

# 8

## Digitale tankekart og fagspesifikk literacy i KRLE

DAG HUSEBØ

**SAMMENDRAG** I denne artikkelen presenteres og diskuteres undervisning i faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) med bruk av digitale tankekart. Forskningsinteressen som motiverer teksten, er å se nærmere på hvorvidt dette leder til betydningsfull fagspesifikk læring i KRLE, og hvordan det påvirker faglærerens rolle i klasserommet. I artikkelen tas det utgangspunkt i undervisning hvor elever er satt til å presentere egne faglige forståelser i digitale tankekart. Forskningsspørsmålet som stilles, er på hvilken måte denne arbeidsformen og bruken av digitale tankekart kan sies å påvirke lærerrollen og literacy-praksiser i KRLE. Et empirisk forskningsmateriale knyttet til en serie av islam-timer planlagt, gjennomført og evaluert av to lærere i klasse 8a er analysert. Dataene består av feltnotater fra klasseromsobservasjoner, lydopptak av planleggings- og vurderingssamtaler mellom lærerne som var ansvarlige for undervisningen, semistrukturerte intervjuer med de to lærerne og studentarbeider lagret på Google disk. Analysen foregår gjennom to hoveddeler knyttet til det stille forskningsspørsmålet.

**NØKKEORD** digitale tankekart | fagspesifikk literacy | kontekstuell religionspedagogikk

**ABSTRACT** This article presents and discusses teaching in the subject Knowledge of Christianity, Religion, Philosophies of life and Ethics (KRLE) with the use of digital mind-maps. The research interest that motivates the text is to look closer on how this may lead to important content-specific learning in KRLE, and how it influences the teacher's role in the classroom. The article takes its starting point in teaching where the students are asked to present their understandings in digital mind-maps. The research question raised is how this practice influences the teacher's role and literacy-practices in KRLE. An empirical research material related to a series of Islam lessons planned, conducted and evaluated by two teachers in class 8a are analysed. The data consists of fieldnotes from classroom observations, audiotapes of discussions between the teachers planning and

evaluating the lessons, semi-structured interviews, student works saved on Google Disk. The analysis runs through two main parts related to the research question raised.

**KEY WORDS** Digital mind-maps | disciplinary literacy | contextual approach to religious education

## INTRODUKSJON

Hva elever i norsk grunnskole skal lære, er regulert av Kunnskapsløftet<sup>1</sup> og de kompetansemålene som er innskrevet der. Hva slags arbeidsmåter og verktøy som skal brukes for å nå disse målene, er opp til skolene og den enkelte læreren. Det forventes imidlertid at læringsaktiviteter og -innhold skal tilpasses hele elevmangfoldet og ivareta både kunnskaps- og ferdighetsdimensjonene i kompetansemålene. Samtidig er det også viktig å tilpasse undervisning og læringsløp til elevenes lokale samfunnskontekst. Historiske beskrivelser av norsk skole understreker at en lærerstyrt og lærebokorientert undervisnings- og læringstradisjon har vært dominerende, og at en utvalgt epistemisk kunnskapsbase er overført fra elevgenerasjon til elevgenerasjon.<sup>2</sup> Fra og med innføringen av Kunnskapsløftet har denne tradisjonen vært utfordret, med en sterkere målorientering hvor også ferdighetsdimensjoner i fagene vektlegges. Kunnskapsløftet utfordrer norske lærere til å involvere elever tydeligere som premissleverandører i læringsarbeidet og se på måten det arbeides på i et livslangt læringsperspektiv.<sup>3</sup> I 2015 lanserte Ludvigsen-utvalget NOU-en Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.<sup>4</sup> Denne har vært sentral som grunnlagstenkning for det som siden ble gitt som Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornying av Kunnskapsløftet. Her legges det vekt på at en fornyelse av kunnskapsløftet må forankres i en forskningsmessig tilnærming til hva som har betydning for elevenes læring. Det at elevene får utvikle faglige forståelser og forståelse for fagbegreper over tid, vektlegges som et viktig premiss for kunnskapsdybde i fagene. Elevenes psykososiale læringsmiljø vektlegges, sammen med betydningen å se digitale redskaper som en del av dette læringsmiljøet, i tillegg å være en integrert del av fagkompetansen.

- 
1. Kunnskapsdepartementet 2006
  2. Haug 2004; Telhaug 1997
  3. Kvalifikasjonsrammeverket 2012
  4. NOU 2015: 8

Respons-prosjektet forholder seg til dette utdanningspolitiske klimaet, og forståelser skrevet inn i Meld. St. 28, er et viktig diskusjonsgrunnlag for formidlingen av våre funn til Utdannings-Norge. Prosjektet vektlegger særlig hvordan innføring av teknologi påvirker skolehverdagen. Her har vi stilt spørsmål om hvordan teknologien integreres i faglige hverdagskontekster, hvordan maskinen tas i bruk i forskjellige fag, og hvordan teknologien kan virke som endringsagent for praksisendring. I denne artikkelen baserer jeg meg på en nærstudie av et undervisningsforløp hvor to lærere ønsket å bruke Mindmup som digitalt verktøy i KRLE-undervisningen. Mindmup hadde lærerne kort fått en introduksjon til gjennom et kompetansehevingsinitiativ i regi av Respons-prosjektet,<sup>5</sup> og de hadde så vidt fått testet det ut. Våren 2015 ønsket de å gjennomføre en serie islam-timer med bruk av verktøyet. I møte med dataene som ble samlet inn i forbindelse med disse timene, spør jeg på hvilken måte arbeidsformen og bruken av digitale tankekart påvirket lærerrollen og literacy-praksiser i KRLE. Analysene av det empiriske materialet presenteres i to hoveddeler, hvor den første er opptatt av lærerrollen og den neste av den faglige responsen som gitt av lærerne på tankekartene.

## TEORETISKE FORANKRINGER

Respons-prosjektet er skrevet inn i en sosiokulturell teori om literacy-praksiser, teknologisk mediering og om dialogiske mulighetsrom for deltakelse.<sup>6</sup> For denne artikkelens del er i tillegg betydningen av fagspesifikk literacy viktig som tolkningsramme. Fagspesifikk literacy handler om elevenes evne til å delta i sosiale, semiotiske og kognitive praksiser som er utviklet og praktiseres av fagenes eksperter.<sup>7</sup> Det henger sammen med spørsmål om læring på fagenes premisser, og som Meld. St. 28 er inne på, at faglighet handler om kjennskap til fagenes begreper og evne å ta del i fagenes språklige praksiser og tenkemåter.<sup>8</sup> Dermed handler læring i fagene om det å få jobbe med fagspesifikke lese- og skriveferdigheter og bli kjent med de bestemte uttrykks- og tenkemåtene som gjelder det enkelte faget.<sup>9</sup>

En religionsdidaktisk tilnærming til KRLE-undervisning vil også brukes som tolkningsgrunnlag for de kommende analysene. Denne betegnes som en kontekstuell tilnærming til tros- og livssynsundervisning. Tilnærmingen ble utviklet mot

---

5. Skaftun 2019

6. Skaftun 2019

7. Fang 2012

8. Meld. St. 28: 14

9. Skaftun et al. 2015; Hoem et al. 2015; Husebø & Rønneberg 2014, Shanahan & Shanahan 2012; 2008; Moje 1996

slutten av 90-tallet,<sup>10</sup> og denne er skrevet inn i en sosiokulturell forståelsesramme. Den vektlegger det livsnære og det å starte læringsprosessene i elevenes livsverden, og at faglige forståelser og ferdigheter må utvikles i lys av den kulturelle konteksten undervisningen foregår i. Fremveksten av tilnærmingen hang sammen med et sterkt økende tros- og livssynsmangfold som var i ferd med å vokse frem i Norge. Geir Afdal har beskrevet tilnærmingen i lys av fire kjennetegn. Kontekstuell religionsdidaktikk vektlegger 1) det partikulære og nære framfor det generelle og abstrakte, 2) det levde religiøse livet framfor religionens doktriner, 3) elevenes livsverden framfor læreplanen, og 4) elevenes egne erfaringer framfor læreboken.<sup>11</sup>

Den kontekstuelle tilnærmingen som ble utviklet i Norge, er altså på den ene siden opptatt av at undervisningen må starte i elevene og deres umiddelbare kontekst. Betydningen av læreres kunnskap om denne konteksten løftes frem samtidig, i tillegg til deres ansvar til å koble klasseromsaktiviteter på det levde livet utenfor skolen. Internasjonalt deler den norske, kontekstuelle tilnærmingen til tros- og livssynsundervisning flere teoretiske fellesnevnerer med arbeidet som Robert Jackson og forskningsgruppen *Warwick Religion and Education Research Unit* (WRERU)<sup>12</sup>. En fortolkende tilnærming til Religious Education (RE) er betegnelsen på den inngangen de har utviklet de seneste 20 årene. Hovedideene i den fortolkende tilnærmingen er knyttet til hvor undervisningen skal ta sitt utgangspunkt, hvordan religioner og livssyn skal representeres i et klasserom, og et syn på at tros- og livssynsorganisasjoner er dynamiske entiteter.

For å motivere studenter til å unngå stereotypiske og låste forståelser av hva en bestemt religiøs tradisjon er, bør undervisningen ifølge både den norske, kontekstuelle tilnærmingen og den fortolkende tilnærmingen utviklet i Warwick, starte så induktivt som mulig og basere seg på det eksisterende mangfoldet som finnes i og rundt skolen. Med det menes at en ikke bare skal være opptatt av å synliggjøre det tros- og livssynsmessige mangfoldet som finnes i lokalsamfunnet, men også få frem det dynamiske mangfoldet som finnes innenfor alle etablerte tradisjoner, nettverk og grupper. Det å få elevene til å reflektere og drive med fortolkende aktiviteter i faget vil kunne fremme en stadig revisjon (edifikasjon)<sup>13</sup> og utvikling av egen forståelse. I KRLE-sammenheng kan en slik revisjon og bevegelse betraktes som læring.<sup>14</sup>

10. Afdal et al. 1997; Skeie 1998

11. Afdal 2005: 6

12. Jackson 1997; Ipgrave et al. 2009

13. Jackson 1997

14. Afdal 2013

## METODOLOGISKE OG KONTEKSTUELLE BETRAKTNINGER

Artikkelens analyser og diskusjon baserer seg på et studium av hvordan lærerne Mona og Elisabeth samhandlet med en gruppe på 23 elever i klasse 8a på Nordøstskolen (NØ-skolen). I arbeidet med kompetansemål for islam som kunnskapsområde jobbet elevene selvstendig og i stor grad ut fra egne interesser og motivasjon med å utforme digitale tankekart. Disse digitale tankekartene er en del av det empiriske materialet som legges til grunn, sammen med semistrukturerte intervju av de to lærerne som ble utført i april 2014, og lydopptak av planleggings- og evalueringssøker knyttet til de seks timene utført i mars 2014. Observasjoner og feltnotater fra KRLE-timene hvor undervisningsopplegget ble gjennomført, er også del av forskningsmaterialet.

I KRLE hadde lærerne på NØ-skolen allerede høsten 2014 forsøkt å ta i bruk digitale tankekart som verktøy. Dette var observert knyttet til undervisning i jødedom. Våren 2015 ønsket lærerne imidlertid å utvikle den bruken de allerede hadde gjort seg erfaringer med, og inviterte oss forskere å ta del i en ny runde med utprøvinger. Vi ble invitert inn i felles planleggingsøkter, tok del i fem undervisningstimer, fikk tilgang til alle de fem tankekartene som ble utviklet, og fikk intervjuet lærerne i etterkant av gjennomføringen.

Mona og Elisabeth er som nevnt klassens to lærere. NØ-skolen praktiserer et tolærersystem basert på spesialpedagogiske ekstraressurser som tildeles skolen. Tolærersystemet har som mål å gi betingelser til å holde elevgruppen mest mulig samlet i klasserommet. Elisabeth er i tidlig 30-årene og Mona er i slutten av 20-årene. Begge er godt rustet når det kommer til bruk av datamaskiner i undervisningen, og de viser vilje til å utforske. De underviser ellers relativt tradisjonelt, men er flinke til å veksle mellom hvem som har ledelsen av helklasseaktivitetene, og hvem som støtter opp under denne i mer veiledende aktiviteter underveis. Både Mona og Elisabeth viste interesse for å prøve ut mulighetene som digitale tankekart kunne ha for undervisning i KRLE-faget, blant annet med tanke på å la elevene få ta tydelig ansvar for sin egen læring og å starte med deres interesser og forkunnskaper. Temaet som digitale tankekart ble systematisk forsøkt ut i, var denne gangen islam. Først arbeidet hver enkelt elev med individuelle tankekart, og deretter ble elevene satt i grupper basert på hva de hadde jobbet med individuelt. Ingen elever i klassen hadde tilhørighet til islam som trostradisjon. Planen var at hver av gruppene skulle jobbe med litt ulike sider ved islam. Fem grupper ble etablert, og hver av gruppene jobbet frem sitt tankekart. Respons ble gitt av lærerne underveis. To av fem tankekart er del av analysen som følger.

## UTFORDRING AV LÆRERROLLEN

Elevenes forkunnskaper om islam som trostradisjon var ukjent for lærerne når de planla læringsforløpet knyttet til bruk av digitale tankekart i undervisning. Det eneste de visste, var at elevene måtte ha noe kunnskap om dette emnet allerede siden de hadde syv års skolegang bak seg, hvor KRLE og kompetansemål knyttet til islam hadde vært en naturlig del. I tillegg kunne lærerne gå ut fra at de i deres hverdagsliv både hadde møtt islam gjennom media og gjennom medelever, og at de kanskje også hadde venner med muslimsk bakgrunn. Alle disse kildene for læring kunne en forutsi hadde gitt dem i alle fall en minimumsforståelse av islam. Med denne erkjennelsen som bakgrunn ønsket lærerne å få tak i elevenes forkunnskaper og starte læringsforløpet i disse. Spørsmålet lærerne stilte seg, var hvordan de kunne bruke digitale tankekart til også å få tak i elevenes forkunnskaper. Mona og Elisabeth bestemte seg for å la elevene starte med å lage individuelle digitale tankekart uten bruk av noen form for læringsstøtte. Elevene skulle rett og slett lage et tankekart over hva de visste om islam på forhånd (lydopptak planleggingsseksjon, 04.03.15). Dette ville de deretter bruke som grunnlag til å sette sammen grupper ut fra hva elevene hadde vist av kunnskaper og interesser. I tillegg ville de bruke disse til å utkrystallisere noen hovedtema som kunne kaste lys over tradisjonen.

De utvalgte temaene ville de gi elevgruppene ansvar for å fylle med innhold selv. Når det gjelder spørsmål om hvilke konsekvenser et slikt grep kan få for lærerrollen, reflekterte lærerne rundt dette i lærerintervjuet som ble avholdt etter at undervisningen var gjennomført. I sitatet nedenfor følger Mona opp en dialog i intervjuet hvor hennes kollega Elisabeth og forskeren har problematisert spørsmål om faglig forberedelse fra lærernes side når undervisningen blir mer elevstyrt. Mona sier:

Hvis man har tavleundervisning da, så er man skikkelig forberedt selv for da vet man at man nok må dra lasset selv. Mens når man har det sånn at disse elevene jobber selvstendig og finner ut ting og lager kunnskapen sin selv, så er man jo også forberedt og man har lært seg tingene, men man er mer på et generelt nivå hvor man kan ta alle de forskjellige innspill som måtte komme. Man er ikke bundet fast i at «det må jeg huske på, det må jeg huske på, det må jeg huske på». Når ansvaret er mer delt, da kommer kanskje ting mer etter hvert som vi lærer. (Lærerintervju, 20.04.2015)

Som sitatet viser, har Mona en oppfattelse av at hun avkreves en annen faglig forberedelse når hun må stå for brorparten av kunnskapsformidlingen i klasserom-

met. Hun er opptatt av at den tavleorienterte og lærerstyrte undervisningen blir mer låst på forhånd av at hun som lærer forsøker å memorere fagstoffet selv, og at hun blir formidlingsorientert. Hvis det er rimelig å tolke henne slik, kan hun forstås i lys av en kunnskapsteoretisk posisjon hvor læring handler om å huske semiotiske representasjoner av stoffet for både lærer og elev. Læreren memorerer først, og deretter forsøker hun å overføre det hun husker videre til eleven. Det læreren har evnet å sette ord på, blir deretter grunnlaget for hva elevene forventes å huske. En alternativ tolkning av sitatet er at Mona uttrykker et grunnlag for sterk lærerstyring ved tavleundervisningen hennes. Lærerstyringen i denne tolkningen er knyttet til alt hun føler seg «bundet fast i», og som hun prøver å «huske på». Hennes faglige forberedelser handler i denne tolkningen om at hun blir opptatt av at undervisningen skal romme det bestemte innholdet hun har forberedt seg på, og innholdet og representasjonene hun formidler, styres i så måte av hennes kilder under forberedelsene. Tar en utgangspunkt i at læreren har brukt læreboken som sentral kilde for forberedelse, blir den det viktigste grunnlaget for de representasjoner av trostradisjonene som gis. En kontekstuell tilnærming til tros- og livssynsundervisning vil hevde at dette tilslører viktige dynamiske karaktertrekk ved tros- og livssynsposisjonene som utspiller seg i det levde livet. Mona kunne selvfølgelig også ha forberedt seg på å fremme et mer komplekst og dynamisk kunnskapsgrunnlag for ulike tradisjoner, samtidig som det fremdeles ville ha vært slik at det var hennes forståelser som ble representert i klasserommet.

I det analyserte eksempelet ønsker lærerne en annen tilnærming og rolle i klasserommet. Som Mona sier, er hun fremdeles forberedt, men hun slipper elevene til og er villig til å ta risikoen med å la seg overraske underveis. Her ligger det et potensial for Mona til å lære selv i møte med elevene, og at hennes kunnskapsformidlingsbidrag er noe elevene etterspør. Hun avkreves en praksis der hun leter i egen og i feltets kunnskapsbase etter svar på deres spørsmål. Begge lærerne ønsket ved utprøvingen av digitale tankekart å få bedre grep om elevenes forforståelser knyttet til islam og bygge videre på disse. I så måte blir dialogen og læringen elevstyrt ut fra deres nysgjerrighet og selvoppfattede kunnskapsmangler.

Sitatet over sier videre noe om en lærers refleksjoner om hvordan egen praksis og rolle vil kunne endre seg hvis hun velger å lede undervisning hvor elevene får et større ansvar for egen læring. Når læreren selv inntar en mer avventende holdning til å formidle bestemt faktisk viten<sup>15</sup> om et tema, må elevene bidra mer til dette selv. Samtidig må elevene forstå og akseptere at de må ta på seg en utforskende oppgave selv om læreren har mye kunnskap på området. De må se verdien

---

15. Qvortrup 2004

av å ta del i kunnskapsutviklingen i klasserommet. Dette betyr ikke at læreren skal abdisere som formidler, men, som Mona er inne på i sitatet, bidra med sine kunnskapsbidrag mer på elevenes egne premisser.

De første digitale tankekartene ble utformet individuelt uten noen form for hjelpemidler. De la grunnlag for at Mona og Elisabeth organiserte fem grupper basert på de interessene og forkunnskapene elevene viste. Et annet prinsipp var å etablere grupper som kunne fungere psykososialt (lydopptak, 04.03.15). I gruppene ble elevene utfordret til å bruke datamaskinene til å finne relevant fagkunnskap og organisere dette i fellesskap. Typisk orienterte gruppene seg omkring en redaktør som bearbeidet gruppens felles kart ut fra løpende forhandlinger om innhold og kategorisering. Etter hvert som elevene fant ting som de tenkte var interessante, henvendte de seg til gruppen med potensielle innholdsdimensjoner som kunne passe inn. De dynamiske sidene ved det digitale tankekartet, det vil si at en lett kunne etablere nye kategorier og subkategorier, stokke dem om og bygge på ny, gjorde at disse diskusjonene fikk karakter av høyttenkende kunnskapsorganisering. De diskuterte hvilke kategorier som var overordnet og underordnet hverandre, og de diskuterte seg imellom om ulike innholdssider ved islams tro og praksis passet inn i deres avgrensning av islam, enten det dreide seg om ulike praksisformer eller hellige tekster.

For lærerne innebar denne formen for undervisning at de måtte gi slipp på en form for kontroll.<sup>16</sup> Mona uttrykte det på denne måten: «Det er litt sånn skummelt også som lærer å gi elevene så mye frihet til å arbeide selv og finne kunnskap selv, men så tror jeg også dette er godt for dem på mange måter, for det er jo med slike arbeidsmåter de skal bli mer og mer vant til både her og i arbeidslivet» (intervju, 20.04.2015). Dette sitatet indikerer et skisma. På den ene siden gir Mona uttrykk for at det er skummelt å gi fra seg kontroll, og på den andre siden at skolen må være mer i takt med arbeidslivet og kreve større selvstendighet av elevene. Det første standpunktet har også kommet fram tidligere i samme intervju. Det andre standpunktet understrekes ytterligere først når Mona hevder at «vi er for flinke å mate elevene i skolen», og deretter når hun konkluderer med at hun selv «må tørre å gi mer slipp». I intervjuet er disse utsagnene knyttet sammen med erfaringer fra det nylig gjennomførte undervisningsopplegget. Mona vurderer det som en positiv erfaring og sier at hun er motivert for å jobbe mer på den måten. Elevene vil ifølge henne kunne nyte godt av å være utforskende på egen hånd og at tempo tas ned med tanke på lærerstyrt tavleundervisning og gjennomgang av fagstoff. Så på samme tid som en mer elevorientert undervisning åpnet for mer medansvar fra

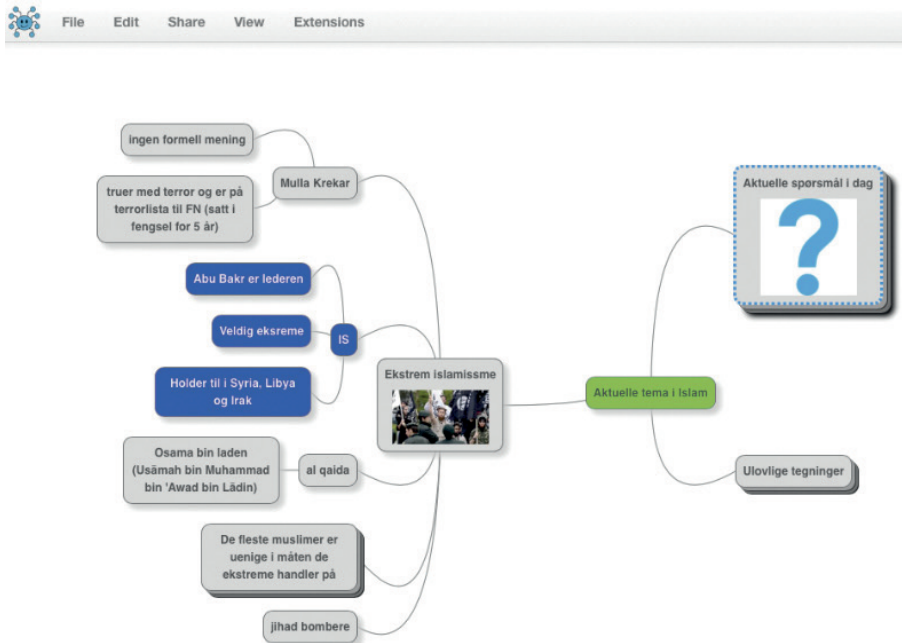
---

16. Gourvenec & Nielsen 2019



elevenes side, så åpnet det også for andre lærerpraksiser i klasserommet. Lærerne forberedte seg i mindre grad på å formidle bestemt fagkunnskap. Forberedelsen gikk mer i retning av å diskutere hvordan elevene kunne involveres i undervisningen, og ble da av mer didaktisk art.

Det første digitale tankekartet som analyseres nærmere, ble utarbeidet av en gruppe gutter som ble satt sammen på bakgrunn av en interesse for å utforske aktuelle tema som ofte blir knyttet til islam, både i media og i folks hverdagsforståelser. Tankekartet som følger, er det de la til grunn for en muntlig presentasjon til klassen. Det betyr at kartet er det endelige produktet som foreligger av gruppens arbeid og det som ble liggende på Google Disk. At aktuelle tema i islam var hva denne gruppen hadde valgt seg ut, fremgår av den grønne, sentrale noden i figur 8.1. Kategorien Aktuelle spørsmål i dag ble etablert som en node på høyre side, uten at det er kjent at det ble utviklet subkategorier til denne. Heller ikke noden om ulovlige tegninger ble utarbeidet videre i kartet. Denne kategorien ble utviklet med referanse til medieoppmerksomheten karikaturtegninger hadde fått i Danmark og Norge, og attentatet i Paris mot redaksjonen i magasinet Charlie Hebdo samme vår.



FIGUR 8.1: Tankekart utarbeidet for muntlig presentasjon.

På venstre side av den grønne sentrale noden i figur 8.1 er Ekstrem islamisme utviklet videre som kategori. Fire underkategorier er utviklet: «Mullah Krekar», «IS», «Al Qaida», «jihad-bombere», i tillegg til en node som er gitt en mer forklarende tittel: «De fleste muslimer er uenige i måten de ekstreme handler på».

Ser en nærmere på hva tankekartet uttrykker faglig sett, synliggjøres noen sentrale faglige utfordringer. For det første viser det hvor krevende det er for elever å trenge ned i dybden av en faglig tematikk på egen hånd. Gruppen som arbeidet med Aktuelle temaer innenfor islam, bestod av elever som lærerne oppfattet som faglig sterke og selvdrevne. Det gjorde at denne gruppen var blant dem som fikk minst hjelp i sitt løpende arbeid. Så selv om guttene arbeidet flittig med oppgaven (feltnotater, 06.03.15), viser det endelige tankekartet en faglig problematisk fremstilling av hva aktuelle tema i islam kan sies å være. Kartet kan også tolkes som at elevene manglet tilstrekkelige faglige literacy-ferdigheter til å møte den informasjonen de søkte frem på internett, kritisk. Etter å ha søkt internett flere ganger på jakt etter mer stoff uttaler en av guttene at han synes det er vanskelig å få noe ut av tekstene han fant, siden ingen av dem var skrevet til ham som åttendeklassing (feltnotater, 06.03.15). Videre sier han at dette er en grunn til at han setter pris på læreboken, nemlig at den er skrevet med ham som mottaker. Han kan «stole» på det han leser der. Eleven uttrykker at det å tyde og analysere tekster som ikke er myntet på dem, er vanskelig. Det de står overfor, er at de kan komme i skade for å referere til og kopiere tekst og forståelser uten tilstrekkelig faglig kritisk bearbeiding. Dette kan innebære at stereotypiske og problematiske perspektiv på ting kan påvirke deres arbeider og forståelser. Mye av det stoffet som finnes på internett, vil ikke representere religiøse og livssynsmessige tradisjoner så godt som objektiv, saklig og plural kunnskap. Og stående uproblematisert vil denne typen nettstoff kunne ende opp med å bygge opp under dominante diskurser med et konfliktorientert perspektiv.<sup>17</sup> Dette kan en si er noe som kjennetegner guttenes endelige tankekart.

En kan videre lese kartet og elevuttalelsen over som et uttrykk for betydningen en lærer har som ekspert i klasserommet. Det er hun som kan vise elevene hvordan de skal finne, velge ut og møte tekster og sakkunnskap på faglig forsvarlige måter. Det er bare læreren som foreløpig har tilegnet seg fagspesifikke literacy-ferdigheter på et ekspertnivå i et ungdomsskoleklasserom. Disse ekspertferdighetene er det avgjørende at hun evner å modellere. Elevene trenger å bli vist hvordan de selv skal håndtere kunnskapsdimensjoner i faget i lys av faglige praksiser, uttrykks- og

---

17. Von der Lippe 2010

tenkemåter. Dette er noe som læreren må være veldig klar på, begynne med tidlig og vektlegge gjennom hele opplæringsløpet.<sup>18</sup>

Samtidig er det som Johannessen<sup>19</sup> er inne på, at KRLE-læreres oppgave også handler om å koble relevant fagkunnskap til elevenes egen kulturelle kontekst og livsverden. Dette kan ikke overlates til elevene selv. De trenger eksperthjelp fra kompetente lærere til å problematisere utvalgte kunnskapselementer og representasjoner av tros- og livssynstradisjoner inn i nyanserte og komplekse sammenhenger. Dette kan kontekstuelle koblinger bidra til.

Jeg vil komme tilbake til dette senere, men en bevisst kontekstuell tilnærming til KRLE-undervisning kan stimulere til fagspesifikke literacy-praksiser hvor fagkunnskap kobles til autentiske forhold både i og utenfor skolen. Knyttet til eksempelet over, kunne gruppen ha blitt veiledet og utfordret av sine lærere til å utforske hvorvidt deres tankekart harmonerte med levd liv og forståelser som eksisterer i deres lokalsamfunn. For hvordan ville kartet fungert i møte med muslimske miljø i lokalsamfunnet som et grunnlag for dialog? Og hvordan ville denne dialogen kunne ha påvirket hovedkategoriene utviklet i kartet og det innholdet som er innskrevet i de ulike subkategoriene?

## PROSESSORIENTERT RESPONS

En annen elevgruppe, bestående av to jenter og to gutter, ble samlet om religiøs praksis som hovedtema for sin utforsking. Tankekartet som er lagt til analyse her, er gruppens andre versjon av kartet lagret på Google Disk. Figur 8.2 sin sentrale svarte node i midten er gitt navnet Forkunnskap 2. Selve navnet på den sentrale svarte noden markerer at dette er et kart «in the making». På venstre side av kartet ser vi at elevene så langt har fokusert på å samle religiøs praksis inn under kategorien De fem søyler. Å fremstille religiøs praksis innenfor islam i lys av disse søylene er et vanlig startsted for å beskrive hva praksis i islam kan forstås som. Fremsigelse av trosbekjennelsen, Pilegrimsreisen til Mekka, Fasten knyttet til Ramadan, Almissene som er forventet gitt og Bønnen er alle underkategorier som elevene utarbeidet etter hvert, sammen med en underkategori som viser at religiøs praksis her er forstått som plikter for de voksne.

Vendt oppover og springende ut av sentralnoden er kategorien Muslim etablert. Koblet til denne er underkategorier som «IS», «Mullah Krekar», «Hijab» og «Omskjæring» opprettet. Under den svarte sentralnoden er foreløpig kategorier

18. Skaftun et al. 2015; Hoem et al. 2015

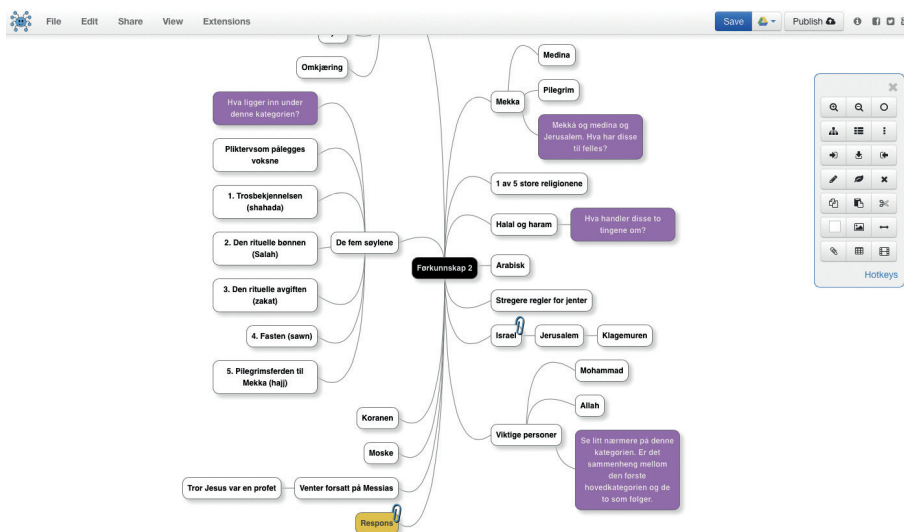
19. Johannessen 2015

som Koranen, Moske og Messias etablert. Og mot høyre er enkeltkategorier som «Mekka», «Arabisk», «Halal og haram» og «Israel» etablert.

Tankekartet i figur 8.2. viser hvilke forkunnskaper elevene har klart å frembringe etter første arbeidstime med tematikken. På venstre side viser elevene sitt spesifiserte forsøk på å svare på oppgaven om å ta for seg religiøs praksis og gå i dybden av dette. Til høyre i kartet finner vi kategorier av mer allmenn karakter og generelle representasjoner av islam som trostradisjon. Dette er kategorier som på en måte utvider og rammer inn bildet av den religiøse praksisen vi finner i islam, og peker i retning av at elevene med tankekartet vil inkludere noen hovedtrekk for hva islam som religion kan sies å være kjent ved.

Samtidig viser kartet lærernes skriftlige respons (feltnotater, 05.03.15). Lærerne bestemte seg for å prøve ut det å gi en umiddelbar underveisrespons i det digitale forkunnskapskartet. Målet var å støtte og gi retning til elevenes videre læring og utforskning av temaet. Responsen ble utformet i samarbeid mellom lærerne. Respons 1 er motivert av den gruppeinndelingen som ble gjort, og de temaene som gruppene fikk. Responsen hadde som mål å motivere elevene til å gjøre mer av hva de har startet med, nemlig å gå i dybden på De fem søylene i islam. «Hva dreier denne kategorien seg om?» er spørsmålet som stilles av lærerne. Lærerne viser at de ønsker at elevene ikke skal stoppe på dette nivået i fremstillingen, men at de ønsker at elevene skal gå lenger i å utbrodere hva religiøs praksis innebærer i lys av søylene. I den påfølgende timen beskriver Elisabeth videre målet med responsen som er gitt, og hvordan elevene kan jobbe med denne (feltnotater, 06.03.15). I tillegg viser hun hvordan de ulike gruppearbeidene, og temaene som er gitt dem, henger sammen med kompetansemål i Kunnskapsløftet for islam som kunnskapsområde. Og i forlengelsen av dette ber hun gruppene gjøre en selvevaluering av arbeidet deres så langt, og hvordan de tenker å jobbe videre med. Dette får elevene en muntlig respons på.

Når det gjelder respons 2 og 3, så retter de seg også mot å utfordre elevene til å gå i dybden av det de allerede har påbegynt. «Mekka, Medina og Jerusalem. Hva er forbindelsen mellom disse tre byene for muslimer?» (Respons 2), og «Hva betyr halal og haram?» (Respons 3). Begge disse responsene utfordrer elevene til ikke å stoppe på et overflatenivå, men fortsette å dykke ned i fagstoffet. Respons 4 utfordrer elevene til å ta for seg vanlige misforståelser knyttet til islam, jødedom og kristendom. Her blir elevene bedt om å sjekke hvorvidt det stemmer at muslimer venter på Messias. Og i Respons 5 blir elevene bedt om å se på kategorien «Viktige personer», og hvorvidt underkategoriene med Allah og Mohammed passer inn i denne.



FIGUR 8.2: Tankekart etter første arbeidstime – med lærerrespons.

Generelt bærer lærerresponsen preg av å ville inspirere elevene til videre utforskning av islam. Den peker videre ut en retning for elevenes faglige dykk, og elevene utfordres til å konstruere og gi innhold til faglige kategorier de har valgt seg ut. Lærernes respons er ikke vurderende, men peker på områder elevene kan se nærmere på. Et eksempel er at de ber elevene grave i potensielle misoppfattelser. Responsen er åpen i den forstand at den ikke gir betingelser for hvordan arbeidet skal fortsette, eller hvordan ting skal forstås. Tvert imot gis elevene anledning til å organisere og gå videre i sitt arbeid på egne premisser. Å utvikle selvstendighet og bevissthet om kompleksitet i tros- og livssynstradisjonene er et viktig delmål i KRLE-faget, en målsetting knyttet til sentrale tenke- og uttrykksmåter i faget.

I sin foreløpige versjon 2 viser ikke det digitale kartet annet enn ganske tradisjonelle representasjoner av islam. Lærerresponsen som er gitt, indikerer imidlertid et potensial om at mer komplekse versjoner av tankekartet kan være på vei. Det digitale formatet for tankekartet var betinget av at elevene lagret kartet på Google Disk, og at de kunne vende tilbake til kartet flere ganger for videre bearbeiding. Dermed ble det mulig å gi nye responssituasjoner i tankekartkonstruksjonen. I tredje time, da elevene skulle jobbe med kartene og den responsen elevene var gitt av lærerne, satte Mona i gang en dialog i klasserommet om hva kunnskap i KRLE kan sies å være. Det å få øynene opp for detaljer, kompleksitet og dynamiske forståelser av mangfold understrekes (feltnotater, 12.03.15).

I de digitale tankekartene ble fagkunnskap uttrykt og organisert i visuelle og dynamiske strukturer. Dette ga rom for at elevene kunne se at deres bearbeidinger

og reorganiseringer kunne forstås som et uttrykk for viktige sider ved det mangfoldet som faktisk eksisterer innenfor tradisjonen. Gjennom sitt arbeid undersøkte elevene ulike dimensjoner ved islam og utvidet også av den grunn sin forståelse. De digitale tankekartene åpnet videre for en kompleks, visuell representasjon som ikke bare tok opp i seg tradisjonenes dynamiske og komplekse strukturer, men som på mange måter også speilet elevenes egen læringsprosess. Den kan også ses som dynamisk, og som skrevet inn i komplekse tankemessige strukturer sortert i sentrale noder og subkategorier. I en elevsamtale som foregikk under klasseromsobservasjon våren 2015, svarte en gutt at han syntes at det å bruke digitale tankekart som verktøy var særlig nyttig i fag som KRLE og samfunnsfag, siden det her var så mye kunnskapsstoff som de som elever trengte å få sortert og få oversikt over (elevsamtale, 22.01.15).

## DISKUSJON

At elever jobber med gruppevise tankekart, er ikke noe nytt norsk skole. Det digitale formatet og lagringen på Google Disk gjorde imidlertid at nye mulighetsrom<sup>20</sup> ble åpnet for hvordan læringsprosessen og arbeidet forløp. For det første ga de digitale tankekartene betingelser for flyt i konstruksjonen og delingen av kunnskap. I et undervisningsforløp som foregikk over flere undervisningstimer, og med tilhørende hjemmearbeid, var det enkelt for elevene å bearbeide de digitale tankekartene underveis og restrukturere sin fremstilling. Elevene gjenfant sine arbeider enkelt og raskt på den digitale delingsplattformen og kom raskt i gang med å redigere og dele disse videre. Det var imidlertid noen teknologiske potensialer som i første omgang ikke ble utnyttet fullt ut. Samskrivingsmuligheter som i dag er bedre innarbeidet i Mindmup-applikasjonen, ble ikke brukt på dette tidspunktet. Regien på utarbeidelse av kartene ble gitt til en «redaktør» som jobbet med kartet etter innspill fra gruppen. Mulighetene for å løfte frem elevarbeidene på senere tidspunkt i studieforløpet ble heller ikke utnyttet slik lærerne først så for seg. Dette hadde nok delvis med at lærerne våren 2015 ikke hadde gått over til å bruke Google Classroom fullt ut, og at lagringen av fellesprodukter var forholdsvis kaotisk organisert på Google Disk. Men det hadde nok også noe å gjøre med at det å vende tilbake til elevarbeider gjort på tidligere trinn i ungdomsskolen ikke har vært vanlig praksis for lærerne. Dette mulighetsrommet er nå gitt bedre betingelser med den digitale teknologien.

---

20. Skaftun et al. 2017

At arbeid med fagtematikk som elevene selv viser særlig interesse for, gir motivasjon og eierskap, er en generell pedagogisk innsikt som gjelder for alle fag. Samtidig er dette et særs viktig poeng innenfor KRLE-faget. En kontekstuell tilnærming legger vekt på at tros- og livssynsundervisning bør starte i elevenes egne religiøse eller livssynsmessige erfaringer.<sup>21</sup> Dette vil både gi dem et grunnlag å bygge ny kunnskap på, og samtidig styrke motivasjonen for å lære mer. Elevene i 8a fikk starte sitt arbeid med tankekartene i det de selv var nysgjerrige på og basert på egne forkunnskaper. Herfra gjorde de bruk av teknologien til å organisere sin ervervede kunnskap i kategorier som de bygde ut underveis. Deres læring og tenkning knyttet til islam fikk sitt uttrykk i tankekartets kategorisystem.

En begrensning knyttet til det første eksempelet som er brukt her, er at elevene ikke kom særlig langt i dybden av å utforske de kategoriene de valgte seg ut, selv om de fikk rimelig med tid og anledning til dette. At elevene fikk starte i egne forkunnskaper og nysgjerrighet, ser med andre ord ikke ut til alene å være tilstrekkelig for at elevene skal erverve seg fagspesifikk literacy i KRLE. En viktig tilleggsdimensjon som vi har analysert oss frem til her, er at elevene kunne ha vært utfordret til å knytte tankekartets innholdsdimensjoner til hvordan muslimer lever sitt liv i skolens lokale kontekst. Dette kunne vært gjort som del av samme undervisningsforløp i 8. klasse, eller noe de hadde kommet tilbake til senere på ungdomstrinnet for å underbygge progresjon. Uansett er dette en tilknytning som elevene trenger faglig assistanse fra sine lærere til å se betydningen av, en kobling til elevenes kontekst som kunne vært et viktig stillas<sup>22</sup> for elevenes videre faglige læring.

Som vist i analysen ble det gitt prosessorientert respons underveis i arbeidet med kartene med potensial for å motivere til KRLE-faglig læring for elevene. De ble utfordret til ytterligere å utforske de kategoriene de hadde valgt seg ut selv. Videre ble elevene forsøkt ansvarliggjort med tanke på egen og elevgruppens læring. Som del av kompetansemålene i KRLE er det å bidra i sosiale og demokratiske prosesser viktige faglige mål i seg selv. Arbeidet med digitale tankekart i 8a på NØ-skolen er et eksempel på hvordan komplementære elevressurser kan tas i bruk for å styrke klassefelleskapets faglige læring, og hvordan elevene kan forberedes til ansvarlig deltakelse i et komplekst og mangfoldig samfunn. Det handler om betingelser for ny kunnskap om islam som kan nyansere bildet av tradisjonen som mangfoldig og tilpassningsdyktig de kontekstene muslimer lever i. Det å ha forståelse for mangfoldssamfunnet elevene lever i, innebærer kunnskap om denne typen dynamikk og kontekstavhengighet. Som jeg har vært inne på, er dette

---

21. Afdal et al. 1997

22. Bruner 1960

noe som kunne ha vært en oppfølgingsøvelse for elevene, men det er samtidig en side ved fagligheten hvor lærerens involvering er helt avgjørende. Det er læreren som besitter ekspertkompetanse innenfor faget, og som kan modellere denne og veilede elevene på vei inn i dybden av et fag forstått som å besitte fagspesifikk literacy og en bred kunnskapsbase.

Arbeidet med de digitale tankekartene både utfordret etablerte lærerroller og åpnet for nye mulighetsrom. Mens elevene utforsket islam mest på egen hånd, inntok lærerne en responderende rolle på elevarbeidene underveis. Lærerne bidro til å utvide og forbedre tankekartene alt etter de behovene de avdekket i klasserommet, eller de så i versjonene som ble lastet opp på Google Disk. De involverte seg i faglige diskusjoner med elevene og bidro med kunnskap og respons som fikk konsekvenser for tankekartene. Med referanse til en kontekstuell tilnærming til KRLE kunne imidlertid elevene ha vært utfordret til å knytte representasjoner gitt i lærebøker eller andre digitale ressurser, til representasjon som kunne ha vært gitt fra personer med et innenfraperspektiv på islam, enten denne typen ressurser var å finne i elevenes nabolag eller i en større verden.<sup>23</sup> Denne typen kontekstualisering er viktig for at ikke forståelser av tros- og livssynstradisjonene skal stivne i stereotypiske «merkelapp-fremstillinger».<sup>24</sup> Her er vi ved et kjernepunkt med tanke på læring i KRLE. Elever kan ut fra sin egen motivasjon utforske fagstoff frem til et visst punkt alene og på skolen, og den kunnskapsrike læreren kan med målrettet respons trekke i gang mer utforskning av relevante kilder. Men elevene kan ikke oppnå kunnskap og økt faglighet uten følge av en ekspert og lærer som skaper koblingspunkter mellom det elevene erverver seg av kunnskapsbaser og grunnleggende ferdigheter innenfor skolen som kontekst, og det mangfoldet og levde livet som foregår i lokale og internasjonale kontekster utenfor skolen.

## LITTERATUR

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2005). Kontekstuell religionsdidaktikk. Religionspedagogikk for en flerkulturell skole? *Din 1–2*, s. 3–17.
- Afdal, G., E. Haakedal & H. Leganger-Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

---

23. Johannessen 2015

24. Jackson 1997



- Eidhamar, L. G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner, i H. Sødal (red.) *Religionsdidaktikk: En innføring*, Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders* 32(1), 19–34.
- Gourvenec, A. F. & Nielsen, I. (2019). Du er nødt til å ha endringskompetanse som lærer, hvis ikke så dør du ut, altså: Lærerperspektiv i digitaliserte klasserom. I M.-A. Igland, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 101–130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Hoem, T., Håland, A., & Skartveit, B. S. (2015). Kva vil det seia å vera leselærer på faget sine egne premissar? *Norsk læreren*, 2/2015, 61–72.
- Husebø, D. og Rønneberg, V. (2014). Lesing i RLE. I O. Solheim, A. Skaftun & P. H. Upstad. *Leseboka* (s. 106–115). Oslo: Cappelen
- Iprgrave, J., Jackson, R. & O'Grady, K. (red.). (2009). *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach*. Münster: Waxman.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Johannessen, Ø. L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet*, (Ph.d.-avhandling), Universitetet i Stavanger: Det humanistiske fakultet.
- Kunnskapsdepartementet, (2006). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skole informasjon.
- Kvalifikasjonsrammeverket, (2012). <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedleg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Leganger-Krogstad, H. (2009). *The religious dimension of intercultural education. Contributions to a contextual understanding*. (Ph.d.-avhandling). Universitetet i Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Moje, E. B. (1996). «I teach students, not subjects»: Teacher–student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly*, 31, 172–195.
- Norgesuniversitetet, (2014). Digitaltilstand. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1 (2015) [https://norgesuniversitetet.no/files/dt\\_2014.pdf](https://norgesuniversitetet.no/files/dt_2014.pdf)
- NOU 2015: 8. Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7–18.
- Shanahan T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78, 40–59.
- Skaftun, A. (2019). Respons: En kassstudie av digitalisering av ungdomsskolen. I M.-A. Igland, A. Skaftun, A. & D. Husebø (red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 12–45). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaftun, A., Iglund, M. A., Husebø, D., Nome, S., & Nygard, A. O. (2017). Glimpses of dialogue: transitional practices in digitalised classrooms. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1369106>
- Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikk kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren*, 2/2015, 50–58.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. (Ph.d.-avhandling). Trondheim: NTNU.
- Telhaug, A. O. (1997). Forty years of Norwegian research in the history of education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41, 3–4.
- Von der Lippe, M. (2010). *Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: A Norwegian case* (Ph.d.-avhandling). Universitetet i Stavanger: Humanistisk fakultet.