



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00 CEST	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUKR550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	105
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28631
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Musikkens plass i dagens KRLE fag

The place of music in today's KRLE
subject

Navn: Kristian Olsen Sæle

Kandidatnummer: 105

MGUKR503-1

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag/Høgskulen på
Vestlandet, avd. Bergen

Veileder Mona Helen Farstad

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

The subject of religion and philosophy in Norway has undergone several changes and reforms in the last twenty years. After 1997, the subject of religion and philosophy was aimed at teaching about different religions in an equal way, which teachers have not previously had to relate to. In the same year, there were already objections from a group of parents who believed that the new KRL subject violated the parents' right to decide their child's religious education. A topic that was to be challenging in the debate around the school's equal education 20 years ago, was Christian singing and religious music at school. Because of this critique, and the changes that were made, teachers became more uncertain on how, or even if, singing and music has a place in the subject of religion and philosophy.

This master's thesis wishes to investigate whether music has a place in today's KRLE subject or not. To discuss the issue, I believe it is important to shed light on different perspectives on the topic that are relevant, but where the focus will be on the teacher's views and experiences on this subject. Therefore, I have conducted four semi-structured interviews, which have been presented and discussed in the thesis. The interviews show that music was, in most instances, rarely used in the KRLE subject. The informants were generally positive about using music in today's KRLE subject. Music has a central role in different religions and worldviews, and it is therefore those who believe that religious music should be taught to provide a comprehensive education in this subject. Looking at different didactic perspectives however, several challenges connected to this issue emerges. Such as the inevitable subjective element in experiencing music, which goes against the curriculum's formulation around the KRLE subject's objectivity responsibility. Also, the lack of religious music resources teachers has access too was an issue formulated in the interviews. Even though teachers are positive to the issue, they simultaneously emphasize that the teacher needs to have the necessary competence in music, to be able to teach about religion and philosophy of life in an objective and pluralistic way.

Sammendrag

Religions- og livssynsfaget i Norge har gjennomgått flere endringer og reformer de siste tjue årene. Etter 1997 var religions- og livssynsfaget rettet mot å undervise om ulike religioner på en likeverdig måte, som lærere tidligere ikke har måttet forholde seg til. Samme år kom det allerede innvendinger fra en gruppe foreldre, som mente at det nye KRL-faget krenket foreldrenes rett til å bestemme barnets trosopplæring. Et tema som skulle bli utfordrende i debatten rundt skolens likeverdige utdanning for 20 år siden, var kristen sang og religiøs musikk på skolen. På grunn av denne kritikken, og endringene som ble gjort, ble lærerne nå usikre på hvordan sang og musikk skulle være en del av faget KRL-faget.

Denne masteroppgaven ønsker å undersøke om musikk har en plass i dagens KRLE-fag. For å diskutere dette, mener jeg det er viktig å belyse ulike perspektiver på temaet som er aktuelle, men hvor fokuset vil være på lærerens syn og erfaringer. Derfor har jeg gjennomført fire semistrukturerte intervjuer, som blir presentert og drøftet i oppgaven. Intervjuene viser til at musikk i de fleste tilfeller, sjeldent ble brukt hos informantene. Informantene var positiv til bruk av estetiske arbeidsmåter, og så verdien i å undervise om religiøs musikk. Musikk har en sentral rolle i ulike religioner og livssyn, og det er derfor de som mener at religiøs musikk bør undervises for å gi en helhetlig opplæring i religion og livssynsfaget. Ser man på ulike didaktiske perspektiver, dukker det imidlertid opp flere utfordringer knyttet til bruk av religiøs musikk. For eksempel den subjektive opplevelsen av musikk, som går imot KRLE-fagets ansvar i å være objektiv. Selv om lærere er positive til musikkbruk i KRLE-faget, understreker de samtidig at læreren bør ha kompetanse om religiøs musikk og tilgjengelige ressurser, for å kunne undervise om religion og livssyn på en objektiv og pluralistisk måte.

Forord

Prosessen med å skrive en masteroppgave har både vært utfordrende, men også innholdsrikt og interessant. Musikk i religion, og estetiske arbeidsmåter generelt, er noe jeg håper ikke går ut av KRLE faget, og blir jobbet med kontinuerlig i fremtiden. Jeg ønsker i denne delen å takke alle de som har hjulpet meg med arbeidet i den siste perioden.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Mona Farstad for faglig veiledning. Takk for at du har tatt deg tid til å hjelpe meg gjennom hele skriveprosessen, som har bidratt til at arbeidet med oppgaven ikke har vært preget av stress og usikkerhet.

Jeg vil også takke lærerne som tok seg tid til å delta som informanter i en ellers travel hverdag. Denne oppgaven var avhengige av informanter, og med tanke på Covid-19-situasjonen, setter jeg pris på at dere ville la dere intervjuet og hadde mulighet til å svare på oppfølgings spørsmål.

Takk også til mine medstudenter og lærere på KRLE studiet. Hvis det har vært spørsmål som trengtes svar på, har de også alltid vært behjelpelige.

Og takk til mine foreldre som interesserte seg for dette forskningsprosjektet og som støtter meg uansett hva det gjelder. Til slutt en spesiell takk til min kjæreste Karita, som har vært med meg i mine oppturer og nedturer i denne prosessen. Takk for dine oppmuntrende ord og støtte gjennom perioden.

Kristian Olsen Sæle

Bergen, mai 2022

Innhold

1. Innledning	10
1.1 Tema	11
1.1.1 Læreplan	12
1.1.2 Estetiske arbeidsmåter.....	13
1.1.3 Religions- og livssynsdidaktikk	14
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	14
1.3 Oppgavens struktur	16
2. Læreplan, sang & musikk og didaktiske perspektiver	17
2.1 Utvikling av estetiske arbeidsmåters plass i læreplan fra L97 til LK20	17
2.2 Et historisk syn på sang og musikk i religions- og livssynsfaget.....	19
2.3 Didaktiske perspektiver på musikk i KRLE-faget	21
2.3.1 Religions- og livssynsdidaktikk.....	22
2.3.2 Innføring i KRLE-didaktikk.....	24
2.3.3 Religionsdidaktikk – En innføring.....	25
2.3.4 Sammenligning av ulike didaktiske perspektiver	26
3. Teorigrunnlag	29
3.1 Tre former for kunnskap i møte med estetikk.....	30
3.2 Estetikkens representativitet og tilgjengelighet	32
3.3 Estetisk læring, danning og erfaring	33
3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen	34
4. Metode	37
4.1 Valg av metode	37
4.1.1 Valg av intervju.....	39
4.2 Utvalg av informanter	40
4.2.1 Informantene	41
4.2 Gjennomføring av intervju.....	41
4.3 Forskningsetikk.....	43
4.4 Transkribering.....	44
4.5 Refleksjon over metode	44
5. Presentasjon av datamaterialet	46
5.1 Informantene	47
5.2 Bruk av musikk som didaktisk virkemiddel i KRLE faget.....	47
5.3 Grunnlag for bruk av musikk eller andre estetiske arbeidsmåter i KRLE faget	50
5.4 utfordringer med bruk av musikk i KRLE undervisning	53
5.5 Den nye læreplanen og læreplanens formulering om det estetiske	57

6. Analyse og drøfting av datamaterialet	62
6.1 Hva forteller datamaterialet om informantens forhold til estetikk i KRLE undervisningen?	63
6.1.1 Ferdighets- og personlighetskunnskap.....	63
6.1.2 Estetikkenes representativitet og tilgjengelighet	66
6.2 Hvilke estetiske læringssyn viser informantene til i sine perspektiver på bruk av musikk i KRLE-undervisningen?	68
6.3 Hvilke didaktiske faktorer påvirker lærerens syn på musikk anvendt i KRLE faget?	70
7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	75
7.1 Et innblikk i informantenes syn på musikk i KRLE-faget.....	75
7.2 Didaktisk forskning og læreplanens utvikling om musikk i KRLE.....	77
7.3 Hvilken plass har musikk i KRLE-faget i dag?	78
8 Litteraturliste	81
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene	84
Vedlegg 2. Intervjuguide	87

1. Innledning

De siste 20 årene har Religions- og livssynsfaget vært i stadig endring, hvor det har blitt gjort omfattende forandringer i fagets innhold og mål. Faget var opprinnelig et kristendomsfag som i 1997 ble erstattet av KRL-faget, som skulle drive opplæring i flere religioner og livssyn. Nå hadde religions- og livssynsfaget som mål å undervise om forskjellige religioner på en likeverdig måte, noe lærere tidligere ikke har måttet forholde seg til. Samme året kom det innvendinger fra en gruppe foreldre som mente at det nye KRL-faget overstyrte foreldrenes rett til å bestemme sitt barns religionsopplæring.

Seinere, i samarbeid med Human-Etisk Forbund (HEF), tok foreldreutvalget saken videre til FNs menneskerettighetskomité som fastslo at faget ikke var likeverdig, mangfoldig og pluralistisk (Lied, 2008). Som en følge av dette ble fritaksparagrafen § 2-3a. innført i 2005, som gir elever rett på fritak fra aktiviteter som enten er utøvelse av en religion eller aktiviteter som oppleves støtende eller krenkende (Kunnskapsdepartementet, 2005, § 2-3). I 2007 fastslo den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg at KRL-faget brøt med menneskerettighetene. Dermed ble det gjort endringer i Opplæringsloven som understreker at undervisningen skal være «kritisk, pluralistisk og objektiv». Disse tre ordene står den dag i dag og blir understreket i LK20 i avsnittet *Fagets relevans og sentrale verdier*: «Opplæringsloven legger føringer for at kristendom, andre verdensreligioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den finnes også i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2005, § 2-4).

Et tema som skulle bli utfordrende i debatten rundt likeverdig opplæring i faget for 20 år siden var kristen sang og musikk i skolen. I 2007 skrev Beckmann og Breistein forskningsrapporten «Tør du synge sangen fortsatt?» (Beckmann & Breistein, 2007), hvor det ble forsket på læreres posisjon tilknyttet temaet religiøs musikk og sang i skolen. Som en konsekvens av kritikken mot KRL-faget, var lærerne som ble intervjuet i forskningsrapporten usikre på hvordan religiøs sang og musikk skulle formidles i skolen og som en del av KRL-faget:

Da sang og musikk i seg selv kan være religiøst involverende er lærerne usikre på hvordan de skal operasjonalisere bruken og de finner det lettere å bruke andre arbeidsmetoder i faget. Man kan med andre ord si at lærerne ikke er usikre på hvorvidt de kan bruke sang og musikk i KRL-faget, men snarere hvordan de skal bruke sang og

musikk for å unngå at de kommer i konflikt med kravet om at undervisningen ikke skal være forkynnende» (Beckmann & Breistein, 2007s. 30).

Med ny læreplan, LK20, vil det være interessant å forske på hvordan lærere reflekterer omkring *hvordan* man kan ta i bruk musikk i KRLE-faget, uten at undervisningen skal være forkynnende. Jeg vil også undersøke om musikk har en plass i dagens KRLE-fag. De nye kompetansemålene som ble innført med den nye læreplanen er formulert slik at lærere har mer frihet angående hvilke arbeidsmetoder som skal tas i bruk og hvordan man skal nå kompetansemålene. Hvordan elevene skal oppnå kompetansemålene er med andre ord nå i større grad lærerens ansvar enn tilfellet var tidligere.

Synet på estetikk i KRLE faget er noe som er omdiskutert i forskningssamfunnet (se kap. 2.3). I dette prosjektet diskuteres hvordan lærere reflekterer rundt undervisningen i KRLE-faget, og på hvilken måte estetikken får plass i faget. Bruk av estetiske arbeidsmåter i undervisningen, eller aktiviteter hvor elevene uttrykker seg estetisk, blir diskutert i relasjon til spørsmålet om hvorvidt dette blir sett på som religiøs utøvelse eller kan oppleves som forkynnende eller involverende. Bruk av estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisningen, er en arbeidsmetode som kan avspeiler gitte læringssyn, derfor vil jeg i prosjektet også se nærmere på ulike læringssyn knyttet til tematikken (kap. 2.3 og 3).

Problemstillingen «hvilken plass har musikk i dagens KRLE-fag?» berører ulike dimensjoner ved KRLE-faget. Jeg vil forske på hvordan lærere i dag forholder seg til musikk spesielt og estetiske arbeidsmåter generelt i faget. I forbindelse med dette vil jeg også undersøke deres begrunnelser for valg av gitte arbeidsmetoder, og i hvilken sammenheng disse blir tatt i bruk. I drøftelsen vil jeg se nærmere på funnene og drøfte disse opp mot anvendt teori. Tematisk berører masteroppgaven det religions- og livssynsdidaktiske feltet, med hovedfokus på aspekter som læreplan og estetiske arbeidsmåter.

1.1 Tema

Hovedtemaet for denne oppgaven er bruk av musikk i KRLE-faget, sett fra et lærerperspektiv. Siden religiøs musikk og sang var en vanlig praksis på skolen tidligere (Beckmann & Breistein, 2007), og de endringer som har blitt gjort siden, har musikkbruk i KRLE-faget vært omdiskutert. Utviklingen har gått fra at sang og musikk ha vært en selvfølgelig og integrert del av både skolehverdagen og religionsundervisningen, til å bli omdiskutert og problematisk (Øystese, 2020 & Korsvoll, 2020). I denne sammenheng er det

interessant å undersøke hvordan lærere i dag forholder seg til musikk i KRLE faget. For å svare på problemstillingen er det nødvendig å se på ulike deler ved oppgavens tematikk.. Et av disse er de formelle dokumentene som legger føringer for hva som skal inngå i undervisningen. Dette vil være den nye læreplanen LK20 og Opplæringsloven. Jeg vil også i noen deler av oppgaven sette musikk inn i en videre kontekst og se på estetiske arbeidsmåter. Siden bruk av musikk er en estetisk arbeidsmåte, vil flere av de samme problemstillingene som kan forekomme, også diskuteres ut ifra informantenes besvarelser rundt andre estetiske arbeidsmåter. Dette er gjort på bakgrunn av intervjuene som er gjennomført, hvor det viste seg at ikke alle lærerne har tatt i bruk musikk i KRLE-faget tidligere. Siden oppgaven i størst grad handler om musikkens plass i KRLE-faget, og ikke hvordan musikk kommer til uttrykk i religioner, vil denne oppgaven først og fremst se nærmere på bruk av musikk i KRLE-faget og ikke bruk av musikk innenfor religion/er.

1.1.1 Læreplan

For å svare på problemstillingen om hvilken plass musikk har i dagens KRLE-fag, er det nødvendig å drøfte dette i lys av læreplanen. Læreplanen gir en oversikt over målene for den opplæringen som elevene skal ha, og hvor mange undervisningstimer som skal være delegert til de ulike fagene. Den nye læreplanen (LK20) i KRLE ble formet av en gruppe fagpersoner, som skulle legge frem sitt forslag til kompetansemål i faget. Den gikk så ut til høring i fagmiljøet, og Kunnskapsdepartementet foretok de siste endringer av planen før den ble fastsatt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samtidig er det slik at det vil uansett være skolen med sitt lærerkollegium som har et selvstendig faglig ansvar å operasjonalisere kompetansemålene i KRLE-faget i undervisningen.

Målene som kommer til uttrykk i læreplanen, kan bli tolket utfra ulike dimensjoner. Goodlad og Zu har i sin modell «dimension of curriculum» delt opp disse dimensjonene i *Societal, institutional, instructional and ideological* (Goodlad & Su, 1992). Dimensjonene har Nils Korsvoll i sin artikkel «Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker», oversatt til *institusjonell dimensjon, samfunnsdimensjon, ideologisk dimensjon og undervisningsdimensjon* (Korsvoll, 2020). De ulike dimensjonene viser at læreplanen blir tolket og formet ut fra hvilke nivå man forholder seg til i utdanningssystemet. Utfordringen til skolene er å bryte ned og operasjonalisere kompetansemålene som er skrevet på et ideologisk og institusjonelt nivå, inn i en gitt

undervisningspraksis. I kapittel to i oppgaven vil jeg gi et historisk tilbakeblikk på hva som har vært musikkens plass i KRLE-fagets læreplan, samt en gjennomgang som ser nærmere på læreplanen sett fra et ideologisk nivå. Seinere i oppgaven når intervjuene blir presentert og analysert, vil vi se på hvordan lærere forholder seg til læreplanen i sin planlegging og gjennomføring av undervisning; et perspektiv på læreplanen som kjennetegner undervisningsnivået eller undervisningsdimensjonen.

1.1.2 Estetiske arbeidsmåter

Ninian Smart er en religionsforsker som systematiserte religion i syv ulike dimensjoner (Sødal, 2009a, s. 14). En av disse er *erfaringsdimensjonen*, som dreier seg om religiøse erfaringer og opplevelser. Han viser til at religiøse erfaringer og opplevelser utgjør en sentral del i ulike trossamfunn. På den måten kan det tenkes at det bør være et mål i KRLE-undervisningen at estetikk bør være en del av religions- og livssyns- undervisningen, for å forstå helheten i religion som fenomen. Estetiske arbeidsmåter som film, musikk, kunst osv. er noen eksempler på undervisningsaktiviteter som inntar slike erfaringer og opplevelser. Ifølge Winje & Sødal (2009) kan estetikken åpne opp for en form for kunnskap som skiller seg fra kognitiv kunnskap. Gjennom estetiske arbeidsmetoder vil elevene kunne oppleve religion på en annen måte (Winje & Sødal, 2009, s. 126). Denne opplevelsen kan også bli oppfattet som religiøs erfaring (Andreassen, 2016, s. 99), noe vi skal se er et omdiskutert tema i KRLE didaktikken (se kap. 2.3).

Vi skal se at det å ta i bruk estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget kan by på utfordringer for lærere som underviser i faget. Religiøse uttrykk, forkynnende undervisning og fare for forskjellsbehandling, er alle utfordrende aspekter ved KRLE opplæringen som læreren bør ha et bevisst forhold til. Derfor vil gjennomgående spørsmål som jeg tar stilling til i drøftelsen være: «Hvordan kan man ta i bruk estetiske arbeidsmetoder på en objektiv måte?» Og «Kan man ikke bare unngå å undervise om den estetiske dimensjonen?» Disse spørsmålene vil utgjøre en rød tråd i oppgaven, og vil bli drøftet i kapittel seks og syv, på bakgrunn av intervju-funn og oppgavens teorigrunnlag. Bruk av estetiske arbeidsmåter i KRLE undervisningen vil bli videre fremstilt i kapittel 2.3, hvor ulike didaktiske perspektiver på musikk og andre estetiske arbeidsmåter blir presentert.

1.1.3 Religions- og livssynsdidaktikk

Det som er utgangspunktet for lærerens refleksjoner i planlegging og gjennomføring av undervisning er fagdidaktikken. Didaktikk ser på de ulike dimensjonene som inngår i faget, som enkelt forklart bestemmer undervisningens *hva, hvordan og hvorfor*. Med det menes at fagdidaktikken har som ansvar å se på hva som skal undervises, hvordan elevene skal lære det og hvorfor det skal undervises på denne måten (Von Der Lippe & Undheim, 2017). Modellen i boken *Religions- og livssynsdidaktikk* (Sødal, 2009a, s. 19) viser til fem ulike faktorer som samsvarer med hverandre og som gjelder både i planlegging, gjennomføring og refleksjon av KRLE undervisningen. Disse faktorene er *læreforutsetninger, mål og vurdering, innhold og læringsaktiviteter*. I modellen er rammefaktorer plassert som ramme rundt de fem faktorene, og kulturfaktoren er plassert rundt rammefaktorer. Estetiske arbeidsmåter inngår i denne modellen. Samtidig viser modellen at ulike faktorer påvirker hverandre. Ved å utforske estetiske arbeidsmåter vil det derfor være viktig å se på ulike faktorer av relasjonsmodellen, for å få frem helheten i undervisningen. Relasjonsmodellen vil være relevant i denne oppgaven, som teoretisk perspektiv (kap. 3.4) i analyse og drøftelse av datamaterialet (kap. 6.3) seinere.

I KRLE-fagets didaktikk er det omdiskutert hvordan lærere skal forholde seg til estetiske arbeidsmetoder. Noen ser positivt på estetiske arbeidsmetoder, i den grad at det åpner opp for at elevene skal få oppleve og utforske religion på en unik måte (Sødal og Winje, 2009). Andre er kritiske til denne formen for undervisning fordi de oppfatter at KRLE faget skal formidles på en mest mulig objektiv og nøytral måte (Andreassen, 2016). Ulike didaktiske syn på musikk i religion vil bli drøftet i bakgrunnskapittel 2 i kap. 2.3 «didaktiske perspektiv på musikk i KRLE-faget».

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstilling: Hvilken plass har musikk i dagens KRLE-fag?

I planleggingsfasen er det viktig å få oversikt over hvilke forskningsspørsmål som er relevant for å svare på problemstillingen. Siden intervjuet har i oppgave å få oversikt over lærerperspektivet på temaet, er forskningsspørsmålene formulert på en måte som kan besvares i gjennomførelsen av intervjuet.

Forskingsspørsmål 1: *Hvordan forholder lærere seg til estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisningen (med vektlegging på musikk)?*

Det første forskningsspørsmålet har som mål å finne ut hvordan lærere forholder seg til estetiske arbeidsmåter generelt, med vektlegging på musikk i KRLE faget. Grunnen til at musikk blir formulert i en videre sammenheng er fordi ikke alle lærere har tatt i bruk musikk i KRLE-faget tidligere. Når det er snakk om hvordan lærere forholder seg til estetiske arbeidsmåter vil det komme frem om de i det hele tatt bruker estetiske arbeidsmåter, i hvilken kontekst det er relevant å bruke og ulike utfordringer som kan oppstå. Det vil komme frem hvilke estetiske arbeidsmåter som blir tatt i bruk, og hvorfor det er fokus på noen former av estetiske uttrykk og ikke andre.

Forskingsspørsmål 2: Hva er de viktigste faktorene som påvirker læreres vurdering av estetisk arbeidsmåter generelt, og musikk spesielt, i KRLE-undervisningen?

Dette forskningsspørsmålet er rettet mot å se på de ulike sidene som inngår i planlegging og gjennomføring av undervisning. Gjennomgående i intervjuet vil det bli stilt spørsmål hvor læreren må grunngi *hvorfor* læreren tar i bruk estetiske arbeidsmåter generelt og musikk spesielt, for å se på de ulike faktorene som spiller inn. Lærerens læringssyn og pedagogiske grunnsyn er noen av aspektene som det vil være fokus på.

Forskingsspørsmål 3: Hvordan tenker lærere på endringer i estetikkens plass i KRLE-faget?

Dette forskningsspørsmålet er brukt for å undersøke hvilke synspunkter og meninger informantene har når det gjelder estetikk i KRLE-faget, uten at de nødvendigvis tar utgangspunkt i sine egne erfaringer. Samtidig åpner det opp for dialog som viser til de ulike faktorene som inngår i dette spørsmålet. Det kan eksempelvis være formelle føringer læreren er underlagt, erfaringer med bruk av estetiske arbeidsmåter og lærerens pedagogiske grunnsyn hvor lærerens læringssyn inngår. Noen av spørsmålene i intervjuet fungerer som en inngangsport for å snakke om disse temaene og åpner opp for muligheten å gå i dybden på informantens forhold til estetiske arbeidsmåter. I intervjuet vil det være formulert spørsmål som skal undersøke hvordan lærere forholder seg til læreplanen. Siden jeg viser til hva som står formulert i læreplanen (kap. 2.1), vil det være interessant å se om informantene har merket noe til endringene og hva de mener om endringene som har blitt gjort.

Spørsmålene som blir stilt i intervju vil være vedlagt i intervjuguide (se vedlegg).

Opgaven har ikke som mål å komme med et fasitsvar på bruk av musikk i KRLE faget. Siden det blir brukt kvalitativ metode og problemstillingen i utgangspunktet er vanskelig å gi et definitivt svar på, vil oppgaven fungere mer som bidrag til kunnskap om dette temaet,

basert på en undersøkelse av hvordan et utvalg lærere reflekterer rundt bruk av musikk i KRLE-faget.

1.3 Oppgavens struktur

Det første kapittelet for oppgaven har som formål å vise til de store temaene som vil være relevant. Det vil også vise til problemstillingen og forskningsspørsmålene som oppgaven er bærende av, og som har blitt relevant for metoden seinere. Kapittel to kan tenkes å være et bakgrunnskapittel, som viser til tidligere forskning på musikk i KRLE med et sideblikk på læreplanen. Videre gjør jeg rede for teorigrunnet som oppgaven bygger på. I metodekapittelet vil jeg ta for meg prosessen med å velge metode, og hvordan prosessen med å planlegge, gjennomføre og analysere intervjuet var. Som en del av analysen har jeg valgt å presentere datamaterialet i kapittel fem, før jeg begynner på analysen og drøftelsen. Det mener jeg bidrar til å få trukket inn flere tema enn det analysen tar utgangspunkt i. Analysen vil ta utgangspunkt i teorien for seinere å kunne drøfte empiri, teori og til dels bakgrunnskapittelet opp mot hverandre. I kapittel syv vil det være en konklusjon som viser til informantenes besvarelse av problemstillingen. I denne delen vil jeg også ha en oppsummerende fremstilling av didaktiske perspektiver og læreplanen, hvor jeg til slutt prøver å svare på problemstillingen ved å drøfte informantenes besvarelser, de didaktiske perspektivene og læreplanen.

2. Læreplan, sang & musikk og didaktiske perspektiver

Dette kapittelet har som formål å se på tidligere forskning og relevant litteratur som danner et utgangspunkt for denne oppgaven, og samtidig setter oppgavens tema inn i en skolehistorisk og en religionsdidaktisk kontekst. Jeg vil først og fremst se på utviklingen av ulike læreplaner og belyse relevante endringer som har blitt gjort gjennomgående fra L97 til i dag. Fokuset her ligger i hvordan estetiske uttrykk og estetiske arbeidsmetoder blir formulert i de ulike læreplanene. Videre vil jeg se på hvordan lærere har forholdt seg til musikk og sang i KRLE-faget tidligere. Her vil jeg ta i bruk Vigdis Øystese sin artikkel «Salmen i skolen – pugg, poesi eller pietet» (2020), som tar for seg faget sin historie fra tidligere mønsterplaner (M74 og M84) til den nåværende læreplanen (LK20). Jeg vil videre se mer utdypende på forskningsrapporten til Beckmann og Breistein «Tør du synge den sangen fortsatt» (2007) for å trekke frem ulike perspektiver fra lærere som har blitt intervjuet om temaet sang og musikk i skolen tidligere. Til slutt tar jeg for meg ulike didaktiske perspektiver på estetiske arbeidsmetoder generelt, og musikk spesielt i KRLE-faget. Her vil jeg belyse ulike perspektiver i forskningsmiljøet rundt temaet musikk i KRLE.

2.1 Utvikling av estetiske arbeidsmåters plass i læreplan fra L97 til LK20

Ser vi på hvordan estetiske arbeidsmåter og estetikk blir formulert i læreplan for religions- og livssynsfaget, kan vi se at dette har forsvunnet mer og mer i religions- og livssynsfaget. Vektleggingen av estetikk har gjennomgått tydelige forandringer i de ulike læreplanene, hvor estetikk har fått en betydelig mindre plass i læreplanmålene i nyere tid. I dette delkapittelet vil vi se på hvordan estetiske arbeidsmåter og det å uttrykke seg estetisk for elever, har utviklet seg fra «Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen», også kalt L97, til den nye læreplanen LK20. Det hadde vært mulig å se på tidligere læreplaner som var gjeldende før L97, men fordi informantene som har blitt intervjuet ikke var praktiserende lærere før L97, så jeg på dette som unødvendig i denne sammenheng.

I kompetansemålene som var gjeldende fra 1997-2006 finner vi flere eksempler på formuleringer som forutsetter bruk av estetisk arbeidsmetode. Eksempel på noen kompetansemål i L97:

«Samtale om kristendom og hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler, bønn, dåp, gudstjeneste og høytider» (etter 4. årstrinn).

«Eleven skal kjenne til kristen salmetradisjon og et utvalg sanger, også samiske (etter 4. årstrinn).

«Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til islam» (etter 7. årstrinn).

«Beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til jødedommen» (etter 10. årstrinn).

I læreplanen for L97 under formålsbeskrivelsen av faget står det at arbeidsmåter som fortelling, dramatisering og *sang og musikk* skal brukes (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Dette begrunner de med at det skal engasjere elevene og gi innsikt i ulike religioner og livssyn. Utfordringen som inngår her er at lærerne skal ta i bruk arbeidsmetoder på en måte som er kunnskapsformidlende, men samtidig kan musikk og sang oppleves som religionsutøvelse (Beckmann & Breistein, 2007), som er et ikke ønsket mål i L97.

Når denne læreplanen var gjeldende, var salmesang og bordbønn en vanlig praksis på ulike skoler. Dette var en del av kritikken som en gruppe foreldre kom med i 1997, som seinere førte til at FNs menneskerettighetskomité fastslo at faget ikke var likeverdig, mangfoldig og pluralistisk (Lied, 2008). Religions- og livssynsfaget var kritisert i en periode også når Kunnskapsløftet 2006 (LK06), som overtok for L97, ble innført. Med den kom det en ny formålsbeskrivelse av faget og det ble innført nye kompetansemål. I den nye formålsbeskrivelsen av faget er det ikke formulert noe form for estetiske arbeidsmåter, eller fokus på opplæring i musikk og sang. Det står der imot følgende:

«Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn» (LK06).

Sitatet kan tenkes å være formulert på bakgrunn av den kritikken faget har fått tidligere. Det bidrar til at lærere må reflektere over hvilke arbeidsmåter som egner seg for å oppnå de ulike målene. I sitatet som blir formulert i innledningen av denne oppgaven, fra artikkelen til Beckmann og Breistein «Tør du synge sangen fortsatt?», ser vi at lærere er usikre på hvordan musikk og sang som arbeidsmetode skal praktiseres på en objektiv og nøytral måte.

I kompetansemålene etter 4. trinn ser vi at musikk er tatt vekk fra de målene som omfatter det estetiske i religion. Hvor det før var formulert om estetiske uttrykk ved kunst, arkitektur og musikk, var det nå bare kunst som ble understreket: «Gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til jødedommen» (LK06). Kompetansemålet om hvordan religiøs

praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler, bønn, dåp, gudstjeneste og høytider, var også tatt vekk. Dette kan til dels skyldes at læreplanen som ble innført i 2006 skulle være mindre konkret i sin formulering av målene som skulle oppnås, men det kan også tenkes å være en konsekvens av den tidligere kritikken av faget.

Som tidligere nevnt har den nye læreplanen LK20 åpnet opp for at lærere i større grad selv kan bestemme hvordan og hva en skal undervise for å nå kompetansemålene formulert i læreplanen. På den måten åpner dette opp for at lærere har mulighet til å ta i bruk musikk og sang som arbeidsmetode. Problemet er at i kompetansemålene som gjelder etter 7. trinn og 10. trinn, er ikke estetiske uttrykk blitt nevnt spesifikt. Det eneste unntaket er i undervisvurdering etter 4. trinn, hvor det er et mål som omhandler estetiske uttrykk: «Samtale om og presentere estetiske uttrykk fra kristendom og andre religion og livssyn» (LK20). Det virker derfor som at estetiske uttrykk formulert som spesifikke kompetansemål i læreplanen er på vei mot å forsvinne i KRLE-faget. Det betyr derimot ikke at estetiske arbeidsmåter nødvendigvis er på vei ut av faget. I kjerneelementene i faget understrekes det at det skal brukes varierte metoder, og i undervisvurdering etter 7. trinn står det at læreren skal legge tilrettelegge for at elevene skal ta i bruk varierte praktiske arbeidsmåter (LK20).

Det er viktig å understreke at i denne analysen av læreplaner har jeg kun sett på hvordan læreplanmålene er formulert. Hvordan man tolker læreplanen er ulikt fra person til person. Dette kommer til uttrykk i Goodlads læreplanteori, hvor han i fem ulike nivåer beskriver læreplanen fra idé til erfart læreplan (Goodlad & Zu, 1992). I dette delkapittelet har vi tatt for oss den ideologiske dimensjonen av læreplanen, og ikke sett på de andre nivåene. Seinere, i analysen av datamaterialet, vil vekten legges på nivået «den oppfattede læreplanen», i informantens beskrivelse av hvordan de selv forholder seg til læreplanen, og hvordan de selv har blitt nødt til å forholde seg til endringene fra LK06 til LK20. Her kan det komme frem at noen av informantene har hatt en annen opplevelse av estetikkens plass i faget enn det som blir formulert i dette delkapittelet.

2.2 Et historisk syn på sang og musikk i religions- og livssynsfaget

Religiøs sang i skole har en lang historie i den norske skolen i form av salme- og tradisjonsopplæring. Tidligere, hvor salmeopplæring var et krav i tidligere mønsterplaner i kristendomsfaget (M74 og M84), ble det slått fast at undervisningen skal åpne opp for at elevene skal ha kunnskap om salmer og kirkemusikk generelt (Øystese, 2020, s. 192).

Elevene fikk salmebøker hvor en del av opplæringen var å lære sanger fra salmelisten. I salmelisten var det ulike salmer som skulle pugges og læres utenat. Dette var også en del av faget i læreplans skifte fra M84 til det nye læreplanverket (L97). Det var ikke formulert en salmeliste i læreplanverket som skulle pugges, men det var fortsatt veiledende lister i «Kildesamling 1999», over ulike salmer som egnet seg i KRL-undervisningen (Øystese, 2020, s. 194). Forskjellen ligger i at det var religiøse sanger fra ulike religioner, og at sangene var regnet som religiøst nøytrale i form av hva teksten inneholdt.

I læreplanverket L97 var kristendommens historie og kristen praksis (eksempelvis kunnskap om religiøse sanger tilknyttet ulike høytider) et krav for opplæringen. Dette var forankret i kulturell opplæring, hvor det var et krav å ha kunnskap om norsk tro og tradisjon (Øystese, 2020, s. 195). Samtidig som det nye Kunnskapsløftet i 2006 ble gjeldende, var det kritikk inn mot fagets objektivitet og pluralisme (se innledning av oppgave), som førte med seg flere endringer i faget. LK06 sier lite om salmer og kristen sang generelt, men det var fortsatt presentert kompetansemål rettet mot å kunne uttrykke seg estetisk, som vi har sett på i kap. 2.1. Det er et eksempel hvor elevene skal ha kunnskap om kirkesanger (etter 10. årstrinn, LK06), men som regel vil religiøs sang og musikk inngå i en mer generell kontekst, og bli referert til under det estetiske i faget.

I forskningsrapporten til Beckmann og Breistein tar de utgangspunkt i læreplan LK06 og ser på religiøs sang og musikk i skolen fra perspektivet til lærere. Formålet med kompetansemålene, som nevnt i kap. 2.1 fra LK06, var at det skulle gi kunnskap om kristen tro og norsk tradisjon. Hovedproblemet som blir aktualisert i denne forskningsrapporten, er hvordan bruk av religiøs musikk og sang kan bli praktisert på en nøytral måte, uten at det oppleves som religionsutøvende (Beckmann & Breistein, 2007).

I drøftelsen og analysen i forskningsrapporten skilles det mellom to ulike oppfatninger av musikk som de definerer som prinsipielt- og pragmatisk musikk. Ut fra et prinsipielt syn vil all religiøs sang og musikk bære med seg verdier og intensjoner som ikke kan oppleves på en nøytral måte (Øystese, 2020, s. 191). Med et pragmatisk musikk, åpnes det opp for tanken om at all form for musikk kan bli undervist på en objektiv måte, som tilsier at det vil være mulig å bruke religiøs sang og musikk i faget. Musikken sees på som nøytral og kan ikke beskrives som religiøs, og er dermed uproblematisk (Beckmann & Breistein, 2007, s. 29).

I intervjuene som ble gjennomført i forskningsrapporten var det felles for lærere at de hadde et pragmatisk musikk-syn. Når det ble gjort utvalg av musikk som skulle undervises, var lærerne forsiktig med hva som kunne oppfattes som forkynnende, eller støtende. Det var stort sett musikk innenfor kristen tradisjon som ble brukt. Dette var fordi kristendommen opptok en stor del av faget, og fordi det ifølge lærerne var utfordrende å finne utvalg av sang og musikk fra andre religioner. Beckmann og Breistein belyser også problemet med å vite hva som kan oppfattes som *nøytral* religiøs musikk (Beckmann & Breistein, 2007). Lærerne som ble intervjuet i dette prosjektet oppfattet at nøytral religiøs musikk var religiøse sanger som ikke bar preg av religionsutøvelse. Det som blir problematisk, er usikkerheten knyttet til hvorvidt elevene eller foresatte hadde et syn på religiøs musikk som vil samsvare med den nøytraliteten og objektiviteten som skal være bærende i faget.

I rapporten kom det frem at de fleste lærere brukte sang i skolen i mindre grad enn tidligere, på bakgrunn av kritikken i faget. Dette var grunnet usikkerheten rundt hva som var mulig å ta i bruk av musikk, og hvordan det kan bli praktisert på en måte som ikke var forkynnende eller støtende. Samtidig var det lærere som praktiserte sang i skolen, hvor de var varsomme i forhold til om sangteksten var formulert på en måte som var utøvelse av religion. Sangtekster hvor du finner en slik utøvelse finner du eksempelvis i sangen «Å du som metter liten fugl», hvor sangen avsluttes med «... velsign vår mat o Gud. Amen». Her kommer det tydelig frem at man tar en posisjon hvor man uttrykker seg religiøst når man synger sangen. Sanger med religiøst innhold var tidligere antatt å bli brukt i form av tradisjon og kulturoppføring, men etter kritikken KRL-faget fikk i 2005, var det tydelig at læreren i større grad måtte være varsom rundt slik praksis. Seinere vil vi se hvordan et utvalg lærere sitt syn på religiøs musikk i KRLE-faget er i dag.

2.3 Didaktiske perspektiver på musikk i KRLE-faget

For å svare på problemstillingen «hvilken plass har musikk i dagens KRLE-fag?», mener jeg det er nødvendig å se på norsk didaktisk litteratur som tar for seg temaet estetikk i KRLE-faget. Jeg har valgt norske didaktikkbøker, og gjør ikke rede for internasjonal RE (religious education) forskning i denne oppgaven. Jeg vil først og fremst i dette delkapittelet ta utgangspunkt i tre didaktikkbøker som har ulike perspektiver på estetiske arbeidsmåter og opplevelsen av estetikk i KRLE (Sødal, 2009b, Fuglseth & Skrefsrud, 2021 og Andreassen, 2016). Til slutt vil jeg bruke boken «Religion i skolen» (Von der Lippe & Undheim, 2017)

som tar for seg ulike didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget. Denne boken vil jeg også bruke for å forklare forskjellen på å *lære av* religion og *lære om* religion, som er særlig relevant i samtale om estetiske arbeidsmåter i faget.

Den første boken, *Religions- og livssynsdidaktikk*, (Sødal, 2009b) følger den gamle læreplanen (LK06) og har tidligere vært på pensumlisten i en årrekke, helt til ganske nylig, for lærerstudiet ved Høgskulen på Vestlandet. Denne boken stiller seg positiv til bruk av musikk i KRLE-faget, og har et delkapittel dedikert til musikk. Her begrunnes det hvorfor musikk er et nødvendig virkemiddel for å få et helhetlig bilde av religion, og hvordan musikk kan bli brukt i faget. Den andre boken, *Innføring i KRLE-didaktikk*, Fuglseth & Skrefsrud, 2021, er skrevet i nyere tid og følger den nye læreplanen (LK20). I denne boken er musikk tatt inn under delkapittelet «Kunst i KRLE», og har et betydelig mindre omfang dedikert til musikk som estetisk arbeidsmetode. Formålet med å bruke musikk i undervisningen blir også fremstilt annerledes i denne boken enn i boken *Religions- og livssynsdidaktikk* (Sødal, 2009b). Den siste boken jeg har valgt å fremheve er skrevet av Bengt-Ove Andreassen og heter *Religionsdidaktikk* (2016). Han mener det er svært utfordrende å ta i bruk estetiske arbeidsmåter der faren for forkynnelse er stor, og er gjennomgående veldig forsiktig i bruken av musikk i KRLE-undervisningen.

2.3.1 Religions- og livssynsdidaktikk

I innledningen til boken *Religions- og livssynsdidaktikk* (Sødal, 2009b) til kapittelet «Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen» skrevet av Danielsen m.fl., kommer det til uttrykk viktigheten av å være varsom når en bruker estetiske arbeidsmåter. Dette er fordi elever eller foresatte kan oppleve å uttrykke seg estetisk som en utøvelse av religion, som igjen kan være involverende, religiøst eller livssynsmessig krenkende. Samtidig blir det understreket at læreplanen slår fast at læreplanen skal ta i bruk varierte og engasjerende arbeidsmetoder, hvor de her tar utgangspunkt i læreplanen fra LK06 (Sødal & Winje, s. 113).

Kapittelet om estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget, skrevet av Helje Kringlebotn Sødal og Geir Winje, viser til ulike estetiske arbeidsmåter som bildekunst, arkitektur, musikk og dramatisering. Det er tydelig i innledningen at de stiller seg positive til musikk og sang i KRLE-faget når de begrunner hvorfor musikk og sang skal ha en plass i undervisningen. Her nevner Sødal og Winje at sang og musikk har en sentral rolle i ulike religioner og livssyn og er en måte å uttrykke seg religiøst. Musikk er også noe som rommer flere av de religiøse

dimensjonene (Sødal, 2009a, s. 14). De viser til at sangtekster kan belyse trosinnholdet, allsang skaper tilhørighet blant de troende og musikk forklarer ulike ritualer som er et av kompetansemålene (LK06) elevene skal ha kunnskap om. Det å arbeide med musikk virker kreativt og identitetsskapende for elevene. Musikk i ulike religioner vil også bidra til å få innblikk i hvordan mennesker fra ulike religioner uttrykker seg i form av tro, erfaring og følelser (Sødal & Winje, 2009, s. 139).

Selv om Sødal og Winje viser til flere begrunnelser *for* å ha musikk og sang i KRLE-faget, belyser de også utfordringen dette innebærer i delkapittelet «Involvering og forkynnelse?». I opplæringsloven og læreplanen blir det understreket at undervisningen ikke skal være forkynnende eller en form for religionsutøvelse. Forfatterne problematiserer om det da er aktuelt eller i det hele tatt legitimt å bruke sang som arbeidsform, i betydningen at elever synger tekster med religiøst innhold. Retningslinjene fra læreplanen kan bli tolket på to ulike måter. Enten vil synging av sanger med religiøse tekster ikke være aktuelt fordi det prinsipielt kan oppfattes som forkynnende eller involverende, eller så kan det være aktuelt i faget på visse vilkår. Her vil så klart fritaksparagrafen være relevant, hvor eleven selv eller foresatte kan bestemme om eleven skal delta. Det forutsetter at læreren gir nødvendig informasjon, slik at elever eller foresatte er klar over rettighetene de har. Sødal og Winje mener det er unødvendig å unngå slike arbeidsmåter som kan virke forkynnende når fritaksparagrafen eksisterer. Hvis KRLE-faget skal formidle religioner på en god måte, ifølge Sødal og Winje, må det trolig oppstå læringssituasjoner som virker forkynnende eller involverende, hvor det da er mulig å ta i bruk fritaksparagrafen (Sødal & Winje, s. 141).

Det er viktig å understreke her at dette omhandler synging av sanger med religiøst innhold og ikke musikk som arbeidsmetode generelt. Dette er noe Sødal og Winje også understreker når de videre skriver at det er mulig å bruke musikk og sang på andre måter hvor det ikke vil være nødvendig å trekke inn fritaksparagrafen. Eksempler på dette er lytting til musikk, eller komponere egne sanger og presentere disse. Lytting til musikk er ofte en bedre løsning hvis den religiøse musikken er for krevende for eleven å fremføre selv. Seinere i analyse av datamaterialet vil vi se at musikk i religion er utfordrende å gjennomføre, nettopp på bakgrunn av lærerens kompetanse og kunnskap om religiøs musikk fra ulike religioner. Sødal og Winje mener oppsummert at musikk som arbeidsmetode har stort potensiale hvis det blir brukt riktig. Hvis musikk blir brukt på samme måte inn mot ulike trostradisjoner, og på en måte som ikke kan virke støtende eller forkynnende, kan det få frem det religiøse uttrykket hos ulike religioner som kan bidra til å fremme ulike religioners egenart. Det vil gjøre at

elevene får en helhetlig forståelse av hva religioner er, og bør derfor ha en plass i KRLE-undervisningen (Sødal & Winje, 2009, s. 139).

2.3.2 Innføring i KRLE-didaktikk

I boken *Innføring i KRLE-didaktikk* har musikk som estetisk arbeidsmetode et betydelig mindre omfang enn hos Sødal og Winje. Dette er også den ene av de tre bøkene som følger den nye læreplanen (LK20). Hvor boken *Religions- og livssynsdidaktikk* beskriver de ulike aspektene av arbeid med musikk på elleve sider, har musikk fått dedikert *et* avsnitt på litt mindre enn en halv side i denne boken. I dette avsnittet skrevet av Winje og Hølen, belyser de hvordan musikk kan bli brukt i KRLE-faget. De forklarer at elevene kan undersøke religiøs musikk gjennom å analysere musikken med å se på tempo, tone eller gjentakende ord. Videre viser de til at musikken kan gi et bilde av den religiøse konteksten musikken ble laget i, gjennom å se på de musikalske virkemidlene som blir tatt i bruk (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 164).

Delkapittelet «Kort om musikk og religion i KRLE» er en del av kapittelet «Kunst i KRLE». Gjennomgående i dette kapittelet er et tydelig didaktisk skifte i synet på hvordan estetiske arbeidsmåter bør bli tatt i bruk i KRLE-undervisningen fra tidligere. Estetiske arbeidsmåter skal bli brukt for å forstå en religion i mye større grad enn å engasjere eleven gjennom å oppleve religioner i form av å uttrykke seg estetisk. Det å uttrykke seg estetisk er noe som ikke blir vektlagt siden de utelukker å formulere seg om følelser eller stemninger som kan oppstå i møte med ulik kunst. Dette er noe Winje og Hølen også nevner i sin avslutning til kapittelet:

«Selv om den religiøse kunsten gjerne er appellativ, har vi unngått å vektlegge følelser og stemninger som kan oppstå i møte med all kunst. I norsk skole inntar elevene ofte en forskerrolle, selv når de jobber med religion og andre temaer som er viktige for dem selv» (Winje & Hølen, 2021, s. 168).

I neste kapittelet skrevet av Camilla Stabel Jørgensen, som handler om ekskursjoner, viser Jørgensen til utfordringen knyttet til varsomhet og engasjement. Her viser hun til de positive sidene med opplevelse; at det er engasjerende og minneverdig for elevene. Samtidig viser hun til utfordringene som inngår i det å oppleve ulike religiøse uttrykk (Winje & Hølen, 2021, s. 169). Det er interessant å se hvordan Winje og Hølen uttrykker seg om kunst i KRLE og tar avstand fra å oppleve estetiske uttrykk, når Jørgensen i neste kapittel viser til de positive sidene med denne opplevelsen. Det er naturligvis ikke mulig å dra på ekskursjon uten å

oppleve estetiske uttrykk, men med tanke på hvordan Winje og Hølen formulerer seg, er det mulig å undre seg over at ekskursjon i det hele tatt bør være en del av boken «Innføring i KRLE-didaktikk». Dette viser oss at det finnes ulike posisjoner knyttet til ulike syn på følelsesmessig engasjement i KRLE-faget blant religionsdidaktikere.

2.3.3 Religionsdidaktikk – En innføring

Religionsdidaktikk skrevet av Bengt-Ove Andreassen (2016) tar for seg kunst, estetiske uttrykk, musikk og film i sin bok. Delkapittelet estetiske uttrykk forholder seg ikke til hvordan elevene selv kan uttrykke seg estetisk, men heller hvordan elevene skal oppleve religiøse uttrykk. Det kommer til frem når Andreassen bruker ekskursjon som eksempel hvor han skriver at elevene kan godt kjenne igjen kunst eller andre estetiske uttrykk som er undervist om i ulike religiøse bygninger. Han viser videre til dataspill, som er et nytt område som virker som et nytt tilskudd til hvordan man kan arbeide praktisk med faget (Andreassen, 2016, s. 190).

Andreassen har et eget kapittel om musikk hvor han ser på mulighetene og utfordringene med musikk og sang i KRLE-faget. Her viser han til boken *Syng og lær RLE* (Næss, 2011) som har flere sanger som kan bli tatt i bruk i undervisningen. Sang og musikk kan godt bli brukt fordi det fungerer som et bindeledd i hjernen og kan dermed virke på langtidsminet til eleven (Andreassen, 2016, s. 190). Utfordringen ligger i at sang med religiøst innhold også oppfattes som forkynnende av både elever og foresatte. Det kan også virke fremmed hos eleven, hvor det kunnskapsmessige formålet med arbeidsmetoden ikke vil oppnås, siden elevens fokus vil være mer på det at det er «rart», enn det som faktisk skal læres. Det kan også være utfordrende med tanke på de ressursene en har tilgjengelig, og den kompetansen læreren selv sitter med. Andreassen skriver at for å bruke sang og musikk er det viktig å ha en gjennomtenkt didaktisk vurdering av det som skal undervises, og det er nødvendig å gi god informasjon til foresatte og foreldre om undervisningsaktiviteten som skal brukes (Andreassen, 2016, s. 190).

I boken skriver Andreassen om utfordringen med å skille mellom hva som kan oppleves som en tilslutning til en annen religion (Andreassen, 2016, s. 39). Det samme gjelder det som kan oppleves som krenkende, hvor dette kan oppleves ulikt med tanke på at opplevelser er subjektive og individuelle. Siden KRLE-faget ønsker å være inkluderende og integrerende gjennom å gi elevene kunnskaper om ulike religioner og livssyn, er det viktig at elever er til stede i undervisning. Derfor mener Andreassen at det er viktig å ha undervisningsaktiviteter

hvor fritaksparagrafen ikke vil være relevant, hvor undervisningen er i stor grad objektiv og nøytral og det er vanskelig å oppleve aktivitetene som forkynnende eller krenkende (Andreassen, 2016, s. 39). Han skriver:

Sang kan imidlertid forstås som en involverende aktivitet, slik at innholdet kan bli avgjørende for hvordan det oppleves. Satt litt på spissen vil all sang i skolen kunne tolkes og forstås som krenkende eller støtende – eller som tilslutning til et verdisyn i en eller annen retning (Andreassen, 2016, s. 39).

Dette vil være et prinsipielt syn på musikk (se kap. 2.2) som utelukker all form for musikk og sang i KRLE-faget, noe som står i kontrast til synet på musikk i boken *Religions- og livssynsdidaktikk* (Winje & Sødal, 2009). Samtidig er det interessant å se hvordan Andreassen kobler musikk opp til hjernen og det kognitive som en begrunnelse for musikkens positive funksjon, noe som Winje og Sødal ikke nevner (Winje & Sødal, 2009).

2.3.4 Sammenligning av ulike didaktiske perspektiver

I den første (Sødal, 2009b) og tredje boken (Andreassen, 2016) kommer det frem hvorfor og hvordan musikk kan bli tatt bruk i KRLE-faget. Begge bøkene understreker det å utøve varsomhet, siden det kan bli problematisk for elever hvis undervisningen føles forkynnende eller krenkende. Sødal og Winje nevner at sang og musikk har en sentral rolle i religioner og livssyn, og kan tolkes nesten som en nødvendighet å ha i KRLE-undervisningen. Sanger kan bli brukt til å gi eleven kompetanse om ulike religioner, og det kan også være identitetsskapende og engasjerende for elevene. Andreassen viser til at musikk kan være minneverdig i den grad at det påvirker ulike sanser, som vil fungere som et bindeledd i hjernen og vil være minneverdig for elevene. Der Sødal og Winje i den første boken stiller seg særlig positiv til opplevelsen av estetiske uttrykk, stiller Andreassen i mye større grad kritisk til hvorvidt det er nødvendig å ta i bruk musikk i undervisningen. I boken til Winje og Hølen, kommer det til uttrykk at musikk kan brukes for å analysere instrumenter og forklare den religiøse konteksten sangene ble laget i. Denne boken har også et betydelig mindre omfang dedikert til estetiske arbeidsmåter, noe som kan sees på som en konsekvens av læreplanens endring, siden denne boken er skrevet med utgangspunkt i LK20.

Det kan tenkes at siden det ikke er direkte formulering om musikk i læreplanmålene i LK20, vil det også være mindre fokus på dette i didaktikkbøkene. Det kan også være verdt å reflektere rundt det faktum at de nye didaktikkbøkene er pensum for lærerstudenter. Det er

disse bøkene som vil være utgangspunktet for hvordan studenter forholder seg til faget. Det utelukker ikke at nye lærere ikke vil ta i bruk musikk i faget, men det vil til dels påvirke synet på hvor stor plass musikk får i faget, og hvilke perspektiv de har på dette temaet.

Lære av eller lære om religion?

KRLE-faget er et ikke-konfesjonelt fag. Med det menes at opplæringen i faget ikke skal oppleves som forkynnende. Dette ser vi formulert i opplæringsloven § 2-4. Undervisningen skal presentere religioner på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2005). I boken til Sødal og Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk*, blir det henvist til de positive sidene med å lære av religion, og at det er nesten en nødvendighet å lære av religion for å få et helhetlig bilde på ulike religioner og livssyn, hvor fritaksparagrafen kan brukes hvis nødvendig. Andreassen mener heller at man bør unngå dette perspektivet med å *lære av* religion, på bakgrunn av forkynnelse som faget tidligere har blitt kritisert for (Andreassen, 2016). Han mener at det kan være utfordrende for elever å måtte representere en religion hvis de eventuelt må forsvare sin religion foran andre medelever. Siden musikk som arbeidsmetode kan bli opplevd som konfesjonelt, vil jeg drøfte spørsmålet om det er mulig å *lære av* religion på en ikke-konfesjonell måte.

Lære av religion var en vanlig praksis tidligere (M74, M84), hvor elevene ble lært opp i religion, som kan tenkes er det perspektivet flere har på det å *lære av* religion. Med det menes at religionsundervisningen handlet om å få religionsopplæring gjennom direkte religiøs involverende aktiviteter. Robert Jackson tar for seg en fortolkende tilnærming til fagets opplæring som utfordrer synet på å lære av og lære om religion. Han ser på måter å forholde seg til religion på ulike nivåer, og skiller mellom individ-, gruppe- og tradisjonsnivå (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 20). Hvis undervisningen begynner med å undervise om sentrale religiøse begreper gjennom samtaler med en fra et trossamfunn eller en av elevene, vil andre elever selv tolke denne informasjonen ut ifra deres egen livsvirkelighet. På denne måten tar elevene del i sin egen læringsprosess hvor undervisningen ikke bare viser generaliserte fremstillinger av ulike trossamfunn. En slik fortolkende tilnærming gir et annet perspektiv på å lære av eller lære om religion (Von Der Lippe & Undheim, 2017, s. 20). I den nye læreplanen ser vi også på KRLE om «fagets relevans og sentrale verdier» (LK20), at faget skal bidra til å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Det står også formulert i kjerneelementene i den nye læreplanen at elevene skal selv undersøke ulike religioner med å ta i bruk ulike metoder og evne å ta andres perspektiver. Gjennom å lære av religion på et

individ nivå kan elevene også i større grad forstå den virkeligheten de er i. Hvordan dette er relevant for oppgaven vil bli fremstilt i kapittel 3.1.

I neste kapittel «teorigrunnlag» vil jeg ta for meg ulike læringsteorier som er viktige når man drøfter problemstillingen. Disse læringsteoriene kommer til uttrykk i de didaktiske perspektivene som blir representert i dette kapitlet og kommer også frem i informantenes besvarelse i datamaterialet. Sødal & Winje og Andreassen ser ulikt på formålet med estetiske arbeidsmåter, altså hvordan musikk og andre estetiske arbeidsmåter bør bli brukt, og hvorfor det bør brukes. Dette blir ofte forklart ut ifra hvilke perspektiv forskere har på læring, som spesielt kommer til uttrykk i Sødal og Winje sin tilnærming til musikk (se begynnelsen på dette delkapittel), hvor læring gjennom religiøs erfaring er noe de ser på som viktig i KRLE-undervisningen.

3. Teorigrunnlag

Teorien vil fungere som «lenser» jeg analyser empirien utfra. Denne måten å forholde seg til teori på er referert til i boken *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* til Krumsvik (2019).

Krumsvik skriver at teori har som formål å forklare hvordan og hvorfor ting er som de er, men at det også brukes for å få en oversikt av fagfeltet. Måten jeg vil bruke teori på er å strukturere hva som skal undersøkes. Teorigrunnlaget mitt vil slik også fungere som «knagger» som empirien blir drøftet i lys av. Eksempelvis vil Winje sitt perspektiv på kunnskap (se kap. 3.1.) gi et rammeverk for videre drøfting av informantenes syn på kunnskap i empirien. Teorien vil også belyse tema som kommer til uttrykk i datamaterialet.

Det er videre ulike tilnærminger til hvordan man skal bruke teori i forskning. Dette kommer til uttrykk hos Saunders, Lewis og Thornhills (2016), hvor de skiller mellom tre ulike tilnærminger til teori i forskning: abduktiv, deduktiv og induktiv (Krumsvik, 2019, s. 143). En deduktiv teoritilnærming tar utgangspunkt i en gitt teori og prøver denne i forskningen opp mot bestemte funn. Ved induktiv tilnærming tar man utgangspunkt i empirien/funnene, og velger en egen teori i forhold til denne. En abduktiv tilnærming har som mål å samle empiri for å forklare et fenomen, for deretter å teste ut den nye/modifiserte teorien gjennom nye empiriske undersøkelser (Krumsvik, 2019, s. 143). Denne tilnærmingen er en mellomposisjon til de to andre nevnte.

Min tilnærming til teori vil jeg oppfatte ligger mer mot en abduktiv teoriforståelse, hvor jeg har samlet empiri for å forklare et fenomen, nærmere bestemt læreres refleksjoner knyttet til bruk av musikk i KRLE-faget. Samtidig drar jeg veksler på ulike kunnskapsformer og den didaktiske relasjonsmodellen som brukes som rammeverk for drøftelsen.

De teoretiske perspektivene som blir formulert i dette kapittelet er hentet fra ulik forskning som er relevant for oppgaven. Jeg vil bruke Geir Winje sine artikler «Estetiske arbeidsmåter i KRL» (Winje, 2005) og «Metodisk arbeid med religionenes musikk i KRL» (Winje, 2006) for å presentere ulike sider av fagdidaktikken som inngår i estetiske arbeidsmåter. I disse artiklene tar han for seg tre typer kunnskap som inngår i KRLE faget (Kap. 3.1) og hva som bør reflekteres over i planlegging av å bruke estetiske arbeidsmetoder (Kap. 3.2). Deretter vil jeg utforske estetisk læring, danning og erfaring, hvor jeg bruker Ulvik sin artikkel «Pedagogikk og estetikk» (Ulvik, 2013). Til slutt vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen fra boken *Religions- og livssynsdidaktikk* (2009) for å forklare samspillet

mellom ulike didaktiske faktorer som inngår i planlegging og gjennomføring av undervisning (Kap. 3.5). Relasjonsmodellen vil også bli brukt seinere som utgangspunkt for å drøfte og analysere datamaterialet og problemstillingen av oppgaven.

3.1 Tre former for kunnskap i møte med estetikk

Geir Winje (2005) viser til tre ulike typer kunnskap som elever kan utforske i møte med estetikken i KRLE faget (Winje, 2005). Disse er *kulturhistorisk kunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *personlighetskunnskap*. Kulturhistorisk kunnskap er som formulert i ordet, kunnskap om det historiske i norsk kultur. Denne kunnskapen vil jeg ikke fokusere på i denne oppgaven, siden det vil være ferdighets- og personlighetskunnskap som vil være mest aktuelt. Ferdighetskunnskap er kunnskap om ferdigheter som å beskrive og analysere kunst, men også det å kunne uttrykke estetikk. Det å beskrive sin opplevelse av det estetiske, er også en ferdighet som inngår i ferdighetskunnskap, som Winje ser på som nødvendig i faget.

Winje definerer personlighetskunnskap som evnen å kommunisere estetikk på ulike nivå.

Med det menes at kunsten kan imøtekommes av elevene på ulike nivåer. Her viser Winje til opplevelsedimensjonen som strekker seg lenger enn bare det å analysere og beskrive kunst.

Opplevelsen av kunst, altså den følelsen og stemningen som en opplever i møte med kunst, er det som inngår i personlighetskunnskap. Når en jobber med personlighetskunnskap vil en bruke opplevelsesorientert framgangsmåte, hvor ønsket læring er å utvikle elevenes personlige egenskaper (Illeris, 2012 s. 295). Personlighetskunnskap bør behandles av læreren som noe personlig hos eleven, og er dermed ikke en kunnskap læreren bør vurdere på samme måte som andre. Winje (2005) ser på de tre kunnskapsformene som ulike måter å arbeide med musikk i KRLE-faget. Personlighetskunnskap er noe som en bør jobbe med som lærer (og elev), men Winje trekker også frem utfordringen i det å klare å skille mellom forkynnelse og kunnskapsformidling i denne sammenheng (Winje, 2005, s. 6). Winje (2005) ser på de tre kunnskapsformene som ulike måter å arbeide med musikk i KRLE-faget.

Med utgangspunkt i de to nevnte kunnskapsformene, kan vi også se hvordan de tidligere didaktiske perspektiver (se kap. 2.3) er ulike med tanke på hva deres hovedfokus er i møte med estetikk i KRLE faget. For eksempel i boken til Winje og Hølen (2021) blir estetikken brukt for å utarbeide eleven sin ferdighetskunnskap i form av å analysere og beskrive estetikk (se kap. 2.3). I boken til Sødal blir alle formene for kunnskap formulert som ønskelig mål i undervisningen (Sødal, 2009b).

De ulike kunnskapsformene blir forklart i denne artikkelen utfra læreplanen i KRL (LK06). Kunnskapsformene blir også til dels formulert som mål for opplæring i den gjeldende læreplanen (LK20), og er dermed fortsatt relevant. Ferdighetskunnskap finner vi formulert under «utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder» i kjerneelementene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her forklares det at elever skal utforske religioner ved bruk av ulike metoder, og analysere og kritisk reflektere over ulike kilder. Kildene det her refereres til kan være sangtekster, eller religiøs musikk som er skrevet med inspirasjon fra hellige tekster, som Toraen, Koranen, osv. Det er også formulert flere kompetansemål som går på elevens evne til å gjøre rede for, og drøfte tema i ulike trossamfunn og livssyn. Et eksempel er et av kompetansemålene i «kompetansemål etter 7. trinn» rettet mot at elevene skal «gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er eksempel på et kompetansemål i læreplanen hvor en kan ta i bruk musikk som arbeidsmetode for å utforske hvordan en religion eller et livssyn forholder seg til dette.

Undervisning som jobber med elevens personlighetskunnskap er derimot utfordrende å begrunne utfra LK20, hvor det ikke er formulert spesifikke kompetansemål som angår elevens opplevelse av det estetiske. Samtidig er det formulert mål som går ut på at eleven skal utforske religioner, men at dette skal utføres gjennom «analysering og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt» (fagets kjerneelementer). Slik utelates Winje sin tanke om å vektlegge elevenes opplevelse i møte med estetikken i faget. At elevenes opplevelse av estetikken skal oppleves på et personlig plan, og hvor læreren ikke skal innrette elevene mot en mer objektiv forståelse av estetikken. Samtidig er KRLE også et holdningsfag hvor elevene skal utforske eksistensielle spørsmål gjennom å analysere og reflektere spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse inngår også som en del av elevens personlighetskunnskap. Personlighetskunnskap blir sjeldent definert som kompetansemål i læreplanen. Som Winje skriver i artikkelen «Metodisk arbeid med religionenes musikk i KRL» (2006): «Alle elever må dokumentere kulturhistorisk kunnskap og ferdighetskunnskap, men personlighetskunnskapen skal få leve sitt eget liv uten til enhver tid å bli kartlagt» (Winje, 2006, s. 4). Personlighetskunnskap skal altså ikke bli vurdert og er derfor heller ikke nødvendig å være formulert i *kompetansemålene*. Det er derimot ønskelig at de står som del av de generelle mål slik de blir formulert i fagets kjerneelementer eller i de sentrale verdier, hvor det er rettet mot elevens refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.2 Estetikens representativitet og tilgjengelighet

Geir Winje skriver i artikkelen «Estetiske arbeidsmåter i KRL» (2005) om hva som bør reflekteres i planlegging av KRLE undervisning. Her viser han til tre kriterier som er gjeldende når estetiske arbeidsmåter blir brukt som metode. Disse er *representativitet*, *tilgjengelighet* og *analytiske muligheter*. Dette er alle kriterier som er relevante uansett hvilke temaer som skal bli undervist i og hvilke former for estetiske arbeidsmåter som blir brukt. Representativitet og tilgjengelighet henger i stor grad sammen, men analytiske muligheter skiller seg ut i hvordan en jobber med estetiske arbeidsmetoder, og handler ikke om innholdet i undervisningen. Det vil derfor være hovedsakelig representativitet og tilgjengelighet som vil være aktuelt å drøfte datamaterialet i denne oppgaven opp mot.

Representativitet omhandler hvilke estetisk uttrykk som blir brukt i undervisningen. At musikk er representativt betyr at musikken som blir valgt har en form for status, og er allment akseptert innad i religionen eller livssynet som det blir undervist i (Winje, 2005). For lærere vil et kritisk perspektiv på informasjon være nødvendig for å finne ut om de estetiske uttrykkene som blir brukt i undervisningen er representative. I Winje sin artikkel «Metodisk arbeid med religionenes musikk i KRL» (2006), viser han til utfordringen med å finne musikk som ikke er representativ i vår postmoderne tid. Her viser han til at østlige trosretninger ofte kan fremstille musikk fra et vestlig perspektiv, og dermed representere religionen på en måte som ikke er *representativ* (Winje, 2006).

En annen utfordring ligger i hva som er tilgjengelige ressurser for lærere. Det kan finnes musikk som handler om buddhistisk eller hinduistisk tro, men det betyr ikke nødvendigvis at denne musikken vil representere hinduismen eller buddhismen på autentisk vis. Det betyr ikke at slik musikk ikke kan bli brukt i undervisning, men da må læreren selv være klar over hvordan musikken blir fremstilt, og hva formålet med musikken skal være. Man kan i denne sammenheng problematisere hva Winje tenker om det som kan regnes som representativ musikk. Siden «de store religionene» som blir undervist om i KRLE-faget er mangfoldige, vil det også være ulike synspunkter på hva som kan defineres som representativ musikk i religioner. Det vil være lærerens ansvar å ha kompetanse til å orientere seg i ulike religioner, for å være bevisst på hva som defineres som representativ musikk.

Tilgjengelighet handler om hvilken former for religiøs musikk som blir presentert. Spesielt når det gjelder østlige trosretninger, kan musikk være utfordrende å ta i bruk i undervisningen. Dette er fordi det er begrenset tilgjengelighet for ressurser og fordi

estetikkformen/musikken kan oppleves fremmed for elevene. Winje kritiserer for eksempel noen lærebøker som inneholder «gamle» og «fremmede» kunsteksempler i østlige religioner (Winje, 2006). Dersom læreren ikke har kompetansen eller de nødvendige estetiske ressursene for å presentere ulike religioner på en likeverdig måte, kan det være utfordrende for læreren. Ulike religioner skal bli fremstilt på en likeverdig måte (Winje, 2006), og det vil da være feil å bruke musikk i en religion som er kjent og aktuell for elevene (f.eks. med utgangspunkt i den norske kulturen), når andre religioner kan oppleves som fjern og eksotisk. Derfor er det viktig for læreren å orientere seg i ulike former for religiøs musikk, for å finne musikk som i større grad ligner musikk i vestlig kultur (Winje, 2006). Slik kan religiøs musikk bli representert på likeverdig måte. Religiøs musikk finner man i både populærmusikken og tradisjonsmusikk i ulike kulturer, hvor tradisjonell musikk gis i dag mer «moderne» uttrykk. Når Winje nevner representativ musikk forutsettes det at det er vestlig preget musikk, hvor læreren må orientere seg både i tradisjonell musikk og populærmusikk fra ulike kulturer.

3.3 Estetisk læring, danning og erfaring

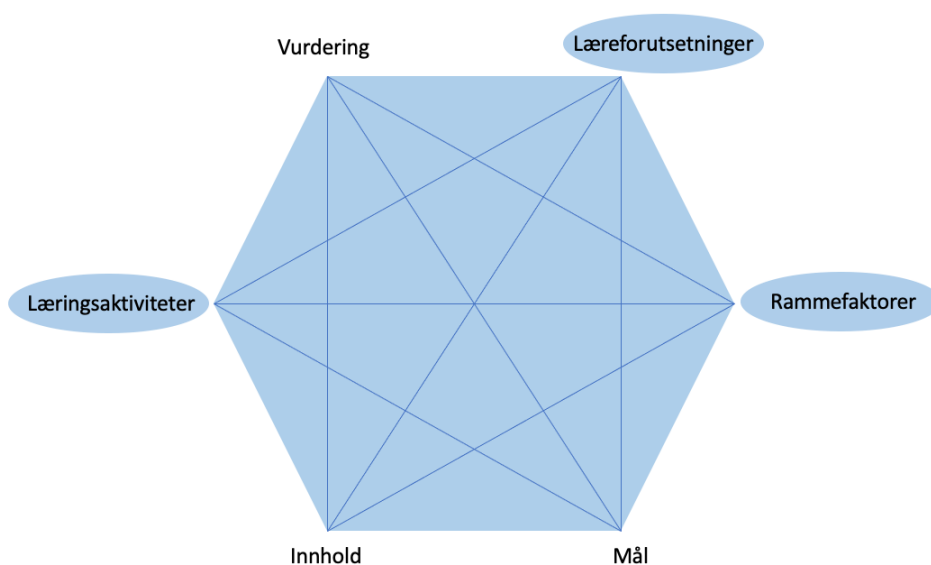
Tidligere har jeg vist til at estetiske arbeidsmåter åpner opp for læring på en unik måte. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hvordan estetisk erfaring åpner opp for læring og danning på en annen måte enn mer «kognitive» arbeidsmåter. Jeg refererer her til forskningen til Marit Ulvik, og hennes artikkel «Pedagogikk og estetikk» (2013), hvor hun tematiserer estetisk læring, danning og erfaring (Ulvik, 2013). Hun viser til i sin forskning hvordan estetiske erfaringer kan bidra til god læring, noe hun hevder også er lite vektlagt i dagens undervisning, hvor det er mer vekt på det hun kaller ferdighetsorientert pedagogikk (Ulvik, 2013, s. 419).

Estetikk er kunnskap som blir tilegnet gjennom sansene våre, hvor estetikken åpner opp for læring som hjelper til med å fortolke oss selv og verden rundt oss. Estetiske arbeidsmåter vil derfor involvere og aktivere elevens følelser og opplevelse, hevder Ulvik (2013). Slike følelser og opplevelser er også nødvendige for å få til en helhetlig dannelseslæring hos eleven (Ulvik, 2013, s. 422). Danning skal vektlegges i skolen, og nevnes i den Overordnede delen i læreplanen under «Prinsipper for læring, utvikling og danning»: «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Danning kan skje på ulike plan, men ifølge Klafki (2001) er det den kognitive

forståelsen av danning som dominerer i skolen (Ulvik, 2013). Hausstätter kritiserer at skolen fokuserer for mye på at aktiviteter alltid skal vektlegge fornuft, rasjonelle løsninger og kunnskapsvekt (Ulvik, 2013). Han mener at aktiviteter i skolen kan ikke bare gå i retning av analysering og forståelse, men må også oppleves.

Estetisk erfaring åpner opp for en opplevelse av aktiviteten, siden den bygger på sanselige og følelsesmessige inntrykk. Samtidig må estetiske erfaringer bearbeides og diskuteres for å kunne omsettes til kunnskap. Dette diskuterer Austring og Sørensen (2006) som viser til tre ulike estetiske læringsmåter: *empirisk*, *estetisk* og *diskursiv*. Empirisk læringsmåte handler om det første sanselige møte med verden, som de definerer som «taus kunnskap». Estetisk læringsmåte bruker det empiriske til diskusjon og bearbeiding av sansene, slik at taus kunnskap kan omformes til danning (Ulvik, 2013, s. 422). Ulvik opplever i sine observasjoner i arbeid med estetisk erfaring at slike aktiviteter fungerer motiverende, og påvirker elevene på en positiv måte. Estetiske arbeidsmåter blir i dette tilfelle brukt for at elevene kan møte og oppleve estetikken, slik at det også vil kunne bidra til elevens danning. Når jeg seinere tar for meg hvordan informantene bruker musikk eller andre estetiske arbeidsmåter, vil vi se at det er varierende om de tar utgangspunkt i at musikk skal bygge på faktakunnskap eller om estetikken har som formål å bygge på elevenes danning og erfaring.

3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen



Den didaktiske relasjonsmodellen illustrert ovenfor, referert til Lyngsnes og Rismark (2016), er et redskap som i størst grad blir brukt av lærere til å planlegge, analysere og forbedre sin undervisning. Relasjonsmodellen tar for seg ulike aspekter eller kategorier som inngår i planlegging av undervisning. I min oppgave vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen slik den er fremstilt i boken *Didaktisk arbeid* (Lyngsnes & Rismark, 2016). Dette er en modifisert versjon av en tidligere versjon av Bjørndal og Lieberg (1978). Modellen til Lyngsnes og Rismark tar for seg seks didaktiske kategorier: *Læreforutsetninger*, *rammefaktorer*, *mål*, *vurdering*, *innhold* og *læringsaktiviteter*. Dette er en relasjonsmodell som viser til at de ulike kategoriene er avhengige av hverandre. Eksempelvis vil innholdet i undervisningen være påvirket av hvilke mål som skal oppnås, hvor læringsaktivitetene igjen vil være påvirket av innholdet. På bakgrunn av det som ble uttrykt i intervjuene, så har jeg valgt å fokusere på tre av disse kategoriene: *læreforutsetninger*, *rammefaktorer* og *læringsaktiviteter*, som vil være utgangspunkt for videre analyse og diskusjon i kapittel 6.

Som vi ser på illustrasjonen ovenfor er alle de didaktiske kategoriene relatert til hverandre, og det er vanskelig å snakke om en kategori uten å trekke inn en annen. Selv om det er belyst tre av de seks kategoriene, vil også kategoriene *mål* og *innhold* bli relevant å trekke inn seinere i oppgaven.

Læreforutsetning omhandler elevens kunnskap, erfaring og forventning til faget. For læreren innebærer det å ha kunnskap om hver enkelt elev, og evnen til å tilpasse undervisningen hvor undervisningsaktiviteten fører til læring på ulike nivå. Hva som skal læres og ikke minst hvordan det undervises, påvirkes nettopp av hvordan elevens forutsetninger er. I enhver klasse vil det være ulikt hvor mye kunnskap elevene har rundt det som det blir undervist i. Derfor er det nødvendig med tilpasset opplæring, hvor læreren må være klar over hvilke forkunnskaper elevene har for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes nivå. Elevens og lærerens holdning til fag og ulike tema innenfor fag, vil også inngå i læreforutsetninger. I KRLE-faget vil spesielt klasser med stort religiøst mangfold ha elever som er ulike i forkunnskaper og holdninger knyttet til ulike religioner og livssyn.

Rammefaktorer bestemmer vilkår for undervisningen (Sødal, 2009a). Slike rammer kan tenkes å skje på to nivåer. Det formelle nivået er de formelle rammene lærere er pliktig til å følge. Opplæringsloven er en forvaltning av det skolen juridisk er pålagt og er den mest grunnleggende rammen for opplæringen. Utover det er det de nasjonale læreplanene og andre

mer lokale retningslinjer i form av skolereglement og læreplan som legger føring for opplæringen (Sødal, 2009a). Eksempel på formelle rammer er hvor mye tid de ulike fagene får tildelt. De rammene som ikke er formelle blir definert som *praktiske rammer*, og omhandler de ressursene læreren har tilgjengelig. For eksempel i form av skolebøker, tid, plass eller digitale ressurser.

Læringsaktiviteter handler om hvordan man skal oppnå kompetansemålene som er ønsket i undervisningen. Hvilken læringsaktivitet læreren tar i bruk er avhengig av de tidligere nevnte kategoriene. En god lærer vil ta i bruk varierte metoder som skal bidra til å nå elevene på ulike måter. Et eksempel på noen generelle prinsipper i planlegging av hvilken læringsaktivitet som blir tatt i bruk, blir omtalt som MAKVIS-prinsippene: *motivere, aktivisere, konkretisere, variere, individualisere* og *samarbeide* (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 103). For å motivere og aktivere elevene er det viktig å undersøke hva elevene interesserer seg for og undrer seg over. Konkretisering kan trekkes inn mot konkrete erfaringer som gjør det lettere for elevene å forstå innholdet. Å ha et variert metodebruk gjør at undervisningen ikke blir ensformig som gjør opplæring spennende og tilpasset for klasser med ulike læringsbehov. Det er også nødvendig med varierte metoder for å oppnå ulike mål på en hensiktsmessig måte (Lyngsnes & Rismark, 2016). Individualisering handler om å tilpasse lærestoffet til hver enkelt elev, og sosialisering tar for seg at læring skjer i samspill med andre (se kap. 3.3). Det er mange ulike metoder lærere kan ta i bruk, og det er ulikt hva som vil fungere fra klasse til klasse. Det vil også være noen metoder som ikke vil egne seg for visse aldersgrupper eller visse temaer i de ulike fagene (Sødal, 2009a). Estetiske arbeidsmåter er den læringsaktiviteten som naturligvis vil være særlig aktuell i denne oppgaven.

Kategoriene fra relasjonsmodellen som er belyst i dette kapittelet vil bli brukt for å analysere og drøfte informantenes syn på musikk (kap. 6). Modellen vil bli brukt for å se hvilke didaktiske rammefaktorer læreren må forholde seg til i sin skolehverdag, og som spiller inn i lærerens planlegging av undervisning.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min tankeprosess i planlegging av metode, og hvordan prosessen med planlegging og gjennomføring av min datainnsamling var. Jeg vil forklare hvorfor jeg har valgt semistrukturert intervju, og gjøre rede for min utvelgingsprosess med tanke på hvilke informanter som passer til denne forskningen. Jeg vil også trekke inn forskningsetikk, transkripsjon og behandling av datamaterialet i dette kapittelet. Grunnen til at det blir brukt kvalitativ metode i stedet for kvantitativ metode, vil forklares med utgangspunkt i det som står i boken *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Grønmo, 2016). Jeg vil deretter se på de positive sidene med å bruke kvalitativ metode og semistrukturert intervju, og eventuelle utfordringer jeg må ta stilling til.

Til slutt viser jeg til min refleksjon over metode. Altså hva jeg opplevde jeg ville gjort annerledes og eventuelt hva jeg følte var bra. Gjennomgående i dette kapittelet vil jeg referere til Krumsvik (2018), som har vært en ressurs i mitt arbeid med metode; både i utvalg av metode og det som inngår i planlegging og gjennomførelse av intervju.

4.1 Valg av metode

Det første som var en utfordring i prosessen med å velge metode, var hvilke perspektiv oppgaven skulle svare problemstillingen ut ifra. For eksempel kan oppgaven bli besvart ut fra hva føringene formulert i læreplanen eller opplæringsloven sier. Det kan være hensiktsmessig for å svare på om musikk har en plass i dagens KRLE-fag. Samtidig viser læreplanen og opplæringsloven bare til det idealistiske. Det som står formulert i læreplanen er noe lærere skal følge, men hvordan målene skal bli gjennomført er opp til læreren selv. Siden lærere har større frihet i bruk av undervisningsaktiviteter i dag, ville det vært interessant å se hvordan lærere tar utgangspunkt i det læreplanen sier knyttet til musikk i KRLE. Samtidig er ikke lærerne fullstendig frie i sin bestemmelse av hva som skal undervises og hvordan det skal undervises. I min undersøkelse av relevant forskning på temaet musikk i KRLE-faget, er det tydelig at det er nødvendig å undersøke hva læreplanen sier, men også hvordan det henger sammen med hva som faktisk skjer på skolen. Dette ser vi eksempelvis i tidligere forskning *Tør du å synge den sangen fortsatt?* (Beckmann & Breistein, 2007), og i boken *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (Fuglseth, 2014).

I kap. 1.3 «oppgavens struktur», kommer det frem at jeg har valgt å svare på oppgaven ved å intervju lærere, og se på deres syn i forhold til læreplanen. Jeg trekker også inn relevante

akademiske tekster som diskuterer musikk i KRLE fra et didaktisk perspektiv. På denne måten vil de tre ulike perspektivene bli representert og seinere drøftet i oppgaven. Siden jeg tidlig bestemte meg for at oppgaven min skulle være rettet mot perspektivet lærere hadde, var neste utfordring å bestemme seg for metoden som ville gi oppgaven en valid og helhetlig besvarelse av problemstillingen. I prosessen med å velge metode, brukte jeg boken *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Grønmo, 2016), som skiller mellom seks ulike undersøkelsesopplegg, hvor både kvantitativ og kvalitativ metode blir representert.

Det var spesielt tre metoder som var relevant for denne oppgaven. Intervju gjennomført enten kvalitativt eller kvantitativt, hvor kvalitativt intervju blir gjort på en uformell og ustrukturert måte, og kvantitativt intervju som blir gjennomført gjennom strukturert utspørring (Grønmo, 2016, s. 139). Siste metoden jeg vurderte å ta i bruk var kvalitativ observasjon, hvor det var mulig å observere hvordan musikk i KRLE-undervisningen fungerte i praksis på ulike skoler.

Kvantitativ metode har den fordelen at den innhentede informasjonen vil gi et mer generalisert bilde av det som blir undersøkt. Formålet er å beskrive den totale situasjonen hvor det legges vekt på en generaliserende beskrivelse. Siden problemstillingen vil se på hvilken plass musikk har i dagens KRLE-fag, kunne det blitt tatt i bruk kvantitativ metode hvor det blir brukt korte og presise spørsmål inn mot dette tema. Men på bakgrunn av det kontekstuelle, som jeg snart kommer tilbake til, valgte jeg bort kvantitativ metode. Også siden det å skaffe fire informanter til et kvalitativt intervju skulle vise seg å være en utfordrende prosess (se kap. 4.1.2), som kom i tillegg til det begrensede tidsomfanget dedikert til denne oppgaven, ville det snarere være umulig å skaffe antall informanter nødvendig for et kvantitativt prosjekt.

Siden det er ulike sider en må forholde seg til for å besvare problemstillingen, er konteksten til informantens svar viktig for å forstå hvorfor de svarer som de gjør. Konteksten er utfordrende å få frem i et kvantitativt intervju, hvor det ikke er mulig med oppfølgingsspørsmål til informantene. Krumsvik skriver i sin bok «Kvalitativ metode i lærerutdanninga» (2018) at: «ofte kan kvalitativ metode vere gunstig når ein skal studere kollektive prosessar, det situerte og komplekse praksiskontekster» (Krumsvik, 2018, s. 153). Mennesker er påvirket av den konteksten de er i, hvor ulike faktorer spiller inn og påvirker deres handlinger og meninger. Eksempelvis vil lærere være påvirket av sine kolleger, undervisningssyn og pedagogiske grunnsyn i sine handlinger. Dette er viktig å få frem for å få med den kontekstuelle helheten i informantenes besvarelse (Krumsvik, 2018, s. 153).

Siden kvalitativ metode åpner opp for å belyse det kontekstuelle, vil det være mulig å begrunne *hvorfor* lærere mener som de gjør, for å deretter drøfte dette i lys av teori.

4.1.1 Valg av intervju

Jeg valgte intervju som metode fordi det åpner opp for å belyse de ulike tidligere nevnte faktorer som spiller inn på de ulike nivåene som inngår i problemstillingen. Jeg vurderte som nevnt å bruke observasjon for så å intervju lærere og evt. noen elever, for å undersøke hvordan lærere forholdt seg til denne aktiviteten og hvordan den ble mottatt av elevene. Men jeg valgte bort observasjon fordi jeg var usikker på om lærere ville si seg villige til å ta i bruk musikk i KRLE-faget, eller om de i det hele tatt brukte musikk i sin KRLE-undervisning. Også på bakgrunn av Covid-19, var det usikkert om jeg ville ha mulighet til å observere i en klasse på de ulike skolene.

Krumsvik skriver i sin bok «Kvalitativ metode i lærerutdanninga» (2019) om tre ulike former for intervju tatt fra Merrimam og Tidsdell (2016). De tre intervjuene som blir henvist til er: Highly structured, semistructured og unstructured interview (Merrimam & Tidsdell, 2016). I et strukturert intervju (highly structured interview) vil intervjueren ha et sett av spørsmål som blir stilt i kronologisk rekkefølge. Strukturert intervju var ikke en metode jeg ville ta i bruk, av samme grunn for at jeg ikke valgte kvantitativ utspørring. Det vil være vanskelig å bygge videre på det informanten sier, og vil derfor ikke være mulig å gå i dybden på tema som er ønsket.

Semistrukturert intervju (semistructured interview) åpner opp for at intervjueren er fleksibel i sin tilnærming til intervjuet. Det forutsetter at intervjuer følger en intervjuguide som tar utgangspunkt i ulike forskningsspørsmål og konkrete spørsmål, men åpner også opp for muligheten å gå mer i dybden ved å stille oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2016, s. 166). Det er også mulig å stille spørsmål i en ikke-kronologisk rekkefølge, hvis det vil hjelpe til med å skape en god flyt i samtalen. God flyt i samtalen så jeg på som en viktig forutsetning for at informanten skulle være komfortabel i intervjuet. Siden semistrukturert intervju er egnet for å få tak i informantens tanker og meninger, legger det grunnlag for å ha en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme (Krumsvik, 2016, s. 166). Fenomenologien i dette tilfelle vil gjelde informantens forståelse av det subjektive, altså sin livsverden. Det hermeneutiske handler om hvordan intervjueren forstår informanten, og tolker det som kommer til uttrykk i intervjuet (Krumsvik, 2016, s. 177) (mer om analysering av datamaterialet, se kap. 4.4).

Ustrukturert intervju (unstructured interview) fungerer i større grad som en dialog hvor det *ikke* vil bli stilt spørsmål som er planlagt på forhånd. Formålet med ustrukturert intervju er å få innhentet informasjon, som gjør det mulig å formulere seg spørsmål i etterkant av intervjuet (Krumsvik, 2016, s. 162). Siden intervjuprosessen er noe nytt for meg, var jeg usikker på om jeg ville klare å gjennomføre denne type intervju. På bakgrunn av denne usikkerheten valgte jeg å ta i bruk semistrukturert intervju, hvor det å ha forskningsspørsmål planlagt på forkant gjør det lettere å organisere og fokusere på de tema som er relevant for oppgaven.

4.2 Utvalg av informanter

For å velge informanter var det visse krav som måtte oppfylles for at informantene skulle være relevant for oppgaven. Det var ønskelig å finne KRLE-lærere som tidligere har brukt musikk i KRLE-faget. Det var også positivt hvis noen informanter hadde jobbet noen år i skolen, slik at de har forholdt seg til læreplanen som var gjeldende fra 2006-2020 (LK06) og den nye læreplanen (LK20). Det er fordi det vil bli stilt spørsmål i intervjuet om hvordan informantene forholder seg til den nye læreplanen, og hva de synes om utviklingen av musikk bruk og estetikk i KRLE. Jeg prøvde også å se om det var mulig å finne en eller to lærere som jobbet på skoler med lite mangfold, for å se om det kunne finnes en korrelasjon mellom lite mangfold og visse besvarelser.

Totalt var det fire personer som ble intervjuet. På grunn av Covid-19 og høy pågang av masterstudenter som ønsket å gjennomføre intervjuer, var det utfordrende å finne et stort utvalg av informanter som man kunne velge mellom. Det var derfor vanskelig å finne minimum fire informanter som oppfylte *alle* kravene, men minstekravet jeg satt var at lærerne underviste i KRLE-faget (mer om informantene nedenfor). Jeg tok kontakt med personer i mitt nettverk for å se om det var noen som var interessert. Deretter spurte jeg min veileder, ulike skoler jeg har undervist på og sendte et par e-poster til rektorer på ulike skoler. Etter hvert fikk jeg fire informanter som var positive til å delta på intervjuet. I begynnelsen var jeg bekymret for at fire informanter ikke skulle være omfattende nok for å svare på oppgaven, men etter å ha gjennomført fire intervjuer med gjennomsnittstid 25 minutter, konkluderte jeg med var et omfattende nok datamateriale for å få et godt svar på problemstillingen.

4.2.1 Informantene

Hos informantene var det noen ulikheter som kan ha påvirket at det var ulike perspektiver som kom frem i intervjuet. Det er lærere som har undervist i alt fra 4-20 år på skolen, noe som indikerer at det er en aldersforskjell hos informantene. Det er ulikhet når det gjelder hvor store klasser informantene har, og om informantene jobber på en sentral (urban) eller ikke sentral (rural) skole. Det er også litt variasjon i kjønn. Informantene består av en mann og tre kvinner. Den største forskjellen er at Nora jobber på en kristen skole, som er interessant med tanke på at hun ikke trenger å forholde seg objektivt til faget på samme måte som de andre informantene. Seinere vil vi se på hvordan denne faktoren spiller inn på Noras syn på faget. Siden Nora ikke følger den offentlige læreplanen som oppgaven tar utgangspunkt i, vil noen av spørsmålene i intervjuguiden ikke være relevant i denne sammenheng. Samtidig er det flere spørsmål som enhver lærer kan svare på, uavhengig av om læreren jobber på offentlig eller privat skole. Mer informasjon om hver enkel informant vil være en del av kapittel fem (se kap. 5.1).

4.2 Gjennomføring av intervju

Før intervjuet ble gjennomført måtte noen formelle sider ved arbeidet komme på plass. Det første var å lage en intervju-skisse over hvilke forskningsspørsmål som skal undersøkes. Deretter var det nødvendig å skrive ned hvilke intervju-spørsmål som informantene skal svare på (se vedlegg 2). Siden dette er et semistrukturert intervju, var noen av intervju-spørsmålene noe endret på fra intervju til intervju. Dette var fordi noen av spørsmålene enten var for konkrete, eller spørsmålene var formulert slik at besvarelsene kom på siden av forskningsspørsmålene i dette prosjektet (eller oppgaven). Jeg la også til et intervju-spørsmål etter første gjennomføring av intervju. Dette spørsmålet var hovedproblemstillingen til oppgaven, altså hvilken plass informantene selv mente musikk skulle ha i KRLE-faget.

I Nora sitt intervju brukte jeg også i større grad oppfølgingsspørsmål gjennomgående i intervjuet. Siden hun jobbet på en kristen privatskole, kom hennes svar fra et perspektiv, som i noen tilfeller var interessant og andre ganger på siden av det som skulle undersøkes. Noen oppfølgingsspørsmål var allerede planlagt på forhånd i intervjuguiden, men i alle intervjuene var det situasjoner hvor jeg kom med spørsmål som ikke var planlagt for å følge opp deres tankegang og for å ha flyt i dialogen. Dette skjedde som regel fordi informantene enten ikke hadde noe håndfast å bygge samtalen videre på, eller at deres svar gikk en annen vei enn forventet. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, var jeg også betydelig mer forberedt

på hva informantene kunne komme til å svare, noe som bidro til at de intervjuene som ble gjennomført sist ble gjort på en bedre måte (se kap. 4.5).

Etter godkjenning av NSD (se kap. 4.3) og innhenting av informanter, var det tid for selve gjennomføring av intervjuer. Tre av intervjuene var gjennomført fysisk og et var gjennomført digitalt på Zoom. Før intervjuet signerte informantene et skriv (se vedlegg 1) hvor det stod hva som inngikk i forskningsprosjektet, og informasjon om at det ble gjort opptak av intervjuet. De ble også bedt om å gi en muntlig bekreftelse på at informantene hadde fått informasjon om de rettighetene de hadde, hvilke retningslinjer jeg og veileder hadde, og at det ble tatt opptak av intervjuet. Det ble også gjennomført pilotintervju med en person som ikke var informant, for å planlegge hva som var viktig å få med i selve intervjuet.

Kontinuerlig i intervjuet var jeg opptatt min oppgave som intervjuer. Det er noen momenter inspirert fra boken «Kvalitativ metode i lærerutdanninga» (Krumsvik, 2019, s. 169) som var viktig å forholde seg til. Et av disse momentene var min involvering i besvarelsen til informanten. Det er ti kriterier som intervjueren kan ha som vil heve intervju kvaliteten formulert av Kvale og Brinkmann (2009). Her skriver de at intervjueren bør være: kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, sensitiv, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende (Krumsvik, 2019, s. 169). Siden dette er kvaliteter som bør jobbes med over lenger tid, opplevde jeg som førstegangs-intervjuer at noen av disse kvalitetene ikke var helt på plass.

For eksempel i det første intervjuet ble dialogen irrelevant i forhold til temaet. Her opplevde jeg at jeg ikke var styrende nok for å få intervjuet tilbake på rett spor. I min refleksjon over intervjuet opplevde jeg også at jeg ikke alltid anerkjente informantenes besvarelse på en god måte. Dette var en konsekvens av at jeg ønsket å ikke være veiledende i informantens besvarelse, og dermed ikke ville følge opp det som ble besvart på en anerkjennende eller kritisk måte. Det førte til at informanten kanskje opplevde at jeg var uinteressert, eller at dialogen ikke var flytende, noe som kan oppleves som ubehagelig. Her gjorde jeg en endring i seinere intervju, hvor jeg understrekte at jeg ikke ville veilede i de videre intervjuene, og i forkant av intervjuet forklarte jeg min oppgave som intervjuer. Deretter var jeg litt mer imøtekommende overfor informantenes besvarelser, hvor jeg også kunne undre meg over deres besvarelser for å forsøke gå i dybden på det de svarte. Etter første intervjuet reflekterte jeg over disse opplevelsene, og gjorde nødvendige tiltak for og det er betydelig bedre intervju kvalitet i de seinere intervjuene. I de siste intervjuene var jeg i større grad mer

styrende, strukturerende og erindrende. Mer om hvordan intervju kvaliteten påvirker analysering av datamaterialet i kap. 4.4.

Et av intervjuene var gjennomført digitalt på Zoom. Jeg valgte å bruke Zoom siden jeg hadde tidligere erfaring med å lage digitale møter på denne måten. Det å intervju digitalt opplevde jeg som problemfritt. Siden informantene og jeg hadde kamera på, var det også mulig å få med seg kroppsspråk som jeg opplevde som spesielt viktig når intervjuet blir gjennomført digitalt.

På slutten av intervjuene ville jeg alltid spørre om de hadde noe mer å legge til, eller noen avsluttende kommentarer. Dette opplevde jeg som en måte for informantene å komme med perspektiver på temaet som ikke kunne besvares i spørsmålene som jeg selv formulerte. Det ble også sendt e-post om oppfølgingsspørsmål til de ulike informantene hvis dette var nødvendig, hvor samtlige var samarbeidsvillige til å bidra videre.

4.3 Forskningsetikk

Etter forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene var nedskrevet i intervjuguiden, var det krav om å få forskningsprosjektet godkjent av NSD. I NSD sine retningslinjer står det formulert krav som forskere er underlagt ved gjennomføring intervju, for å sikre informantenes personvern og en forsvarlig behandling av datamaterialet. Dette prosjektet er vurdert og godkjent av NSD. Informanten skrev under på informasjonsskrivet som ble laget ut fra mal til NSD (se vedlegg 1), hvor de ga samtykke til å bruke datamaterialet fra intervjuet. Det ble også gitt muntlig samtykke i begynnelsen av hvert intervju.

Det forskningsetiske som var sentralt i min oppgave, var at sensitive personopplysninger ble utelatt og at informantens anonymitet ble overholdt. For å overholde informantens anonymitet var det bare få kriterier om informantene som ville være en del av oppgaven (se kap. 4.2.1). Det ble også brukt pseudonym i stedet for navn i transkriberingen. Noen av disse kriteriene var: hvor lenge de har jobbet i skolen, om skolen var mangfoldig eller homogen, om det var sentral eller ikke sentral skole, og om hvor mye de har undervist i KRLE-faget. Disse kriteriene er såpass generelle at det vil være umulig å identifisere en lærer med bakgrunn i denne informasjonen. Sensitive data ble også forsvarlig behandlet gjennomgående i intervju prosessen. Jeg var den eneste som visste om navnene på informantene i hele prosessen. Veileder og bekjente fikk aldri vite hvem informantene var, og i transkripsjonen av intervjuene brukte jeg fiktive navn. Opptak av intervjuene var det bare jeg som forholdt meg til, og de blir slettet etter innlevering av oppgaven. Jeg var hele tiden forsiktig med å

ikke stille spørsmål der svarene kunne inneholde sensitive personopplysninger. Dersom slike opplysninger ble nevnt i intervjuet, ble de utelatt i transkripsjonen. Det er også viktig for meg i oppgaven å vise informantenes perspektiver på en realistisk måte. I transkripsjonen var det viktig å skrive ned det som ble sagt på en måte som ikke endret meningsinnholdet i informantenes meninger. Det ble dermed sendt et par oppfølgingsspørsmål hos noen av informantene gjennom e-post, for å bekrefte det som ble nevnt eller for å gå mer i dybden på diffuse besvarelser.

4.4 Transkribering

På forhånd av intervju ble det gjennomført pilotintervju der lyd ble testet. Pilotintervjuet var nødvendig for å finne ut hvilken avstand man burde ha til opptaker, og hvor tydelig opptaker plukket opp det som ble sagt. Dette førte til at opptakene fra intervjuene var enkle å transkribere seinere. Transkripsjonen hadde som formål å gjengi det som ble sagt så nøyaktig som mulig. Alt som ble uttalt ble skrevet ned, selv om det ikke alltid var relevant for oppgaven. Det eneste unntaket var de gjentatte gangen jeg svarte informanten med «ja», som en bekreftelse på det som ble nevnt i intervjuet. Ulike faktorer som pause og latter var med i transkriberingen. Teksten skulle være så lik som talen som mulig, slik at det ikke var fare for at meningsinnholdet eller at informantens perspektiv skulle misforståes i presentasjon og analyse seinere. I selve transkripsjonen ble navnene til informantene skrevet i utgangspunkt med kodeord U1-U4, som seinere ble byttet ut med pseudonymene nevnt ovenfor. U1 ble byttet med Maja, U2 Sofie, U3 med Oliver og U4 med Nora. Transkripsjonen har veileder tilgang til og vil bli jobbet med kontinuerlig i presentasjon og analyse av datamaterialet.

4.5 Refleksjon over metode

Først og fremst var det å ha et semistrukturert intervju et godt valg. Siden dette er mitt første forskningsprosjekt, var det tydelig at jeg ikke var ekspert på hvordan man skal forholde seg i intervju. Det er stor forskjell fra å lese seg opp på det teoretiske, til opplevelsen av å gjennomføre intervju i praksis. I intervjuprosessen var det noen intervju som bar mer preg av usikkerhet enn andre. Etter hvert lærte jeg hvordan jeg skulle forholde meg som intervjuer i større grad, og ble mer rolig og avslappet. En negativ konsekvens var at det ble betydelig mindre datamateriale i det første intervjuet. Det var derfor behov for senere å stille noen oppfølgingsspørsmål til denne informanten på e-post, for å fylle inn der det var nødvendig. Selv om det å ha strukturert utspørring hadde gjort det lettere for meg å forholde meg som intervjuer, hadde det vært vanskelig å utdype det som informantene sa. Informantene var motiverte for å svare best mulig. Hvis intervjuet hadde vært preget av en liste med spørsmål

uten å bygge videre på det som ble sagt, mener jeg det hadde til dels begrenset deres begeistring for det vi snakket om. Samtidig, på bakgrunn av min egen erfaring med intervju, var jeg også glad for at jeg ikke valgte ustrukturert intervju. Spesielt i de første intervjuene, hvor jeg fortsatt måtte venne meg til hvordan man burde forholde seg som intervjuer for å få best datamateriale, hadde det vært utfordrende å kunne holde en god samtale helt fritt.

Måten jeg og veileder planla, gjennomførte og transkriberte intervjuene på, var jevnt over bra. Det eneste som jeg tenkte i ettertid kunne vært gjort annerledes, er å ha hatt pilotintervju med noen som var KRLE-lærer. På denne måten ville jeg i større grad kunne forvente hvilke svar jeg måtte forholde meg til. Det hadde også vært mulig å ha en eller to informanter til for å få flere perspektiver og mer materiale for å drøfte problemstillingen. En refleksjon sett i ettertid må være at jeg kunne startet tidligere med å finne informanter til dette prosjektet. Samtidig følte jeg også at det var nok datamateriale til å kunne svare på det oppgaven ønsker å finne ut, og nok materiale til å kunne analysere og drøfte problemstillingen på en god måte.

5. Presentasjon av datamaterialet

I min oppgave har jeg valgt å først presentere noen av funnene som har blitt gjort i intervjuene, for deretter å drøfte og analysere datamaterialet seinere. På denne måten blir datamaterialet først presentert uten at det har blitt bearbeidet i lys av tidligere forskning eller annen teori. Dette blir gjennomført for å vise hele analyseprosessen, inspirert av Anker sin bok *Analyse i praksis* (2020). Seinere, i kapittel seks, vil det bli formulert spørsmål til datamaterialet hvor teorigrunlaget blir en del av analysen.

For å presentere datamaterialet har jeg valgt å dele inn informantenes besvarelser i tema (kap. 5.2-5.5), der temaene er inspirert og formulert fra intervju spørsmålene. Presentasjonen har som formål å få oversikt over innhentet datamateriale fra intervjuet, altså informantenes besvarelser. Jeg vil presentere de ulike intervjuene i kronologisk rekkefølge, fra første intervju til det siste. Til slutt i hvert delkapittel vil jeg skrive kort oppsummert hvilke synspunkter informantene hadde, for deretter å sammenligne informantenes besvarelser.

Intervjuet kan deles opp i to deler hvor første del av intervjuet hadde som mål å få oversikt over hvor mye informantene brukte musikk eller andre estetiske arbeidsmåter i undervisning, for så å finne ut hvordan og hvorfor disse arbeidsmåtene ble brukt. Her vil jeg også presentere informantenes syn på ulike utfordringer knyttet til krav om at undervisningen i KRLE skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Andre del omhandler informantens forhold til den nye læreplanen. Her vil vi se på hvordan informantene forholder seg til læreplanen i løpet av skoledagen, og hvordan de aktivt jobbet med å tilvende seg til de nye målene. Spørsmålet i denne sammenheng vil være om læreplan-skiftet har endret informantenes syn på musikk eller andre estetiske arbeidsmåter. Formålet med å ha spørsmål om dette, var å undersøke om læreren har opplevd de samme endringene som ble tatt opp i kap. 2.1, og i så fall hvordan de har forholdt seg til denne endringen. Den nye læreplanen er også relativt ny, hvilket tilsier at det er aktuelt å undersøke hvordan informantene har jobbet med endringene som har blitt gjort i LK20.

Noen av temaene som blir presentert her vil være vektlagt mer på noen informanter enn andre. Dette er bare en konsekvens av hvor mye informantene har bidratt med i intervjuet på de ulike delene. Eksempelvis gikk noen intervju mer i dybden på bruk av musikk i KRLE faget, og andre på informantenes forhold til den nye læreplanen.

5.1 Informantene

Sofie har undervist ni år på skolen. Hun har jobbet stort sett på ungdomsskolen og har hatt KRLE-faget i alle disse årene. Sofie jobber på en urban, mellomstor ungdomsskole, der det er 20 eller flere elever i hver klasse. I disse klassene er det stort mangfold med elever med både ulik religiøs og kulturell bakgrunn. Sofie underviser hovedsakelig i norsk, men underviser også i KRLE og musikk.

Maja har undervist tolv år på skolen. Hun har jobbet en kort periode på ungdomstrinnet, men har hovedsakelig jobbet på barneskolen, hvor hun har hatt klasser fra 2-7 klasse. Hun jobber på en mellomstor skole der klassene som regel har litt over 20 elever. Skolen er ikke særlig sentral, og Maja har undervist i noen relativt homogene klasser og noen klasser med et visst religiøst eller kulturelt mangfold. Maja har undervist i KRLE i alle disse årene, og har også undervist i andre fag, blant annet musikk.

Oliver har undervist i ca. 20 år på skolen. Han har jobbet hovedsakelig på ungdomsskolen, med noen unntak. Han jobber på en sentral, relativt stor ungdomsskole, hvor klassene er på 20 eller flere elever, med noe religiøst og kulturelt mangfold. Han har som regel KRLE med klassen sin i åttende trinn, men følger ikke en klasse i KRLE videre utover dette. Dette er på bakgrunn av at han ikke har formell utdanning i KRLE. Oliver har undervist mindre i KRLE enn de andre informantene, og tar utgangspunkt i sine erfaringer med både norsk og KRLE-faget for å svare på noen av spørsmålene.

Nora har undervist fire år skolen, hvor et av disse årene var på ungdomsskolen og resten på mellomtrinnet. I alle disse fire årene har hun vært KRLE-lærer. Hun har også utdanning i KRLE faget. Skolen hun jobber på er liten i forhold til skolene de andre informantene har undervist. Hun jobber på sentral, kristen skole som har elever og lærere fra hele verden med ulike bakgrunner, både religiøse og kulturelle.

5.2 Bruk av musikk som didaktisk virkemiddel i KRLE faget

Sofie

Sofie i det første intervjuet nevner at hun har brukt musikk ganske lite, men har brukt det i form av meditasjonsmusikk. Hun har brukt ressurser fra *Youtube*, og fått inspirasjon derfra. Musikken hun bruker for å meditere er ikke religiøs musikk, men er heller rolig avslappende musikk som skal støtte opp under meditasjonsaktiviteten. Ellers er musikk en aktivitet hun

bruker sjeldent i KRLE-faget. Hun nevner at det er dumt hun ikke bruker mer musikk siden hun også er musikk lærer og ser potensialet med å bruke musikk, for det bidrar til undring hos elevene. Hun nevner videre at hun har sanger med kristent innhold som kunne bli brukt, og det er disse ressursene det er mest av. Det kan tenkes indirekte at det betyr at det ikke nødvendigvis er like ressurser i andre religioner, men det blir ikke nevnt konkret.

Maja

Maja underviser også i både KRLE og musikk og bruker musikk i situasjoner hvor elevene skal bli introdusert til en religion. Hun har spesielt fokus på estetikk i religion. Hun sier at elevene får møtt religion ved å møte kunst, håndverk og musikk i de største verdensreligionene som skolen skal undervise i, altså hinduismen, buddhismen, jødedommen, islam og kristendommen. Musikk ble også brukt som et inngangspunkt for samisk kultur. Når de jobber med musikk får elevene høre musikk og jobbe med musikk gjennom å analysere hvilke instrumenter som blir brukt. Det jobbes også med hvilke følelser elevene sitter igjen med etter å ha hørt på musikken. Her formuleres det spørsmål rundt hva som blir lyttet til:

M: Umm, men så får de og presentere, de får høre på musikken, de sitter inn hva følelser som er i spill her, hva hører vi? Hvorfor er de annerledes? Og for noen av de mer homogene gruppene så høres jo mye av musikken ganske rar ut. Så vi har brukt det som ... gjerne funnet en sang, også brukt det som inngangspunkt inn mot det estetiske og kulturelle.

Maja har reflektert over hvilket formål musikk skal ha som aktivitet i undervisningen. Både som et analyserende verktøy ved å se på instrumenter, men og som et inngangspunkt mot det estetiske og kulturelle. Det blir også formulert spørsmål for å aktivisere elevene gjennom at de selv må reflektere over det estetiske.

Oliver

Oliver bruker musikk i mindre grad, men har brukt det i noen tilfeller med tanke på samisk kultur og ulike trosretninger, men husker ikke konkret hva formålet var med å ta i bruk musikk i disse timene. Han nevner samtidig at musikk ikke har blitt brukt for nødvendigvis å gi kunnskap om religion, men handler mer om innlevelse:

O: Det kan jo ha vært noe sånn veda-skriftene, eller noe sånt. Ellers så ... på en måte for å skape en slags innlevelse i en kultur da. Ikke sånn direkte at det hadde noe med det religiøse innholdet å gjøre. Men mer en slags, en sånn, skal vi si kulturell reise, for å komme inn i en stemning.

Oliver har også brukt meditasjonsmusikk på samme måte som Sofie, for å sitte stille og meditere. Som han sier er for å kjenne roen, og brukes mer for stemningen sin skyld og ikke for noe konkret opplæring i trosinnhold.

Nora

Nora har et annet utgangspunkt for musikk siden hun jobber på kristen skole. Musikk blir brukt i messer, som er en del av skolehverdagen en gang i måneden på hvert trinn. Musikk blir også brukt aktivt inn i kristendommen for å øve på salmer, tekstlesing og korøving. Hun nevner at i den læreplanen som er gjeldende på skolen hun underviser på, er estetiske arbeidsmåter mye tydeligere enn i den offentlige læreplanen. På spørsmål om hun bruker musikk i andre religioner enn kristendommen, kommer det også frem at dette blir brukt, men dette blir ikke fulgt opp med hvilke aktiviteter som brukes i denne sammenheng. Det å bruke musikk og andre former for estetiske arbeidsmåter faller veldig naturlig inn i undervisningen for Nora, og det blir veldig ofte brukt i KRLE-undervisningen.

Oppsummert

Det er tydelig at det er ulikt hvor mye informantene tar i bruk musikk. Sofie og Oliver forholder seg lite til musikk, og bruker det for at elevene skal oppleve hvordan det er å meditere. Oliver har også brukt det til dels for at elevene skal leve seg inn i en «kulturell reise». Dette blir gjort uten at det skal gi kunnskap om noe trosinnhold, men heller for at elevene skal få oppleve og leve seg inn. Det kan hende at meditasjon i denne sammenheng blir brukt for å forklare en del av buddhistisk religiøs praksis, men det kom ikke konkret til uttrykk i intervjuene. Det kan også tilføyes at både Sofie og Oliver har undervist lenge på skolen. Om de har brukt musikk tidligere er vanskelig å huske, men de snakker ut ifra hva de har brukt nylig.

Maja bruker musikk i mye større grad i KRLE undervisningen og har det tydelig for seg hva formålet med musikk skal være. Her blir musikk brukt på en analyserende måte ved å gjenkjenne instrumenter, og på en følelsesmessig måte gjennom at elevene reflekterer over hva de opplevde. Nora forholder seg til kristen musikk både i KRLE faget og generelt i skolepraksis som messer og korøving. Musikk blir brukt i form av salmer og tekstlesing som minner om religionsopplæring tidligere i KRLE faget før det var et pluralistisk fag (se kap. 2.2).

5.3 Grunnlag for bruk av musikk eller andre estetiske arbeidsmåter i KRLE faget

Sofie

Sofie bruker andre typer estetiske arbeidsmåter i form av tegning, se på film, lage film, ekskursjon og mye mer. Undervisningen til Sofie er i stor grad preget av elevmedvirkning, hvor elevene får mulighet til å komme med aktiviteter og tema som de ønsker å drive med. Hun viser til eksempel hvor elevene skulle prøve seg ut på «mukbang» som stammer fra den koreanske kulturen hvor en filmer seg selv når man spiser mye mat. Tidligere har hun dratt på ekskursjoner til hindutempel og moske og fått mulighet til å intervju og snakke med mennesker fra ulike trossamfunn. Hun understreker at det å bruke sansene er en viktig del av læringen. Selve opplevelsen av ulike religioner og kulturer gjør inntrykk på elevene, som gjør at de husker mer av det som det blir undervist. Hun viser til at det å lage egne videoer og snakke om religioner skaper ofte god dialog i klasserommet, hvor elevene får til gode samtaler omkring undervisningsinnholdet.

Maja

Som vi tidligere har sett, har Maja et tydelig bilde på hvordan musikk skal bli brukt i undervisningen. Det fungerer som et inngangspunkt slik at elevene kan bli kjent med en ny religion eller kultur. Maja uttrykker også at estetiske arbeidsmetoder er en praktisk aktivitet som flere elever har godt av:

M: Jeg tenker at jeg skal nå 28 elever. Og jeg har 28 veldig forskjellige elever. Noen lærer best av tavleundervisning, og noen lærer ingenting av det. Noen er veldig praktisk anlagt, lærer mer gjennom det arbeidet. Så vi har variert undervisning. Så noen trenger å høre det, noen trenger å bearbeide det, i form av en praktisk del som enten er skriving, tegning eller fysisk lage noe. Noen trenger å gjøre oppgaver. Så det er veldig sånn variert. Men det å ta inn å gjøre noe praktisk, altså praktisk i faget, det har jeg god erfaring med.

Maja trekker inn tilpasset opplæring i denne sammenheng, siden elever lærer ulikt. Noen lærer mer av de praktiske aktivitetene og noen lærer mer av det teoretiske. Hun nevner variert undervisning, som også kommer til uttrykk seinere i intervjuet, hvor hun sier at de praktiske aktivitetene åpner opp en mulighet for å gå inn i det teoretiske, og på den måten åpner det praktiske opp for forståelse av stoffet. Maja bruker estetiske arbeidsmåter for å gå dypere inn i ulike religioner. For eksempel hvis elevene opplever at en religiøs sang er litt «rar», så åpner det opp for en dialog i klasserommet. Det gjør at læreren kan spørre hvorfor det er rart, og

deretter snakke om hvordan det er ulikt andre mer kjente sanger. På den måten bruker Maja det at sangen er eksotisk til å utforske hvorfor akkurat det er slik. Gjennom å lære hvordan det er ulikt vil det også gi elevene et innblikk i det kulturelle som kan inngå. I et spørsmål som går på at estetikken faller ut av faget nevner Maja også at det estetiske er en sentral del av religionen:

M: Ja. Og dette her når, du tar vekk en så viktig del, den estetiske, og musikken og. Så tenker jeg at du har tatt vekk noe av religion. For det er ikke bare det i boken, men det er jo og alt dette rundt det estetiske, måten man oppfører seg, dette her med hvordan det ser ut, hvorfor gjør man det? Så det er noe som jeg nå savner på mellomtrinnet.

Synet på estetikk kommer tydelig til uttrykk her, hvor Maja ser på det som nødvendig i sin undervisning. Ikke bare for å variere eller tilpasse undervisningen, men også for å undervise om religion på en mer helhetlig måte.

Oliver

Oliver har brukt ulike former for estetiske arbeidsmetoder. Han har brukt ulike bilder for å representere religiøse monumenter eller guder og tegneserie som elevene skal tegne, inspirert fra religiøse fortellinger. Han har også ønsket å ta i bruk digitale arbeidsmåter gjennom «Minecraft» for å bygge hellige hus, for deretter å presentere hva elevene har bygget. Han har også fått inspirasjon fra Youtube med å bruke videosnutter for å vise ulike religiøse høytider. I denne sammenheng nevner Oliver at KRLE er et fag hvor det å skape opplevelse er mer viktig enn å lese noe teoretisk:

O: Men det er noe med altså å bruke disse her, estetiske virkemidlene mer som en sånn inngangsport til opplevelse. Fordi KRLE er jo sånn vanskelig fag der. Det med å prøve å skape opplevelse mer enn, altså lese noe teoretisk, det er noe

Han ser på elevens opplevelse som helt nødvendig, hvor andre former for undervisningsaktiviteter som lesing eller skriving fører til at elevene lettere faller av. Videre nevner han at det er nødvendig med slik opplevelse for «å dykke mer ned i» innholdet. Og at en må bruke opplevelse «siden man må lære». Videre i intervjuet når det blir stilt spørsmål om den nye læreplanen, nevner han at selv om det ikke er formulert i læreplanen, så mener han at estetiske uttrykk er en vei inn til læring. Han trekker inn dybdelæring, og nevner at det å kunne bruke innlevelse og fantasi er nødvendig for å komme inn i stoffet. Grunnlaget for bruk av estetiske arbeidsmåter knytter Oliver tydelig til læring og det å aktivisere elevene.

Han er veldig for at elevene skal bruke sansene for å oppleve religiøse uttrykk, og nevner ulike innovative arbeidsmetoder som han opplever blir godt mottatt av elevene.

Nora

Nora har tatt i bruk flere estetiske arbeidsmåter som musikk, film, kunst, tegning, rollespill og ekskursjon. Hun bruker disse virkemidlene fordi hun mener undervisning hvor man tar i bruk kroppen, gjerne også utenfor klasserommet, er positivt. KRLE er et fag som gir mulighet til det i større grad enn noen andre fag som matte eller norsk. På spørsmålet om hva hun tenker om elevenes opplevelse av estetiske arbeidsmåter svarer hun:

N: Jeg tror de får en dypere forståelse av at religion kan bety noe for andre mennesker. At det på en måte ikke skal være noe sånn der ... ukjent fenomen som noen opplever, men at: «Oi, dette her er noe viktig for noen, dette må vi ha respekt for». Og det får du på en helt annen måte når du bruker estetiske arbeidsmåter enn hvis du bare leser i en bok. Vi hadde for eksempel intervju med en muslimsk kvinne, hvor det var noen elever som hadde litt fordommer med dette her med hijab og fikk et helt annet syn på det, fordi de fikk lov å på en måte være med henne, se, ta på stoffet, litt sånn, ja. Ikke at det ble noe sånn veldig fremmed.

For det første nevner Nora at estetiske arbeidsmåter kan åpne opp for en dypere forståelse av religion gjennom å selv reflektere hva religion faktisk betyr for mennesker. Det å få religion mer «nært» åpner opp for at du opplever religion på en annen måte. Hun nevner ordet «fremmed», som hun mener estetiske arbeidsmåter eller intervju som nevnt, skal bidra til å gjøre religioner mer «nær» eller «kjent». Spesielt barn i yngre alder som er mer opptatt av det fysiske og konkrete, nevner Nora er en gylden mulighet til å ta i bruk estetiske arbeidsmåter. Hun trekker også inn det å få med elever i undervisningen: «Jeg husker når jeg var i praksis, og skulle undervise om kristendom i en klasse, så var det veldig vanskelig å få med alle i faget uten å bruke musikk». Hun nevner videre at musikk kan hjelpe til med å huske, siden det lettere knytter seg til hukommelsen.

Nora nevner at hun bruker estetiske arbeidsmåter så mye at hun nesten ikke tenker over at det er denne formen for metode hun bruker. Samtidig kommer det frem at hun tar i bruk estetiske arbeidsmåter både for at elevene skal bli bedre kjent med religion, og dermed få økt respekt for de ulike religionene, og fordi bruk av kroppen bidrar til å aktivisere elevene. Det kommer også frem i kap. 5.1 at musikk blir brukt som en del av skolehverdagen, i form av messer og korøving, og at læreplanen som blir brukt har konkrete mål hvor musikk som metode blir

brukt. Det å ta i bruk musikk i KRLE undervisningen er med andre ord direkte relatert til skolens læreplanmål.

Oppsummert

Alle informantene er veldig for å bruke praktiske aktiviteter i klasserommet, hvor elevene får brukt ulike sanser for læring. Sofie og Nora viser til at det å bruke sansene fører til at elevene ofte husker bedre innholdet samtidig som det gjør inntrykk på elevene. Nora understreker fortellingen som skaper en forståelse for hva religion betyr for mennesker. Maja bruker estetiske arbeidsmåter for å introdusere nye religioner. At elevene får oppleve religiøse estetiske uttrykk, bidrar til at de undrer seg over ulike ting, som igjen resulterer i at det skaper selvrefleksjon og motivasjon for videre læring.

Oliver belyser viktigheten med å ta i bruk variert undervisning slik at ikke elevene faller av. Gjennom arbeid som aktiviserer kroppen, hvor det er praktiske aktiviteter som blir tatt i bruk, bidrar til at elevene blir mer motivert for faget. Maja nevner også at det er nødvendig å ta i bruk varierte arbeidsmetoder siden elever lærer ulikt. For å nå alle elevene i klassen er det viktig å variere aktivitetene slik at alle får læringsutbytte av undervisningen. Både Oliver og Sofie nevner også elevmedvirkning som en viktig forutsetning for læring. Når elevene bestemmer selve innholdet i det som det blir undervist, så bidrar det til at elevene føler seg hørt og det skaper en interesse for fagets innhold.

5.4 utfordringer med bruk av musikk i KRLE undervisning

I intervjuet ble informantene spurt om hvordan de så på det å forholde seg objektiv, kritisk og pluralistisk til faget. Dette var for å utforske om informantene forholdt seg aktivt til dette ansvaret og reflekterte over det når informantene planla undervisningen. Her trekkes også inn spørsmål om utfordringer knyttet til det faktum at estetiske arbeidsmåter kan for enkelte elever oppleves støtende eller forkynnende.

Sofie

Det å forholde seg fullstendig objektiv som lærer er så å si umulig, sier Sofie. Hun legger vekt på at undervisningen skal være preget av humanistiske verdier som likeverd, respekt osv. Det er noe som spesielt blir understreket i KRLE-undervisningen og særlig relevant i tema som religion og livssyn. Gjennom diskusjoner i klassen opplever Sofie at elevene blir

veldig engasjerte rundt aktuelle problemstillinger knyttet til ulike religioner. På denne måten lærer elevene å reflektere kritisk til ulike tema innenfor ulike religioner og kulturer.

Det å representere ulike religioner kan være utfordrende med tanke på at religioner i utgangspunktet er ulike. Sofie understreker at det er viktig å presentere religioner på en likeverdig måte, men at det samtidig er utfordrende. Hun viser til at respekt for den enkelte elev og deres likeverd er viktig når man har diskusjoner i klasserommet:

S: Det jeg legger stor vekt på som KRLE-lærer er at vi skal bygge undervisningen på humanistiske verdier, som det står i Opplæringsloven også. Altså at alle mennesker er like mye verdt og fortjener å bli behandlet med respekt uansett religion, legning, etnisitet og så videre. Dette legger vi ekstra stor vekt på i KRLE-timene.

At noe blir vektlagt mer enn annet, er helt naturlig, mener hun og viser til dybdelæring som krav i undervisningen. Det er vanskelig å drive med dybdelæring på alle mulige tema i alle ulike religioner. Kristendommen får et særlig fokus i hennes undervisning, fordi det opptar en større plass i faget (jf. krav i læreplanen) og fordi kristendommen er nært knyttet til vår kultur og vårt samfunn. Til slutt nevner hun at man skal samtidig lære om «så mye forskjellig som mulig».

Maja

Maja forholder seg først og fremst objektivt i faget ved å være forsiktig med hvordan hun ordlegger seg:

M: Hvis jeg sier de, så sier jeg de om alle. Jeg sier aldri vi. Eller så sier jeg vi om alle. Altså at du er veldig bevisst på hva ord du bruker når man står der, slik at man ikke fremmedgjør en religion, og så tar man til seg noe annet.

På denne måten vil ikke elevene kunne identifisere om Maja er en del av et livssyn eller en trosretning. Dette nevner hun seinere, hvor hun forteller at hun aldri informerer elevene om hun er troende eller ikke, og at hun gir elevene muligheten til å gjette gjennom en avstemning på slutten av året. Hun trekker energinivået inn som en faktor i denne sammenheng, og nevner at det er viktig å ha samme energinivå på de ulike religionene. Hun trekker også inn det å presentere religioner på en mest mulig lik måte:

M: Jeg tenker at om man ser på innsiden av en moske, så vil jeg ikke si at det er forkynnende, hvis man gjør det likt i både jødedommen, kristendommen, og alle de andre. Så lenge man gjør det likt, så oppleves det også som at man behandler de likt.

Da gjør man det ikke bare i en religion, men da må man gjøre det i andre også. Og når man kommer til livssynshumanismen og ikke minst samisk kultur og tro, så må man også da trekke frem bilder, gjerne fra gamle alter oppe fra skogen. Altså man må behandle de likt.

Dette forutsetter at man har kompetanse til å undervise i alle religioner og man må reflektere over at man må kunne undervise på samme måte i ulike religioner. Drar klassen på ekskursjon til et hellig hus innenfor en gitt religion, så må det også være viktig å prøve å få tilgang til andre hellige hus innenfor andre religioner, slik at man får erfare de hellige husene på en nær sanselig og estetisk måte. På den måten kan religioner bli behandlet og representert på en mest mulig lik måte. Seinere i intervjuet viser Maja til at en slik likebehandling kan være utfordrende når det er snakk om religiøs musikk:

M: For jeg ser det at veldig mange, de kommer til meg for da, når de trenger råd. Det er fordi at de ønsker de at de ikke bare vil ha en sang, men de vil gjerne kunne litt om den, eller si litt om hvor instrumentene kommer fra, altså hvor det opprinnelig kommer fra, og knytte det til religionen og kulturen.

Hun viser til at det mangler ressurser for denne type aktivitet, og nevner at lærebøkene ikke gir inspirasjon til ulike sanger. Også mangel på kompetanse hos lærere på dette område gjør det vanskelig å navigere i hvilken musikk en skal ta i bruk, og finne frem viktige momenter i denne religiøse musikken.

Oliver

På spørsmål om krav til objektivitet i faget svarer Oliver at det kan være vanskelig å forholde seg til dette til enhver tid. Det blir begrunnet ut ifra at opplevelser er subjektive, at ulike aktiviteter kan oppleves ulikt fra person til person. Spesielt når man har en mangfoldig klasse hvor det eksisterer mennesker med ulik kulturell og religiøs bakgrunn. Han trekker også frem at det ofte er vanskelig å komme utenom sitt eget ståsted som lærer. Selv om han understreker at det er ønskelig å undervise objektivt med ulike religioner, så er ingen lærere objektive til religioner heller. Selve innlevelsesdelen er ikke Oliver bekymret for, hvis det kan denne innlevelsen kan skapes i alle religionene som undervises. Han mener det absolutt ikke er feil å bruke innlevelse i KRLE-undervisningen, men en må tenke over at det da blir gjort i ulike religioner og livssyn. Det understreker han også seinere i intervjuet hvor han trekker inn synging i KRLE-faget. Her nevner han at det er uproblematisk så lenge det blir gjort konsekvent ved å gjennomføre det i alle religioner.

Han skiller også mellom hva som kan oppleves som forkynnende og det å leve seg inn i det som blir uttrykt:

O: Men jeg tenker at det er et skille mellom hva som er forkynnende og det å leve seg inn i. Altså på samme måte som å leve seg inn i en tekst da, den forstand å forstå en tekst. Fordi man skal jo forstå en religiøs tekst. Vi hadde om spiseregler i jødedommen, og vi skal jo forstå når vi leser den teksten. Det betyr ikke at man, etter at man har forstått den, begynner å leve etter de spisereglene.

Han bruker ikke et estetiske eksempel i dette tilfelle, men bruker et eksempel fra en religiøs praksis i jødedommen, og hvor slik undervisning ikke er ensbetydende med at elevene skal leve på denne måten. Han forholder seg til begrepene som blir presentert i jødedommen, og forklarer at det å forstå disse begrepene er noe annet enn å praktisere dem. På den måten kan det tenkes at estetiske arbeidsmåter kan brukes for å forstå det som undervises, og på den måten vil formålet med å ta i bruk slike arbeidsmåter være å forstå og ikke nødvendigvis bli overbevist. Han sier videre at det er dumt hvis estetiske arbeidsmåter ikke blir brukt, siden noen estetiske arbeidsmåter vil gjøre at elevene forstår religiøse uttrykk bedre.

Nora

Nora står i en særposisjon når det gjelder krav til fagets objektivitet siden det ikke gjelder på hennes skole. Hun synes det er behagelig å være kristendoms lærer siden hun slipper å trå forsiktig. Hun begrunner det med at hun føler hun får mye frihet, og åpner opp for at elevene i klassen får innsyn i hvordan det er å «være religiøs, fordi læreren viser det tydelig i sin hverdag». Det jeg lurte på i denne sammenhengen var om det å undervise om andre religioner ble gjort på en annen måte, siden hun var subjektiv i undervisningen med tanke på sin egen kristne tro. Til dette svarte hun:

N: Det er ikke sånn at selv om jeg går på kristen skole, så er det bare kristendom som det undervises i. Men det er en annen tilknytning til religion, fordi at mange av de som jobber der er religiøse selv, og skjønner på en måte viktigheten av det uansett hvilken religion. Det er også ansatte som både er hinduister, buddhister, og vi hadde muslimer før, ja. Så det er et mangfold blant de ansatte også.

Det er altså ikke nødvendigvis lærere som har kristen tilhørighet som underviser, men det eksisterer et mangfold i lærerkollegiet. Hvilken trostilhørighet læreren har, er ikke en utfordring i skolen, siden lærere i faget ikke har et ansvar om å forholde seg objektivt. I spørsmålet om hun har måtte forholde seg objektivt i andre fag sier hun at sett fra foreldrenes

ståsted så er det uproblematisk at undervisningen er subjektiv. Dette skyldes at foreldre eller foresatte vet at det er en kristen skole.

Oppsummert

Når det gjelder objektiviteten i faget er det noe alle informantene er bevisst på, men også ser på som utfordrende i KRLE-undervisningen. For Nora som jobber på en privat, kristen skole, så vil denne objektiviteten være annerledes enn i den offentlige skolen, hvor hun ikke trenger å forholde seg til det på samme måte som de andre informantene. Sofie og Oliver nevner at det er umulig å forholde seg fullstendig objektiv i undervisningen, men at som lærer er det nødvendig å være klar over hvilke inntrykk man gir elevene. De viser begge to til at religioner skal bli undervist på samme måte. Sofie nevner i denne sammenheng at det er umulig å gi alle religioner like mye plass i undervisningen, men at det likevel skal tilstrebnes at det undervises i religionene på en likeverdig måte. Maja forholder seg objektivt til dette ved at hun prøver å være like engasjert i alle typer religioner og livssyn som det blir undervist i. Elevene er ikke klar over hennes trosforhold, og hun utfordrer elevene på slutten av syvende klasse til å gjette hennes forhold til religion eller livssyn. Maja nevner også at forkynnelse ikke er et problem i hennes undervisning, fordi aktivitetene hun tar ibruk blir utført i alle verdens religioner. Hvis hun tar med klassen til en moske, må det da også være lignende aktivitet i de andre verdensreligionene som det blir undervist i på skolen. Oliver sier det blir for dumt å unngå å ta ibruk estetiske arbeidsmåter hvis det er fare for forkynnelse, fordi det er en viktig del av læringen. Informantene viser i kapittel 5.2 til at det er fullt mulig å ta ibruk estetiske arbeidsmåter og aktivitetene, hvis læreren er klar over det ansvaret som ligger i det å ha en undervisning som er objektiv, kritisk og pluralistisk.

5.5 Den nye læreplanen og læreplanens formulering om det estetiske

I intervjuet ble det formulert spørsmål knyttet til informantens forhold til den nye læreplanen. Det som var formålet med disse spørsmålene var få oversikt over hvor mye læreplanen hadde å si for planlegging av undervisning, og om de endringene som ble gjennomført i LK20 førte til at informantene forholdt seg til estetiske arbeidsmåter på en annen måte enn tidligere. I hvilken grad den nye læreplanen er relevant for informantenes planlegging, avhenger mye av hvor mye de selv har jobbet med den. Her er det stor variasjon i hvor involvert informantene har vært i bearbeiding av læreplanen. Sofie og Oliver har begge jobbet aktivt med læreplanen for norskfaget i lærerkollegiet, og har dermed ikke det samme forholdet til KRLE-endringene

som Maja og Nora. Jeg viser til at estetiske uttrykk i mindre grad blir oppgitt som kompetansemål i de siste læreplanene sammenlignet med tidligere, og det er da formulert spørsmål til informantene som retter seg mot hva de syntes om denne utviklingen.

Sofie

På spørsmål om hvordan Sofie forholder seg til LK20, viser hun til at det er flere faktorer som har ført til at den nye læreplanen ikke har blitt bearbeidet i så stor grad som hun hadde ønsket:

S: Ja, vi har jo ... Altså, i forkant av den nye læreplanen, så, nå var jo vi litt uheldig at det havnet i den korona pandemien, og vi hadde det veldig travelt. Først så hadde vi noe kurs og videoer fra UDIR som vi måtte gjennom, som var veldig generelle, og som så på de generelle overordnede målene.

De jobbet sammen i lærerkollegiet med bearbeiding av læreplanen gjennom å lage en årsplan i de ulike fagene. Sofie har vært med på å lage årsplan i norsk og musikk, men har ikke jobbet aktivt med KRLE. Måten de lager årsplan på er at de fordeler kompetansemål utover på 8, 9 og 10 trinn. Hun viser i den sammenheng til at det må jobbes med læreplanen før den kan bli helt gjennomarbeidet. Så det tar noen år før man finner gode aktiviteter for å oppnå de ulike kompetansemålene. De aktivitetene som fungerer bra i klassene blir stående i årsplanen. Hun nevner at hun ikke har helt fått oversikt over læreplanen i KRLE enda, som er forståelig med tanke på at hun ikke har jobbet aktivt med denne. Sofie forholder seg altså mest til årsplanen siden den er laget utfra læreplanen. Men på bakgrunn av de endringene som har skjedd i læreplanen, så har hun ikke merket noe stor forskjell på de arbeidsaktiviteter som blir tatt i bruk.

Til spørsmålet om at estetiske uttrykk blir mindre vektlagt i KRLE-faget i dag enn tidligere, svarer hun at dette er veldig synd. Hun begrunner det med at det estetiske hjelper elevene til å utvikle seg og uttrykke seg på ulike måter. Det andre hun trekker fram er at i fag som KRLE så er kultur en viktig del av faget. I hennes undervisning understreker hun viktigheten av å se på hvordan kultur påvirker religion og hvordan religion påvirker kultur. Det er mye av det estetiske som man finner igjen i kulturen, hvor hun nevner musikk som eksempel. Hun trekker også fram et eksempel om bluesens opprinnelse fra de afrikanske slavene, som en kobling mellom kultur og musikk. Til slutt trekker hun inn at bruk av estetiske uttrykk i undervisningen er noe elevene er glad i, og siden undervisningen krever elevmedvirkning, blir det rart å ikke trekke inn estetiske uttrykk som arbeidsmetode hvis det er ønsket.

Maja

Maja underviser i syvende trinn, hvor klassen har måtte forholde seg til både LK06 og LK20. Det er fordi at LK06 fortsatt var gjeldende på femte trinn da planen for de neste årene allerede var lagt. Når LK20 blir gjeldende for syvende trinn blir det vanskelig å forholde seg til denne, fordi man allerede har lagt en plan utfra LK06. Jeg stilte ikke noen spørsmål i dette intervjuet om hvordan hun forholder seg til læreplanen i sin planlegging av undervisning, men det er tydelig i intervjuet at hun er orientert innenfor det religionsdidaktiske landskapet og har tydelige kompetansemål som skal oppnås i timen.

Til spørsmål om utviklingen av estetiske uttrykk i læreplanen, svarte hun følgende:

M: Jeg synes det er grusomt. Fordi for mange er det porten inn til forståelse. Det og kunne gå inn og se på innsiden av en moske. Man kan se på farger, ornamenter, på kalligrafien som henger på veggene. Og så kan man bruke bildene til å forklare teori. Hvorfor er det ingen bilder her inne? Hvorfor ser dere ingen bilder? Og da har man en port rett inn til teorien, som handler om bildeforbud i Islam.

Som tidligere forklarer hun viktigheten bak estetikk ut ifra sitt læringssyn, hvor hun trekker estetiske arbeidsmåter inn som en del av den praktiske kunnskapen som gjør det lettere å forstå det teoretiske i faget. Videre i intervjuet nevner hun at det er dumt å ta vekk musikk, siden det er en viktig del av religion, og nevner at det estetiske er noe som hun savner på mellomtrinnet:

M: Ja. Og dette her når, du tar vekk en så viktig del, den estetiske, og musikken og. Så tenker jeg at du har tatt vekk noe av religion. For det er ikke bare det i boken, men det er jo og alt dette rundt det estetiske, måten man oppfører seg, dette her med hvordan ser det ut, hvorfor gjør man det? Så det er noe som jeg nå savner på mellomtrinnet.

Hun legger til at hun ikke vil slutte å bruke estetiske arbeidsmåter bare fordi det ikke er konkret nevnt i læreplanen. Det kommer tydelig til uttrykk i kap. 5.2 hva Maja tenker om estetiske arbeidsmåter og de positive sidene med å ta i bruk denne form for aktivitet.

Oliver

I intervjuet til Oliver er det tydelig at han har et annet forhold til KRLE-faget enn de andre informantene. Dette er en konsekvens av at han i mye større grad underviser i andre fag, og har lite tilknytning til KRLE-faget. Til spørsmålet om han forholder seg til læreplanen LK20 nevner han at han burde gjøre det, men at han ikke gjør det for øyeblikket. Grunnen er at

læreplanen er ganske ny, og han har hatt ansvar for andre fag i sitt arbeid med LK20. På bakgrunn av dette har han heller ikke opplevd å måtte forholde seg annerledes til faget. Her trekker han inn at det også er mangel på læringsressurser i faget som er oppdatert til LK20, hvor bøkene er utdaterte og han har bare tilgang til nettressurser som følger denne planen.

Til spørsmålet hvor det har vært en tilbakegang i bruken av estetiske uttrykk i faget, sier han at det er synd, særlig hvis det fører til at en ikke bruker estetiske arbeidsmåter. Han mener estetiske arbeidsmåter er nødvendig for å forstå fagstoffet bedre, og hvor det er aktiviteter som vil være relevant i formidling av ulike tema i faget. Han sier videre:

O: Så jeg tenker at selv om det ikke er eksplisitt i et kompetansemål at man skal kjenne til estetiske uttrykk, så er det jo klart at det er på en måte en vei inn i læringen. Så det vil være veldig vanskelig å utelate det.

Oliver nevner til slutt at estetiske uttrykk også åpner opp for dybdelæring, hvor man kommer «litt under huden på elevene», som er viktig å vektlegge i flere fag.

Nora

For Nora blir hennes perspektiv fra utsiden av den offentlige skolen. Hun forholder seg til LK20 for hennes skole, og har vært med å bearbeide denne. I dette arbeidet var det ikke særlig store endringer fra den planen de hadde tidligere, bare litt i ordlyden. Hun viser til at den offentlige læreplanen har tatt inn mer aspektet som gjelder å oppleve andre religioner.

Hun poengterer at estetiske uttrykk har falt mer ut av den offentlige læreplanen. Til dette nevner hun at hun bruker estetikk og musikk for å oppnå de kompetansemålene som skal oppnås i faget. Hun oppfatter det som svært trist at estetikk har blitt mindre eksplisitt formulert i den offentlige læreplanen fordi du da mister en mulighet til å nå inn til elevene, noe vi har sett flere av informantene påpeke. Videre sier hun:

N: Jeg synes det er veldig fint at den nye læreplanen er opptatt av at du skal se andres perspektiv og brobygging og toleranse, noe vi trenger mye av i dag. Men jeg tror på en måte at hvis du tar vekk det estetiske så får du heller ikke den type forståelse. Du får kanskje en litt sånn overfladisk. Litt sånn ... de gjør sånn og sånn, men du vet ikke hvorfor».

På samme måte som Maja og Oliver nevner hun at det estetiske åpner opp for en dypere forståelse av fagstoffet som det undervises i. For eksempel at elevene forstår hvorfor det blir

utført ulike former for religiøs praksis, eller hvorfor noen religiøse estetiske uttrykk er viktige i ulike trossamfunn.

Oppsummert

Som vi har sett er det ulikt hvor mye informantene har arbeidet med og er bevisst på de formuleringene i LK20. Det ble ikke stilt spørsmål til hver informant om hvordan de forholder seg til læreplanen i sin planlegging av sin KRLE-undervisning, men det gjelder nesten alle informanter at læreplanen blir bearbeidet og fortolket av dem, som resulterer i en utformet årsplan med bestemte kompetansemål for hvert årstrinn. Arbeidet har skjedd gjennom et samarbeid i lærerkollegiet. Det er også blitt vist til hos Sara at de også legger inn ulike (estetiske) aktiviteter og prosjekter som kan tas i bruk som en del av årsplanen.

Alle informantene uttrykker seg positivt om estetiske arbeidsmåter og estetiske uttrykk i KRLE-undervisningen, og reagerer negativt til at LK20 ikke formulerer konkrete mål rundt det estetiske i faget i. Det bør legges til at jeg ikke vektla i intervjuet at lærere har større lokal frihet i sin utforming av årsplanen, og at kompetansemålene jo ikke konkret spesifiserer hvilke undervisningsaktiviteter som skal eller kan tas i bruk. Likevel kommer det frem i delkapittelet at informantene ser viktigheten av å ta i bruk estetiske arbeidsmåter, spesielt i KRLE faget. Å anvende fagstoffet på en mer praktisk og estetisk måte, hjelper elevene til å forstå innholdet bedre, ikke minst når det gjelder koblingen mellom kultur og religion. Vi ser også at Nora som jobber med en kristen fundert læreplan, viser til at de vektlegger *mer* det estetiske for å oppnå kompetansemål som står i LK20.

Informantene svarte at det var lite forskjell på om de opplevde noe ulikt på hvordan de tar i bruk estetikk i faget nå med LK20 sammenlignet med tidligere læreplan. Informantene uttrykker heller ikke at de er mer begrenset nå med LK20, ved å ta i bruk estetiske arbeidsmåter og musikk generelt i skolen og i fagene.

6. Analyse og drøfting av datamaterialet

Hvor presentasjon av datamaterialet har som oppgave å belyse noen tema som er relevante for oppgaven slik som de blir fortalt av informanten, vil selve analyseringen av dette materialet fremstille informantenes besvarelser i lys av teorigrunnlaget.

Analyseringen har i oppgave å avgrense datamaterialet inn i mer konkrete tema. Intervjuene var innholdsrike, og det er flere tema og aspekt som kom frem i intervjuet som kunne blitt belyst. For lettere å kunne drøfte og svare på problemstillingen vil konkretiseringen av datamaterialet i analysen forholde seg bare til de hovedtema som ligger inne i teorigrunnlaget. Det betyr ikke at det som har blitt presentert tidligere av funn og som ikke er med i analysen er irrelevant, men dette gjøres for å først kunne svare på problemstillingen, samtidig som at dersom alle funn skulle vært drøftet mer inngående ville prosjektet gått utover krav til omfang.

Hvis jeg skal ta utgangspunkt i de ulike analysestrategiene som kommer til uttrykk i Trine Anker sin bok *Analyse i praksis* (2020), så vil denne analysen kunne karakteriseres som *tematisk innholdsanalyse*. Målet med tematisk innholdsanalyse er å beskrive tekstinnholdet på en systematisk måte (Anker, 2020, s. 40).

En del av det å analysere datamaterialet er å stille spørsmål til det empiriske materialet, altså hva datamaterialet faktisk forteller oss (Anker, 2020, s. 17). De neste delkapitlene er derfor formulert som tre ulike spørsmål. Det første spørsmålet er «Hva forteller datamaterialet om informantens forhold til estetikk i KRLE undervisningen?». Teori som blir trukket inn her vil være de *tre ulike formene for kunnskap* i møte med estetikk slik Winje fremstiller disse (kap. 3.1), i tillegg til *estetikkens representativitet* og *estetikkens tilgjengelighet* (kap. 3.2). Her vil det være fokus på informantenes syn på kunnskap knyttet til bruk av estetikk i undervisningen, informantens syn på det å re/presentere ulike former for religiøs musikk og utfordringer/muligheter knyttet til tilgjengeligheten av religiøs musikk. Det neste spørsmålet viser hvordan informantenes læringssyn kommer til uttrykk i datamaterialet. De teoretiske perspektivene som er aktuelle for læring vil være *estetisk læring, danning og erfaring* (kap. 3.4). Det siste spørsmålet viser til hvilke *didaktiske faktorer* som blir belyst i datamaterialet. I denne delen ser vi på hva informantene vektlegger i sine besvarelser ut ifra de ulike faktorene som er presentert i den didaktiske relasjonsmodellen i kapittel 3.5.

Etter at datamaterialet er blitt analysert utfra teorigrunnlaget, vil det være en diskusjonsdel. Her vil teori, empiri og til dels kapittel to, bli nærmere drøftet. Det er først og fremst i

konklusjonen av oppgaven, at problemstillingen av oppgaven vil bli drøftet og svart på, og med en kortere oppsummering av prosjektet i sin helhet.

6.1 Hva forteller datamaterialet om informantens forhold til estetikk i KRLE undervisningen?

6.1.1 Ferdighets- og personlighetskunnskap

Når informantene fikk spørsmål om hvor mye de bruker musikk i KRLE-faget, var det to av dem som sjeldent brukte musikk i sin undervisning. Det ble derimot brukt andre former for estetiske arbeidsmåter av samtlige informanter. I intervjuet ble det stilt spørsmål som førte til at informantene måtte grunngi hvorfor de tok i bruk estetiske arbeidsmåter (kap. 5.2).

Resultatene/funnene gir et innblikk i hva kunnskap som informantene ønsket å undervise om i denne sammenheng. I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på to typer kunnskap som blir representert i kap. 3.1: Ferdighetskunnskap og personlighetskunnskap. Ferdighetskunnskap er som tidligere nevnt «kunnskap om ferdigheter som å beskrive og analysere kunst, men også det å kunne uttrykke seg estetisk» (kap. 3.2). Personlighetskunnskap berører elevens opplevelse av estetiske uttrykk, hvor det estetiske har som mål å påvirke elevens følelser i møte med kunsten og på den måten bidra til endring i elevens personlige utvikling. Jeg vil videre vise til hvilke av disse type kunnskapene informantene nevner i sin begrunnelse for bruk av musikk i KRLE-faget.

I intervjuet til Maja blir estetiske arbeidsmåter brukt av flere grunner. En av disse er å utforske det eksotiske med bruk av ulike former for religiøs musikk, for å finne ut hvorfor det tenkes at det kan oppleves som rart: Er det instrumentene? Er det måten de blir sunget på? På denne måten analyserer og bryter elevene ned musikk for økt forståelse for det som blir undervist om. Her utforsker Maja elevenes opplevelse av musikk, som kan trekkes inn som del av elevenes personlighetskunnskap, hvor elevene må reflektere over sine tanker og holdninger til det de opplever. I Maja sitt eksempel, brukes musikk også som en måte å komme inn i det teoretiske på. Hvordan andre former for estetiske arbeidsmåter ble tatt i bruk i undervisningen, ble det ikke snakket om i intervjuet.

Oliver bruker eksempel med tegneserie for å vise til hvordan elevene kan jobbe med estetiske arbeidsmåter for å kunne uttrykke seg estetisk og lære om innholdet. Ut ifra intervjuet virker det ikke som at Oliver jobber med estetiske arbeidsmåter for å analysere estetiske uttrykk, men for at elevene selv kan uttrykke seg estetisk. Estetikken ble brukt for å få en dypere

forståelse for stoffet gjennom egne opplevelser. Det kom ikke frem hvorvidt denne opplevelsen kunne bidra til å utforske elevens personlighet og personlige utvikling. Det kan derfor tenkes at Oliver jobber med det estetiske for å utvikle elevens ferdighetskunnskap gjennom å uttrykke seg estetisk og ikke brukes i form av å utvikle elevenes personlighetskunnskap.

I Nora sitt intervju kommer det frem at hun i stor grad bruker estetiske arbeidsmåter i sin KRLE-undervisning. Det er først og fremst for å ta i bruk aktiviteter hvor elevene bruker kroppen og kommer slik «nærmere inn» på religioner. Noe spesielt Nora nevner i denne sammenheng, er at «estetiske arbeidsmåter kan åpne opp for en dypere religionsforståelse gjennom å selv reflektere hva religion faktisk betyr for mennesker». Elevene opplever religion på et subjektivt nivå gjennom å selv reflektere hva religion betyr for andre. Denne refleksjonen kan tenkes å anvendes inn mot personlighetskunnskap. Opplevelsen skiller seg fra de andre informantene, hvor elevene får utforske hvordan opplevelsen av det religiøse faktisk er på et subjektivt nivå. Musikk blir også brukt aktivt i skolehverdagen hvor elevene synger både i gudstjenester og gjennom innlæring av ulike liturgier og salmer. Elevene utøver religiøs praksis for det meste i kristendomsopplæring, men også i andre religioner.

Oppsummert så uttrykker informantene at musikk og andre estetiske arbeidsmåter åpner opp for at elevene kan oppleve religion på en unik måte. Hvordan denne opplevelsen blir arbeidet med er derimot ulik hos informantene. Som Winje belyser i sin artikkel så er personlighetskunnskap noe som er utfordrende å jobbe med i den offentlige skolen (Winje, 2005).

Det religionsestetiske kan bli jobbet med på ulike måter. Nora er i en særposisjon og bruker estetikken for å utforske hvordan det er å være lærer og samtidig religiøs på en kristen privatskole. Det kan virke som Nora her vektlegger det at elevene kan lære *av* religion vel så mye som å lære *om* religion. De andre informantene bruker i større grad estetiske arbeidsmåter for å forklare religion, det vil si i betydningen å lære *om* religion. Det er først og fremst ferdighetskunnskap som er den kunnskapen informantene jobber mest med i den offentlige skolen (knyttet til estetik). Det blir arbeidet med å forstå stoffet bedre gjennom å jobbe med innholdet på en praktisk måte. I intervjuet virket det ikke som at informantene var så fokusert på hvilke kunnskapsinnhold som lå i det å jobbe med estetiske arbeidsmåter, men de fokuserte mer på læringsutbytte. Et tydelig funn i intervjuene er at de informantene som forholdt seg til den offentlige læreplanen jobbet med religion på en annen måte enn Nora.

Diskusjon

Nora så på KRLE- undervisningen som en måte for elevene å kunne lære *av* religion og oppleve hvordan det er å *være* religiøs. De andre informantene forholdt seg til religionsundervisningen på en annen måte, ved å lære *om* religion gjennom ulike undervisningsaktiviteter. En konsekvens av dette er at det er mye lettere for Nora å jobbe med personlighetskunnskap i undervisningen enn det er for andre som må forholde seg objektivt i faget. Nora opplever denne måten å undervise på som mer befriende, mens lærere på den offentlige skolen er tydelig på at de ikke kan undervise på denne måten. Samtidig kan det også jobbes med personlighetskunnskap uten å måtte lære *av* religion. For eksempel Maja, som nevner at hun tar utgangspunkt i elevenes opplevelse av det estetiske for dialog, jobber med personlighetskunnskap gjennom å skape refleksjon i disse dialogene. Som nevnt tidligere, mener Winje at personlighetskunnskap er noe som det bør jobbes med i faget, men han legger til utfordringen i det å klare å skille mellom forkynnelse og kunnskapsformidling (Winje, 2005, s. 6).

Med utgangspunkt i de to kunnskapsformene som det er vist til, kan vi se hvordan didaktiske perspektiver (se kap. 2.3) er ulike med tanke på hva deres hovedfokus er i møte med estetikk i KRLE-faget. For eksempel i boken til Winje og Hølen (2021) blir estetikken brukt for å utarbeide elevens ferdighetskunnskap i form av å analysere og beskrive estetikk. Mens i kapittelet «Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen» i boken til Sødal (2009a), blir alle formene for kunnskap formulert som ønskelig mål i undervisningen (se kap. 2.3). Personlig utvikling hos eleven er noe som er omdiskutert blant religionsdidaktikere i KRLE faget. Skeie skriver om dette i boken *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (Von Der Lippe, M. & Undheim, 2017).

Både Maja og Nora bruker elevenes opplevelse av det estetiske i sin undervisning. Maja oppfordrer elevene til å reflektere over de følelsene som de erfarer, og har i etterkant en dialog med dem om hva de følte og hva de reagerte på. Nora ønsker at elevene kan oppleve hvordan det er å *være* religiøs. Her ser vi et tydelig skille på hvordan en kan forholde seg ulikt til hvordan en arbeider faglig med elevenes opplevelse av det estetiske. Som Winje understreker er ikke opplevelsen av det estetiske forkynnelse i seg selv, men problemet er heller at *det er fare for det*. Opplevelse er noe alle informantene uttrykker er en god ting, noe som både bidrar til økt motivasjon og aktiviserer elevene i større grad. I den sammenheng er det interessant å trekke inn at ingen av informantene nevnte utfordringen med å forholde seg

objektivt til innholdet eller at selve opplevelsen kunne oppleves forkynnende når de snakket om opplevelsen av det estetiske. Det var derimot i spørsmålene som ble stilt til dem seinere (se kap. 5.3) hvor de uttalte seg om dette. Jeg fikk derfor inntrykk av at de fleste informantene ikke virket usikker eller opplevde begrensninger i sin bruk av estetiske arbeidsmåter, med tanke på å virke støtende eller forkynnende. Samtidig kommer det fram at de fleste informantene er bevisst på hvordan det estetiske kan tas i bruk i undervisningen, på en måte som er objektiv, kritisk og pluralistisk. Dette skiller seg fra funnene i undersøkelsen til Breistein og Backmann, hvor lærerne var mer engstelig og redde for å være forkynnende, som en konsekvens av den kritikken KRLE-faget fikk i tiden rundt 2006 (Beckmann, & Breistein, 2007).

Unntaket gjelder to av informantene som nevner at de har brukt meditasjon i sin undervisning. Meditasjon kan bli sett på både som en religiøs og kulturell handling. Hvordan informantene brukte meditasjon i KRLE-undervisningen, og hva som var formålet, kom ikke klart frem i intervjuene. Meditasjon trenger ikke nødvendigvis å være relatert til buddhistisk praksis, men med tanke på at informantene tok i bruk meditasjon i KRLE-undervisningen, kan en anta at det buddhistiske var relevant i denne sammenheng. Her ser vi at meditasjon er blitt tenkt som noe annet enn en religiøs praksis, og det er derfor uproblematisk for de informantene dette gjaldt. Samtidig poengterer Oliver og Sofie at estetikk skal være representert i undervisningen likt i alle religioner, noe som kan bryte med tanken om at meditasjon er uproblematisk, siden meditasjon både kan oppfattes som en religiøs og ikke-religiøs aktivitet.

6.1.2 Estetikkenes representativitet og tilgjengelighet

Representativitet og tilgjengelighet er to faktorer som Winje ser på som nødvendige forutsetninger for å bruke estetikk i KRLE-undervisning. Bruker man musikk er det viktig å representere religiøs musikk på en likeverdig måte i undervisningen. Dette forutsetter at det er *tilgjengelige* ressurser for informantene å ta i bruk for de religionene som det blir undervist om (kap. 3.2). Hvordan religioner skal bli formidlet kommer til uttrykk i kapittel 5.3 når informantene uttrykker seg om deres ansvar med å forholde seg objektivt til fagets innhold.

Maja viste ofte til viktigheten av å undervise på samme måte i ulike religioner. Hun brukte eksempelet med ekskursjon, at hvis en skal dra på ekskursjon til et hellig hus, så bør det også være mulig å dra på ekskursjon til andre religiøse bygg hvor man har mulighet til å innta tilsvarende nære og estetiske sanseintrykkene. I forhold til musikk understreker hun

vanskeligheten med å finne ressurser med ulik religiøs musikk. Spesielt i lærebøkene viser de sjelden til aktiviteter hvor musikk blir brukt aktivt, men heller trekker inn estetiske arbeidsmåter som fortelling, bilde eller dramatisering.

Maja understreker også at religioner ikke bare skal representeres likt med tanke på hvilken aktivitet som blir tatt i bruk, men de skal også behandles likt. Med det mener hun hvordan en formulerer seg om, og fremstiller, religioner. Som Winje referer til tidligere, så er det viktig å presentere religioner på en måte som er *allment akseptert* i de ulike religionene. Maja belyser lærerens kompetanse i denne sammenheng, hvor det er flere KRLE-lærere som ønsker å ha dialog med musikk lærere for å kunne bruke religiøs musikk. Her er det for det meste snakk om hvilke type instrumenter som blir brukt eller lignende, og omhandler ikke meningsinnholdet i sangen. Samtidig er det flere informanter som nevner *eksotisme*, at religiøs musikk som er veldig ulikt vestlig kulturell musikk kan oppleves som fremmed og «rar» hos elevene. Det er også utfordrende å synge slike sanger fordi de gjerne er på et annet språk. Winje nevner at det er viktig å representere religiøs musikk på lik måte, og dermed prøve å finne religiøs musikk som ikke virker for fremmed for elevene. Det er utfordrende, når det allerede er mangelfullt med ressurser som informantene gir uttrykk for. Det kommer også frem i kapittel 3.2 utfordringen i hva som menes med *representativ religiøs musikk*. Det er også ikke bare ressursene som er nødvendige didaktiske faktorer som må være der for å kunne ta i bruk religiøs musikk. Det gjelder også lærerens kunnskap eller kompetanse som er nødvendig for kunne å orientere seg i det musikalske landskapet som ulike religioner representerer.

Diskusjon

Det som kan være interessant å diskutere i denne sammenheng, er om det egentlig er mangelfulle ressurser som er problemet eller om det er andre faktorer som (også) er problematisk. I intervjuet nevner Sofie at hun skulle ønske hun brukte mer musikk i KRLE-undervisningen fordi hun ser verdien av det, men at hun ikke har vært bevisst på å bruke den. Så hvorfor er hun ikke bevisst på bruk av musikk i KRLE- undervisningen?

Dette spørsmålet ble ikke stilt i intervjuet, men kan tenkes å til dels stamme fra det som Sofie nevner omkring sin undervisningsplanlegging. I intervjuet nevner hun at hun ofte tar utgangspunkt i årsplanen som var utarbeidet av lærerkollegiet. Samtidig er det pekt på at LK20 er ganske åpen i forhold til hvilke aktiviteter en skal kunne benytte for å nå kompetansemålene (se kap. 2.1). Selv om det er mer åpenhet for lærere å velge

undervisningsaktivitet, så er det likevel ingen kompetansemål som spesifikt omtaler musikk i KRLE. Det er et ønske om at undervisningen skal være variert, men læreplanen formulerer seg ikke eksplisitt om musikk i KRLE faget (kap. 2.1).

Samtidig begrenser ikke LK20 læreres mulighet til å kunne tenke selv. Derfor kan det tenkes at det vel så mye handler om lærerens egen kompetanse. Som vist i Maja sitt intervju, så er det flere KRLE-lærere som stiller spørsmål til musikk lærere angående hvilke instrumenter som blir tatt i bruk, som viser til den mangelfulle musikalske kompetansen, som Maja mener er viktig når religiøs musikk blir brukt i KRLE undervisningen. Dersom KRLE-lærere ikke har kompetansen til å selv reflektere over hvordan og hvilken musikk som kan anvendes i KRLE-faget, vil heller ikke religionene bli representert likt på det estetiske område, slik Winje påpeker (2006, s. 26). Et spørsmål i denne sammenheng er også hva som defineres som representativ for ulike religioner? Det er utallige ulike kulturer og syn på hvilken musikk som kan sees på som representativ. Kan for eksempel populærmusikk bli sett på som representativ? Hvem er det som har definisjonsmakten? Selv om Winje viser til flere positive sider med å ta i bruk musikk i KRLE faget, stiller han også høye krav til lærere når han skriver at musikken skal både være tilgjengelig og representativ.

Skolebøker er også en ressurs som lærere bruker som inspirasjon for planlegging av undervisning. Oliver nevner i sitt intervju at det er få fysiske ressurser i form av skolebøker som følger LK20. Han anvender mest digitale ressurser, som er tilgjengelige. Det gjenstår å se om fremtidige skolebøker i KRLE legger inn aktiviteter og ressurser knyttet til musikk i ulike religioner.

6.2 Hvilke estetiske læringssyn viser informantene til i sine perspektiver på bruk av musikk i KRLE-undervisningen?

Ulike læringssyn er et stort tema som kunne blitt utdypet i mye større grad i denne oppgaven. Jeg har valgt å avgrense og konkretisere temaet til hvilke *estetiske læringssyn* som kommer til uttrykk i intervjuene. Dette er på bakgrunn av oppgavens omfang og hovedfokus. For å forklare læringssynet vil jeg ta utgangspunkt i det Ulvik skriver om i sin artikkel «pedagogikk og estetikk» (Ulvik, 2013), som utforsker begrepene *estetisk læring*, *danning* og *erfaring* (kap. 3.4).

Estetiske arbeidsmåter åpner opp for å jobbe med stoffet gjennom sansene, og dermed vil stoffet kunne oppleves på en annen måte. Stoffet bearbeides gjennom opplevelse og på denne måten kan det bidra til å danne eleven, hjelper dem til å forstå seg selv og verden rundt seg (se kap. 3.4). Estetisk læring, danning og erfaring kommer også til uttrykk flere i ganger i intervjuene. Hvordan estetiske arbeidsmåter jobbes med, og hva læringsgrunnlag som ligger i bunn, blir fremstilt ulikt hos informantene.

Sofie viser først og fremst i intervjuet at musikk har et potensial til å få elevene til å undre seg. Det å høre og oppleve musikk fører til følelser hos elevene som det kan snakkes om. Det er noe som også kommer til uttrykk hos Maja, som nevner at det estetiske kan jobbes med som en inngangsport inn mot det teoretiske fagstoffet. Maja bruker musikk eller andre estetiske arbeidsmåter for å skape et førstegangsinntrykk hos elevene, og som kan bidra til at elevene undrer seg og vil lære mer om religionen som det blir undervist i. Denne opplevelsen kommer også til uttrykk hos Oliver som sier at estetiske arbeidsmåter kan få elevene «til å komme inn i en stemning, gjennom kulturell reise». Han forklarer denne opplevelsen som en vei inn til læring. Han nevner videre at denne opplevelsen er noe som er unikt ved bruk av estetiske arbeidsmåter, og ser på det som viktig og nødvendig for KRLE-opplæringen.

Nora trekker det i en litt annen retning og ser på estetiske måter som åpner opp en mulighet for å oppleve religion, hvor selve *opplevelsen* bidrar til at elevene kan undersøke hva religion betyr for mennesker. Som belyst i kapittel 6.1.1, er Nora sin bruk av estetiske arbeidsmåter i større grad et virkemiddel for å utfordre elevene til å ta perspektivet til en religiøs person, for å finne ut hvordan det er å være religiøs. De andre informantene bruker heller denne opplevelsen for å skape undring eller motivasjon hos elevene, og fungerer dermed i større grad som en måte å fremme dypere læring på. Noras fremgangsmåte kan tenkes mer inn mot det å forstå seg selv og omverden.

Det å innta kunnskap gjennom sanser ser informantene på som en nødvendighet. Både Oliver og Sofie viser til at estetiske arbeidsmåter er noe som blir godt mottatt av elevene. Det er fordi læringen blir tatt inn gjennom ulike sanseinntrykk og bearbeides på en annen måte enn ren kognitiv læring. Samtlige informanter nevner at estetiske inntrykk også vil aktivisere elevene i større grad, og at kunnskap som blir lært gjennom estetiske arbeidsmåter fester seg bedre til hukommelsen.

Når det gjelder hvorvidt estetiske arbeidsmåter fremmer danning hos elevene, er det vanskelig å finne noe konkret i informantenes funn. Deres besvarelser går i mer i retning av

hvordan estetiske arbeidsmåter kan hjelpe til med å forstå stoffet bedre, og ikke hvordan denne opplevelsen direkte kan bidra til elevenes danning. Et unntak gjelder Nora som har stort fokus på at elevene skal reflektere over sine tanker og sin tro. I intervjuene kommer det også frem at estetiske arbeidsmåter er en svært vanlig aktivitet som blir brukt i mye av undervisningen til informantene.

Diskusjon

Ulvik kom frem til i sin forskning at estetiske erfaringer er mindre prioritert i dagens undervisning, hvor ferdighetsorientert pedagogikk er det som blir mest vektlagt (Ulvik, 2013). Hos informantene kom det frem at det var mye mer fokus på den estetiske opplevelsen enn på ferdighetsorientert pedagogikk. Det gjelder spesielt arbeid med musikk, hvor den skal skape undring hos elevene eller hjelpe de i å komme i en kulturell eller religiøs stemning. Også meditasjon, som ble anvendt i undervisningen til Sofie og Oliver, handlet det om selve opplevelsen, uten vekt på en konkret ferdighetsorientert kunnskap som måloppnåelse.

Musikk blir generelt brukt lite hos to av informantene, og Maja bruker musikk som en inngangsport til (det teoretiske) fagstoffet. Det er vanskelig å gi et godt svar på hva slags læringssyn informantene legger til grunn når de bruker musikk i KRLE-faget. De fleste av informantene bruker ikke musikk først og fremst for å oppnå et gitt læringsmål, men anvendes for å motivere, aktivisere eller variere undervisningen. Det kommer tydelig frem at alle informantene har generelt et positivt syn på å ta i bruk estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget, og ser på det som en nødvendighet.

6.3 Hvilke didaktiske faktorer påvirker lærerens syn på musikk anvendt i KRLE faget?

Som tidligere nevnt ser den didaktiske relasjonsmodeller på ulike sider som inngår i planlegging av undervisning. Modellen bli brukt i oppgaven for å se hvilke rammer læreren er underlagt i sin undervisningshverdag, og hvilke rammefaktorer som påvirker deres planlegging av KRLE-undervisningen. De ulike faktorene som inngår i modellen er som nevnt *læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, vurdering, innhold og læringsaktiviteter* (se illustrasjon kap. 3.4). Noen av disse faktorene vil være mer relevant enn andre. Vurdering og innhold er ikke belyst i datamaterialet og blir ikke relevant for drøftelsen. *Mål* er til dels

relevant på bakgrunn av de endringene som er blitt gjort i læreplanen. Siden informantene ikke opplevde at de formelle endringene med ny læreplan påvirket deres forhold til å ta i bruk musikk eller andre estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget, vil heller ikke mål bli trukket inn i drøftelsen.

Læreforutsetninger handler om hvilke forutsetninger elevene har for læring. Dette kan handle om elevenes kulturelle eller religiøse bakgrunn, læringsnivå, måter å lære på eller forutsetninger for faget. I intervjuene kommer det frem at musikk i undervisningen er noe som blir møtt positivt hos elevene. Selv om det er relativt lite belyst hos informantene, nevner Nora og Oliver at ulike former for estetiske arbeidsmåter er med på å variere undervisningen, som vil kunne ta høyde for at elevene er ulike og har ulike læreforutsetninger. Maja belyser i intervjuet at estetiske arbeidsmåter hjelper til med å tilpasse undervisningen og gjør det mulig å nå hver enkelt elev. Elever er ulike og lærer på ulike måter, og ved å variere aktiviteter og ta i bruk både teoretiske og praktiske arbeidsmåter møter du elevenes læringsbehov på deres premisser. Nora er opptatt av at religionsopplæringen skal gi kunnskap om det å være religiøs. Hun begrunner det ut fra at det skal skape toleranse og respekt for andre i klasserommet. Toleranse og respekt er noe vi også finner igjen i LK20-læreplanen, som er ønskelig også for opplæringen i KRLE-undervisningen. Maja understreker at det er viktig å skape forståelse rundt det ukjente, slik at det eksotiske ikke oppleves som «rart». På samme måte som Nora, viser hun til det å skape forståelse som en forutsetning for videre læring. Slik jobber Maja og Nora indirekte med elevenes læreforutsetninger gjennom å bygge toleranse og forståelse for alle religionene og livssynene.

Rammefaktorer kan deles opp i to deler: formelle og praktiske rammer. De formelle rammene er de rammene som angår i de formelle rammene formulert i LK20 og hvor mye plass KRLE-faget får tildelt av elevenes opplæring. Det er de praktiske rammefaktorene som tas opp i dette prosjektet. De praktiske rammene handler om de fysiske ressursene som er tilgjengelig på skolen. Informantenes meninger rundt mangel på ressurser blir belyst i kap. 6.1.2, hvor noen av informantene mener det er utfordrende å finne ulike former for religiøs musikk som kan brukes i undervisningen. Sofie viser til dette med utgangspunkt i lærebøkene som blir brukt i klasserommet. Aktivitetene som finnes i boken, går i retning av andre estetiske arbeidsmåter enn musikk. Maja resonnerer rundt dette og ser videre på utfordringen med å ta i bruk musikk i KRLE-faget i relasjon til manglende kompetanse hos KRLE-lærerne. Sofie nevner at det er flere ulike sanger som lærere har kjennskap til fra kristendommen, siden det har vært en så sentral del av den norske skolen og den norske kulturen. Siden

religionsundervisningen skal være likeverdig og objektiv er det viktig å representere religioner på lik måte, og det blir dermed utfordrende å bare anvende kristen musikk dersom læreren for eksempel ikke har kjennskap til musikk fra andre religioner.

Sofie og Oliver referer til Youtube som en digital ressurs som er blitt brukt i undervisningen. Vi har flere digitale ressurser nå enn tidligere, men det forutsetter igjen at læreren har nødvendig kompetanse til å velge hvilken musikk som er passende for den/de religioner som det undervises i. Det forutsetter også at læreren har den digitale kompetansen som er nødvendig for å finne religiøs musikk som er representativ for ulike religioner. Gjennom digitale ressurser har lærere en mulighet til å orientere seg i det mangfoldet av musikk som finnes innenfor ulike religiøse tradisjoner, kanskje særlig den musikken som religiøse hinduer, muslimer, eller andre religiøse grupper bruker i dag.

Under formelle rammefaktorer, gjelder også det ansvar KRLE-lærerne har i det å forholde seg objektivt, kritisk og pluralistisk til innholdet i undervisningen. Nora nevner at som lærer på en kristen privat skole det å ikke ha et slikt ansvar på samme måte som de andre informantene, gjør at hun føler seg «friere». På denne måten vil også disse formelle rammene som nevnt, være en rammefaktor, eller heller, begrense hvordan man jobber med estetiske arbeidsmåter.

Hvilke *læringsaktiviteter* man tar i bruk i undervisningen bør forklares, og her er det mulig å ta i bruk MAKVIS-prinsippene formulert i kap. 3.5. Disse er *motivere*, *aktivisere*, *konkretisere*, *varierte*, *individualisere* og *samarbeide*. I kap. 5.2 viser informantene til hvorfor de tar i bruk musikk spesielt og estetiske arbeidsmåter generelt i KRLE-undervisningen. Her finner vi igjen flere av prinsippene for læringsaktiviteter formulert i MAKVIS. Sofie og Maja tar i bruk musikk for å aktivisere elever som lærer best gjennom praktiske aktiviteter, og *konkretiserer* musikken ved at elevene reflekterer over det de opplever og har dialog om dette i klasserommet. Alle informantene viser til at praktisk arbeid med estetikk blir godt mottatt av elevene og er med på å *motivere* dem. Oliver nevner at hvis elevene bare jobber med teori gjennom lesing og skriving, kan elevene lett falle av og derfor tar han i bruk praktiske aktiviteter for å *aktivisere* elevene og *varierte* undervisningen hvor det er nødvendig. Nora nevner at estetiske arbeidsmåter hjelper elevene til å forstå religion, og ut ifra dette kan det jobbes med både et individuelt og kollektivt nivå i klassen. Generelt var hovedinntrykket at musikk ble arbeidet med felles i klassen. Det kommer derimot ikke frem hvorvidt lærerne

bruker tid til å la elevene reflektere over sine opplevelser på et individuelt nivå, med unntak av hos Nora.

Diskusjon

Tidligere har vi sett at informantene har gode begrunnelser til å ta i bruk estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisningen. Spesielt hvis man tar utgangspunkt i elevens læreforutsetninger og MAKSVIS-prinsippene (kap. 3.4) formulert i delen om læringsaktiviteter. Her kommer det tydelig frem at informantene generelt stiller seg positivt til bruk av estetiske arbeidsmåter. Men når det kommer til å arbeide faglig og didaktisk med musikk som estetisk arbeidsmåter i faget, viser det seg at det kan oppleves utfordrende. Her trekker de særlig frem at det mangler ressurser for religiøs musikk. Ut ifra intervjuene kom det *ikke* til uttrykk at det å ta i bruk musikk oppfattes problematisk, med tanke på hvordan opplevelsen av musikk blir erfart av elevene. Utfordringen ligger i det begrensede undervisningsmaterialet som læreren har tilgjengelig. Når det ikke er konkrete mål i LK20 rettet mot religiøs musikk i faget, eller bruk av musikk som en arbeidsmåte, så er det gjerne ikke så rart at Sofie ikke har vært bevisst på å ta i bruk slike arbeidsmåter (kap. 6.1.3). Og det er kanskje heller ikke så rart at det er lite ressurser tilgjengelig for lærere, når det ikke er formelle læringsmål eller kompetansemål som knyttes opp til bruk av musikk i KRLE-undervisningen. Det kan også være grunnen til at informantene ikke gir uttrykk for et tydelig og eksplisitt ansvar for å ta i bruk religiøs musikk i faget og i skolen ellers. I gjennomgangen av de didaktiske perspektivene (kap. 2.3), viser det seg at musikk også har fått mindre plass i lærebøker i fagdidaktikk som brukes i lærerutdanningen og som følger LK20. Da kan det også tenkes at nyutdannede lærere heller ikke i fremtiden vil reflektere rundt musikk i KRLE-faget slik det er blitt gjort tidligere. Seinere i konklusjonen vil jeg trekke frem hva læreren tenker om musikkens plass i KRLE-faget, hvor det ble spurt konkret om dette temaet.

Et aspekt ved relasjonsmodellen som ikke er blitt belyst i denne oppgaven er *innhold*. Et viktig aspekt ved religiøs musikk er å se på viktigheten rundt det å ha kunnskap om religiøs musikk, for å vite hvorfor det skal være en del av elevenes opplæring. I innledningen stilte jeg spørsmålet: «Kan man ikke bare unngå å undervise om denne dimensjonen av religion slik at dette ikke vil være et spørsmål lærere må forholde seg til?» Informantene understreker viktigheten av estetiske arbeidsmåter i KRLE undervisningen, men *må* man bruke musikk i KRLE faget?

Maja viser til at all form for estetisk kunst er en sentral del i ulike religioner. Tidligere har jeg nevnt Ninian Smart som viser til at musikk er en del av erfaringsdimensjonen, og står sentralt i ulike trossamfunn (Winje og Sødal, 2009) (se kap. 1.1.2). For å få en mer helhetlig forståelse av religion, kan det være viktig å nettopp ta med elevenes erfaringsdimensjon. Det skal nevnes at musikk er ikke eneste estetiske arbeidsaktivitet i denne sammenheng, hvor også ekskursjoner, se film etc. kan gjennomføres.

I innledningen nevnte jeg at KRLE-faget har tidligere blitt kritisert for å ikke være objektivt, kritisk og pluralistisk, og på bakgrunn av dette ble blant annet religiøs sang i skolen mindre praktisert. I lys av denne utviklingen, er det kanskje ikke så rart at musikk har fått en mindre plass i skolens KRLE-fag i dag. Samtidig viser informantene til verdien av å ta i bruk musikk i KRLE-faget, og de viser til at de har et relativt uproblematisk forhold til slik bruk, så lenge de har ressursene tilgjengelig, slik at det kan bli gjennomført på en pluralistisk og likeverdig måte.

7 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

7.1 Et innblikk i informantenes syn på musikk i KRLE-faget

I intervjuene stilte jeg konkret min hovedproblemstilling for oppgaven som et spørsmål til informantene Sofie, Maja og Nora. Dette var et spørsmål jeg valgte å trekke inn i tre av intervjuene siden jeg følte det var et naturlig oppfølgingsspørsmål til det som hadde blitt nevnt tidligere i intervjuene. Spørsmålet var: *Synes du at musikk har en plass i dagens KRLE-fag?*

Sofie

Som svar på problemstillingen til oppgaven sa Sofie dette i intervjuet:

S: Ja, det synes jeg absolutt! Musikk er en måte å uttrykke seg på, og gjennom musikk er det mange som uttrykker religiøse tanker. Musikk har også blitt brukt i religiøse ritualer siden tidenes morgen. Musikk bruker også andre sanser som kan hjelpe oss å sette knagger på kunnskapen vi får.

Hun viser til viktigheten av å la elevene kunne uttrykke seg gjennom musikk. Musikk er også en mulighet for å trekke frem ulike religiøse tanker og uttrykk. Hun viser også til at gjennom musikk så bruker man sanser som gjør at kunnskap lettere fester seg til hukommelsen. Til slutt nevner hun at religiøse ritualer også er en viktig del av religioner, som også kan sees på som uttrykk for en kulturell og estetisk uttrykksform. Det rituelle aspektet har jeg ikke drøftet eksplisitt i prosjektet, men det viser uansett at det er viktig å formidle i undervisningen av religionene, ikke minst fordi det bidrar til en mer helhetlig forståelse og fremstilling av religionene.

Maja

Til spørsmål om Maja syntes det var relevant å ta i bruk musikk i KRLE-faget, svarte hun både ja og nei. Hun belyser at det kan være vanskelig å ta i bruk religiøs musikk hvis du ikke har den kunnskapen som er nødvendig:

M: For jeg ser det at veldig mange, det de kommer til meg for da, når de trenger råd. Det er fordi at de ønsker de, at de ikke bare vil ha en sang, men de vil gjerne kunne litt om den, eller si litt om hvor instrumentene kommer fra, altså hvor det opprinnelig kommer fra, og knytte det til religionen og kultur.

Hun viser også til at det er mangelfulle ressurser for denne type aktivitet, hvor lærebøkene ikke inneholder inspirasjon til ulike sanger eller lignende. Mangel på slike ressurser gjør at det er vanskelig å navigere i hvilken musikk en skal ta i bruk, når læreren heller ikke har kompetansen til å finne disse ressursene. Hun trekker frem at musikk kan godt jobbes med i samarbeid med musikkfaget på en tverrfaglig måte, hvor en binder sammen kultur og religion. En del av musikkfaget er også å trekke inn musikk fra ulike kulturer, så på den måten kan det kombineres med konkrete kompetansemål som utgangspunkt. Hun viser også til at religiøs musikk ofte bærer mer kulturelt preg enn religiøst, selv om kulturen ofte bærer preg av religion.

Nora

For Nora er det ikke tvil om at musikk har en viktig plass i KRLE-faget. Dette er fordi Nora sin skole bruker musikk naturlig, siden de ritualene og den liturgien som blir brukt er ofte laget til musikk. På gudstjenestene blir også nesten alt sunget, og det blir brukt lite dialog. På spørsmål om hva hun tenker om musikkens plass i den offentlige skolen, sier hun følgende:

N: Jeg husker når jeg var i praksis og skulle undervise om kristendom i en klasse, så var det veldig vanskelig å få med alle i faget uten å bruke musikk. Uten å bruke kunst. Fordi det blir så lite håndfast, føler jeg, det blir så mye ord ...

N: ... akkurat som jeg føler informasjonen sitter seg litt bedre hvis du knytter det til musikk.

Hun begrunner musikkens plass i faget med at musikk bidrar til å aktivisere elevene og til at kunnskap lettere bli knyttet fast til hukommelsen. Hun nevner også at musikk kanskje er en enklere vei å gå inn i det estetiske på, også når det skal formidles på en objektiv måte.

Oppsummert

Sofie trekker inn musikk som en del av de religiøse ritualer. Sentrale rituelle praksiser er en del av LK20 som kompetansemål, hvor musikk kan sees på og bli brukt som en naturlig arbeidsaktivitet. Grunnen til at Sofie ikke har brukt musikk særlig tidligere, er fordi hun ikke har vært seg bevisst dette. Maja bruker musikk som en inngang til det som det skal undervises i, og Oliver bruker musikk for å vise til det kulturelle som inngår i det religiøse. Nora husker også tilbake til når hun jobbet i den offentlige skolen, hvor hun mente musikk hjelper elevene til å lettere huske det innholdsmessige, og derfor ser verdien i å ta i bruk musikk i undervisningen. Det som oppfattes som utfordringer knyttet til bruk av musikk i

KRLE-faget, er at det kan bli vanskelig å få til en undervisning som bygger på en likeverdig fremstilling av religioner og livssyn. Igjen understreker jeg at ingen av informantene hadde et problematisk forhold til å bruke musikk i KRLE-undervisningen, til tross for at de også så didaktiske utfordringer til en slik undervisningspraksis. Da tenker jeg særlig på opplevelsesaspektet ved det estetiske, og hvordan elevene har mulighet til å oppleve religiøs musikk på et personlig plan.

7.2 Didaktisk forskning og læreplanens utvikling om musikk i KRLE

Den største forskjellen på de ulike didaktikk-bøkene vist til i kapittel 2.3, er omfanget dedikert til musikk brukt i KRLE og hvordan religiøs musikk kan arbeides med i undervisningen. Andreassen (2016) fokuserer i stor grad på viktigheten med varsomhet, hvor han ser på religiøs musikk som en involverende aktivitet som kan bidra til problematiske situasjoner. Dette mener han på bakgrunn av hvordan elever opplever musikk ulikt. Sødal og Winje viser til fritaksparagrafen i denne sammenheng, og viser til at sang og musikk har en såpass sentral rolle i KRLE at det nesten kan ses på som en nødvendig aktivitet i religions- og livssynsopplæringen. De viser til at musikk kan være identitetsskapende, noe som Andreassen mener ikke passer inn i KRLE- undervisningen.

Winje og Hølen har et betydelig mindre omfang dedikert til musikk som arbeidsaktivitet, og skriver bare om musikk og sang som et analytisk verktøy, ved å se på instrumentene som blir tatt i bruk. På denne måten tar de avstand fra det involverende som kan være problematisk med musikk, og fokuserer ikke på den estetiske opplevelsesdimensjonen. Med tanke på kritikken som KRLE-faget tidligere har møtt, er det ikke rart at noen ønsker å ta avstand fra den siden av musikk som kan ses på som forkynnende eller for involverende. På samme tid viser Sødal og Winje til at det er flere positive sider med det å oppleve musikk hvis det blir gjort på riktig måte. Det innebærer blant annet at læreren har reflektert over mulige utfordringer knyttet til forkynnelse og religiøs involvering.

Informantene viser i denne sammenheng til at det ikke er problematisk å ta i bruk musikk i KRLE-undervisningen, så lenge det blir gjort på en likeverdig måte. Som Winje viser i kapittel 3.2, kan det være problematisk å faktisk undervise om musikk på en likeverdig måte, når læreren ikke har den nødvendige kompetansen eller ressursene.

LK20 skiller seg fra andre læreplaner ved at den i større grad gir lærere større frihet til å tolke hvordan kompetansemålene skal oppnås. Hvor musikk passer for hvilke kompetansemål og

hvordan musikk skal bli brukt, blir dermed opp til den enkelte lærer og lærerkollegium på den enkelte skole å avgjøre. Hvis musikk skal bli brukt på en analyserende måte, som ser på sammenheng mellom kultur og religion, kan det være relevant for å oppnå kompetansemålet «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» eller til målet «sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn» (Kompetansemål etter 10.trinn) (Utdanningsdirektoratet, 2019). Bruk av musikk i undervisningen kan også åpne opp for at elevene kan undre seg over ulike aspekter eller sider ved ulike religioner. Maja nevner betydningen av bruk av religiøs musikk hvor elevene kan undrer seg. Her er det også læreplanmål som kan være relevante «utforske og presentere sentrale trekk ved kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner og deres utbredelse i dag», eller «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Kompetansemål etter 10.trinn) (Udir, 2019).

7.3 Hvilken plass har musikk i KRLE-faget i dag?

Først og fremst er det ingen kompetansemål i LK20 som konkretiserer bruk av, eller kunnskap om, religiøs musikk. På bakgrunn av de formelle rammene som skolen er underlagt, er det derfor ingen krav til å bruke musikk i KRLE. Dermed er ikke læreren forpliktet til å bruke musikk som en estetisk arbeidsmåte i faget. Samtidig, siden kompetansemålene er såpass generelle, har vi pekt på at det er kompetansemål hvor musikk *kan* brukes som læringsaktivitet for å oppnå disse. Spørsmålet blir da om det er hensiktsmessig å bruke musikk i KRLE- faget i dag?

Informantene stiller seg svært positivt til bruk av estetiske arbeidsmåter generelt i undervisningen. Gjennom å undervise med vekt på det estetiske, kan man få litt avstand fra det teoretiske og jobbe med innholdet på en mer praktisk måte. Dette opplever informantene bidrar til at elevene får et bedre forhold til faget og hvor de blir aktivisert i større grad. Aktiviteter hvor elevene selv kan skape noe i form av tegninger eller skuespill, virker også motiverende for elevene. Grunnen til at musikk er såpass omdiskutert, ligger i hvor involverende musikk kan være. Ingen av informantene i den offentlige skolen bruker sang som eksempel når de snakker om hvordan de jobber med musikk. Musikk blir brukt først og fremst for at elevene skal få et inntrykk av det religiøse eller kulturelle som det undervises om. Når informantene ikke bruker sang i KRLE-undervisningen, er det også lettere å ta

avstand fra de didaktiske og etiske utfordringene som blir presentert i denne oppgaven (kap. 2.3). Før intervjuene var gjennomført, antok jeg at lærere tok avstand fra musikk på bakgrunn av disse utfordringene. De informantene som brukte musikk i mindre grad, begrunnet det med at de var lite bevisst på dette. Det kan antas at deres manglende bevissthet rundt dette temaet, skyldes at det ikke er noen kompetansemål som konkretiserer bruk av musikk i formidlingen av religion og livssyn. Kanskje det skyldes at lærere har en så stor lokal frihet til selv å velge hvilke aktivitetsformer og didaktiske arbeidsmåter de vil ta i bruk i faget? Det kan også skyldes at musikk er lite omtalt i lærebøker, for eksempel hos Winje og Hølen (Fuglseth & Skrefsrud, 2021).

Så hva skjer dersom musikk ikke lenger blir en del av KRLE-undervisningen? Som vist til i kapittel 6.3 er musikk en viktig del av religioner og livssyn (Sødal og Winje, 2009). Det er en del av de religiøse ritualer og praksiser, og kan ses på som en måte å skape samhold på. Sødal og Winje hevder at musikk er nødvendig i KRLE-undervisningen for at elevene skal ha en helhetlig forståelse av religion og livssyn (Sødal og Winje, 2009).

Utfordringen ligger i hvorvidt musikk kan undervises på en objektiv måte. Tidligere har vi sett at det er ulike syn på selve opplevelsen av musikk. I kapittel 2.3 ble det nevnt at det er mulig å ha et prinsipielt syn, som betyr at alle religiøs sang og musikk bærer med seg verdier og intensjoner som ikke kan tenkes å oppleves på en nøytral måte (Øystese, 2020, s. 191). Et pragmatisk syn er hvis man tenker det er mulig å bruke religiøs sang og musikk på en nøytral måte. Både lærere, elever og foreldre kan ha ulike syn på dette. Selv om *formålet* med selve aktiviteten kan tenkes å være objektiv, kan selve *opplevelsen* av musikken tenkes å være subjektiv. Det kom derimot ikke til uttrykk hos Maja, som understreker at musikk blir anvendt først og fremst for at elevene skal undre seg over faginnholdet. Hun har heller ikke opplevd at elevene har reagert negativt på denne form for læringsaktivitet, eller at foreldre har reagert. Men hun legger til at det er nødvendig med kompetanse for å jobbe med musikk i ulike religioner og livssyn. Dette finner vi også igjen hos Winje (se kapittel 3.2 i oppgaven), som mener at læreren må inneha både den nødvendige kompetansen og ressursene, slik at musikk kan jobbes med på en likeverdig måte.

Utfra det informantene sier, kan det absolutt tenkes at musikk har en plass i dagens KRLE-fag. Det forutsetter at læreren gjør gode didaktiske refleksjoner og har nok kompetanse til å ta i bruk musikk i faget. Med kompetanse menes her at læreren har innsikt i hvilken musikk som er representativ for de ulike religioner, og at de er klar over hvordan musikk kan jobbes

med på en objektiv måte. Det forutsetter også at lærerne kjenner til ulike typer musikktradisjoner, også innenfor ulike religiøse tradisjoner, og til de faglige diskusjonene som finnes omkring denne tematikken. Det er viktig prinsipielt å kunne vise til at musikk blir brukt på en likeverdig måte når man presenterer ulike religioner i faget, som tilfredsstillt kravet om at fagstoffet skal presenteres en pluralistisk måte. Det vil også være nødvendige at læreren reflekterer rundt selve opplevelsen av musikk, og måten musikk kan arbeides med. Hvis disse kravene blir fulgt, vil noen mene at det er uproblematisk å undervise om religiøs musikk i KRLE-faget. Lærerne viser også til mange positive sider ved å bruke musikk i KRLE- undervisningen, og noen didaktikere understreker viktigheten ved å undervise om religiøs musikk.

Samtidig ser vi fra tidligere forskning at utfra et prinsipielt syn, så vil ikke musikk kunne bli opplevd på en objektiv måte, og passer dermed ikke inn i Opplæringslovens beskrivelse om at faget skal være *objektivt, nøytralt og pluralistisk* (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette synet blir formulert hos Andreassen, som viser til at det er problematisk å bruke musikk i KRLE-faget. Om musikk kan bli undervist om på en objektiv måte er omdiskutert i det religiondidaktiske miljøet, men hos lærerne er alle positive til bruken av musikk i KRLE-faget, og de mener at musikk er uproblematisk å ta i bruk. Men at det samtidig forutsetter at læreren har den nødvendige kompetansen for å gjøre det på en objektiv måte som er i tråd med det som står i Opplæringsloven og LK20.

Som nevnt i kapittel 1.2, ønsker denne oppgaven å ikke finne et definitivt svar på om musikk har en plass i KRLE-faget i dag. I oppgaven har jeg heller undersøkt hva lærere tenker om musikk i KRLE, og stilt det opp mot ulike religionsdidaktiske perspektiver og læreplanen. Med tanke på at Opplæringsloven understreker at undervisningen skal være objektiv, er elevenes opplevelse av religiøs musikk en viktig faktor for å diskutere om musikk passer inn i KRLE-faget. Som en forlengelse av dette prosjektet, hadde det derfor vært interessant å undersøke hvordan elevene selv opplever religiøs musikk i KRLE-undervisningen. Jeg håper det blir gjort fremtidige undersøkelser om dette temaet, som bidrar til at musikk ikke blir «lagt på hyllen» og valgt bort.

8 Litteraturliste

- Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk – En innføring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Beckmann, H. B. & Breistein, I. F. (2007). «TØR DU SYNGE DEN SANGEN FORTSATT?» *Bruk av sang og musikk i KRL-fag og skolehverdag– en forskningsrapport*. Hentet fra <https://ansgarhoyskole.no/site/ansgarhoyskole.no/files/forskningsrapport-krlnett-februar-2007.pdf>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Fuglseth, K. (Red.). & Skrefsrud T. A. (Red.). (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk – Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. Oslo: IKO forlaget.
- Fuglseth, K. S. (Red.). (2014). *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J. I. & Zhixin Su. (1992). Organization of the Curriculum. I Philip W. Jackson (Red.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan. s. 327-344.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Utg. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2012.
- Korsvoll, N. H. (2020). Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker. *Nordidactica*, 10(2), 26-47. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2711428/Korsvoll.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Kvalvaag, Robert Williams (2015). "Ya Habibi ya Muhammad": Sami Yusuf og framveksten av en global muslimsk ungdomskultur. *Kirke og kultur*. Vol. 120.
- Kvalvaag, Robert Williams (2018). Rock og religionskritikk. Bruk av religionskritiske rockelåter ved hjelp av en erfaringsbasert tilnærming til religionsundervisning. *Prismet*. Vol. 69.

- Lied, S., (2008). KRL-faget i Strasbourg – Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, volum 109, Number 1, s. 55-71.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (utg. 3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 1999.
- Merrimam, S. & Tidsdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. New York: Jossey-Bass.
- Sødal, H. K. (2009a). Religions- og livssynsdidaktikk. Sødal, H. K. (Red.). *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring* (Utg. 4) (s. 11-24). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sødal, H. K. (Red.). (2009b). *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring* (Utg. 4). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, volum 97 (utg. 6), s. 418-428. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>.
- Undheim, S. (2020). Helt seriøst!? Om populærkultur i KRLE og Religion og etikk. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/351617453_Helt_serioest_Om_populaerkultur_i_KRLE_og_Religion_og_etikk
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-referere-til-lareplanene/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Von Der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.). (2017). *Religion i skolen – Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget 2017.
- Winje, G. & Sødal, H. K. (2009). Estetiske arbeidsmåter. Sødal, H. K. (Red.). *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring* (Utg. 4) (s. 126-154). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Winje, G. (2005). Estetiske arbeidsmåter i KRL. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/Estetiske-arbeidsmaater-i-KRL>
- Winje, G. (2006). *Metodisk arbeid med religionenes musikk i KRL*. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/files/metodikk-musikk-religion.pdf>

Øystese, V.B. (2020). Salmen i skulen – pugg poesi eller pietet? I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), NLA Høgskolen. *Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 186–212). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet Musikk som arbeidsmetode i KRLE-faget

Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om musikk fungerer i KRLE-faget i dag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan musikk som estetisk virkemiddel passer inn i KRLE-faget. Siden Norge er et økende flerkulturelt samfunn og med bakgrunn i avgjørelsen til menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, har religions- og livssynsfaget forandret seg mye de siste årene. I lys av denne utviklingen vil jeg se på hvordan dette har påvirket lærerens forhold til faget, med vektlegging på estetiske arbeidsmåter.

Oppgaven vil gå innom tema som læring, fagdidaktikk i KRLE, estetiske arbeidsmåter, sang i skolen m.m. Dette er en masteroppgave som har et omfang på 25 000 – 35 000 ord. Hovedproblemstillingen min er: Hvilken plass har musikk i dagens KRLE-fag?

Opplysningene som blir innhentet i intervjuet skal kun brukes som materiale for masteroppgaven. Opplysningene vil ikke bli brukt av noen andre enn intervjueren, men masteroppgaven kan bli brukt som ressurs til andre oppgaver seinere. (Se «ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger» for mer informasjon om hvordan opplysninger blir håndtert).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er utvalgt til å delta på intervjuet siden du er lærer som har erfaring med å undervise i KRLE-faget. Jeg har tenkt å ha rundt 4-5 andre lærere som blir intervjuet, som også underviser i KRLE, men noen av disse vil være fra andre skoler i andre lokalsamfunn. Jeg har også prøvd å finne lærere som har både lang erfaring med å undervise, og de som er relativt nye til faget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på ti hovedspørsmål og et par oppfølgingsspørsmål som intervjueren stiller. Dette er spørsmål om din erfaring med KRLE-faget, med vektlegging av estetiske virkemiddel som arbeidsmetode. Under intervjuet vil det bli gjort opptak av det som blir sagt, slik at intervjueren kan høre på opptak seinere. Seinere vil intervjueren høre på opptaket og transkribere (skrive ned) det som blir sagt i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til opplysninger, er jeg som skriver oppgaven og veileder for oppgaven som er ansatt på Høgskulen på Vestlandet. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert. Navnet ditt vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne navnelisten vil jeg personlig ha fysisk utilgjengelig for andre. Det skal ikke være mulig å identifisere deg i den ferdige masteroppgaven. De eneste opplysningene som kan knyttes til din person, og som vil være en del av oppgaven er:

- hvor lenge du har jobbet som KRLE-lærer
- om du jobber i en sentral eller rural skole
- om du jobber på en stor eller liten skole

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2022. Ved prosjektslutt skal alt av personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Kristian Sæle (student), Kristian_o_s@hotmail.com, tlf 97 73 34 85, eller Mona Helen Farstad (veileder) ved Høgskulen på Vestlandet, mhfa@hvl.no, tlf 47 24 19 00.*
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, tlf. 55 58 76 82

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Mona Helen Farstad

Student

Kristian Sæle

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «musikk som arbeidsmetode i KRLE-faget» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvilken plass har musikk i dagens KRLE-fag?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forholder lærere seg til estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisningen (med vektlegging på musikk)?

Forskningsspørsmål 2: Hva er de viktigste faktorene som påvirker læreres vurdering av estetisk arbeidsmåter generelt, og musikk spesielt, i KRLE-undervisningen?

-Forskningsspørsmål 3: Hvordan tenker lærere på endringer i estetikkens plass i KRLE-faget?

1. Hvor lenge har du undervist på skolen og hvilken erfaring har du med å undervise i KRLE-faget? (Hvor lenge har du undervist i faget, har du undervist i faget siden du begynte som lærer og underviser du i faget nå?)
2. Har du tatt i bruk musikk i KRLE-undervisning?
 - a. Hvis ja; husker du hva som var formålet med denne undervisningen? Altså hva målet med undervisningen var, hvordan du hadde tenkt at undervisningen skal være osv.
 - b. Hvis ja; hvordan synes du det gikk med tanke på elevens opplevelse av timen, og hvordan synes du læringsutbytte var av aktiviteten?
 - c. Hvis nei; Tar du i bruk andre estetiske arbeidsmåter når du underviser i KRLE? (Eksempel på estetiske arbeidsmåter: bilde, fotografi, maleri, musikk, sang, lyd, dans, poesi, dikt, fortellinger, dramatisering og symboler).
 - d. Hvis nei, er det en grunn til at du velger å ikke bruke musikk i KRLE-undervisningen?
3. Når du planlegger KRLE-undervisningen din, i hvilke situasjoner tenker du at bruk av estetiske arbeidsmåter kan være greit å ta i bruk?
4.
 - a. Har du noen tanker om hva du tenker er **positivt** med å bruke estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisning?
 - b. Har du noen tanker om hva du mener er **negativt** med å bruke estetiske arbeidsmåter i KRLE-undervisning?

5. Når du jobber som lærer i skolen så er det jo en prosess med å finne ut hva som funker og ikke funker. Har du opplevd at bruk av estetiske arbeidsmåter ikke har den læringseffekten du forventet?
6. I 2020 kom det en ny læreplan.
 - a. I den nye læreplanen har det blitt gjort forandringer i KRLE-fagets mål, hvordan har du som lærer måtte forholde deg til dette?
7. På bakgrunn av de forandringene som har blitt gjort, har dette påvirket hvilken undervisningsaktivitet du tar i bruk i KRLE-undervisningen?
 - a. Hvis ja; Hvordan da?
8. Har din bruk av estetiske arbeidsmåter forandret seg på bakgrunn av de formelle forandringene som har skjedd i læreplanen?
9. KRLE-faget fikk en del kritikk i 2007 fra foreldre som følte at religionsfaget ble en krenkelse av deres livssyn. Dette førte til at den norske stat ble domfelt i Strasbourg, for brudd på menneskerettigheter. En følge av dette ble det fastslått i opplæringsloven at undervisningen skulle være *objektiv, nøytral og pluralistisk*.
 - a. Er disse begrepene noe du tenker aktivt over når du planlegger og har undervisning?
 - b. Føler du deg begrenset på noen måte, når det kommer til planlegging eller gjennomførelse av undervisningen din?
 - c. Hvis ikke: Hvorfor ikke?
10. **HVIS DET PASSER:** Jeg har gjerne lyst å høre fra deg litt sånn oppsummerende ut ifra det vi har snakket om i dag: Synes du at musikk har en plass i dagens KRLE-fag?
 - a. Hvis ja: hvorfor?
 - b. Hvis nei: hvorfor ikke?

Har du noen avsluttende kommentarer, eller noe mer du vil tilføye som vi har snakket om tidligere?