

“Hvorfor *skal* vi ha’ kristendom?”

En undersøgelse af afgangselevs motivation i kristendomskundskab

Bacheloropgave i læreruddannelsen i kristendomskundskab/religion

Af Andreas Bech-Larsen (Stud.nr.: 30130618)

Afleveret d. 29. maj 2017

Professionshøjskolen Metropol - Institut for Skole og Læring

Antal anslag (inklusive fodnoter): 64.945 svarende til 24,98 sider

Bilag: 14.491 anslag svarende til 5,57 sider

Vejleder: Irene Larsen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.1. Problemformulering	2
1.2. Læsevejledning.....	3
2. Forskningsoversigt	4
3. Undersøgellesdesign	6
3.1. Fokusgrupper.....	6
3.1.1. Positioneringer.....	6
3.2. Generering af empiri.....	7
3.2.1. Interviewdeltagere.....	7
3.2.2. Interviewsituation.....	8
3.2.3. Aktiviteter som hjælpemiddel.....	9
4. Teoretiske afsæt	10
4.1. Motivationens mange former.....	10
4.2. Motivationsorienteringer	10
4.3. Mulighederne i det teoretiske afsæt.....	11
5. Analysen	12
5.1. Delanalyse 1 - En analyse af undervisningen.....	13
5.1.1. Lærerens egne værdier og vinklen på undervisningen	13
5.1.2. Progression og struktur i undervisningen	14
5.1.3. Opsamling	17
5.2. Delanalyse 2 - En analyse af motivation i fagets indhold.....	18
5.2.1. Fagets indhold som meningsdannende.....	18
5.2.2. Uddannelsesprojektet.....	19
5.2.3. Blandt nationalkultur, fordomsfrihed og hverdagsliv.....	21
5.2.4. Opsamling	23
6. Diskussion af analysens resultater	24
6.1. Underviserens personlige værdier og overbevisninger.....	24
6.2. Progressionen i gentagelser	25
6.3. Medbestemmelse og myndiggørelse.....	25
7. Afrunding	27
7.1. Konklusion.....	27
7.2. Perspektivering.....	28
Litteraturliste	29
Bilag 1 - Transskriptionsnøgle.....	31
Bilag 2 - Interviewguide	32
Bilag 3 - Kodningstræ	33
Bilag 4 - Eksempel på transskribering af fokusgruppe 1	34
Bilag 5 - Eksempel på transskribering af fokusgruppe 2	36
Bilag 6 - Lydklip fra fokusgruppe 1	38

1. Indledning

I efteråret 2016 foretog Epinion for Danmarks Radio en undersøgelse, i forbindelse med temaet *Hvor kristen er du?* Undersøgelsen viste, at 17% af de adspurgte var enige i udsagnet "Min religion er meget vigtig i mit liv". Samtidig var 49% uenige eller helt uenige, 30% var hverken enige eller uenige og 5% vidste ikke. Til 'hverken-eller'-kategorien kommenterede religionssociolog Brian Arly Jacobsen, at gruppen er kendetegnet af at være "lige glad" med religion og religiøst tilhørsforhold. (Køningsfeldt, 2016). Jacobsens valg af ordet *lige glad*, som han mener er en voksende gruppe nationalt og internationalt, finder jeg interessant. Tendensen mener jeg at kunne spore i elevers deltagelse og engagement i kristendomskundskabsfaget. I denne opgave vil jeg derfor beskæftige mig med afgangselevers motivation i faget. Interessen fik jeg særligt i mødet med en gruppe udskolings elever, som uforstående spurgte, hvorfor de skulle have dette fag, da de hverken var kristne, muslimer eller ville uddanne sig til præster.

Et historisk blik afslører en markant ændring i faget ved 1975-lovens formålsformulering. Faget trådte væk fra indføring i kristendom til i stedet at være kundskabsmeddelende om kristendom. Tidligere havde faget haft konfessionelle bindinger, hvilket nu blev brudt. (Juil, 2011:80). Fagets sammensætning i dag med fraværet af konfessionelle bindinger i fagformålet og statementet om at religioner er kvalitativt ligeværdige i undervisningen (Vejledningen for faget kristendomskundskab), mener jeg må medføre, at faget er for alle, hvorved undervisningen ikke kun er forbeholdt de 17%. Denne opgave vil ikke være en forsvarstale for faget eller en argumentation for, hvorfor elever skal have undervisning heri. Opgaven vil derimod indirekte forsøge at belyse, hvorfor eleverne stiller spørgsmålet; *hvad skal jeg bruge det til?* Til at forstå spørgsmålet vil jeg tage afsæt i motivationsbegrebet. Jeg ønsker altså at undersøge, hvad elever motiveres af i faget. Begrebet motivation er knyttet til det at bevæge sig (Petersen, 2016:103) og dermed være draget mod at opnå noget. Jeg vil derfor undersøge hvad eleverne drages mod – eller ikke drages mod i faget.

1.1. Problemformulering

Hvordan motiveres afgangselever i kristendomskundskab¹ – og hvilken betydning bør det have for undervisningen?

Opgaven ønsker gennem et kvalitativt studie at undersøge afgangselevers motivation i KF. Undersøgelsen er afgrænset til udelukkende at omhandle 9. klasseselever, da eleverne timemæssigt har størst erfaring med faget på alle trin. Dette vil blive undersøgt ved empirigenerering gennem fokusgrupper

¹ Fremover bruges betegnelsen KF for kristendomskundskabsfaget.

som metodisk greb, som vil blive analyseret ud fra et teoretisk afsæt i forskergruppen fra Center for Ungdomsforskningens begreb; *motivationsorienteringer* (Pless et al., 2015). Analysen vil synliggøre, hvad eleverne er orienteret mod i undervisningen og hvad de oplever som motiverende eller demotiverende. Elevers motivation er relevant, eftersom det er en afgørende faktor for læring (Bjerresgaard & Hermansen, 2016:78). Jeg vil gemme en dybere afklaring og diskussion af motivationsbegrebet til kapitel 4 og vil i stedet i det følgende afsnit tydeliggøre opgavens struktur.

1.2. Læsevejledning

Opgaven er inddelt i 7 kapitler. Det foreliggende kapitel 1 er således om studiets relevans og problemfelt. Kapitel 2 er en forskningsoversigt, hvor relevant forskning vil blive præsenteret. Derefter følger kapitel 3, der præsenterer og diskuterer undersøgelsesdesignet og empirigenereringen. I kapitel 4 præsenteres og begrundes valget af motivationsorienteringer som opgavens teoretiske afsæt. Herefter følger analysen i kapitel 5, som er opdelt i to delanalyser. En delanalyse der tager udgangspunkt i undervisningen og en anden delanalyse, som tager udgangspunkt i fagets indhold. Kapitel 6 vil diskutere analysens fund op mod eksisterende forskning og udmønte sig i tre handlingsforslag. Afslutningsvis vil jeg i kapitel 7 konkludere på problemformuleringen samt skitsere et bredere felt, som studiet åbner op for.

2. Forskningsoversigt

Dette kapitel vil belyse det nærliggende forskningsområde, som tidligere er blevet undersøgt nationalt og internationalt. Foruden en redegørelse for søgeprocessen vil studierne blive præsenteret. Den eksisterende forskning vil blive inddraget i diskussionen til at underbygge egen undersøgelse, som vil udmunde i handleanvisninger.

I forbindelse med indkredsning af opgavens emne, foretog jeg en bevidst tilfældig søgning vedrørende undersøgelser af undervisningen i KF. I den forbindelse blev jeg bevidst om undersøgelsen: *Nogle historier gemmer jeg lidt for livet*, som er udarbejdet af lektorerne på læreruddannelsen Metropol, Irene Larsen og Peter Green Sørensen. Studiet undersøger eleveres "udbytte" (i citationstegn) af undervisningen i kristendom i KF og derved kristendommens mulige betydning i elevernes liv og tilværelsesforståelse (Larsen & Sørensen, 2005a:11). Undersøgelsen omfatter interviews med elever, lærere, skolebibliotekarer og ledere fra tre skoler, som er foretaget over en treårig periode fra 2002. Projektet konkluderer bl.a., at undervisningen medvirker til, at elevernes billede af kristendommen formuleres personligt. Desuden opfatter elever kristendommen fragmentarisk og som noget, der kan vælges til og fra afhængig af den enkeltes behov og lyst (Larsen & Sørensen, 2005:188). Undersøgelsens bidrag, udover til den afrundende diskussion, har været projektets interviewguide (Larsen & Sørensen, 2005b), som har været til inspiration i genereringen af denne opgaves empiri.

Endnu en bevidst tilfældig søgning ledte mig til Karna Kjeldsens artikel; *Kristendom i folkeskolens religionsfag* i tidsskriftet *Religionslæreren*. Artiklen er skrevet på baggrund af hendes ph.d.-afhandling. Da afhandlingen ikke er offentlig tilgængelig, kontaktede jeg Kjeldsen og fik derigennem adgang. Afhandlingen undersøger "hvilken status kristendom tillægges i folkeskolens religionsundervisning" (Kjeldsen, 2016a:10). Undersøgelsen tager bl.a. afsæt i religionsdidaktikeren Michael Grimmits begreber; *lære om* og *lære af* religion (Kjeldsen, 2016b:25). Kjeldsen undersøger KF's officielle rammer, fremstillingen og didaktiseringen af kristendom i lærebøger og den intenderede undervisning og konkluderer at kristendom bliver tillagt en særlig status af politikere, lærebogsforfattere og gennem årsplaner. Afhandlingen problematiserer dette kombineret med et dominerende livsfilosofisk-eksistentiel fagsyn, som skaber problematikker mellem kristendomsindføring og et ikke-konfessionelt religionsfag (Kjeldsen, 2016c:288f).

Desuden har jeg bl.a. brugt databasen Idunn, som omfatter et væld af nordiske tidsskrifter. Jeg har særlig interesse i religionsundervisningen i Norge og Sverige, som heller ikke er konfessionel og derfor let sammenlignelig med Danmark. Til søgningen brugte jeg det internationale term Religious Educati-

on (også kaldet RE), som er en samlet betegnelse for de mange forskelligartede undervisningsfag, som omhandler religion og livssyn. For at afgrænse mig yderligere frasorterede jeg *Norsk teologisk tidsskrift* og *Tidsskrift for teologi*, som i dag er slået sammen under *Teologisk tidsskrift*. Det gjorde jeg inspireret af Mette Buchardt, som understreger det begrænsede forskningsområde i RE i Danmark og som op til slut 90'erne udelukkende var et *teologisk-pædagogisk forskningsmiljø* rettet mod læreruddannelsen og folkeskolen (Kjeldsen, 2016c:17), hvilket jeg ville afgrænse mig fra. Desuden benyttede jeg databasens funktion med at søge efter relevans, hvorved artiklerne blev sorteret ud fra søgeordets dominans.

Da fandt jeg en artikel (Broberg, 2016), der refererede til afhandlingen *Religious Education in contemporary pluralistic Sweden*, som er udarbejdet af Karin Kittelman Flensner. Forskningsprojektet er en kvalitativ undersøgelse af, hvordan RE konstrueres i praksis i de svenske gymnasieskoler (Flensner, 2015:83) og har derfor taget udgangspunkt i den sociale og diskursive konstruktion heraf (Broberg, 2016). Undersøgelsen omfatter optagelser og observationer i 125 undervisningslektioner på tre forskellige skoler (Flensner, 2015:6) med fokus på interaktionen mellem lærer, elev og indhold. Flensner finder, at der er tre herskende diskurser i RE; "a secularist one, a spiritual one and a Swedishness" (Ibid.:256). En uddybende beskrivelse er, at "den sekulære" diskurs er hegemonisk, hvor religion er *outdated* til en tid før videnskaben og hvor den ateistiske position fremstår som neutral og rationel. Denne bliver udfordret af de to andre diskurser: "Den spirituelle", som omhandler eksistensen af *something greater* og diskursen "Swedishness", som udfordrer når Sveriges kristne historie, traditioner og værdier kommer i spil. Selvom empirien er indsamlet blandt svenske gymnasieskoler, vil undersøgelsen blive inddraget i relation til en dansk folkeskolekontekst.

3. Undersøgellesdesign

Dette kapitel vil beskrive og argumentere for den valgte undersøgelsesmetode i relation til problemfeltet. Jeg vil forklare genereringen af empirien for at øge opgavens validitet.

3.1. Fokusgrupper

Til at undersøge afgangselevs motivation i KF har jeg valgt en kvalitativ tilgang, ved at benytte fokusgruppeinterview. Et sådant interview er kendetegnet af gruppeinteraktion og et forskerbestemt emnefokus (Halkier, 2016:10), som i dette tilfælde er KF. Herigennem vil fokusgruppeinterviewet producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer (Ibid.:13). Særligt gruppens fortolkning, herunder deres forståelse, men også forhandling af KF, finder jeg interessant. Deltagernes interaktion vil netop bidrage til den eksplorative undersøgelse, som vil bringe livlige og spontane synspunkter frem (Kvale & Brinkmann, 2009:170). Intentionen er, at interaktionerne vil bringe mange meninger frem. Min rolle i fokusgrupperne var derfor også at facilitere samtalen snarere end at interviewe.

For at styrke opgavens reliabilitet valgte jeg at transskribere fokusgrupperne i deres fulde længde. Min tale og ordvalg blev også transskriberet, da det kan have betydning for deltagerens svar og interaktion (Ibid.:271). I forsøget på at gøre transskriberingen af tale til skrift ensrettet har jeg ladet mig inspirere af Bente Halkiers regler for transskribering og udarbejdet en transskriptionsnøgle (Se bilag 1). Grundet det begrænsende krav om bilag har jeg kun vedlagt et udsnit af transskriptionerne af interviewene. Derfor vil der forekomme udtalelser fra informanterne i analysen, som ikke kan findes i de vedlagte bilag. Jeg har derfor også valgt at beholde minuttider i transskriptionen, da dette indikerer, hvor i interviewet vi befinder os.

3.1.1. Positioneringer

Jeg vil bruge positioneringsbegrebet løbende i analysen til at undersøge, hvordan deltagerne positionerer sig selv og andre på den måde, de finder mest hensigtsmæssig i situationen (Järvinen, 2005:30). Interviewets sigte vil utvivlsomt påvirke deltagerens udtalelser, selvom jeg ikke inddrog eleverne i det eksakte problemfelt. Væsentligt er det eksempelvis om deltagerne tidligere er blevet positioneret i kategorien *god elev*, da de andre fokusgruppedeltagere da vil forvente at deltagerens aktiviteter og holdninger stemmer overens med den gængse forestilling om denne kategori, hvilket således påvirker interaktionen og interviewmaterialet, der bliver produceret (Ibid.:32). Derfor betragter jeg også empirien som situationel.

3.2. Generering af empiri

Undersøgelsen baserer sig på to fokusgruppeinterviews. Det ene interview er indsamlet i forbindelse med min praktik på en holdningsefterskole på Sjælland, som er funderet på et kristent livssyn. Væsentligt er det at bemærke, at jeg havde undervist halvdelen af eleverne i gruppen i ugerne op til interviewet, hvilket gjorde at de formodentlig i nogle situationer betragtede mig som lærer og dermed som ekspert. Det andet interview er efterfølgende indsamlet på en folkeskole i Gentofte kommune, hvor jeg arbejder, men dog ingen relation havde til eleverne. Udfordringen var dog her, at de omtalte lærere i interviewet, er mine kollegaer. Jeg fremhæver disse overvejelser, da det formodentlig har påvirket enkelte deltageres frimodighed og har været formende for deres udsagn. Jeg forsøgte at minimere magtforholdet gennem skabelsen af trygge rammer ved bl.a., at medbringe kage og drikke, som også synliggjorde en distance til traditionel undervisning, og ved at pointere at deltagerne er dem, som ved mest om deres erfaringer og holdninger om KF (Halkier, 2016:57). Informeret samtykke blev indhentet ved at deltagerne blev informeret om undersøgelsens formål og muligheden for at trække sig når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009:89). På efterskolen gav en lærer foruden deltagerne selv samtykke om undersøgelsens formål og video- og lydoptagelsen heraf samt anonymiseringen af skolen og deltagerne i transskriberingen. På folkeskolen gav forældrene samtykke foruden deltagerne selv.

3.2.1. Interviewdeltagere

I forbindelse med udvælgelse af informanter var jeg analytisk selektiv (Halkier, 2016:30) og vægtede køn, alder og elevernes frivillige deltagelse. Jeg stræbte efter en ligelig fordeling mellem drenge og piger og et antal mellem seks og otte deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009:170). Dette antal af hensyn til, at en mindre gruppe kunne være udfordret af, at jeg som moderator kunne fremstå for dominerende, grundet det asymmetriske magtforhold, hvilket ville påvirke deres mod til at ytre sig. Samtidig ville et antal over otte nok bevirke, at flere elever ville blive passive, da de tidsmæssigt ville få mindre tale-tid. Ligeså valgte jeg, at to fokusgruppeinterviews ville supplere hinanden godt og frembringe forskellige vinkler. Jeg havde en formodning om, at flere af efterskolens deltagere ville være personligt involveret i religion, mens folkeskolens deltagere i sammenligning ville være kendetegnet af en lavere grad af personlig involvering. Den personlige involvering i religion anså jeg for at være relevant, da jeg har en hypotese om, at når religion og tro har stor betydning for den enkelte, vil det have en positiv indvirkning på elevens deltagelse i undervisningen.

Fokusgruppe 1 blev sammensat af fire piger og tre drenge fra to af efterskolens 9. klasser. Fokusgruppe 2 blev sammensat af fem piger og to drenge, som alle gik i samme 9. klasse. Desværre var to drenge fra fokusgruppe 2 forhindret i at deltage på dagen, hvilket forklarer den ulige kønsfordeling. Grupper-

ne var internt relativt homogene, hvilket sammen med elevernes indbyrdes relationer gjorde rammerne genkendelige og trygge. Bagsiden er dog, at der er en risiko for en minimal social udveksling, hvilket netop skaber de empiriske data i et fokusgruppeinterview (Halkier, 2016:31). De eksisterende sociale relationer skaber også magtrelationer og positioneringer (Ibid.:33), hvilket kan være mere eller mindre synlig for mig, som udefrakommende, hvorfor jeg også finder positioneringsbegrebet relevant. Magtrelationerne medfører, at deltagerne er mere lydøre overfor nogle end andre samt, at de har en fortid og fremtid sammen, hvilket påvirker deres udsagn, da de senere vil stå til ansvar for deres udtalelser. Samtidig vil deltagerne i deres forhandlinger i højere grad tage antagelser for givet og vil således være mindre eksplicite (Ibid.:34).

3.2.2. Interviewsituation

Interviewene blev gennemført i hhv. et mødelokale på folkeskolen om morgenen i undervisningstiden og i et undervisningslokale på efterskolen om aftenen i lektietimen. Fokusgrupperne blev optaget gennem både diktafon og videokamera, da den sociale interaktion verbalt og nonverbalt er essentielt for fokusgruppeinterviews og jeg ønskede muligheden for at kunne bruge dette. Tekniske udfordringer med videokameraet hos fokusgruppe 1 resulterede i, at interviewet kortvarigt blev forstyrret tre gange. Afbrydelserne kan formodes at minde informanterne om, at samtalen blev optaget, hvilket kan have en hæmmende indflydelse på enkelte deltagere.

Til at facilitere samtalen udarbejdede jeg en interviewguide (Bilag 2). Inspireret af Halkiers tragtmodel strukturerede jeg interviewene, så de i starten bar præg af en åben styring og afsluttede med en strammere styring (Ibid.:44). Tanken var at give plads til deltagernes perspektiver og interaktion uden at det blev på bekostning af mit valgte emnefokus. Startspørgsmål omhandlede forskellige emner; deltagernes associationer til faget, deres erfaringer med faget, fagets eksistensberettigelse, udbyttet af faget, associationer til religion og den ønskede undervisningsform og indhold. Første spørgsmål; *Hvilke ord eller tanker popper umiddelbart op, når jeg siger kristendomskundskab*, fungerede som en præsentationsrunde. Målet var, at aktivere alle deltagere så alle kom til orde, hvilket ville støtte deltageren i kontinuerligt at deltage i samtalen. Spørgsmålene blev udarbejdet på baggrund af en omfattende enkeltmandsinterviewguide, som jeg afprøvede i et pilotinterview. Dette foretog jeg, inspireret af Steinar Kvale og Svend Brinkmann, som plæderer for interview som værende et håndværk, der kræver øvelse (Kvale og Brinkmann, 2009:103f). Gennem pilotinterviewet blev spørgsmålenes kvaliteter synliggjort, hvorved jeg valgte og udarbejdede spørgsmål og aktiviteter til fokusgrupperne.

3.2.3. Aktiviteter som hjælpemiddel

Udover spørgsmålene udarbejde jeg tre aktiviteter, som skulle fungere som hjælp til at facilitere diskussionen (Halkier, 2016:48). Inspireret af en forespørgsel fra eleven fra pilotinterviewet, lavede jeg en aktivitet, hvor deltagerne skulle placere sig på en linje efter hvorvidt; *Tro og religion har stor betydning for mig* eller *Tro og religion har ingen betydning for mig*. Formålet med aktiviteten var dels at få indblik i tidligere nævnte hypotese om, at tro og religions betydning for den enkelte påvirker synet på faget. Dels også at iagttage gruppens interaktioner og dynamikker, hvorved magtforhold og positioneringer kunne blive synlige. Derudover havde jeg en aktivitet, hvor eleverne skulle rangere deres favoritfag i skolen. Denne aktivitet skulle bidrage til at starte forhandlingen af KF's betydning for den enkelte elev. Interessant var det at høre argumentationen, eller mangel på samme, for hvilke fag eleverne mente skulle være placeret i top fem. Den sidste aktivitet omhandlede deltagerens associationer til religion. Denne aktivitet udarbejde jeg dels for kontinuerligt at aktivere flest mulige elever, dels for at dreje samtalen ind på elevernes betydningsdannelse af religion. Aktiviteten bestod af 19 ord som eleverne skulle vælge tre af, som de associerede med religion. Jeg vurderede, at ordene repræsenterede hhv. positive, neutrale og negative forestillinger af religion. Inspireret af Sigmund Freud brugte jeg ordet *illusion*, af James George Frazer brugte jeg ordene *menneskets idé*, af Friedrich Max Müller brugte jeg ordene *tro* og *håb* (Lenti, 2009) og fra filosofisk leksikon brugte jeg ordene *etik* og *morale* (Lundager Jensen, 2008:395). Desuden skrev jeg selv, inspireret af mit eget møde med diskurser i samfundet, eksempelvis ordene *terrorisme*, *hjernevasket*, *kærlighed* og *frihed*. Formålet med de to sidstnævnte aktiviteter var særligt at få indblik i deltagerens forhandlinger, hvilket er et af undersøgelsens fokusområder.

Dette kapitel har således præsenteret min produktion af empiri og løbende beskrevet vejen hertil. Positioneringsbegrebet og det interaktionistiske fokus vil blive brugt løbende i analysen samtidig med det teoretiske afsæt, som nu vil blive præsenteret.

4. Teoretiske afsæt

I dette kapitel vil jeg afklare motivationsbegrebet, hvorefter jeg vil argumentere for mit teoretiske afsæt. Indtil nu er motivation i opgaven kun blevet beskrevet med ordene "at bevæge" og "være draget mod at opnå noget". Nu vil jeg uddybe min forståelse. Essentielt mener jeg, det er, at motivation skabes af noget. Således betragter jeg ikke motivation som en egenskab eller et stabilt personlighedstræk, men en proces, der påvirkes af en bestemt kontekst og relationel sammenhæng (Pettersen, 2016:104). Altså ser jeg motivation som en situationsbestemt proces, hvorved individet enten bliver eller ikke bliver draget mod at opnå noget. Motivation kan da udspringe af forskellige bevæggrunde og påvirkes af diverse faktorer. Da mener jeg, ikke det giver mening at kategorisere elever som (u)motiveret, da dette afhænger af så meget.

4.1. Motivationens mange former

Den behavioristiske tradition påvirkede tidligere forståelser af motivation. En positiv respons fra omgivelserne ville eksempelvis motivere individet til at udvise samme adfærd, mens negativ respons ville afholde fra det (Ågård, 2014:12). Nyere forståelser er psykologiprofessoren Edward L. Decis' hyppigt brugte motivationsteori om indre og ydre motivation (Pettersen, 2016:103). Den indre motivation har en given aktivitet som mål i sig selv, mens den ydre motivation har aktiviteten som middel til at nå mål som anerkendelse, gode karakterer eller undgå skældud. Selvom den indre motivation fremstår ideel, er den ikke den dominerende i praksis, da elevers indre motivation til mange dele af skolearbejdet er et sjældent fænomen (Ågård, 2014:24). Dorte Ågård påmindrer om, at motivation har mange former og påvirkningen af disse er derfor en vigtig læreropgave. Grundet dens mange former finder jeg begrebet *motivationsorientering* relevant, da det refererer til forskellige motivationer. Begrebet er udviklet på baggrund af forskningsprojektet *Unge lyst til læring* (Pless et al., 2015).

4.2. Motivationsorienteringer

Motivationsorienteringer adskiller sig fra tidligere motivationsteori gennem en forståelse af motivation som kontekstafhængig og dermed som både kulturelt og subjektivt situeret. (Pless et al., 2015:34f). Jeg vil bruge begrebet til at se hvordan elever motiveres og hvad motivationerne retter eller ikke retter sig mod, hvilket medfører hhv. deltagelse og ikke-deltagelse. Motivation opstår i mødet mellem på den ene side elevens erfaringer, mestringsforventninger og motiver for deltagelse og på den anden side klassekulturen med dens omgangs- og undervisningsformer (Ibid.:35). Inspireret af motivationsforskningens teoritradition, som arbejder med skelen mellem præstationsorientering og læringsorientering (Ibid.:31), har forskergruppen udviklet fem motivationsorienteringer; *videns-, præstations-,*

mestrings-, relations- og involveringsmotivation. De enkelte orienteringer vil jeg ikke uddybe i dette kapitel, men præsentere løbende i analysen, som det er hensigtsmæssigt. Jeg vil ikke gennemgå orienteringerne slavisk eller vægte dem ligeligt, men inddrage dem ud fra hvad der vurderes interessant i relation til de empiriske data.

4.3. Mulighederne i det teoretiske afsæt

Gennem brugen af motivationsorienteringer ønsker jeg, at opgaven må afspejle et brud med motivation som en kvantitativ og personbåret størrelse - til fordel for et differentieret, kontekstuel og kontingent perspektiv. (Pless et al., 2015:35). Altså at motivation fremstår i mange former, i forskellige situationer og kunne være anderledes. Jeg vil bruge orienteringerne til at rette fokus mod i hvilke sammenhænge og på hvilke måder, motivation opstår i KF. Opgøret og opsplitningen med overbegrebet motivation afføder flere nuancer og et bredere handleperspektiv, som jeg mener er gavnligt for praksis. Derfor vil jeg udfordre tendensen med, at lærere giver mest hjælp til dem, de ser som mest motiverede og optaget af faget (Ågård, 2014:25). Væsentligt mener jeg det er at bemærke, at motivationsorienteringerne ikke må medføre en stemping af produktive eller ikke-produktive orienteringer (Pless et al., 2015:32), men derimod er et samspil, som kan understøtte elevers læring på forskellige måder. Alligevel besidder disse forskellige udfordringer og vil kunne have en positiv og negativ påvirkning indbyrdes, hvilket jeg illustrerer i analysen.

Indledningsvist understregede jeg, at motivation er afgørende for læring. Dette kan fejlagtigt mistolkes som at motivation er "en forudsætning for" læring. Dette postulat vil jeg gerne udfordre ved særligt, at tænke motivation som "et resultat af" det der foregår i skolen (Ibid.:12). Elevers erfaringer i samspil med klassekulturen resulterer netop i motivation eller demotivation. Dette tildeler da en særlig magtposition til aktiviteterne i klasserummet, som har stor indflydelse på at påvirke motivationen, da denne bl.a. skabes heri. KF (ligesom alle andre fag) har et væld af strenge at spille på, når det omhandler elevers motivation. Derfor er jeg enig med Ågård i, at det er særlig væsentligt at undersøge hvordan eleverne motiveres, da jeg er overbevist om, at dette påvirker elevens læringsudbytte.

5. Analysen

Inden analysen vil jeg støtte opgavens validitet ved at beskrive min kodningsstrategi samt strukturering af analysen. Som tidligere nævnt betragtes empirien som situationel genereret, hvorfor jeg bl.a. fokuserer på interaktionerne i analysen gennem positioneringsbegrebet og ved at gengive længere sekvenser fra fokusgrupperne i analysen. For at strukturere og gøre dataindsamling overskuelig, har jeg kodet begge fokusgruppeinterviews. Koderne har været både empiri- og teoridrevet (Halkier, 2016:77). Eksempelvis er koden 'relevans' inspireret af interviewguiden (Bilag 2), mens 'samtale og debat' er genereret ud fra empirien. For at strukturere kodningen har jeg udarbejdet et kodningstræ (Bilag 3), som har skabt overblik over deltagerens ensartede eller modsatrettede udsagn. Analysen har jeg derfor dels udarbejdet ud fra, hvad jeg betragtede som dominerende i forhold til konstruktion af motivation i KF, dels også hvad jeg personligt fandt interessant.

Analysen har jeg delt op i to delanalyser:

- En analyse af undervisningen.
- En analyse af motivation i det faglige indhold.

Begge delanalyser tager udgangspunkt i forskellige motivationsorienteringer, som er den teoretiske ramme. I første delanalyse behandler jeg overordnet motivation i undervisningen ud fra relations-, involverings- og mestringsmotivationen, hvorved lærerens rolle og undervisningens form bliver omdrejningspunkt. I anden delanalyse dykker jeg ned i deltagerens italesættelser af vidensmotivation i KF. Altså hvad denne udspringer eller ikke udspringer af og hvad orienteringen retter eller ikke retter sig mod.

Inden selve analysen vil jeg dog præsentere fokusgruppeditagerne. Fokusgruppe 1 består af elever fra samme efterskole. Eleverne har kendt hinanden siden starten af 9. klasse. Deltagerne har jeg kaldt Carina, Casper, Frederikke, Martin, Mathias, Pernille og Xenia. Fokusgruppe 2 består ligeså af 9. klasse-seselever, men fra samme klasse. De fleste af disse elever har kendt hinanden siden skolestart. Deltagerne i denne gruppe har jeg kaldt Anders, Cecilie, Christian, Emilie, Line, Mette og Oline. I analysen forsøger jeg hyppigt at bruge informanternes ord, hvilket jeg har *kursiveret*.

5.1. Delanalyse 1 - En analyse af undervisningen

Denne delanalyse vil undersøge, hvordan lærerens rolle og undervisningens form motiverer elever i KF. Således vil planlægningen og gennemførelsen af undervisningen blive omdrejningspunkt. Jeg vil inddrage begreberne relationsmotivation, som omhandler relationen mellem lærer og elev, hvorved en gunstig relation kan afføde en "lyst til læring" hos eleven (Pless et al., 2015:83), involveringsmotivation, som omhandler elevernes motivation gennem en "involvering i [...] læreprocesser" (Ibid.:89) og mestringsmotivation, der omhandler elevens motivation gennem oplevelsen af at erfare at mestre "noget nyt og flytte sig fagligt" (Ibid.:77). Begreberne bruges til at forstå årsager til elevers motivation i undervisningen. Til at starte med vil jeg analysere lærerens rolle ud fra relationsmotivationen, hvorefter analysen vil omhandle struktureringen og progressionen i faget i lyset af involverings- og mestringsorienteringen.

5.1.1. Lærerens egne værdier og vinklen på undervisningen

Dette afsnit vil analysere lærerens egne værdier, gennem en subjektiv og objektiv vinkling på undervisningen, i forbindelse med relationsmotivationen. I fokusgruppe 1 har eleverne forskellige erfaringer med KF. Nogle af eleverne har gået på kristne friskoler, mens andre har gået på folkeskoler. Pernille deler sine dårlige erfaringer med en friskole, hvor hun blev træt af at høre på lærerens snak om; *Hvis ikke du tror, så synder du (...) og du skal tro* (F1, 20:22). Dette overrasker Mathias, som mener at have hørt, at lærerne skal være objektive i KF (F1, 20:43), men som bliver afbrudt af Frederikke, der har haft lignende oplevelser med *Danmarks største kristendoms-troende-ting* (hendes tidligere lærer red.), som altid har markeret sin mening (F1, 21:21). I den sammenhæng mener Casper, at det er *vildt fedt*, når læreren er objektiv i undervisningen (F1, 21:26), men understreger senere samtidig betydningen af lærerens passion i emnet (F1, 44:59). Mathias udfordrer dog gruppen en smule, da han mener, det ikke er *dumt, hvis en lærer inddrager noget erfaring*, da det kan bidrage til, hvordan den enkelte elev kan danne sin egen holdning (F1, 22:17). Hertil deler Carina en oplevelse med hendes tidligere underviser:

Carina: (...) min gamle kristendomslærer der kunne man virkelig mærke, hvordan han bare synes, at det her kristendom var åndsvagt, det var nogle gange, jeg mener, at han på et tidspunkt sagde, at Gud var en eller anden dum ond mand der sad oppe i himlen og så videre ik'. Så man skal virkelig bare pas på med at inddrage egen mening, fordi at det skinner igennem, lige meget hvor meget man gemmer det, så det handler bare om at være objektiv synes jeg. Fordi det er meget det der, man selv skal ha' lov til at tage mening. Fordi man føler sig sådan.... lidt nederen hvis der er nogen der krænker en, og det kan jo være lige meget om man er muslim, eller om

man er kristen, altså hvis der er nogen der sådan der sidder.... og giver tegn for, at hvad hedder det, at deres tro den er dum, så har man jo ik' rigtig lyst til at lytte efter fordi, at det er jo ik' rart (F1, 23:03).

Carina laver en parallel mellem ikke at have *lyst til at lytte efter* i undervisningen og det at føle sig *nedere* på baggrund af lærerens udtalelse, som opfattes krænkende. Krænkelsen tillægger hun sig selv, når læreren negativt vurderer den kristne Gud, hvorved en upersonlig vurdering af kristendommen bliver til en personlig vurdering af Carina. Hendes løsning er, at lærere må passe på med at inddrage egne meninger og derfor må være objektive. Omvendt er denne tilgang dog svær eller endog umulig, da lærerens mening altid vil skinne *igennem lige meget hvor meget* denne gemmer den. Carina vægter dannelsen af egen mening højt, hvilket udfordres af en subjektiv lærer, da en tro på en *åndssvag kristendom* ikke legitimeres i undervisningen. Tilsvarende Carina deler Pernille og Frederikke fra gruppen deres oplevelser, men omvendt. De oplever det ikke legitimt ikke at tro på den kristne Gud. Det ses, at Carina og Mathias har en fælles forståelse af, at dannelsen af egen mening er en betydelig del af KF. Udfordringen er blot, at Carina mener, det kræver en objektiv tilgang, mens Mathias mener, det kan ske på baggrund af lærerens erfaringer. Udtalelserne tegner så et felt, hvor underviseren skal dele erfaringer uden at inddrage egne synspunkter, hvis læreren ønsker at gøre plads til skabelsen af elevernes personlige overbevisning. Dannelsen af egen holdning i KF vil blive belyst senere i delanalyse 2.

En væsentlig del af elevers motivation er relationerne i skolen (Pless et al., 2015:83). Carinas fortælling viser, hvordan oplevelsen af ikke at blive anerkendt og respekteret gav ulyst til at deltage i undervisningen. Omvendt er potentialet, at elevens dominerende relationsmotivation kan forme sig til en vidensmotivation (Ibid.:63). Vidensmotivation præsenteres i delanalyse 2. Udfordringen er, at en relationsmotivation som er under pres, vil kunne have negativ indflydelse på eksempelvis elevens vidensmotivation. Carina oplever dog ikke at have mistet motivationen i faget, da hun istemmer Martins ord og erklærer, at hun faktisk *elsker kristendom* (KF red.) (F1, 08:34). Analysen illustrerer altså betydningen af lærerens personlige vurdering af religion, hvilket har en stor indvirkning på elevgruppens motivation.

5.1.2. Progression og struktur i undervisningen

I begge fokusgrupper deles få erfaringer med motiverende undervisning i KF. Enkelte har da gode oplevelser fra konfirmationsforberedelse, hvor de overnattede i en kirke (Line & Emilie, F2, 39:33), hvilket nævneværdigt bliver sammenblandet med KF. Informanterne har derimod mange opfattelser af, hvad der gør undervisningen demotiverende. Frederikke fra fokusgruppe 1 oplever, at undervisningen

er vildt kedelig når underviseren: (...) holder på en powerpoint, hvor der står tro og så står såen her og fortæller om kristendom i 45 minutter og man sidder jo næsten og halvsover (F1, 44:15). Line fra fokusgruppe 2 oplever at der læses *meget*, hvilket gør KF kedeligt (F2, 10:31) og som desuden har en fare for, at eleverne blot læser *de første tre linjer* og derefter skimmer det (Cecilie, F2, 43:55). Frederikke oplever, at hun ikke bliver aktiveret, mens Line og Cecilie ikke oplever den rette aktivering. Begge grupper efterspørger således en større grad af (eller rette) involvering og udviser en stor involveringsmotivation, som ikke bliver tilfredsstillt.

Lærerens personlige overbevisning fyldte hos fokusgruppe 1, mens fokusgruppe 2 var optaget af fagets gentagelser i indhold og arbejdsformer, hvilket udtrykkes i følgende sekvens:

Line: (...) det virker på en eller også måde som om nogle gang at læreren.... (afbrydes)

Cecilie: Det har ik' så stor relevans

Line: (Fortsætter) Så tager vi lige det her igen agtigt og så tager vi lige om der ej vi går lidt tilbage til det agtigt, vi glemt lige noget her, så ska' vi lige om det og så ska' (afbrydes)

Cecilie: Så bliver man forvirret [Gaber imens]

Line: (Fortsætter) Og så bliver det, så følelse det bare heller ik' som om, det er noget der er særlig vigtig og så bliver det egentlig bare endnu mere røvsygt og så.... (afbrydes)

Cecilie: Gider man ik'

Line: (Fortsætter) Nej og så får det lidt ingen betydning agtigt, så kom ud af huset og se nogle film og øhh spil nogle spil (afbrydes)

(Emilie og Mette griner)

Emilie: Det er nogle sjove ting

Line: (Fortsætter) "Jeg er Jesus" (Lines idé til et interaktivt spil red.)

Emilie Fordi det er ligesom de sjove ting ik', men jeg tror bare det giver lidt mere mening for os, fordi når det ik' er såen emner, hvor man ska' kigge i en bog og lære gloser til engelsk eller såen noget ik', så giver det bare mere mening at vi lære det gennem agtige ting

Line Gennem vores krop [griner] (F2, 46:40).

Line kobler lærerens mange spring i emner sammen med det, at undervisningen fremstår som *ikke særlig vigtig* og endog endnu mere *røvsyg* og forstår derved ikke undervisningen som vidensopbyggende brudstykker der sammenkobles. Tilgangen til undervisningen mener Cecilie medfører en forvirring og en ikke-deltagelse i undervisningen, da eleverne ikke *gider*. Derfor efterspørger Line, at læreren lægger en *klar plan* for netop at undgå tilbagespring og reelt muliggøre en fordybelse ved at *dykke ned* i religionerne (F2, 20:53). Cecilie mener også, at en planlægning vil gøre det tydeligt, at indholdet

ikke er; *særligt bredt, jo det er bredt, men ik' i den forstand det er ik' noget, man ka'.... arbejde videre med* (F2, 21:51). KF har ifølge Cecilie et fagligt tomrum, hvilket Line, i sekvensen, løser ved at fylde undervisningen med *sjove ting*, hvilket Emilie og Mette griner ad. En reaktion som umiddelbart kan skyldes en forståelse af faglighed og læring som uforeneligt med *sjove ting*. Alligevel argumenterer Emilie for, at aktiviteterne faktisk vil kunne skabe mening i faget, da eleverne kan *lære det gennem (...) ting*. Centralt er da, hvordan fagets metoder bidrager til elevens læring, så arbejdsformerne ikke blot er underholdning i et *hyggeligt og ikke vildt krævende fag*, som Line beskriver KF. (F2, 10:31).

Lærerens strukturering af undervisningen kan også omhandle progressionen i faget. Eksempelvis er Cecilie meget tydelig i, at lærerens spørgsmål i undervisningen ikke kræver en *Einstein-hjerne*, da alle i princippet godt kan svare på spørgsmålet (F2, 10:50). Cecilie gider da ikke aktivt deltage i undervisningen, da hun ikke oplever at flytte sig fagligt. Mestringsmotivationen, som er knyttet til oplevelsen af at mestre noget nyt og flytte sig fagligt (Pless et al., 2015:77), er altså under pres. Udfordringen med progressionen kommer særligt til udtryk hos Anders fra samme gruppe:

Anders: Det er umotiverende, at vi laver det samme øh næsten hvert år. Måske lidt mer' avanceret i forhold til sværhedsgrad og så videre. Øhmm vi har haft nogle forskellige lærere, men det er sådan umiddelbart det samme, vi har snakket om og det samme vi har lavet (...) (F2, 12:29).

Anders udviser en drivkraft til mestringsorienteringen, som dog ikke bliver mættet. Dels grundet gentagelser og dels grundet sværhedsgraden i gentagelserne. For selvom han er blevet undervist af forskellige lærere har *snakken* og *det de har lavet* umiddelbart været det samme. På den ene side er det forståeligt, at undervisningen har været den samme, da den pædagogiske progression i KF ønsker at skabe en helhedsforståelse og et historisk overblik, hvorved indhold og emner kontinuerligt kombineres og integreres med hinanden på de forskellige trin (Vejledningen for faget kristendomskundskab). Tilsyneladende er det alligevel kontinuerligheden, Anders vurderer som værende for ensformig. Kontinuerliteten som intentionelt ville sikre Anders' faglige progression, er for ham bl.a. årsagen til en demotivation. Denne hermeneutiske spiral er for flere deltagere en udfordring, dels grundet kedsommelige gentagelser (Pernille, F1, 51:47), dels en forvirring over de faglige brudstykker der sættes sammen (Line og Cecilie, F2, 46:08) og dels en manglende fordybelse i det indhold, der nu engang bliver undervist i (Emilie, F2, 20:53). Hvad der er Anders' frustration udmønter sig i Cecilies forslag om at afskaffe KF i de større klasser (F2, 18:41f), da det i *princippet* er *det samme* de lærer om nu, som de gjorde i sjette klasse (F2, 19:20). Dette forslag vil jeg vende tilbage til i delanalyse 2. Væsentligt er det, at verberne i Forenklede Fælles Mål for KF afslører en taksonomitænkning. At faget kræver forskellige kognitive abstraktionsgrader (Grønbæk Nielsen, 2007:106), eftersom eleven skal kunne; *reflektere, diskutere og tolke* (Færdigheds- og vidensmål efter 9. klasse) eller mindre abstrakt skal kunne; *udtryk-*

ke, genkende, gengive eller *redegøre* (Færdigheds- og vidensmål efter 3. og 6. klasse). Interessant er det dog, at eleverne har forskellige opfattelser af samtale og diskussion i klassen og læringsudbyttet heraf - altså det taksonomiske niveau. Særligt fokusgruppe 1 er store fortalere for diskussioner, da det giver *liv i klasselokalet* (Martin, F1, 24:34) og da elever *faktisk* har *en holdning* (Mathias, F1, 45:11). Emilie fra fokusgruppe 2 mener derimod, at diskussioner blot er *ens mening om noget* (F2, 09:44).

5.1.3. Opsamling

Delanalysen har ikke belyst elevers erfaringer med motiverende undervisning, men deres oplevelser af demotiverende undervisning. Væsentligt er betydningen af lærerens personlige vurdering af religion, hvilket har en stor indvirkning på bestemte elevgruppers motivation, da relationsmotivationen i særlig grad kan blive presset. Samtidig oplever flere elever en lav grad af aktivering i undervisningen, hvilket udfordrer involveringsmotivationen. Deslige bliver undervisningens spring mellem emner og indhold til forvirring for eleverne, hvilket eleverne mener både skyldes en manglende planlægning fra læreren, men også den generelt manglende progression i KF. Netop progressionen og indholdets kontinuerlighed udfordrer nemlig mestringsorienteringen.

5.2. Delanalyse 2 - En analyse af motivation i fagets indhold

I delanalyse 2 vil jeg undersøge, hvordan informanterne italesætter fagets indhold og en eventuel motivation heri. Til dette vil jeg inddrage begrebet vidensmotivation, som omhandler elevers "nysgerrighed, vidensbegær og 'optagethed'" (Pless, et al., 2015:64) i faget generelt og i specifikke emner. Konkret vil jeg analysere fagindholdets funktion i deltagerens uddannelsesprojekt og eksemplificere deltagerens vidensmotivationer og disses mulige afsæt. Først vil jeg da analysere vidensmotivationen i lyset af den enkeltes personlige stillingtagen.

5.2.1. Fagets indhold som meningsdannende

Frederikke er ifølge hende selv opvokset i en *kristen familie*, opvokset med *at gå i kirke hver søndag* og har tidligere gået på en *meget kristen privatskole*, hvor hun har oplevet, at hun er *blevet slået i hovedet med kristendom* (F1, 16:15). I fokusgruppe 1 diskuteres rangeringen af elevernes favoritfag og dominerende stemmer i gruppen er 'blevet enige' om, at KF får en tredjeplads. Frederikke har dog indskudt, at hun ikke mener, at faget er ligeså spændende, som de andre elever giver udtryk for:

Frederikke: (...) Grunden til jeg måske ik' synes kristendom er specielt spændende også med den der tidslinje eller ting vi havde lige før. Jeg har.... jeg tror faktisk lidt, jeg er ateist. Jeg tror ik' rigtigt, så derfor føler jeg overhovedet ik', at det er spændende noget som helst med tro, noget som helst med guder og sådan noget fordi jeg synes bare det er sådan noget totalt sci-fi bullshit for at være ærlig, så det er derfor jeg synes, det er mega åndssvagt. (F1, 12:59)

Placeringen på linjen i aktiviteten, der fungerede som hjælpemiddel i fokusgruppeinterviewet, hvor Frederikke placerede sig en fjerdedel tæt ved at *Tro og religion ingen betydning har for mig*, bliver i citatet koblet til at faget ikke opleves som spændende. Omvendt kan det overvejes om tro og religions store betydning for den enkelte person, kan betyde at faget opleves som spændende? Dette tyder Martins historie på. Han *opdagede* nemlig først, at han var kristen kort tid før starten på efterskolen. Før dette havde han været ateist. Martin laver en kobling mellem hans nyopdagede overbevisning sammen med *mere interesse* i faget (F1, 18:17). Interessant er det om en personlig overbevisning, ville have givet Frederikke en følelse af at faget er spændende. En overbevisning vil dog medføre en tro på guder, hvilket bliver associeret med noget *sci-fi bullshit*, som antageligt hentyder til noget urealistisk eller rettere - noget fiktivt. Gennem denne meningsudveksling positionerer Frederikke sig som en der ikke tror *rigtigt*. 'Rigtigt' kan både forstås som antonymet til forkert, hvorved hendes overbevisning i forældres og *den kristne skoles* (herunder lærere og klassekammeraters) øjne betragtes som ikke-rigtig, så hun positionerer sig som en modsætning til disse. 'Rigtigt' kan også forstås som en gradbøjning af

en trosmængde. Derved har Frederikke kun en lille tro, hvilket gør hende til *lidt ateist*. Ikke desto mindre modpositionerer Frederikke sig majoriteten i fokusgruppen. Hun positionerer indirekte Martin, som en der tror på noget *åndssvagt*. Frederikkes positionering afføder dog ingen særlig magt, da Mathias, Martin, Carina og Casper alle plæderer for fagets betydning og rangering blandt favoritfagene.

En forkert forsimpning vil nu være, at udlede at Martin er vidensmotiveret mod fagets indhold og Frederikke ikke er. Eksempelvis giver Frederikke udtryk for, at KF netop kan bruges til, at elever kan få øjnene op for, om *det her gud-halløj* fungerer for en (F1, 26:03), hvilket hun værdsætter. Martin derimod forstår ikke, hvad han kan bruge beretningen om Jesu fødsel til, da han hverken oplever den bibringer ham noget senere hen eller på anden måde efterlader ham en *livslektie* (F1, 48:39). Casper udfordrer Martin med at fortællingen har en værdi i form af, at få en forståelse for hvad kristne tror på (F1 48:44), mens Carina argumenterer for, at fortællingen tilhører en *basisviden i kristendommen*, som er *en af de der røvsyge ting, man skal komme ind over* (F1, 49:10). Frederikke og Martin giver begge udtryk for, at de er orienteret mod, hvad dele af faget kan bringe dem i deres personlige liv. Eleverne forsøger altså at relatere sig til undervisningen og lave en *hverdaglig kobling* (Pless et al., 2015:65). Herigennem vil noget af indholdet vidensmotivere eleverne, da de udvider deres horisont, samtidig med at de kan be- eller afkræfte deres personlige mening. Faget betragtes som et stillingsfag, hvor deltagerne kan finde ud af, hvad de synes eller ikke synes. Betydningen af fagets indhold bliver da vurderet både indenfor skolen, men også i sfærer udenfor skolen, hvor elevernes eget religiøse ståsted kommer til udtryk.

Fokusgruppe 2 ytrer sig i langt mindre grad om deres personlige overbevisninger og erfaringer. Et tema hos fokusgruppe 2 er derimod fagets betydning i det videre uddannelsessystem.

5.2.2. Uddannelsesprojektet

Som tidligere nævnt undres Cecilie i fokusgruppe 2, om nødvendigheden i at have KF i de større klasser. Både Line og Emilie støtter op om idéen om at afskaffe faget i udskolingen, da KF ikke i tilstrækkelig grad er *relevant for dem mere* (Emilie, F2, 19:26) og eleverne i stedet kan fokusere på de mere krævede fag i skolen såsom engelsk. Forskellen mellem det tidspressede engelsk og KF kommer til udtryk i følgende interaktion:

Cecilie: Altså der er ret mange ting, vi har sprunget over, er der ik'? (...) "Det ku' vi lige nå, så det må vi lige, det må vi lige bære over såen...." og sidder man der til kristendom og har læst en tekst som man har læst ti gange før (afbrydes)

[Emilie og Line siger ja]

Cecilie: (Fortsætter) Kunne bruge sin tid på engelsk

Emilie: Også når det er det fag vi snakkede om, det er noget man allerede lidt ved og så bliver det bare repeteret og så lærer man måske noget om andre religioner og såen og gamle historisk figurer, men jeg tror det vil være mere relevant for os at ha' såen engelskfag for eksempel, som kræver lidt mere altså, som er mere såen, det er noget vi ska' ku' vide (afbrydes)

Cecilie: Bruge

Emilie: Ja bruge (afbrydes)

Cecilie: Når vi kommer videre herfra (F2, 20:40).

Cecilie er forarget over, at timetallet i kristendom (på daværende tidspunkt i skoleåret) er de samme ugentlige to timer som i engelsk. I engelsk har hun en opfattelse af, at være under tidspres, hvortil hun med ironisk stemmeleje siger, at eleverne må bære over med det, de lige kunne nå i engelsk. Et pres som er en modsætning til KF, der har svært ved at fylde indholdet ud, hvilket blev berørt i forrige delanalyse og som eksemplificeres i Cecilies parodi på læreren; *Shit jeg har ik' særlig meget at lære de her børn* (F2, 21:53), hvorfor KF rummer en stor grad af repetition. Frustrationen over presset i engelsk bliver overført til en frustration over KF, da faget tager plads. Emilie kobler opfattelsen af engelskfagets tydelige krav sammen med, at det er noget man *skal* vide, hvilket Cecilie supplerer med ordet *bruge*. *Bruge videre herfra* hentyder til elevernes videre uddannelse, da fagets brugbarhed vurderes i relation til det videre uddannelsessystem. En brugbarhed som særligt vurderes indenfor uddannelsesverdenen.

Den manglende kobling til elevernes fremadrettede uddannelsesprojekt (Pless et al., 2015:65), udfordrer elevernes forståelse af fagets brugbarhed. Fokusgruppe 2 er i høj grad vidensmotiveret mod indhold, der bidrager til deres uddannelsesprojekt. Derfor fælder Line dommen over faget og vurderer, at det har en lavere betydning end andre fag (F2, 09:32). Dette begrundes Christian ud fra at religion og derved faget ikke har så megen relevans i samfundet længere (F2, 09:44). Line kobler ligeså fagets relevans sammen med både hvorvidt man *tror* på det (religion red.), men også om man vil *uddanne sig i* noget indenfor religion (F2, 26:56).

Delanalysen har nu belyst elevens vidensmotivation ud fra to forståelser af faget som bidragende til en personlig stillingtagen og faget som bidragende til uddannelsesprojektet. Det afsluttende afsnit vil konkretisere de enkelte indholdsdele, som informanterne retter sin vidensmotivation mod og forsøge at afdække årsager hertil.

5.2.3. Blandt nationalkultur, fordomsfrihed og hverdagsliv

Alle deltagere udtrykte forskellige vidensmotivationer med tilhørende forskellige afsæt. Der var bred enighed om, at kristendom har en historisk betydning for Danmark. Både ift. at forstå hvordan samfundet blev skabt, få *en forståelse for ens forfædre* (Line, F2, 23:19, 25:20) og generelt *relatere sig til de gamle dage* (Cecilie, F2, 24:17). Den historiske betydning specificerer Mathias fra fokusgruppe 1 yderligere:

Mathias: Det er også ret vigtigt at såen der, tror jeg, at religion i forhold til kultur ik' bliver glemt fordi det ligger virkelig meget, synes jeg i såen, synes jeg at være dansker. Der synes jeg virkelig kristendommen hører ind under det. Og det er ret vigtigt, at man ik' glemmer det, fordi så glemmer man lidt ens rødder eller hvad man nu siger (Pause) (F1, 31:44).

Mathias kobler i citatet religiøsitet og nationalidentitet sammen. Det essentielle i danskeren er kristendommen, hvorfor det er væsentligt, at der huskes på religionen. Vidensmotivation udspringer altså af en påmindelse om *rødderne*. Samtidig tyder den følgende interaktion på, at de kristne rødder er vigtige at mindes om i berøring med islam. Mathias mener nemlig, at man godt kan få et billede af, at islam spiller på frygt grundet Islamisk Stat (F1, 33:49). Dette affejer Casper dog delvist, da de *har lært om islam*, så nu ved de, at det ikke passer (F1, 33:55). Alligevel vil Mathias dog frygte *hvis Danmark blev et muslimsk land* (F1, 34:11). Beslægtet forbinder Line islam med terrorisme (F2, 40:59). Hun bruger adskillige gange kontrasterne *vi* og *dem* og udviser en stor interesse i *andre religioners* regler (F2, 24:46). Hun positionerer sig herigennem som en, der i kristendommen, ikke er underlagt særlig mange regler og derved er mere fri. Christians vidensmotivation minder om Mathias', men udspringer antageligt af noget andet. Christian er orienteret mod at Danmarks love *på en eller anden måde* er baseret på de ti bud (F2, 31:32). Mathias og Christian udviser altså lignende vidensmotivationer, som for Mathias har afsæt i en bekymring for islamisering, mens Christians er forbundet med en forståelse for samfundets opbygning.

Andre elever giver udtryk for en vidensmotivation rettet mod en større forståelse af andre religioner og som må udmønte sig i en minimering af fordomme:

Carina: Det (KF red.) forhindrer også bare fordomme utrolig meget, der VIRKELIG mange der har sådan fordomme; "jamen alle muslimer de er bare terrorister og det....", altså det stort set alle fordomme de passer bare overhovedet ikke. Altså det kan jo være gode fordomme og dårlige fordomme til de bare lige sådan får styr på, hvad er rigtigt og hvad er ikke rigtigt og det er

egentlig meningen med faget kristendom, at man får at vide hvad handler de forskellige religioner om, så man ikke begynder sådan at antage ting (F1, 26:42).

I henhold til netop berørte islam, er det interessant at Carina tager udgangspunkt i fordomme i relation til denne. Sekvensen viser, at faget har en kompetence i at aflive fordomme og bibringe eleverne faktuel viden. Emilie, fra fokusgruppe 2, mener også, at faget kan bidrage til at minimere fordomme. Udfordringen er nemlig, at man kan være *snæversynet* og *kun ser på kristendom og det man kender* (F2, 25:20). Begge piger mener altså, der er en fare for at få en forkert forestilling af verden, hvilket undervisningen kan modvirke. Vidensmotivationen får en tydelig kobling til hverdagen, hvor undervisningen kan afsløre falske forestillinger. Samtidig afslører dette også en vidensmotivation, der retter sig mod *andre religioner* (KF-fagformåls betegnelse). Carina og Emilie er ikke de eneste, der udviser interesse herom. Faktisk udviser mange af deltagerne en interesse i andre religioner og i høj grad islam, hvilket eksempelvis kommer til udtryk hos Christian: *"(...) de fleste af os er vokset op med kristendom øhmm som basisreligion.... Så vi behøver ik' at lære så meget om kristendom i sig selv mere, jeg tror, det er mere spændende, jeg ved ik' med jer og lære om eksempel islam"* (F2, 14:09).

Afslutningsvis er det værd belyse yderligere nuancer i elevers vidensmotivationer. Cecilie har spået religionen kristendom til ikke at have nogen betydning *for os* om hundrede år (F2, 25:31), som betyder at samfundet ikke har stor gavn af KF, hvilket skaber en distance til faget. Distancen er dog ikke konsekvent, da hun alligevel oplever en interesse i at forstå mødet med religion i hendes hverdag:

Emilie: (...) jeg tror det var i tredje, jeg tror han var Jehovas Vidner, var det ik' det?

Cecilie: Shit man, hvad er det? (utydelig tale)

Line: Det er så spændende, jeg så en film om det på min gamle skole, det var en ret god film, meget god film, anbefaler den

Emilie: Men altså også såen nogle små nogle som også er i Danmark, men altså der er alligevel mange der i Danmark er det, men vi ved måske ik' så meget om det

Cecilie: GUUUD... Det sgu da det i Dicte

Mette: Ja det er det

Cecilie: Ja

Line: Jehova det sys' jeg også man burde bli' lært om

Emilie: Ja

Cecilie: Så det bar' det der Netflix-life (F2, 42:41).

Interaktionen viser, at flere af pigerne, som ikke oplevede faget som værende relevant og ville afskaffe det i udskoling, faktisk motiveres af viden om Jehovas Vidner. Motivationen udspringer af mødet med den tidligere klassekammerat Jonas, filmen *To verdener* og tv-serien *Dicte*. Cecilies vidensmotivation udspringer altså af ønsket om at blive klogere på verdenen omkring hende (Pless et al., 2015:64), hvilket manifesteres i *Dicte*. Interessen medfører, at hun ræsonnerer over en mulig kobling mellem undervisningens indhold (Jehovas Vidner) og hendes fritid (Netflix-serier som ex. *Dicte*). Interessant er det, hvordan Cecilie begejstret oplever, at kunne forbinde skolen med hendes fritid, hvilket styrker vidensmotivationen.

5.2.4. Opsamling

Delanalysen har vist to interessante forståelser af KF, som har stor indflydelse på deltagernes motivation. Nogle elever er stærkt orienteret mod, hvad faget kan bringe dem i deres personlige liv og betragter derved faget som et stillingsfag. Da er eleverne vidensmotiveret mod indhold, som vil bidrage til afklaringen af den enkeltes personlige ståsted. Andre elever er udfordret af deres forståelse af fagets tilsyneladende manglende rolle i det videre uddannelsessystem. Læringsudbyttet i KF er derved langt mindre betydningsfuldt i udskoling end ex. engelsk. Det skaber en manglende forståelse for og frustration over faget i udskoling, da eleverne oplever et pres fra andre (vigtigere) fag. Alligevel ses forskellige vidensmotivationer hos alle deltagere. Vidensmotivationerne retter sig mod forskelligt indhold, og som trods eventuelle samme indhold, alligevel kan have forskellige afsæt hos den enkelte elev. Begge delanalyser vil nu blive inddraget, når jeg i det følgende kapitel gennem en diskussion udleder tre handleperspektiver.

6. Diskussion af analysens resultater

Dette kapitel vil diskutere tre centrale elementer fra analysen gennem en inddragelse af de præsenterede studier fra min forskningsoversigt. De enkelte afsnit vil udmunde i tre forskellige handleperspektiver, som jeg mener, er relevant i undersøgelsen af hvordan afgangselever motiveres i KF.

6.1. Underviserens personlige værdier og overbevisninger

Et centralt element i delanalyse 1 er, om læreren har en objektiv tilgang til undervisningen. Enkelte elever delte dårlige erfaringer med læreres tydelige holdninger (ikke at forveksle med passion for et emne). De udsprang af et religiøst og et irreligiøst synspunkt og havde alle sammen en negativ påvirkning på elevernes lyst til deltagelse i undervisningen. I tråd hermed viser Flensners studie, at der hersker en hegemonisk sekulær diskurs i svenske RE. En central problematik herved er, at diskursen ekskluderer religiøse positioner og derved underminerer RE's mål om mangfoldighed, da ikke-religiøse og ateistiske positioner bliver vægtet højere indenfor denne diskurs end friheden til at vælge og mangfoldigheden i personlige overbevisninger (Flensner, 2015:151). Jeg kan kun gisne, om en lignende diskurs hersker i det danske uddannelsessystem. Ikke desto mindre er det væsentligt, med de svenske erfaringer, at være sig bevidst, at en sådan diskurs vil kunne underminere fundamentale værdier som åndsfrihed og ligeværd (Folkeskolens formål §1 stk. 3) og true religiøse positioner.

Omvendt viser Kjeldsens studie, at kristendommen ikke er udsat i KF. Snarere konkluderer hun, at den faktisk har en særlig status og funktion heri (Kjeldsen, 2016c:289). I den sammenhæng understreger delanalyse 2, at undervisningen i kristendom motiverer elever i tilknytning til religionens betydning for den nationale kulturarv. Kjeldsens studie problematiserer dog at fagets national-kulturelle kristne dannelse, kombineret med det dominerende livsfilosofiske-eksistentielle fagsyn, skaber et uklart område mellem kristendomsindføring og et ikke-konfessionelt fag (Kjeldsen, 2016c:289). I kontrast hertil står Flensners studie, som understreger faren ved, at en "sekulær diskurs" kritiske tilgang til undervisningen kan afføde en kritik og fordømmelse af religion (Flensner, 2015:121). Dette mener jeg efterlader en refleksion hos underviseren om, hvordan religioner og religiøsitet italesættes både ud fra en sekulær, men også national-kulturel kristen diskurs, da begge kan tendere til at ekskludere og inkludere bestemte elevgrupper.

- **Handleperspektiv:** Læreren må være opmærksom på egne overbevisninger og værdiers indflydelse på undervisningen. Allerede ved at være reflekterende om påvirkningen, mener jeg, overbevisninger og værdier vil få en langt mindre dominerende og ekskluderende rolle.

6.2. Progressionen i gentagelser

I delanalyse 2 udtrykker flere af eleverne, at de mestrer KF og derved ser det som overflødig i undervisningen. Samtidig er der mange gentagelser i både indhold og arbejdsformer. Centralt er det, at stille spørgsmål ved, om eleverne da også har mestret faget? Larsen og Sørensen's undersøgelse af kristendomsundervisningens betydning for eleverne peger bl.a. på, at elevens billede af kristendom er fragmentarisk (Larsen & Sørensen, 2005a:188). Tilsvarende mener jeg er relevant at overveje. Eksempelvis mener en elev i opgavens analyse, at KF kan bidrage til at få styr på rigtigt og forkert og derved afdække, hvordan verden hænger sammen. Dette tyder på, at eleven har et forenklet – eller måske et forkert syn på, hvad KF bidrager med. For KF bør vel netop bidrage til at undersøge, diskutere og undersøge sig over sandhed(er). Derfor må elevens udsagn om, at de har indfriet læringspotentialer, betragtes kritisk. Jeg formoder, at elever kan have svært ved at se deres faglige progression i faget. Samtidig kan dette være yderligere udfordrende grundet religiøse tekster og emners tilbagevendende på forskellige klassetrin. En lærerfaglig refleksion, udover det taksonomiske niveau, er refleksionen over variationen af ekstra-faglige dannelsesmål, som kan åbne indhold op på forskellige måder. Skal undervisningen bidrage til læring om normer for det nære samvær? Bidrage til refleksion over egne eksistentielle spørgsmål og verdensbillede? Bidrage til refleksion over eget religiøst ståsted? Eller eksempelvis bidrage til udviklingen af en kritisk stillingtagen? (Kjeldsen, 2016c:33). Ikke desto mindre er progression i arbejdsformer og indhold en væsentlig refleksion i forbindelse med elevens motivation. Der er en særlig fare for, at eleverne oplever gentagelser i undervisningen som kendt viden, hvilket undergraver læringspotentialer.

- **Handleperspektiv:** Læreren må være særlig opmærksom på progression i tekstvalg og arbejdsformer og være bevidst i valget af gentagelser af emner og tekster. Jeg mener, det er vigtigt, når elever møder samme indhold igen, at eleven får en forståelse af, at undervisningen befinder sig på et mere krævende taksonomisk niveau.

6.3. Medbestemmelse og myndiggørelse

Delanalyse 2 viser, at flere elever udviser stor vidensmotivation mod islam, men også andre religioner og overbevisninger som ex. Jehovas Vidner. En videns-hunger som er endnu en kontrast til kristendommens mange gentagelser i undervisningen. Vidensmotivationen mod andre religioner tager bl.a. afsæt i elevernes erfaring og input fra fritidslivet. Derfor er det interessant hvordan erfaringer og oplevelser fra elevens fritidssfære, som har skabt en vidensmotivation, kan kombineres med undervisningssfæren. Til dette kan elevens medbestemmelse i høj grad understøtte deres deltagelse i KF og tildele eleverne myndighed (Brodersen, 2015:375), hvorved eleverne bliver kompetente i selv at be-

stemme i det enkelte fag, men også i livet generelt. Udfordringen med inddragelsen er på den ene side, at undervisningen ikke bør fremstå ustruktureret jf. delanalyse 1 i forsøget på at inkorporere elevers input. Mens den på den anden side ikke bør være så fastlåst, hvorved elevernes eksisterende vidensmotivation fra fritidssfæren aldrig kan imødekommes. En hæmsko for igangsættelsen af inddragelsen af elever i undervisningsplanlægning vil utvivlsomt være forberedelsestiden til en (typisk) 45 minutters lektion. Alligevel er det relevant, hvordan afslutningen af de enkelte undervisningsforløb kontinuerligt vil kunne imødekomme elevers interesser og erfaringer, gennem udarbejdelse af problemstillinger i arbejdet mod afgangsprøven. Væsentligt er da, at elevens perspektivering til hverdagsliv og større sammenhænge også er en del af prøvens vurderingsgrundlag (Vejledningen til folkeskolens prøve i kristendomskundskab, 2016:14, 33).

- **Handleperspektiv:** Læreren må i udarbejdelsen af årsplanen overveje, hvordan elevers medbestemmelse eller inddragelse bliver imødekommet. Jeg mener, det er et vigtigt motivationsfremmende element, at inddrage elevers hverdagslige møder, erfaringer og forundring med religion og livssyn, uden at den enkelte elev ufrivilligt bliver til genstand for undervisningen.

7. Afrunding

Dette afsnit vil afrunde opgavens analyse med en konklusion af opgavens problemformulering, hvorefter opgaven afsluttes i en punktopstilling af yderligere perspektiver, som undersøgelsesfeltet åbner op for.

7.1. Konklusion

Analysen har fokuseret på, hvordan afgangselever motiveres i KF. Jeg konkluderer, at motivation i KF fremstår i mange individuelle former blandt afgangselever. I denne undersøgelse italesætter eleverne særligt deres motivation i KF ud fra elementer, de savner og ikke oplever tilfredsstillet i undervisningen.

Jeg fandt ud af, at særligt to dominerende forståelser af KF hersker i de to grupper, hvilket har indvirkning på den enkelte elevs motivation. En forståelse, der vurderer fagets bidrag til individets personlige stillingtagen og en forståelse der vurderer fagets bidrag til individets uddannelsesprojekt. Forståelser som de enkelte grupper var præget af og som skabte forskellige afsæt for motivation. Herved kan jeg bekræfte min hypotese om, at når religion og tro har stor betydning for den enkelte har det en positiv indvirkning på den enkeltes deltagelse. Dog bliver motivation også påvirket af mange andre omstændigheder og faktorer.

Sammenholder jeg undersøgelsen, er det udover de to forståelser af KF, særligt fagets progression, kristendommens store indholdsmæssige omfang i faget (i modsætning til andre religioner), en ensformig undervisning og underviserens udtrykte personlige overbevisning, der udfordrer elevernes motivation og kan hæmme deres deltagelse. Mens fagets bidrag til viden om nationalkulturen, fremme fordomsfrihed og bidrag til forståelsen af den enkeltes erfaringer fra hverdagslivet, umiddelbart fremstår som motivationsfremmende. Derfor mener jeg, at læreren særligt bør være opmærksom på egne værdier og overbevisningers indflydelse på undervisningen, opmærksom på progressionen i tekstvalg og i arbejdsformer samt overveje, hvordan elevers medbestemmelse og inddragelse bliver imødekommet i undervisningen. Herved har jeg forsøgt at tegne de mønstre op, som jeg finder i empirien i et ellers meget individuelt problemfelt.

7.2. Perspektivering

- Undersøgelsen har genereret empiri ud fra en relativ homogen elevgruppe. Interessant ville det være, at undersøge muslimske elevers motivation i KF, hvor kristendommen kvantitativt er dominerende og endog muligvis nyder kvalitativ fordel. (Kjeldsen, 2016c).
- Undersøgelsens delanalyse 2 åbner op for en refleksion om, hvordan KF's relevans begrundes overfor elever og forældre i en præstationsorienteret skolekultur. (Pless et al., 2015:11).
- Undersøgelsen bidrager til en fortsat diskussion af fagets navn, som blandt informanterne blot italesættes "kristendom". Navnet undrer elever, da indholdet også omfatter andre religioner. Samtidig kan benævnelsen være en selvopfyldende profeti, hvor kristendommen nyder unødigt fordel.
- Til sidst vil en praksisnær diskussion af spændingsfeltet mellem at *lære om* og *lære af* religion i KF bidrage til en tydeliggørelse af fagets formål og religionsundervisningens tilgange.

Litteraturliste

- Bjerresgaard, Helle & Hermansen, Mads (2016): *Undervisning - mellem håndværk og kunst*. Forlaget Samfundslitteratur
- Broberg, Maximilian (2016): 'Flensner, Karin Kittelmann. 2015. Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden'. I: *Nordic Journal of Religion and Society*, nr. 2/2016, side 154-155
- Brodersen, Peter (2015): 'Læreren som leder'. I: Peter Brodersen, Per Fibæk Laursen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Stig Toke Gissel: *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag, 3. udgave
- Flensner, Karin Kittelmann (2015): 'Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden'. (Ph.d.-afhandling, University of Gothenburg)
- Grønbæk Nielsen, Niels (2007): 'Mål'. I: Peter Brodersen, Per Fibæk Laursen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Frans Ørsted Andersen: *Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendals lærerbibliotek, 1. udgave
- Halkier, Bente (2016): *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur, 3. udgave
- Juul, Henrik (2011): 'Religionsundervisningens historie i Danmark'. I: Mette Buchardt (red.): *Religionsdidaktik*. Forlaget Gyldendal, 1. udgave
- Järvinen, Margaretha (2005): 'Interview i en interaktionistisk begrebsramme'. I: Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag
- Kjeldsen, Karna (2016a): 'Kristendom i folkeskolens religionsfag'. I: *Religionslæreren*, nr. 2/2017, s. 10-12
- Kjeldsen, Karna (2016b): 'Kristendommens særlige status, fremstilling & didaktisering'. I: *Unge pædagoger*, nr. 2/2016, 22-34
- Kjeldsen, Karna (2016c): 'Kristendom i folkeskolens religionsfag - politiske og faglige diskussioner, repræsentationer og didaktisering'. (Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet)
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *InterView - Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, 2. udgave
- Køningsfeldt, Amalie (2016): 'Flertal af danskerne: Religion er ikke meget vigtig i mit liv'. På: *DR.dk*, 7. november 2016. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <https://www.dr.dk/nyheder/kultur/tro/flertal-af-danskerne-religion-er-ikke-meget-vigtig-i-mit-liv>
- Larsen, Irene & Sørensen, Peter Green (2005a): *Nogle historier gemmer jeg lidt for livet - Kristendomsundervisningens betydning for folkeskolens elever*. Religionspædagogisk Forlag
- Larsen, Irene & Sørensen, Peter Green (2005b): 'Bilag 4. Interview med elever'. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på http://irenelarsen.dk/Bog/4_interview_med_elever.pdf
- Lenti, Camilla (2009): '10 definitioner af religion'. På: *religion.dk*, 8. juni 2009. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <https://www.religion.dk/religionskritik/10-definitioner-af-religion>

Lundager Jensen, Hans Jørgen (2008): 'Religion'. I: Knud Michelsen: *Filosofisk leksikon - Den vestlige verdens erkendelsesteori, metafysik, etik, logik, videnskabsteori og samfundstænkning*. Forlaget Gyldendal

Pettersen, Roar C. (2016): 'Læringens hvordan'. I: Ray Svanberg & Hans Petter Wille (red.): *Må ikke slettes. Læring - på vej mod den professionelle lærer*. Forlaget Klim

Pless, Mette, Katznelson, Noemi, Hjort-Madsen, Peder & W. Nielsen, Anne Mette (2015): *Unge motivation i udkolingen - Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag

Undervisningsministeriet:

- 'Folkeskolens formålsparagraf'. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalparagraf>
- 'Færdigheds- og vidensmål for kristendomskundskab'. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Kristendomskundskab%20-%20januar%202016.pdf>
- 'Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab - 9. klasse'. August 2016. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger>
- 'Vejledningen for faget kristendomskundskab'. Lokaliseret d. 26. maj 2017 på <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-kristendomskundskab>

Ågård, Dorte (2014): *Motivation*. Forlaget Frydenlund

Bilag 1 - Transskriptionsnøgle

- Der benyttes almindelig retskrivning, men med sammenskrivninger af hverdagsord (*Ex. ik'*)
- Tegnsætning som kan styrke læsevenlighed og understøtte forståelsen
- Lydord gengives ved at stave dem som de lyder (*Ex. øhh*)
- Linjeskift bruges når en ny deltager taler

STORE BOGSTAVER	Udtrykker kraftige udbrud
"x"	Citation bruges når deltagerne fremstiller sig selv som en anden person
(Pause)	Betyder længere pauser
...	Betyder kortere pauser
[x]	Klammer med tekst bruges ved grin, gab og lignende
(Afbrydes)	Bruges ved afbrydelse af anden person
(Fortsætter)	Bruges når personen, der blev afbrudt, fortsætter sin tale

(Inspireret af Halkier, 2016:72f)

Bilag 2 - Interviewguide

Briefing

Spørgsmål 1: Hvilke ord eller tanker popper umiddelbart op, når jeg siger kristendoms-kundskab? (*Få alle til at snakke*)

Aktivitet 1: Placering på linje (*Religion og tro har stor betydning for mig mod Religion og tro har ikke stor betydning for mig*)

Aktivitet 2: Rangering af fokusgruppens favoritfag (Lav en top 3)

Spørgsmål 2: Hvilke oplevelser har I haft med kristendomskundskab?
• *Evt. Hvad har været sjovt eller ikke-sjovt, hvad har været motiverende eller demotiverende?*

Spørgsmål 3: Hvorfor eller hvorfor ikke skal man have faget kristendomskundskab i skolen?

Spørgsmål 4: Hvad kan I bruge faget kristendomskundskab til?
• *Evt. er faget relevant?*

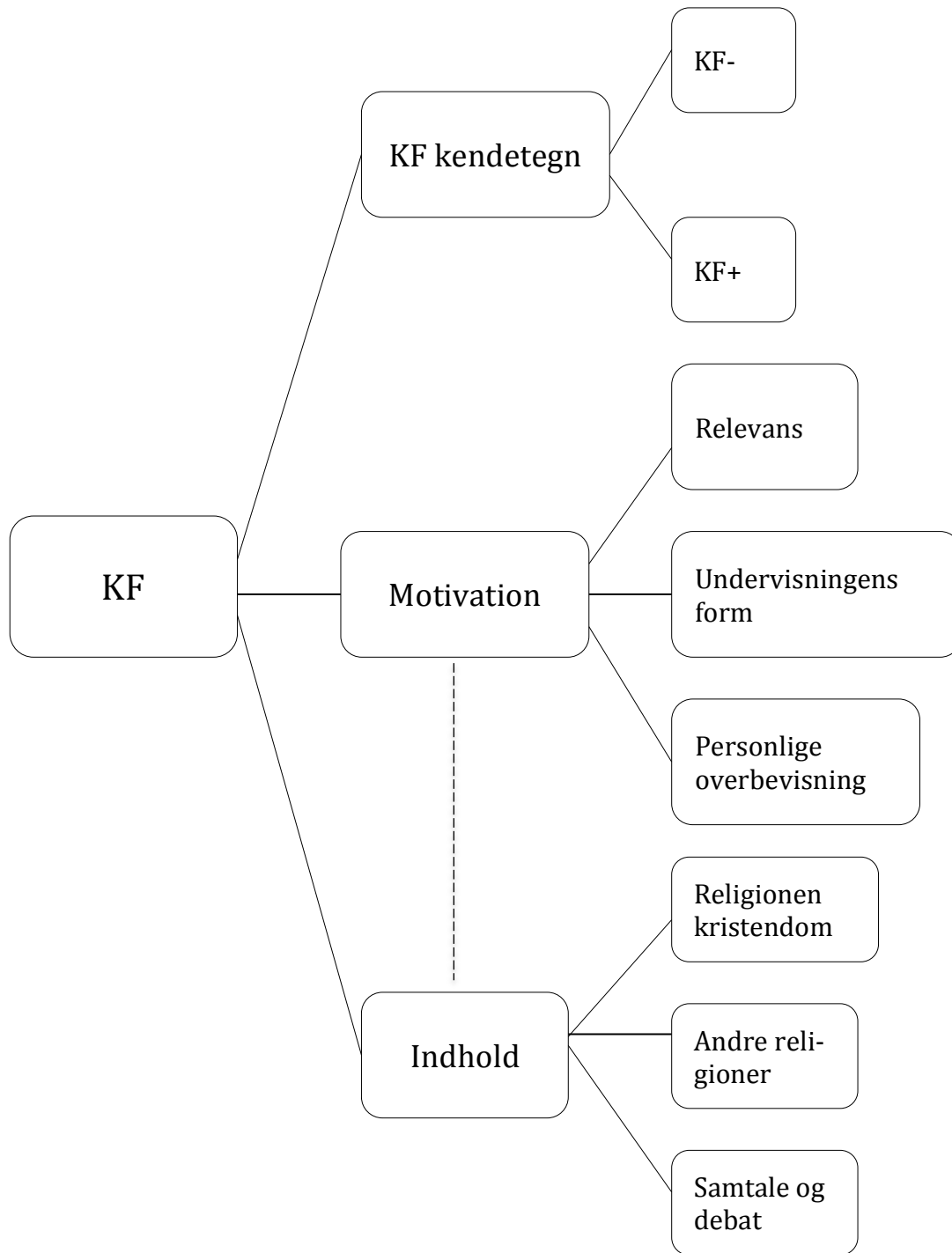
Aktivitet 3: Hvilke ord tænker I på, når jeg nævner ordet 'religion'? (Altså ikke faget) (Udvælg fem af ordene)

Spørgsmål 5: Er religion godt? (Hvor ved I det fra?)

Spørgsmål 6: Hvad mener I skal fylde mest i undervisningen?

Debriefing

Bilag 3 - Kodningstræ



Bilag 4 - Eksempel på transskribering af fokusgruppe 1

Carina: Hvis man rent faktisk gider, at være med såå [griner] du ved man mister fuldstændig lysten til at være der og til at engagere sig, hvis det bare er så noget røvsygt noget, hvor man næsten kan høre på læreren hvordan de såen "og så skete der det her" du ved det bliver bare sindssygt at høre på og øhh det tror jeg det er langt fra kun er elever der kan se det, det tror jeg der er mange lærere der kan se, at det altså ikke lige altid såen undervisningen er såen spændende så, så det handler jo om såen at få elever engageret og der er det meget som Frederikke nævnte#00:44:44.17#

Casper: Jeg tror samtidig også det er lidt vigtigt og så ha' lidt af det røvsyge for det er der hvor man får en masse informationer

Carina: Ja

Casper: Men måske hvis læreren er passioneret i emnet (afbrydes)#00:44:53.07#

Carina: Ja lige præcis#00:44:53.07#

Casper: Og øhh.... og involvere eleverne så gør det måske også mindre røv sygt at høre på#00:44:59.84#

ABL: Vil du lige gentage det sidste hvad sagde du der?#00:44:59.84#

Casper: Involvere eleverne?#00:45:03.04#

ABL: Ja#00:45:03.04#

Casper: Altså for eksempel stiller spørgsmål "hvad tror I om det her?" eller "hvad synes I er bedst?" et eller andet#00:45:10.13#

Carina: Ja#00:45:10.13#

Mathias: For folk har faktisk en holdning #00:45:11.50#

Casper: Jae ja #00:45:11.50#

Mathias: Eller såen der #00:45:12.76#

Frederikke: Jeg kan rigtig godt lide når der kommer diskussioner op#00:45:15.08#

Carina: Lige præcis det synes (afbrydes) #00:45:15.63#

Frederikke: Som vi havde i dag med det der etik, hvor du sagde vi sku' dele os op i to grupper og vi sad og diskuterede med hinanden, det synes jeg var Så fedt, fordi så sidder man bare der og tænker såen der "altså hvorfor tror de det?" og de tænker sikkert også såen "hvorfor har vi den tankegang?" Det synes jeg bare er mega nice, at man såen der, at der faktisk er.... at man såen, at der er andre der tænker på anden.... jeg ved det ikke. #00:45:39.17#

Casper: Men ja.... det fedt at der er lidt øhh aktivitet indblandet i

Frederikke: hmm

Casper: Men samtidig synes jeg også det er lidt vigtigt, at der er ja bare er en lærer der også fortæller en historie.... for det ka' også bare være spændende nogen gange. Selvfølgelig det ka' bli' tørt hvis det kun er det, men en god kombi er fedt.#00:45:55.15#

Mathias: Jeg synes faktisk godt at, at undervisningen må såen der, den må godt dele sig lidt op, såen man siger kristendom okay fair nok det er den største religion der, såen noget to milliarder der tror på det, det ligger vi så lidt mere fokus på end måske såen noget Det Flyvende Spagetti Monster [griner] #00:46:12.72#

Casper: Helt klart #00:46:12.72#

Mathias: Altså jeg synes det er fedt, at det såen der så lidt mere kedeligt så er det jo såen der okay det fylder så meget.... og jeg synes også godt man må dele lidt op okay islam og buddhisme, det er måske det skal man også ha' meget om så og så såen der, så kan man køre lidt ned men, men såen der, men så er det fedt at det så stadig bli'r varieret selvom det måske (afbrydes)

Casper: Men det er klart det er jo selvfølgelig vigtigt at det mest relevante religioner med#00:46:37.89#

Carina: Ja hvert fald, er det fem verdensreligioner der er? Hvert fald komme ind omkring dem alle sammen, fordi jeg har ingen idé om hvad de laver i hinduisme, fordi det har jeg aldrig haft om altså bar'... snakker om alle fem verdensreligioner#00:46:48.36#

Casper: Men selvfølgelig ka' man godt på et eller andet tidspunkt lige øhh indblande nogle sjove rele eller lidt anderledes religioner.... bare lige hurtigt øhh, men ja, det største fokus bør nok være på de mest relevante#00:47:01.52#

Mathias: Ja, men det er jo egentlig også meget sjovt synes jeg, fordi hvis man ser på såen noget som jødedommen så er det jo mange færre personer som har den tro end for eksempel hinduismen og alligevel så øhm er jødedommen meget mere omdiskuteret fordi, at den sådan der i forhold til historien jo har altså været mega omtalt. Vi har det der Israel-Palæstina konflikten nu og 2. verdenskrig og sådan noget. Det er jo sådan der, det er ret såen store ting. Så selvom hinduismen måske har flere tilhængere så synes jeg stadig at man skal se hvad der faktisk er mest relevant#00:47:28.91#

Casper: Ja ja helt klart#00:47:29.07#

Carina: Men det er også meget sjovt at høre lidt omkring de der mindre religioner altså fx Spagett, ej det er så lidt ekstremt, hvert fald bare lidt af de lidt mindre. Jeg kan ikke huske hvad den hedder men den der.... ja.. ff.. den der anden, en der er, også den der mærkelige en, jeg kan ikke huske hvad hedder den nu? sss sci et eller andet?#00:47:50.77#

Casper og Mathias: Scientology? #00:47:50.77#

Carina: Scientology lige præcis. Ja det er for eksempel også ret spændende at høre om, men ja-er....#00:47:55.79#

Martin: Nu kommer jeg måske lidt mere ind omkring kristendom igen, men jeg har det sådan lidt... og det her er bare et eksempel, men for eksempel når jeg hører historien om Jesu fødsel, øhh jeg synes det er en meget god historie og såen, men mit problem med den ligger i, at når jeg har hørt den, så føler jeg ikke at jeg sidder tilbage med.... med et eller andet såen jeg kan bruge senere i livet, hvor jeg føler jeg kan jeg kan bedre lidt ligge vægt på historier der giver mig et eller andet budskab, jeg føler jeg kan såen bruge til noget på længere sigt og, altså, og det er ikke for at sige, at jeg ikke kan lide historien om Jesu fødsel for den er meget god. Jeg synes bare ikke rigtig, at den altså lige præcis den måske og det er bare et eksempel ikke efterlader mig med noget jeg føler jeg kan bruge senere såen.... et eller andet altså.... en eller anden livslektie eller noget#00:48:39.79#

Casper: Men synes du ikke det er interessant bare, at høre hvordan de kristne egentlig tror at Jesus kom til (afbrydes)#00:48:44.36#

Martin: Jo jo det synes jeg også skal fylde en del, jeg ka' altså bare måske personligt altid interesseret mere for det der har en.... en eller anden vigtig øhh pointe med det (afbrydes)#00:48:55.00#

Mathias: Det synes jeg også kristendommen har, men jeg giver dig måske lige den der fortælling det er mere såen der okay det er noget som kristen tror på men lige det har ik' den store morale#00:49:03.23#

Casper: Ja det er jo bar en detalje kan man sige#00:49:04.47#

Carina: Det er vel egentlig en af de der små røvsyge ting som man skal komme ind over fordi det er såen basis viden i kristendom (afbrydes)#00:49:10.27#

Casper: Ja det er fint nok at vide det synes jeg at, at (afbrydes) #00:49:13.05#

Martin: Jeg siger heller ik', at det ik' skal være der #00:49:13.95#

Casper: Nej nej... (Pause)#00:49:16.13#

Bilag 5 - Eksempel på transskribering af fokusgruppe 2

ABL: Og når jeg stiller nogle spørgsmål, I må egentlig godt bare hoppe frem og tilbage i dem, det vi nu har snakket om. Det er ikke så vigtigt øhmm, men jeg tænker såen lidt, nu stiller jeg spørgsmål om, skal man overhovedet ha' kristendomskundskab?#00:18:35.15#

Line: Ja#00:18:35.15#

ABL: I må gerne argumentere for eller i mod altså ha' en samtale om det#00:18:40.36#

Cecilie Ja, men er det nødvendigt at ha' det i de større klasser?#00:18:41.93#

ABL: Det er faktisk et spørgsmål du stillede de andre nu#00:18:45.92#

Line: Altså jeg sys, jeg sys at altså jeg sys det er vigtigt og ha' kristendom på et eller andet tidspunkt. Jeg sys man ska' lære om det fordi, det har jo, det har en betydning altså det (afbrydes)#00:18:54.11#

Cecilie: For samfundet#00:18:54.63#

Line: (Fortsætter) Præcis altså det har været en stor del af vores samfund og såen noget der ik' (afbrydes)

Cecilie: Historie#00:18:58.33#

Line: Præcis så jeg sys helt klart man ska' ha' det på et tidspunkt, men jeg sys måske godt det ku' lig lidt nede i de lidt mindre klasser, altså såen noget måske, altså jeg såen op til sje femte sjette elle femte eller såen noget og så stoppede (afbrydes)#00:19:11.91#

Cecilie: Ja fordi det ska' stadig være noget man kan huske #00:19:13.65#

Line: Præcis#00:19:14.13#

Cecilie: Men jeg ka' stadig huske da vi havde det i de klasser og det var altså i princippet det samme vi lært syns jeg (Elev siger ja)#00:19:20.94#

Emilie: Fordi det er jo også et meget lærerigt fag, men det er måske ik' så relevant for os mere #00:19:26.70#

Line: Nej så sys jeg måske lidt mere op i det højere klasser man ka' fokusere lidt på nogle af de andre fag der måske er lidt mere altså lidt mere krævende på en eller anden måde ik' altså så ka' man ha' noget altså, jeg vil sys stadig man ska' ku' husk noget fra samfundsfag op til sjette eller såen noget ik', men det jeg sys ik' det er nødvendigt her#00:19:41.31#

ABL: hmm#00:19:41.50#

Cecilie: Kristendom #00:19:41.69#

Line: Ja#00:19:44.08#

Cecilie: Men for eksempel såen der engelsk, hvor mange timer har vi om ugen?

Mette: To#00:19:46.93#

Emilie: Det er overhovedet ik' nok sys jeg#00:19:49.81#

Cecilie: To timers engelsk om ugen, det er det samme som vi har i kristendom#00:19:49.81#

Line: Det ik' særlig meget

Mette: Og engelsk det er bare et fag man virkelig (afbrydes)

Emilie: Og det kræver bare meget mere end kristendom, så det giver ik' så meget mening at vi har samme tid, men vi ska' nå meget mere i engelsk#00:20:02.53#

Cecilie: Altså der er ret mange ting vi har sprunget over er der ik'? #00:20:03.98#

[Elev siger ja]

Cecilie: Det ku' vi lige nå, så det må vi lige, det må vi lige bære over såen.... og sidder man der til kristendom og har læst en tekst som man har læst ti gange før (afbrydes) #00:20:18.20#

[Emilie og Line siger ja]

Cecilie: (Fortsætter) Kunne bruge sin tid på engelsk #00:20:20.36#

Emilie: Også når det er det fag vi snakkede om, det er noget man allerede lidt ved og så bliver det bare repeteret og så lære man måske noget om andre religioner og såen og gamle historisk figurer, men jeg tror det vil være mere relevant for os at ha' såen engelsk fag for eksempel, som kræver lidt mere altså som er mere såen det er noget vi ska' ku' vide (afbrydes)#00:20:40.00#

Cecilie: Brugte #00:20:40:57#

Emilie: Ja brugte (afbrydes) #00:20:41.12#

Cecilie: Når vi kommer videre herfra #00:20:41.93#

Line: Jeg sys også læreren ska' være altså jeg sys læreren ska' ligge en klar plan over at det ik' bliver gentaget noget af det. Fordi altså såen, så han ligger en plan om og så lære vi om den her religion og den og den fordi ellers bliver det bare det samme og det samme#00:20:52.93#

Emilie: Og så man fordyber sig mere i det man har om såen det ik' bliver såen, "nu har vi om det her i den uge næste gang er det noget andet", så man kan godt sammenligne det, det der du sagde det med kristendom og jødedom har noget til fælles og såen noget, men så mere fordybe sig i det man har om og så tag lidt mere tid (afbrydes)#00:20:53.57#

Line: Altså man ka' jo altid sammenligne og det er jo det er spændende at sammenligne hi religionerne ik? Og så har man om den religion kristendom, så dykker man ned i den finder ud af hvad der er om den og så man færdig med den, så tager man en ny religion og dykker ned i den, så kan man sammenligne altid, man kan jo altid sige hvad der er lidt ens ved hinanden, men det ska' ik' være det samme der bliver gentaget#00:21:25.93#

Cecilie: Det er jeg enige i, men altså det ka' altså det er selvfølgelig også været svært for Bent (Anonymiseret navn red.) nu når vi har haft alle mulige andre, men hvis man har en gennem hele forløbet så burde der altså være en skarp plan for fordi så.... er det så går det måske også op for læreren; "Shit jeg har ik' særlig meget at lære de her børn" fordi, at det er altså det er ik' særlig bredt, jo det er bredt, men ik' i den forstand, altså det er ik' noget man ka'.... arbejde videre med (afbrydes)

Line: Det er ik' det mest relevante agtige

Emilie: Der er jo mange religioner, men altså (trækker på skuldrene)#00:21:51.21#

Cecilie: Og der er ik'#00:21:53.76#

Christian: Det kommer selvfølgelig an på om man kun nærmest kun fokusere på en religion eller om man fokusere på (afbrydes)#00:21:59.18#

Cecilie: Det er også det jeg siger at så ka' det være at det går op for læreren at "jeg har ik' særlig meget at undervise de her børn i kristendom så...."#00:22:07.21#

Line: Altså det har jo også (afbrydes)#00:22:07.23#

Cecilie: Det er derfor det måske burde hedde religion#00:22:08.30#

Line: Ja præcis, det er også derfor altså det er måske ik' alle religioner har jo måske ik' så meget relevans for hvad man ska' lære, altså måske har vi måske ik' ligeså meget behov for at lære om kinesisk religion på den måde, altså hvad skal vi bruge det til agtigt? Men det ka' jo stadig være spændende #00:22:22.41#

[Elever siger ja]

Emilie: Det er jo godt at vide såen nogle ting, men det er måske ik' særlig relevant #00:22:26.01#

Line: Nej præcis, derfor sys jeg ik' det sku' være op i de høje klasser#00:22:30.30#

Cecilie: Eller samer shamanisme det tvivler jeg på, vi kommer til at sku' bruge#00:22:33.36#

[Elever siger ja]

Emilie: Det er ik' så vigtigt (Pause)#00:22:38.89#

Bilag 6 - Lydklip fra fokusgruppe 1

- <https://www.dreambroker.com/channel/nx90hjak/bwp6w3xi>