vil bli lagret på et passordbeskyttet sted.
- Lydopptaket vil bli slettet etter det har blitt transkribert.
- Respondenter vil få et fiktivt navn i publikasjonen slik at en ikke skal kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet og makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student, Alexander Kiplesund, epost alexanderkiplesund@gmail.com eller telefon 407 49 362
- NLA Høgskolen, Oslo, ved Margrethe Løøv, epost margrethe.loov@nla.no eller telefon 21 96 95 36.
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, epost personvernombud@nla.no eller telefon 55 54 07 49.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Margrethe Løøv

Student
Alexander Kiplesund

Samtykkeerklæring

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

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3 Godkjenning fra Sikt⁴



[Meldeskjema](#) / [Lived religion i KRLE-faget](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 552685	Vurderingstype Standard	Dato 11.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Lived religion i KRLE-faget

Behandlingsansvarlig institusjon
NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig
Margrethe Løv

Student
Alexander Kiplesund

Prosjektperiode
01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

1/2

⁴ Fra 1. januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

