



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKR550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBKR550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
--------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28299
---------------	-------

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



MASTEROPPGAVE

«Store slott og store statuer».

En kvalitativ undersøkelse av estetiske arbeidsmetoder i begynneropplæring i KRLE-faget.

«Big castles and big statues».

A qualitative study of aesthetic teaching methods in beginner education within the subject of Religion, Philosophy, and Ethics.

Embla Weiglin

Kandidatnummer: 205

MGBK550 Masteroppgave i KRLE

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.23

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.*

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på et langt kapittel, men også starten på et nytt. Arbeidet med oppgaven har vært både krevende og belønnende, hvor jeg har lært utrolig mye. Den kunnskapen jeg har tilegnet meg vil være verdifull i mitt kommende yrkesliv, og jeg ser frem til å anvende den i praksis. Jeg er spent på veien som ligger foran meg som en nyutdannet masterstudent.

Jeg har fått god hjelp blant medstudenter, lærere, venner og familie, og jeg ville nok ikke kommet i mål uten støttespillere. Jeg vil først og fremst takke veilederen min Michael Ivan Hertzberg for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen, og for å alltid være så tilgjengelig for å hjelpe, uansett tid på døgnet. Jeg vil også gi en takk til venner og familie som har kommet med støttende og motiverende ord, når det har trengtes som mest. Takk til min studievenninne Turid-Emilie, for hennes selskap, som har vært fylt med mye latter og gode tanker, gjennom lange dager og sene kvelder på skolen. Og til slutt vil jeg gjerne takke min kjære samboer som i tillegg til sin egen masteroppgave, også har vært så til stede og til hjelp for mitt prosjekt.

Tusen takk!

Embla Weiglin

Bergen, 15.05.23

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke KRLE-fagets rolle i forhold til estetiske arbeidsmetoder i begynneropplæringen. KRLE-faget har en viktig rolle i norsk skole, da det legger til rette for refleksjon og dialog rundt sentrale temaer i samfunnet og i elevenes liv. I oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan estetiske arbeidsmetoder kan bidra til å øke elevenes forståelse og engasjement i faget, og hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for å inkludere estetiske arbeidsmetoder på en hensiktsmessig måte. På grunnlag av dette har jeg utarbeidet to problemstillinger som jeg skal drøfte underveis i denne oppgaven:

1. Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaring undervisningen, og hvordan kan man bruke dette i begynneropplæringen?
2. Hvordan kan man jobbe med, og hvilke hensyn må man ta, til estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget?

Teoridelen er delt inn i sju ulike deler: LK20, Fritaksretten, Barnehagens rammeplan, Begynneropplæringen, Begripelig og håndterbart, Estetikk og Læringsteorier. I løpet av drøftingskapittelet vil egne fortolkninger av empirien bli drøftet opp mot denne teorien.

Opgaven har en kvalitativ tilnærming, hvor det er brukt observasjon som hovedmetode, i tillegg til en supplerende dokumentanalyse av styringsdokumenter. Det har også blitt tatt i bruk momenter fra et casestudiedesign, ved at konteksten har blitt tydeliggjort for leseren gjennom beskrivende klasseprofiler. Funnene fra observasjonene har blitt presentert og systematisert med hjelp av casenavn: «Hellige hus», «Troll», «Geometrisk heks», «Floor is lava», «Karneval», «Kostymetog», «Fest og faste», «Vishnu og Aladdin», «GPS», «Eventyrstund», «Vandrediktat» og «Påskedagene».

Tolkning og analyse av empirien viser blant annet at bruk av estetiske arbeidsmetoder kan motivere og engasjere elevene til å være aktive i egen læring, i tillegg til å utvikle elevenes faglige og sosiale kompetanse. Grunnet opplæringsloven og fritaksretten kan det være en utfordring for lærere å integrere den estetiske dimensjonen av religioner og livssyn i KRLE-faget. Det kan oppstå en frykt blant lærere for å trække over grenser eller å oppfattes som forkynnende. Funnene illustrerer også hvordan elever bruker sine tidligere erfaringer som en ressurs for å forstå ny kunnskap, i tillegg til å også bruke disse opplevelsene til å delta i undervisningen. Dette funnet viser imidlertid også hvor avgjørende det er at lærer i begynneropplæringen har informasjon og kunnskap om rammeplanen i barnehagen, slik at de kan legge til rette for kontinuitet i elevenes erfaringer.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate the role of the subject Christianity, Religion, Philosophy, and Ethics in relation to aesthetic teaching methods in primary education. KRLE has an important role in the Norwegian school system as it provides opportunities for reflection and dialogue on key societal issues and students' lives. In this thesis, I have examined how aesthetic teaching methods can contribute to increasing students' understanding and engagement in the subject, and how teachers can adapt their teaching to incorporate aesthetic methods effectively. Based on this, I have developed two research questions that I will discuss throughout this thesis:

1. How does students' prior experience influence teaching sessions, and how can this be utilized in primary education?
2. How can one work with and consider aesthetic teaching methods in the subject of KRLE?

The theoretical part is divided into seven sections: LK20 (the national curriculum), Exemption Rights, the Kindergarten Framework Plan, Primary Education, Comprehensible and Manageable, Aesthetics, and Learning Theories. During the discussion chapter, I will analyze the empirical findings in relation to this theory.

The thesis follows a qualitative approach, where observation has been the main method, supplemented by document analysis of governing documents. Elements of a case study design have also been incorporated by providing descriptive class profiles to contextualize the findings for the reader. The observations' findings have been presented and systematized using case names such as "Sacred Houses," "Trolls," "Geometric Witch," "Floor is Lava," "Carnival," "Costume Parade," "Feasts and Fasting," "Vishnu and Aladdin," "Fairy Tale Time," "Wandering Dictation," and "Easter Days."

Interpretation and analysis of the empirical data/main findings show, among other things, that the use of aesthetic teaching methods can motivate and engage students to be actively involved in their own learning, while also developing their academic and social skills. With the Education Act and exemption rights closely related to the subject of KRLE, teachers might be hesitant to incorporate the aesthetic dimension of religions and philosophies of life. The findings also illustrate how students often use their prior experiences to understand new knowledge and actively participate in classroom situations. However, this finding also emphasizes the importance of teachers in primary education having information and knowledge about the kindergarten framework plan to facilitate continuity in students' experiences.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Abstract.....	4
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn og formål.....	8
1.2 Tema og problemstilling	11
1.3 Tidligere forskning.....	12
1.4 Oppgavens struktur.....	14
2.0 Teori.....	15
2.1 LK20.....	15
2.1.1 Overordnet del	16
2.1.2 Kjerneelementene i KRLE-faget.....	16
2.1.3 Kompetansemålene i KRLE-faget	17
2.2 Fritaksretten.....	18
2.3 Barnehagens rammeplan.....	19
2.3.1 Fagområdet ERF	19
2.4 Begynneropplæring.....	21
2.5 Begripelig og håndterbart for elevene.....	22
2.6 Estetikk.....	23
2.6.1 Estetiske arbeidsmåter.....	24
2.6.1.1 Sang og musikk.....	25
2.6.1.2 Fortelling/drama.....	26
2.6.1.3 Bilder.....	27
2.6.1.4 Høytidsmarkeringer	28
2.7 Læringsteorier.....	29
2.7.1 Kognitiv læringsteori	29
2.7.2 Sosiokulturell læringsteori og sosial-kognitiv teori	30
2.7.3 Erfaringslæring	31
3.0 Metode	32
3.1 Forskningsdesign.....	32
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	33
3.1.2 Casestudie	33
3.2 Observasjon	34
3.3 Supplerende metode	35
3.4 Utvalg	36

3.4.1 Observasjonsenheter	37
3.5 Gjennomføring	37
3.6 Dokumentasjon	39
3.7 Analytisk tilnærming	39
3.7.1 Deskriptive analyser	40
3.7.2 Teoretiske analyser	41
3.8 Kvalitetssikring av oppgaven	41
3.8.1 Pålitelighet	42
3.8.2 Gyldighet	43
3.8.3 Etske vurderinger	43
4. Resultat	45
4.1 Forventninger	45
4.2 Kontekst	46
4.2.1 Klasseprofiler	46
4.3 Observasjoner	48
«Hellige hus»	48
«GPS»	50
«Påskedagene»	50
«Vandrediktat»	51
«Fest og faste»	52
«Vishnu og Aladdin»	52
«Munker på Sri Lanka»	53
«Karneval»	53
«Kostymetog»	54
«Eventyrstund»	55
«Troll»	56
«Floor is lava»	57
5. Diskusjon og drøfting av resultater	57
5.1 Erfaring – en forutsetning for kunnskapsutvidelse	58
5.2 Redsel for å krysse estetiske grenser?	61
5.3 Engasjerende læringsaktiviteter	63
6. Avslutning	67
6.1 Oppsummering	67
6.2 Veien videre	70
7. Litteraturliste	72
Vedlegg:	77

1: Samtale med NSD	77
2: Infoskriv til foresatte.....	77

1.0 Innledning

Hva er forholdet mellom estetiske arbeidsmetoder og KRLE-faget, og hvordan kan man bruke de til å møte elever som befinner seg i begynneropplæringen? Utgangspunktet for å skrive denne oppgaven bærer i en faglig og personlig interesse som har vokst i løpet av de siste årene på studiet. Jeg har i flere situasjoner, både i praksis og i vikarjobb, stått ovenfor problemstillinger når det kommer til opplæringen av de minste, og spesielt i KRLE-faget. Jeg har følt at jeg som student har fått minimalt med opplæring innenfor dette området, og som en snart ferdigutdannet lærer som ønsker å undervise KRLE på småtrinnet, ønsket jeg for min egen del å finne ut av hvordan jeg kunne løse dette på en best mulig måte for elevene mine. Jeg ble i løpet av 4. året mitt på studiet introdusert for Kari Krogstad sin bok som tar for seg temaet *KRLE-undervisning på småskoletrinnet*. Her ble jeg oppmerksom på den estetiske dimensjonen ved opplæringen, og det vekket min nysgjerrighet om fordelene ved å implementere slike arbeidsmetoder og hvor stor innvirkning det kan ha på elever i begynneropplæringen, samt deres utvikling og utdanning.

I dette kapittelet vil jeg presentere temaet for oppgaven ved å sette problemstillingene mine inn i en samfunnsmessig sammenheng og gi et innblikk i tidligere forskning. Problemstillingene er dagsaktuelle og er noe jeg mener det er viktig å sette fokus på når det kommer til barns utvikling i skolen, både den faglige og sosiale. Jeg vil også forklare studiens bakgrunn og formål før jeg presenterer problemstillingene og forskningsspørsmålene mine. Til slutt vil jeg si noe om hvordan jeg har valgt å strukturere oppgaven min.

1.1 Bakgrunn og formål

KRLE-faget har gjennomgått en rekke endringer siden det først ble innført som et eget fag i skolen i 1997. Før denne tid ble elevene undervist i kristendoms-kunnskap som var et obligatorisk fag for alle elevene i grunnskolen. Dette faget hadde en sterk kristen profil og hadde som hovedmål å gi elevene kunnskap om kristendommen og dens kulturhistoriske betydning (Halvorsen, 2017, s. 48-50). I 1995 ble det presentert en anbefaling om et såkalt «utvidet kristendomsfag» med en begrenset fritaksrett for deler av undervisningen (Andreassen, 2017, s. 68). Etter behandling på Stortinget ble faget *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* innført høsten 1997, og dette ble en del av den store skolereformen Reform 97. Faget skulle ha hovedvekt på kristendom gjennom kunnskapsområder som Bibelen, hovedlinjer og hovedpersoner i kristendommens historie og

grunntrekk i kristen tro og etikk. Ved innføringen av KRL-faget ble det samtidig satt opp en plan om å følge og vurdere hvordan implementeringen hadde gått. I år 2000 ble denne evalueringen lagt fram, der fokuset hadde vært hvordan undervisningen var gjennomført, hvordan fritaksreglene ble praktisert og hvilke muligheter foreldre hadde til å utøve foreldreretten (Skeie, 2009, s. 75). Oppsummeringen av evalueringen var at det var mye positive tilbakemeldinger, samtidig som at det var flere områder som kunne forbedres. Det ble enighet om å endre navn på faget, få en revidert læreplan, redusere stoffmengden, lage en ny lærerveiledning og også gjøre justeringer på fritaksordningen. Faget endret derfor navn fra *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* til *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* (KRL).

Helt siden faget ble innført i 1997 hadde en gruppe med foreldre med støtte fra Human-Etisk Forbund (HEF) ført sak mot staten og krevd fullt fritak for sine barn i KRL-faget. Dette fikk de ikke gjennom, men saken ble tatt videre til FNs menneskerettskomite og til Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg (EMD). EMD ga i hovedsak HEF og foreldrene medhold, og de mente at deler av undervisningen kunne oppleves som religionsutøvelse, og at den ikke var nøytral eller objektiv slik den skulle være (Andreassen, 2009, s. 70). For at Norge skulle unngå å gjøre lignende brudd i fremtiden, ble de pålagt å gjøre endringer i faget i løpet av våren 2005. Dette resulterte i at loven ble endret slik at fritaksretten ble enklere å gjennomføre, og den ble knyttet til alle fag, ikke bare KRL-faget. Koblingen mellom formålsparagrafen og undervisning i KRL-faget ble også fjernet. Det ble i tillegg også understreket enda sterkere at faget ikke skulle innebære verken forkynnelse eller favorisering av bestemte religioner og livssyn (Skeie, 2009, s. 76). Etter disse endringene kom EMD med en domsslutning i 2007. Her konkluderte de med at faget fortsatt ikke var objektiv og at fremstillingen av kristendommen ga den kvalitativ forrang framfor andre religioner og livssyn. På bakgrunn av denne dommen ble det utarbeidet en ny læreplan og faget skiftet navn fra KRL til RLE (religion, livssyn og etikk). Mens faget kristendomskunnskap hadde sin forankring i kristen teologi, hentet RLE-faget sitt materiale fra en kombinasjon av flere fagtradisjoner, og på denne måten skulle det legges til rette for en likeverdig behandling av de ulike religionene og livssynene (Halvorsen, 2017, s. 58).

På grunn av et regjeringsskifte i 2013 ble det foreslått at RLE-faget skulle endres til KRLE (Kristendom, religion, livssyn og etikk), i tillegg til at omtrent halve undervisningen skulle omhandle kristendom (Andreassen, 2009, s. 73). Forslaget kom igjennom, og den nye læreplanen ble innført i 2015. Bakgrunnen for vektleggingen av kristendommen var

betydningen kristendom hadde hatt for den norske kulturarven. Andreassen (2009) mener det er interessant å se hvordan den norske kulturarven bare spesifikt knyttes til kristendommen, og at ikke andre livssyn og religiøse tradisjoner knyttes til norsk kultur i læreplanen.

Mens det er mange utsagn og formuleringer knyttet til skolens rolle som formidler av en kristen kulturarv, har det vært lite oppmerksomhet knyttet til det estetiske feltet (Halvorsen, 2017, s. 61). I dagens grunnskole er ikke de estetiske fagene musikk og kunst og håndverk sentrale, verken i omfang eller status. Det finnes imidlertid også estetiske dimensjoner i andre fag enn disse typiske praktisk-estetiske fagene. Det estetiske har gjennomgått en utvikling av hvordan det har blitt omtalt og hvilken plass det har hatt i skolen. På 1980-tallet ble estetiske verdier knyttet til allmennkunnskapen og til utvikling av nasjonal og kulturell identitet (Halvorsen, 2017, s. 74). Feltet ble ikke assosiert så sterkt til det personlige og følelsesmessige, men mer til kunnskap og erkjennelse. Begrepet *estetiske læringsprosesser* kom først i bruk i 1990-årene og dette var et uttrykk for et utvidet kunnskapssyn, med vekt på sansenes betydning (Kristiansen, 2022, s. 16). Når den nye læreplanen i 1997 (L97) kom, økte også omfanget av kulturytringer og det ble et overveldende repertoar av felles kulturytringer som eksemplifiseres som utgangspunkt for opplevelse og refleksjon. I tillegg til dette ble også verb som det å oppleve og reflektere hyppigere brukt. Dette er to verb som ikke fremstår som overflatebegrep, men som levende begrep om berøring og erkjennelse (Halvorsen, 2017, s. 74).

Kunstheltet og den estetiske dimensjonen fungerer som et møtested for uttrykk fra mange kulturer, der elever kan sammenligne, vurdere og reflektere og på den måten danne en bro der både felleskultur og mangfold hører hjemme (Halvorsen, 2017, s. 84). De siste årene har det vært en økende interesse for bruk av estetiske arbeidsmåter i begynneropplæringen. Estetiske arbeidsmetoder omfatter en rekke aktiviteter som involverer kunstneriske uttrykk, kroppslig bevegelse og andre sensoriske opplevelser. Dette kan være aktiviteter som dans, musikk, drama, kunst og andre former for kreative uttrykk. I en pedagogisk og allmenndidaktisk kontekst er følelsesmessig og kroppslig involvering både nyttig og ønskelig, og nødvendig, basert på den grunnleggende antakelsen at læring skjer når undervisningen angår hele mennesket, inkludert det emosjonelle og det kroppslige, og ikke begrenses til det rent kognitive (Farstad, 2017, s. 126). Til tross for dette har det vært lite forskning på området, men på den forskning som har blitt gjort kan man se at estetiske arbeidsmetoder kan bidra til å blant annet øke elevenes motivasjon, engasjement og læringseffektivitet. I den nye læreplanen vektlegges det også læringsprosesser som er elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske, og det

som at den er med å støtte opp mot bruken av estetiske arbeidsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Særlig i begynneropplæringen er det svært avgjørende å skape en læringsprosess som gir elevene en god start på sin utdanning, og å integrere estetiske arbeidsmetoder i undervisningen kan være en viktig faktor for å gjøre dette. Elevene sine forutsetninger bunnar blant annet fra deres erfaringer fra barnehagen som skaper en forventning om at læreren skal ha kunnskap om barnehagens rammeplan, samt informasjon om aktiviteter og oppleves som påvirker elevenes forutsetninger, som for eksempel ekskursjoner de har vært på. Det elevene har erfart fra tidligere vil være med på å påvirke deres videre læring, samt motivasjon og engasjement. Ifølge John Dewey lærer man gjennom erfaring, og erfaring inneholder både følelser og sanseintrykk (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 45). Dette viser også hvordan elevene kan ha nytte av å bruke estetiske arbeidsmetoder ved at de både kan koble det opp mot tidligere erfaringer, men også skape nye erfaringer der de får brukt både det emosjonelle og kroppslige, som Farstad (2017) hevder er avgjørende for læring. Gjennom å undersøke dette temaet håper jeg å kunne bidra til en større forståelse av hvordan estetiske arbeidsmetoder kan brukes som en effektiv pedagogisk tilnærming i begynneropplæringen, og spesielt i KRLE-faget. Dette vil kunne ha betydning både for lærere og elever, og kan bidra til å styrke undervisningskvaliteten og læringseffekten i norsk skole.

1.2 Tema og problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke KRLE-faget rolle i forhold til estetiske arbeidsmetoder i begynneropplæringen. KRLE-faget har en viktig rolle i norsk skole, da det legger til rette for refleksjon og dialog rundt sentrale temaer i samfunnet og i elevenes liv. Jeg vil se nærmere på hvordan estetiske arbeidsmetoder kan bidra til å øke elevenes forståelse og engasjement i faget, og hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for å inkludere estetiske arbeidsmetoder på en hensiktsmessig måte. På grunnlag av dette har jeg utarbeidet to problemstillinger som jeg skal drøfte underveis i denne oppgaven:

1. Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaring undervisningen, og hvordan kan man bruke dette i begynneropplæringen?
2. Hvordan kan man jobbe med, og hvilke hensyn må man ta, til estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget?

Problemstillingene aktiverer også en rekke spørsmål med bred rekkevidde, og jeg vil derfor også besvare disse forskningsspørsmålene i løpet oppgaven: Er lærere redd for å tråkke over estetiske grenser i KRLE-faget? Hva sier læreplanen om estetikk og estetiske arbeidsmåter? Hvilke estetiske arbeidsmåter kan være gunstige å ta i bruk i KRLE-faget?

For å besvare problemstillingene og forskningsspørsmålene mine, har jeg benyttet meg av den kvalitative metoden observasjon, i tillegg har jeg også valgt å supplere dette med analyser av ulike styringsdokumenter. Observasjonene mine ble gjennomført over flere dager og inkluderte ulike trinn i skolen. Jeg fikk også muligheten til å observere undervisningssituasjoner i forskjellige fag. Ved å inkludere observasjoner fra ulike fag, fikk jeg et bredt perspektiv på bruken av estetiske arbeidsmetoder og hvordan de kan variere avhengig av fagområdet.

1.3 Tidligere forskning

I tilnæringsprosessen til tematikken i oppgaven min har det vært viktig å få en oversikt over forskningen på feltet. Dette er fordi en grundig kjennskap til tidligere forskning er avgjørende for å kunne bygge videre på eksisterende kunnskap. Arbeidet med å finne tidligere forskning har også blant annet vært med på å forme mitt eget forskningsperspektiv.

Startfasen av litteraturgjennomgangen var preget av ustrukturert leting der jeg fulgte min egen nysgjerrighet. Dette bestod av søk i ulike databaser, deriblant Idunn, der jeg søkte opp relevante ord for problemstillingene mine som *begynneropplæring*, *estetikk*, *estetiske arbeidsmetoder*, *KRLE på småtrinnet*, *begynneropplæring i KRLE*, *estetikk i KRLE* og *estetikk i religionsundervisningen*.

I tillegg til å lete etter litteratur i databaser har jeg også benyttet meg av biblioteket på Høgskulen for å finne tidligere forskningsarbeid på feltet. Boken til Kari Krogstad *KRLE på småskoletrinnet* (2022) utpekte seg raskt og ble en tydelig favoritt som gav masse god innputt til forskningen min. Boken tar for seg temaer som omhandler elever på 1.-4. trinn, blant annet hva de er forventet å lære, og hvordan de kan lære faget i kristendom, religion og etikk. Boken er basert på Krogstad sitt eget feltarbeid som gikk over 3 år, der hun fulgte en klasse på småtrinnet. De temaene hun belyser i sin bok innenfor begynneropplæringen i KRLE, og som ble mest relevant for min oppgave var elevenes erfaringer med religion fra barnehagen, ulike

arbeidsmetoder, tilrettelegging for elevers etiske refleksjon og lekbasert læring (Krogstad, 2022). Krogstad sine refleksjoner og tolkninger fra feltarbeidet har vært en verdifull ressurs i min egen oppgave. Gjennom å studere Krogstad sine funn og observasjoner har jeg kunnet dra nytte av hennes innsikter og perspektiver i egen forskning. Hennes erfaringer har bidratt til å berike og utvide mitt eget studieområde, og har hjulpet meg med å se nye nyanser og sammenheng i feltarbeidet.

En annen fagfelleverdert bok som også ble sentral i arbeidet mitt er antologien *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget*, med redaktørene Kim Larsen og Ståle Johannes Kristiansen (2022). Boken er basert på et forsknings- og utviklingsprosjekt i forskergruppen *Didaktikk og etisk læring i KRLE* ved NLA Høgskulen som har vært et samarbeid mellom fagmiljøene KRLE og drama der de særlig har sett på utviklingen av estetiske arbeidsmåter i KRLE i lærerutdanningen. De neste årene har gruppen satt flere medlemmer på videre forskning på feltet, men med en plan om å også vektlegge generell didaktikk i KRLE (NLA, 2022).

Antologien består av kapitler som omhandler bruk av kunst og bilder, drama, sang, dialog, livsmestring, stillhet og sanselighet i undervisningen. Som beskrevet i boken ble behovet for faglige tekster om estetiske arbeidsmåter tydelig etter fagfornyelsen, ved at den blant annet vektla læringsprosesser som var elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske (Larsen & Kristiansen, 2022). Bidragsyterne til denne antologien er Gunnar Danbolt, Mona Helen Farstad, Sæbjørg Hageberg Kristiansen, Wenche Langeland, Kim Larsen, Ruth Hol Mjanger, Ane Malene Sæverot, Ingrid Trøttestad og Geir Winje.

I løpet av prosessen med å bli kjent med forskningen på feltet kom jeg også over forskergruppen *Begynneropplæring i KRLE som er en nasjonal gruppe* som har sin forankring ved Institutt for lærerutdanning, ved NTNU. De jobber blant annet med å rette søkelyset på problemstillinger knyttet til undervisning for de yngste elevene i KRLE-faget (NTNU). Gruppens medlemmer knytter seg også til ulike områder av KRLE-undervisningen for småtrinnet som overganger mellom barnehage og skole, utforskning av styringsdokumenter, ulike arbeidsformer og læremidler, arbeid med tverrfaglig tema, vurdering for de yngste barna, og kunnskap om ulike relevante aktører; både lærere, lærerutdannere og barna selv. Renate W. Banschbach Eggen er leder for forskergruppen og Kari Krogstad står oppført som nestleder (NLA). Resten av teamet består av Eli-Anne Vongraven Eriksen, Ragnhild Laid Iversen, Camilla Stabel Jørgensen og Kristine Toft Rosland.

Tidsskriftet *DRAMA* har også vært en god bidragsyter til mitt prosjekt, ved at jeg har fått innsikt i forskningsartikler innenfor det estetiske feltet, samt hvordan det estetiske kan anvendes gjennom læringsprosesser. Det er blant annet artiklene *Estetiske læreprosesser* og *Drama og estetiske læreprosesser i alle fag?* som har vært bidragsytere til oppgaven min ved å inspirere og motivere. *Estetiske læreprosesser* er skrevet av Ingvild Margrethe Birkeland som er førstelektor emerita i drama og teater ved institutt for estetiske fag ved USN, og er styreleder for Drama- og teaterpedagogene. Artikkelen hennes er en innledende tekst til hva *DRAMAs* spesialnummer om estetiske læreprosesser skal inneholde og hvordan det er ønskelig at den åpner opp for flere perspektiver av forståelsen av estetiske læreprosesser og estetikk som begrep. Hun refererer også til rapporten fra Kunnskapsdepartementet fra 2020 om hvordan UH-sektoren håndterer pålegget om at alle grunnskolelærerstudenter skal få opplæring i estetiske læreprosesser (Birkeland, 2022). Birkeland ønsker mer forskning på tverrfaglige og flerfaglige strategier og tilnærminger til fenomenet *estetiske læreprosesser*.

Drama og estetiske læreprosesser i alle fag? er skrevet av professor emerita Aud Berggraf Sæbø, ved Universitetet i Stavanger. Denne artikkelen baserer seg på et 3-årig prosjekt om tverrfaglig, inkluderende og lekbasert begynneropplæring, hvor drama faglige estetiske læreprosesser står sentralt (Sæbo, 2022). I dette prosjektet ble elever i løpet av de to første skoleårene, jevnlig eksponert for praktiske og estetiske læringsprosesser. Artikkelen forteller også om et tverrfaglig mini-prosjekt der estetiske læreprosesser som har utgangspunkt i drama og kunst og håndverk, integreres med læringsarbeid i naturfag og norsk. Prosjektet gikk blant annet ut på at elevene skulle gjennom fortelling, lek og improvisasjon lære om pingvinenes livssyklus. Sæbø (2022) referer også til hennes tidligere forskning og klasseromsobservasjoner som viser til at læreplanens intensjoner om skapende og estetiske læringsformer i alle skolens fag, i liten grad blir ivaretatt i praksis. Dette var svært interessant og relevant for mitt eget prosjekt gjorde meg ekstra nysgjerrig på hva jeg kom til å observere ute i feltet.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks hovedkapitler: Innledning, teori, metode, resultater, drøfting og avslutning. Hvert kapittel inneholder en liten introduksjon til hva kapittelet skal inneholde.

Innledningen forklarer bakgrunnen og formålet til prosjektet, temaet og problemstillingene jeg har valgt, og også hva som er relevant av tidligere forskning fra feltet. Kapittel 2, som

består av teorien jeg skal anvende, inneholder sju underkapitler: LK20, Fritaksretten, Barnehagens rammeplan, Begynneropplæringen, Begripelig og håndterbart, Estetikk og Læringsteorier. Innenfor disse underkapitlene vil jeg utdype ulike teorier og fenomener, og jeg vil også trekke inn relevansen til mine problemstillinger. Kapittel 3 omhandler metode, og her vil jeg gå inn på hvilke metodiske valg jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen, og også vise til hva som ligger bak fortolknings- og analyseprosessen min. Neste kapittel er delen jeg presenterer funnene jeg har fått gjennom observasjonene, og disse skal jeg senere bruke i drøftingen. Kapittel 5 er drøftedelen, og her trekker jeg frem min egen fortolkning av empirien og jeg drøfter dette opp mot teorien jeg har brukt tidligere i oppgaven. I det siste kapittelet vil jeg oppsummere hva jeg har kommet frem til med forskningsprosjektet mitt og hva som er relevant å tenke på til videre forskning.

2.0 Teori

Dette teorikapittelet har til hensikt å presentere relevant teori som vil bli brukt som fundament for senere drøfting. Gjennom en nøye utvalgt samling av teoretiske perspektiver og konsepter, vil denne oppgaven utforske og undersøke sentrale temaer som læreplanen, begynneropplæringen og estetikk. Ved å dykke ned i denne teorien, vil man oppnå en dypere forståelse av begynneropplæringen i KRLE, samt hvordan faget står i forhold til den estetiske dimensjonen.

2.1 LK20

Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den digitale lærerplanen er til hjelp for læreren når undervisning skal forberedes, og i tillegg viser den ideen bak læreplanen. Det vil si at det er tenkt en sammenheng mellom de ulike komponentene som alle læreplaner i fagfornyelsen bygger på: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Krogstad, 2022, s. 45-46). I læreplanen finner man også kompetansemål som viser ulike mål for elevenes læring som beskriver hvordan læreren skal vurdere elevenes kompetanse. I tillegg til læreplanen beskriver opplæringsloven formålet med og verdigrunnlaget for opplæringen på et overordnet nivå (Krogstad, 2022, s. 46). Under læreplanverket har man også overordnet del som utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens

formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.1 Overordnet del

I den overordnede delen av lærerplanen, under «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», blir de estetiske erfaringene lagt stor vekt på. Her blir det blant annet sagt at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også poengtert at lek er en viktig del av opplæringen til de minste da dette skaper kreativ og meningsfylt læring. I tillegg til dette nevnes det også hvordan utviklingen av den estetiske sansen kan bidra til å løfte frem nye perspektiver for elevene, samt ha en betydning for elevenes personlige utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under temaet «undervisning og tilpasset opplæring» blir det lagt fokus på viktigheten av å bruke et bredt repertoar av læringsaktiviteter for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen. Overordnet del påpeker i tillegg at elevens forventinger om egen mestring også en faktor som påvirker læringsmotivasjonen, og det er derfor forventet at skolen legger til rette og tilpasser dette (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under «Sosial læring og utvikling» understrekes det hvordan man ikke kan isolere den faglige læringen fra den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sosiale læringen skjer både i undervisningen, men også i alle andre aktiviteter i skolens regi. Et godt fellesskap og miljø bidrar til god læring. Dette blir også lagt stor vekt på under temaet «et inkluderende læringsmiljø» som man også finner under overordnet del. Her påpekes viktigheten av et trygt læringsmiljø og hvordan utrygghet kan hemme elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevmedvirkning er også nevnt og det blir poengtert hvordan elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.2 Kjerneelementene i KRLE-faget

Kjerneelementer er det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og det kan både være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under kjerneelementene i RLE01-03 er den første kalt

«Kjennskap til religioner og livssyn». Dette kjerneelementet sier noe om at KRLE-faget skal gi kunnskap om forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. I tillegg skal elevene også bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det neste kjerneelementet heter «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder». Denne understreker viktigheten av at elevene har kjennskap til ulike syn på religioner og livssyn for å forstå og håndtere mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det står også at elevene skal kunne bruke varierte metoder for å undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener. «Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar», «Kunne ta andres perspektiv» og «Etisk refleksjon» er de resterende kjerneelementene og utdyper blant annet hvordan elevene skal lære å ta i bruk filosofisk samtale, møte andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og lære å drøfte moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.3 Kompetansemålene i KRLE-faget

Kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne etter ulike trinn, og disse målene springer ut fra kjerneelementene i faget. Kompetansemålene er også utformet slik at det skal være rom for å tilpasse undervisvurdering, læringsressurser, arenaer og aktiviteter til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse kompetansemålene består som ofte av verb som *utforske*, *samtale om* og *beskrive*, samt målene etter 7. trinn tar også i bruk *gjøre rede for*.

Det er flere av kompetansemålene som kan knyttes direkte opp mot den estetiske læringen. Under målene til 1.-4. trinn står det blant annet at elevene skal kunne samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i kristen tradisjon, og i østlige og vestlige religiøse tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til dette nevnes det også at elevene skal kunne samtale om og presentere estetiske uttrykk fra kristendommen og andre religioner og livssyn. Høytider blir også nevnt i kompetansemålene og her står det at elevene skal kunne «sammenligne og presentere ulike årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner, som kulturarv» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2 Fritaksretten

Opplæringsloven er skolens grunnlov (Sødal et al., 2018, s. 50). Dette er en lov alle lærere skal kjenne til og som de skal følge gjennom undervisningen sin i skolen. Det aller første vi finner i opplæringsloven er formålsparagrafen. Denne gir retning for de øvrige bestemmelsene, uttrykker forpliktende målsettinger og formidler hva som er lærernes samfunnsmandat. Formålsparagrafen er ikke bare noen anbefalte punkter til skolen, men den styrer hvordan hele regelverket for skolen skal forstås. Det står også i lærerplanen i overordnede del at kompetansemålene i fagene må forstås i lys av formålsparagrafen (Andreassen, 2016, s. 32).

Fritaksordningen er noe som skal sikre at elevers og foreldres religiøse og filosofiske overbevisninger ikke krenkes og denne er oppført i kapittel 2 i opplæringsloven (Andreassen, 2016, s. 38). Fritaksordningen går ut på at de foresatte selv skal få gjøre en subjektiv vurdering om enkelte aktiviteter i undervisningen kan oppleves som religionsutøvelse eller forkynnelse for barna deres. Dette er ikke en fritaksordning fra kunnskapsinnholdet i faget, men aktiviteter utover det (Von der Lippe, 2017, s. 88). Det er for eksempel ikke lov å be om fritak fordi det er satt opp på planen at elevene skal lære om humanismen eller islam. Mer vanlig er det at fritaksordningen kommer i bruk hvis en skoleklasse skal på ekskursjon til et tempel eller en moske. Her kan foresatte søke om fritak for eleven og eleven skal få tilpasset opplæring innenfor samme tema. Eleven skal ikke bli tatt fra lærdom og kunnskap og den skal få relevante arbeidsoppgaver til det de som er på ekskursjon skal lære om.

Statistisk sett blir få fritaksmeldinger tatt, men denne fritaksordningen svært viktig å ha da den kan knyttes til flere menneskerettigheter (Sødal, et. al. 2018. s. 60). Menneskerettighetene vi har skal sikre individets rettigheter overfor en statsmakt og i norsk Grunnlov i paragraf 110 pålegges det at staten skal respektere og sikre menneskerettighetene (Andreassen, 2016, s. 41-42). Religionsundervisningen er et område som blir påvirket av de folkerettslige forpliktelsene. I disse forpliktelsene vektlegges religiøs identitetsdannelse og oppdragelse. Dette kan komme i konflikt med at grunnskolen har KRLE som et obligatorisk fellesfag, ved at enkelte kan oppfatte et fag som har obligatorisk undervisning i kristendom som krenkende mot sin tro. Reglene for fritak fra aktiviteter i skolen er utarbeidet på bakgrunn av de internasjonale konvensjonene som den norske stat har forpliktet seg til.

2.3 Barnehagens rammeplan

Begynneropplæringen er nært knyttet til det som skjer i klasserommet de første årene, men ved å se på barnehagen og dens rammeplan kommer ikke elevene med «blanke ark» når de begynner på skolen. Barnehagen blir betraktet som det første leddet i utdanningssystemet som fører til forventninger om at lærere burde ha innsikt i barnehagens innhold. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10) I tillegg til dette så skal innholdet i fagområdet ERF (etikk, religion og filosofi) korrespondere med skolefaget KRLE. (Krogstad, 2022, s. 24)

Barnehagen har flere ulike oppgaver og flere av disse får betydning for hvordan fagdidaktikken kan, skal, ikke skal eller bør utformes. Ved å ha fagområder til stede i barnehagen vil det sikre deler av barnehagens innholdskvalitet, samt gi barna et allsidig innhold til sin selvdanning (Hansen, O. H. B. et al. 2021, s. 44). Barnehagelærerutdanningen har et kunnskapsområde som retter seg akkurat mot dette: SRLE - samfunn, religion, livssyn og etikk. I denne oppgaven skal jeg rette fokuset på religion og livssyns delen.

2.3.1 Fagområdet ERF

Allerede som små er det naturlig for barn å stille spørsmål rundt etiske, religiøse og eksistensielle temaer (Hansen, O. H. B. et al. 2021, s.41). Hvordan disse blir besvart, om det er i barnehagen eller på skolen, vil være med på å påvirke barnas forutsetninger for læring og forståelse videre. Spørsmål som angår disse temaene, kan også svært vanskelige av den grunn av at det er ulike interesser og rettigheter som skal tas hensyn til. Her er det snakk om barnas interesser og rettigheter og foreldrenes interesser og rettigheter. Det er foreldrene til barna som har et hovedansvar for deres religiøse og moralske oppdragelse, og dette støttes også av foreldrenes religionsfrihet som står skrevet om i menneskerettskonvensjonen og den norske lov. Ifølge rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) pålegges det faktisk at personalet skal sørge for at barna opplever, lærer om, eksponeres for, undrer seg og reflekterer over filosofiske, eksistensielle og religiøse spørsmål. Dette fører til at barnehagen beveger seg inn på et område der det er foreldrene som har hovedansvar. Selv om dette i hovedsak ikke er noe feil så er det likevel et område som er vanskelig å balansere med tanke på foreldrenes rett til livssynsmessig og moralsk oppdragelse etter egen overbevisning (Rosland, 2021, s. 217).

Det er gitt lite føringer om hvordan målene på rammeplanen skal nås, men det er en formulering som sier at “barnehagen må tilstrebe at barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen” (Rosland, 2021, s. 217). Dette er en særegen balansegang for dette fagområdet og er grunnen til at flere ansatte opplever faget som krevende. Målsettingen til etikk, religion og filosofi (ERF) sier at personalet “skal bidra til å utvikle barnas toleranse, interesse og respekt for hverandre og for mennesker med ulik kulturell, religiøs eller livssynsmessig tilhørighet” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Helje Kringlebotn Sødal (2009) mener at dette er meningsløst uten at barna får kunnskap om og møter med religion og religiøse uttrykk. Hun skiller også mellom formidling om religion, som hun mener barnehagen er forpliktet til, og forkynnelse, som barnehagen ikke skal drive med. Formidling knyttes til kunnskapsoverføring og det mer kognitive, mens forkynnelse i større grad spiller på følelser og oppfordrer tilhøreren til å ta stilling (Rosland, 2021, s. 2019). Sødal snakker også om noe hun kaller språklig danning. Dette handler om at hun mener barnehagen også har ansvar for at barna utvikler evnen til å snakke om og forholde seg til tro og livssyn på en respektfull måte som er åpen for meningsforskjeller. For at barna skal kunne snakke om livsspørsmål er denne utviklingen svært viktig mener hun.

Det estetiske er ikke et tema som blir nevnt under fagområdet «Etikk, religion og filosofi» i rammeplanen, men som kommer frem i fagområdet som omhandler kunst, kultur og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her sies det blant annet at barna skal få estetiske erfaringer med kunst og kultur som skal gi de anledning til å utforske, fordype seg og få progresjon. Den sier også at barnehagen skal la barna møte ulike kunstneriske og kulturelle uttrykk som gjenspeiler et mangfoldig samfunn og ulike tidsepoker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis man ser på rammeplanen som omhandler barnehagens formål og innhold står det blant annet om hvordan barnehagen skal fremme læring, og her er det et fokus på at barna skal få bruke nysgjerrigheten og kreativiteten sin og at de skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Det står i tillegg til dette at personalet i barnehagen skal sørge for at alle barn får rike og varierte opplevelser og erfaringer, utfordringer og mestringsopplevelser, og at de skal være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til rammeplanen er det også skrevet litteratur om religionsdidaktikk i barnehagen, og her er det ulike tolkninger av hva ERF-fagområdet (etikk, religion og filosofi) skal inneholde. I Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen sin minimalistiske modell om innholdet i ERF er

det bare gjennom høytidsmarkeringer barna blir kjent med de ulike religionene (Andreassen & Olsen, 2014). I rammeplanen under etikk, religion og filosofi står også markering av høytider som et eget punkt. Her står det at barnehagen skal gi barna kjennskap til og markere merkedager, høytider og tradisjoner i den kristne kulturarven og andre religioner og livssyn som er representert i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barna skal også få kjennskap til fortellinger og verdier fra de ulike religionene som skal vise de at kulturelle uttrykk har en egenverdi.

2.4 Begynneropplæring

«Begynneropplæring» er et vagt begrep og det er vanskelig å finne noe entydig definisjon. Begrepet blir verken definert i faglitteratur eller i styringsdokumenter (Hoff-Jenssen et al. 2020). Noen velger å skille mellom begynneropplæring utenom fag og i fag (Krogstad, 2022, s. 24). Utenom fag kan være å lære 1. klassinger hvordan det er å være en elev, og i fag forstås ofte som arbeid med de grunnleggende ferdighetene. I styringsdokumentene er det særlig lesing, skriving og regning det legges fokus på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begynneropplæringen i fag som for eksempel KRLE kan også forstås som opplæring i KRLE-fagets grunnleggende elementer og arbeidsmåter på småskoletrinnet (Krogstad, 2022, s. 27). Disse to måtene å skille begynneropplæringen på kan også kalles en vid eller smal forståelse, der vid forståelse er faguavhengig og smal er fagavhengig (Hoff-Jenssen et al., 2020). I studien min kommer jeg hovedsakelig til å anvende en fagavhengig forståelse av begrepet begynneropplæring.

For småskoletrinnet blir begynneropplæring omtalt som dette: «For begynneropplæringen vil det først og fremst være grunnleggende lese-, skrive-, og regneferdigheter samt tallforståelse som må stå i fokus». I forskriften om plan for grunnskolelærerutdanningen trinn 1-7 (2016, §1.3), understrekes det at utdanningen skal ha vekt på begynneropplæring og normalt minst fire undervisningsfag. Videre kan man se at forskriften nevner begynneropplæringen opptil flere ganger og, sier blant annet at alle fag skal omfatte begynneropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan tolkes som at begynneropplæringen også er noe mer enn opplæring i fag. Selv om begynneropplæring er nevnt opptil flere ganger på rammeplanen til lærerutdanningen er begrepet verken nevnt i Læreplanverket eller i opplæringsloven. Dette står ikke i samsvar med det økende fokuset på temaet, og det kan bli vanskelig å vite hvordan man skal legge til rette for god begynneropplæringen i skolen.

2.5 Begripelig og håndterbart for elevene

Noe som er svært sentral når det kommer til planlegging av undervisning i begynneropplæringen er at stoffet skal være *begripelig og håndterbart* for elevene (Krogstad, 2022, s. 34). Elevene får daglig innputt med ny informasjon og kunnskap som de skal lære seg og huske. Læreren bør på grunn av dette forklare elevene hvorfor de skal lære det de lærer, ikke er fordi det står på kompetansemålene, men fordi det er viktig å ha kunnskap om den religionen de skal lære om. Dette kan være fordi at det kanskje er flere elever på skolen som tilhører denne religionen eller noen i skolens nærmiljø (Krogstad, 2022, s. 35). Høytider kan også være en god forklaring og et godt eksempel for elevene som gjør stoffet mer begripelig. Elever har som oftest en erfaring med å ha feiret noe selv eller de vet kanskje om noen som pleier å gjøre det. Høytider er i tillegg noe som er synlig for elevene ved at det kan være pynt i butikker eller i gater, eller de har kanskje sett ulike reklamer. Ved å bruke høytider som utgangspunkt for elevene vil undervisningen kunne settes i en kontekst og vil bli begripelig for de yngste (Krogstad, 2022, s. 35). Jeg vil komme tilbake til markering av høytider i skolen litt senere i oppgaven.

Elever i den yngste alderen vil ha vanskeligheter med å oppfatte abstrakte fenomener og begreper, og derfor burde undervisningen gjøres konkret og forklares med fattbare begreper (Krogstad, 2022, s. 35). En begripelig undervisning handler om at elevene opplever stimuliene de utsettes for som kognitivt forståelig, velordnet, sammenhengene, strukturert og klar. For at undervisningen skal være kognitivt forståelig er det lurt å knytte det opp mot det konkrete, som ved å for eksempel ta utgangspunkt i høytiden i en religion. Også ved å ta i bruk fysiske gjenstander i undervisningen kan føre til elevene bli mer engasjerte og nysgjerrige rundt temaet.

For at noe skal være håndterbart betyr det at man opplever at man har tilstrekkelig med ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor stimuliene man bombarderes med (Krogstad, 2022, s. 36). Et eksempel man som lærer kan gjøre er å vise elevene sine bilder eller figurer tilknyttet en religion før de eventuelt blir bombardert med ny kunnskap. På denne måten blir elevenes forkunnskaper tatt hensyn til og de får muligheten til å hekte seg på riktig tema ved å knytte tidligere erfaringer med ny. Et annet eksempel er hvis elevene skal jobbe selvstendig med å finne svar på oppgaver gitt av læreren er det viktig at de blir gitt kilder, om det er nettkilder eller faktabøker, som er tilpasset elevene. Hvis elevene tar

i bruk kilder som er skrevet for voksne med mange vanskelige ord vil ikke oppgaven være håndterbar for elevene. Begynneropplæringen legger grunnlaget for resten av elevene læring og utvikling, og det er derfor ekstra viktig at elevene føler på mestring ved at de klarer å tilegne seg ny kunnskap.

2.6 Estetikk

Estetikk og sanselig læring er også av stor betydning i undervisningen av elever i begynneropplæringen. Estetikk er ikke et entydig begrep som kan beskrives med ett enkelt ord, men som kan deles opp i flere ulike betydninger som *estetikk som uttrykk for kunst*, *estetikk som hverdagsfenomen*, *estetikk som erkjennelsesteori* og *estetikk som vei til eksistensiell erkjennelse*. I denne oppgaven skal jeg fortrinnsvis undersøke begynneropplæring, så for meg er det mest hensiktsmessig å bruke definisjoner av estetikk som er konkrete og håndfaste, og med dette tenker jeg å se på undervisning som sanser og fornemmer føler.

Begrepet estetikk brukes ofte i en vid forstand, men det handler alltid sammen med noe vi sanser, føler og fornemmer (Kjær, 2018, s. 19). Vi forstår verden på en kroppslig måte før vi forstår den med tankene eller den språklige bevisstheten. Estetikk knyttes ofte opp mot filosofen Alexander G. Baumgarten som blant annet skrev en omfattende bok om begrepet estetikk der han knyttet til det en avgrenset og særpreget dimensjon (Halvorsen, 2017). Denne inneholder blant annet argumentet for at man bør engasjere seg i kunst og kunstneriske uttrykksformer, fordi det kan gi sterke og varige inntrykk, og fordi kunstopplevelser kan inneholde mer enn det man umiddelbart kan uttrykke med ord. Baumgarten introduserte også begrepene sensitiv erkjennelse og sensitiv klarhet og ga på denne måten et eget rom for det estetiske. En annen filosof som også bruker erkjennelse som et sentralt begrep, er Immanuel Kant. Han ligger også på linje med Baumgarten sitt syn på det estetiske og kunsten som uttrykk for egenart, i tillegg til at han setter den estetiske erkjennelse opp mot erfaringskjennelsen (Halvorsen, 2017).

Når vi observerer barn ut fra et estetisk perspektiv, er det viktig at vi ikke bare er oppmerksomme på hva de sier, men også på hvordan de uttrykker seg kroppslig i møtet med omgivelsene. I en pedagogisk praksis innebærer et estetisk blikk at man er interessert i hvordan barn opplever seg selv og forstår omgivelsene (Kjær, 2018, s. 26). Når barn artikulerer og gir form til en opplevelse, omskaper de det de finner meningsfylt ved opplevelsen fra en sans, for eksempel synssansen eller hørselssansen, til et symbolsk formspråk, for eksempel sang,

bevegelse, fortelling, dans, lek eller tegning. I prosessen med å omforme og gi noe man er opptatt av en symbolsk form, blir det mulig å utvide sin egen forståelse. På den måten kan kunnskap og innsikt personliggjøres. Refleksjoner som barna har gjort underveis i prosessen, kommer til syne i barnas uttrykk og handlinger. For barn og voksne, er det å gjenta, etterligne og skape, karakteristiske væremåter og innfallsvinkler for å forstå omgivelsene. Små barn sin gjentakende utforskning med nye gjenstander, materialer og kroppslig utfoldelse, vil gi dem nye erfaringer som de senere kan bygge videre på. Gjennom slike estetiske arbeidsmåter vil man nettopp bruke det at barna får sanse, føle og fornemme.

2.6.1 Estetiske arbeidsmåter

De sanselige og kroppslige dimensjonene ved erfaringer er særlig betydningsfulle i barnehagen og på barnetrinnet fordi barns sanseapparat er under utvikling i denne perioden (Krogstad, 2022, s. 29). Man finner fokus på estetisk læring både i rammeplanen for barnehagen og i læreplanen i skolen. Det er ikke oppfordret til konkrete arbeidsmåter, men at barna skal bruke sansene og utføre praktiske aktiviteter der de også får bruke kreativiteten sin. I barnehagen er det ofte estetiske arbeidsmåter som å lage rollespill, tegne og høre på musikk som har blitt tatt i bruk, og når barna begynner på skolen er dette aktiviteter de er godt kjent med og har erfaring med. John Dewey sin læringsteori omhandler kontinuitet i erfaring. Han mener at erfaring inkluderer både følelser og sanseintrykk og dermed ikke primært er kognitivt. Ved hjelp av gjenkjennelselementer knytter barn i fortolkningsprosessen nye hendelser til tidligere erfaringer, og slik dannes kontinuitet i erfaring (Krogstad, 2022, s. 28). Denne kontinuiteten er en forutsetning for kunnskapsutvidelse og dermed progresjon. Ralph Tyler har bygget videre på denne teorien og han mener at læringserfaringene bør preges av gjentakelser av viktige elementer. Begge disse tankene er sentrale i begynneropplæringen og viser hvor viktig det er at skolen har innsikt i barnehagens innhold. For eksempel så vil det å ta i bruk spesifikke læringsaktiviteter som læreren vet elevene er kjent med fra før, være gunstig for elevenes motivasjon og forventninger til egen mestring.

I en religionsdidaktisk kontekst må estetisk erfaring og estetiske arbeidsmåter diskuteres med et sideblikk til KRLE-fagets juridiske rammebetingelser (Farstad, 2022, s. 125). Foreldrene har, ifølge FNs menneskerettigheter, suveren rett til å bestemme hva slags religiøs eller moralske oppdragelse barna skal få. I opplæringsloven paragraf 2-3a (1998) blir det fastslått at skolen har plikt til å vise respekt for elevenes og foreldrenes religiøse og filosofiske

overbevisninger. Videre gir foreldrene rett til å melde fra dersom de ønsker fritak fra deler av undervisningen som de oppfatter som forkynnende eller krenkende. Når det gjelder KRLE-faget, er det verdt å merke seg at det inneholder mange estetiske muligheter, og en religion eller et livssyn vil nesten alltid ha en estetisk dimensjon.

Sosiologen Pål Repstad hevder at mens religion som fenomen har vært gjenstand for en økende polarisering de siste 20 år, med karikaturtegninger, blasfemi og hatefulle ytringer, så har også religiøse former tatt en annen vending - mot det estetiske. Innenfor kristendom har det skjedd en vending fra teologi til opplevelser, og fra dogmer til mer sanselighet (Repstad, 2020, s. 113). Mens Repstad hevder at de store trendene i Norge er sekularisering, individualisering og livssynspluralisering (Repstad, 2020, s. 149), så har også polarisering og økt fokus på det sanselige, vært en merkbar forandring innen det religiøse landskapet. Mitt prosjekt om estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget treffer slik viktige endringer i de religiøse trendene, og vi ser at dynamikken jeg har observert i klasserommet også har gjenklang på det samfunnsmessige plan.

2.6.1.1 Sang og musikk

Sang og spesielt religiøse sanger blir ofte brukt som et eksempel på en arbeidsform som kan komme i konflikt med foreldres oppdragermandat, og som dermed kan utløse kravet om fritak (Farstad, 2022, s. 117). Dagens KRLE-fag har et krav om at faget ikke skal være forkynnende og undervisningen skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk» (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Tidligere har sang hatt en sentral rolle i skolen, både i forbindelse med kristendomsopplæringen og i skolehverdagen generelt. Formålsparagrafen nevner overføring av en nasjonal kulturarv som en av skolens oppgaver, og det er å regne med at dette også innebærer kunstarv, knyttet til kunst, musikk og diktning (Halvorsen, 2017, s. 83). I dag er slike arbeidsformer noe som befinner seg i et spenningsfelt med flere kryssende interesser, og det er ulike oppfatninger av hvordan dette skal balanseres.

Å bruke sang i skolesammenheng kan ha ulike funksjoner. Den kan ha en praktisk-didaktisk funksjon som at sang kan brukes til å få klassens oppmerksomhet eller for å lære elevene nye tall eller bokstaver, eller et nytt språk. I tillegg kan man også se på sang som noe med en ideologisk funksjon, der den er med på å bygge en kollektiv identitet (Farstad, 2017, s. 119). Frem til 1969 hadde sang en viktig funksjon i trosopplæring og var kristendomsfagets oppgave. I dag blir dette definert som «kulturarv». På denne tiden var det ikke estetisk dannelse som

preget skolen, men pietistisk disiplinering. Det var først senere at musikkfaget ble mer åpent og fokuset ble flyttet mot musikalitet og skaperglede, og musikkopplevelse som eksistensiell erfaring ble et mål (Farstad, 2017, s. 119). Senere får sang en sentral rolle i kulturformidling, og sang og musikk ble viktige elementer for å definere norsk nasjonal kultur. På grunn av samfunnsendringer ble det flere politiske debatter i 1990-årene der man ble opptatt av å definere et felles grunnlag for nasjonen. Det ble en spenning mellom de som mente man skulle vektlegge nasjonal identitet og kulturarv, og dermed gi kristendommen en privilegert posisjon, og mellom de som mente fokuset skulle være på det interkulturelle perspektivet og elevenes evne til å håndtere kulturelt mangfold. Disse to posisjonene brukte «kulturargumenter» mot «mangfoldsargumenter» (Fugleseth, 2021s. 24). Et godt eksempel på hvordan det er en kobling mellom sang, kulturarv og politisk debatt kommer til syne i juletider. Saker som omhandler at julesanger skal endres for å inkludere og for å tilpasses skolens mangfold, blir møtt med sterke responser som fører til opphetede debatter (Farstad, 2017, s. 121).

2.6.1.2 Fortelling/drama

Religiøse fortellinger er noe elevene allerede har hørt i barnehagen ifølge rammeplanen under fagområdet etikk, religion og filosofi. Her står det at barnehagepersonalet er pålagt å formidle fortellinger, spesielt i forbindelse med markering av høytider (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som Krogstad nevner kan man se fra tidligere barnehageforskning at personalet er redde for å forkynne og gi barna inntrykk av hva sannheten er, i tillegg til at mange er mer usikre på minoritetsreligioners fortellinger slik at det heller blir de kristne fortellingene som blir formidlet (Krogstad, 2022, s. 104-105).

Den tidligere lærerplanen i KRLE henviste til konkrete fortellinger som elevene skulle høre om, men i dagens lærerplan er dette tatt vekk (Krogstad, 2022, s. 105). De ulike kompetansemålene som den gang omhandlet ulike religiøse fortellinger er nå gjort om til to kompetansemål som sier «Elevene skal kunne samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i kristen tradisjon» og «Elevene skal kunne samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosfortellinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg til at kompetansemålene er redusert og det ikke blir beskrevet hvilke fortellinger de skal lære om, har kravet økt med at elevene ikke bare skal *fortelle om* men de skal *samtale om og presentere*. Dette kan oppleves som noe mer utfordrende for elevene og det blir her enda mer avgjørende at læreren tar i bruk gode læringsaktiviteter.

Når elevene skal jobbe med religiøse fortellinger i KRLE-faget kan rollespill være en god estetisk arbeidsmetode. Dette kan gjøres ved at elevene spiller ut en religiøs fortelling der de selv bestemmer hvordan det skal utspille seg og hvem som har hvilke roller. De ulike religionene har et rikt fortellingsunivers som kan være en innfallsvinkel til at elever får kunnskap om hvordan trosforestillinger og fortellinger kommer til uttrykk i kunst. Barn formulerer også det som opptar de mest og som gir mening for dem, og det kan oppstå et behov for å formulere en opplevelse som har påvirket dem følelsesmessig, som er et kjennetegn på den estetiske opplevelsen. På grunn av dette kan det være lurt å la elevene få velge selv hvilken del av den religiøse fortellingen som skal dramatiseres, slik at de får jobbet med det som interesserer de og som har påvirket de i størst grad.

2.6.1.3 Bilder

I utforskningen og utviklingen av metoder for bildebruk i undervisningen analyseres tre ulike metoder (Sæverot, 2022, s. 42). De to første metodene er tradisjonelle metoder fra kunstteori, henholdsvis semiologisk og ikonologisk. Den tredje metoden omtales som «pedagogisk-eksistensiell metode» der fokuset er responsen på den motstanden bilder yter, og den bygger på både pedagogisk teori og funn fra en undersøkelse om *hvordan bilder ble brukt i skolen i dag, og elevers respons på bilder*. De to første metodene er særlig velegnet til å avdekke mening og erverve kunnskap, mens den siste metoden er særlig velegnet med hensyn til eksistens (Sæverot, 2022, s. 43). Jeg vil fokusere på de to første metodene.

Undervisning kan øve elever til å tolke og uttrykke seg gjennom bilder og slik kan det også oppnås felles forståelse av hva enkelte bilder kan bety (Sæverot, 2022, s. 44). En metode som dette kan være semiologi, som omhandler læren om tegn og tegnbrukende adferd. Roland Barthes mener at bilder er retoriske og ladet med meninger og føringer. Han mener også at et bilde i utgangspunktet er åpent, og når man analyserer og gir bildet mening, lukker man bildet (Sæverot, 2022, s. 45). Man kan også snakke om to nivåer innenfor denne modellen: det denotative og det konnotative. For eksempel når en klasse får vist et bilde av en religiøs situasjon vil de først legge merke til virkemidler som farge, form osv. Dette er det denotative nivået. Her beskriver elevene det de ser på bildet uten å tolke videre, som i motsetning er det som skjer i det konnotative nivået. Her begynner elevene å se nærmere på sammensetningene av de ulike tegningene og hva de eventuelt kan tolke ut av dette (Sæverot, 2022, s. 45). Senere

i oppgaven min vil jeg presentere casen «Hellige hus» som er et eksempel på akkurat en slik bilde-bruk og bilde-tolkning.

Den ikonologiske metoden kan bli brukt i undervisning når det gjelder å tilegne seg forståelse og kunnskap om bilder som elevene i utgangspunktet ikke forstår (Sæverot, 2022, s. 47). For at elevene skal kunne få nytte av et slikt bilde må de ta i bruk den ikonologiske metoden som handler om å analysere bilder ut ifra tre nivåer. I det første nivået, som heter det pre-ikonografiske, kan elevene bli bedt om å beskrive bildets primære betydning. Dette kan for eksempel være hva de faktisk ser på bildet av mennesker, objekter o.l. I det neste nivået, det ikonografiske nivået, kan elevene bli bedt om å gå dypere inn på betydningen, som for eksempel hvem er personene på bildet? Hva er relasjonen mellom dem? Hva snakker de om? Perspektivering er det siste nivået og her skal elevene jobbe med bildets kontekst. De kan for eksempel se på om det er en samfunnsmessig, kulturell eller historisk årsak til utformingen til bildet.

2.6.1.4 Høytidsmarkeringer

Markering av merkedager og høytider i ulike religioner og livssyn er annen estetisk arbeidsmetode som man kan ta i bruk i skolen, og som elevene ofte er kjent med fra barnehagen. Høytidsmarkering kan også faglig forankres i KRLE-faget med kompetansemål som at «elevene skal kunne sammenligne og presentere ulike årstider og høytider i kristendommen og andre religions- og livssynstradisjoner, som kulturarv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Offentlige skoler i Norge er i stor grad sentrert rundt offisielle fridager der mange av de er bestemt av de kristne høytidene jul, påske, Kristis Himmelfartsdag og pinse (Krogstad, 2022, s. 131). I tiden før jul er skolene ofte preget av advent der det nedtelling til julen, det blir tent adventslys og noen leser også adventsvers. Høytidsmarkering er en aktivitet som ikke bare gir kunnskap, men noe som også kan være med på å bygge skolens psykososiale miljø, gi elevene opplevelser av fellesskap og glede, møtet med kulturarv og livssynsmangfold og øvelse i å vise respekt (Sødal, et. al. 2018, s. 272). Det kan også bety en positiv utpeking av enkeltelever og elevgrupper som møter noe som er «sitt» gjennom markeringene. Dette samsvarer også med den overordnede delen i lærerplanen som omhandler identitet og kulturelt mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den sier at «skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.». Den forklarer også at utviklingen av elevenes identitet henger sammen med at de får innsikt i vår historie og kultur,

som igjen fører til en følelse av tilhørighet til samfunnet. Som An-Margritt Hauge (2018) påpeker i *Den felleskulturelle skolen*, er KRLE-faget en god møteplass for elever, der ulike verdier og trosspørsmål kan drøftes på en likeverdig måte. Markering av høytider kan ha en betydelig innvirkning på elevenes identitetsbekreftelse og bidra til en naturlig perspektivutfoldelse.

Et viktig skille i arbeidet med høytider er mellom markering og feiring. Dette skillet er viktig for å unngå religionsutøvelse og forkynnelse, og for at skolen ikke skal erobre høytidene med opplegg som utkonkurrerer det som skjer hjemme hos noen av elevene. Når markering foregår i skolen er det snakk om en pedagogisk aktivitet som handler om å formidle kunnskap om og gi spesiell oppmerksomhet til en høytid. Eksempler på dette kan være å gjenfortelle relevante tekster, lage ting eller mat som kan forbindes med dem, høre på eller synge sanger. Når det derimot handler om feiring er dette noe som er en religiøs aktivitet som involverer de troende i ritualer og et religiøst fellesskap, hjemme eller i en menighet. Feiring handler om å gi personlig tilslutning til trosinnholdet i en høytid, og religiøs involvering er et mål (Sødal, et. al. 2018, s. 273).

2.7 Læringsteorier

Læringsteorier er en viktig del av pedagogisk forskning og kan brukes som et verktøy for å tilpasse undervisningen og optimalisere læringen for elevene. I denne delen skal jeg presentere noen av de læringsteoriene som har blitt brukt gjennom forskningsarbeidet, og som har vært med på å forme resultatene jeg har kommet frem til.

2.7.1 Kognitiv læringsteori

Innenfor kognitiv læringsteori er det det indre, altså menneskets tankevirksomhet, som er utgangspunktet for å forstå læring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61). Psykologen Jean Piaget mener at alt nytt vi står overfor, forstår man ut ifra det man allerede kan. Piaget bruker begrepet *skjema* for de erfaringene man sitter med, og det man vet fra før. Mennesker har ulike erfaringer og vil derfor har ulike kognitive skjemaer.

Når en person bruker eksisterende kognitive skjemaer for å forstå det som skjer rundt en, kaller Piaget det for assimilasjon. Hvis man ikke får til å koble sammen eksisterende kunnskap med den nye erfaringen vil det foregå en akkomodasjon. Dette betyr at et nytt skjema blir utviklet

for å passe med de nye inntrykkene. Piaget mener at begge disse prosessene er nødvendig for all læring. Det kan også oppstå situasjoner der verken assimilasjon eller akkomodasjon blir tatt i bruk ved at en erfaring er totalt ukjent og ikke passer noen av tankestrukturene på et gitt tidspunkt. Dette kan for eksempel være når mennesker overhører en samtale på et helt annet språk og det ikke er noe vits å prøve å forstå fordi man ikke kan språket. Ved å ta i bruk denne læringsteorien ser man at læring er en dynamisk prosess der det er et aktivt samspill mellom den viten man allerede har, og ny informasjon eller nye erfaringer.

Piaget mener at barn ofte blir betraktet som et objekt for undervisningen og at det skal fylles opp med ferdig kunnskap utenfra. Dette mener han er en umulighet og at tilrettelegging for læring må skje slik at eleven kan bli med på å konstruere sin egen kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 66). For at man skal lære må man handle aktivt overfor lærestoffet slik at eksisterende skjemaer utvides og endres gjennom assimilasjon og akkomodasjonsprosesser. Barn tilegner seg kunnskap via sin egen aktivitet som er preget av barnets interesse. Ut ifra denne grunntanken får pedagogen en oppgave med å legge forholdene til rette for elevene slik at de kan utforske omgivelsene (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 66).

2.7.2 Sosiokulturell læringsteori og sosial-kognitiv teori

En læringsteori som skiller seg fra Piaget sin kognitive teori er sosiokulturell læringsteori. Denne læringsteorien setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringsammenhenger, og her er Lev Vygotsky en sentral teoretiker. Han mente at barns læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser og at barns kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67). Han mente også at den viktigste faktoren i læringen er språk da språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, og gjennom språket skapes begreper og kategorier for tekningen.

Et sentralt begrep i Vygostky sin læringsforståelse er *den nærmeste utviklingssonen* (Illeris, 2017, s. 82). Dette omtaler han som området mellom det eleven kan klare alene, og det han eller hun kan greie med hjelp fra andre. *Det aktuelle utviklingsnivået* bruker han om det eleven kan her og nå. Begge disse sonene vil flytte seg kontinuerlig i takt med at eleven lærer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68).

En annen anerkjent læringsteori er Albert Bandura sin sosial-kognitiv teori. Denne går blant annet ut på at forventninger, intensjoner og tanker hos den som skal lære, vil virke inn på

læringen. Læring skjer i samspill og gjensidig påvirkning mellom person, situasjon og atferd (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56).

Et sentralt begrep innenfor sosial-kognitiv teori er modellæring. Bandura mener at man ikke bare lærer av egen erfaring, men også av å observere om andre lykkes eller mislykkes med en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.56-57). I en skole-sammenheng kan dette skje ved at en elev observerer en annen medelev som løser et mattestykke på tavlen eller en praktisk oppgave i gymtimen, og som deretter tar til seg kunnskap gjennom disse observasjonene for å løse oppgaven selv. Ved at eleven observerer at klassekameraten mestrer en oppgave, vil føre til at elevenes forventninger til egen prestasjon vokser, som videre vil påvirke elevens engasjement og motivasjon.

2.7.3 Erfaringslæring

John Dewey er en av de mest sentrale pedagogene innen erfaringspedagogikk. Han blir også forbundet med det som heter aktivitetspedagogikk, da han var svært opptatt av elevaktivitet og arbeidsskole. Han i tillegg opptatt av at elever må gjøre egne erfaringer. Dewey er kjent for utsagnet «learning by doing», som opprinnelig var «to learn by knowing and to know by doing», og viser hvordan han så på kunnskaper, handlinger og gjøre erfaringer som samme sak (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 45). Det er viktig å understreke at han ikke mente at all erfaring fører til kunnskap, men at både refleksjon og resonnering også må til.

For at en undervisning skal være god sier Dewey at det må være en interaksjon mellom eleven og lærestoffet. Han mener også at det er viktig at skolen legger til rette for at elevene lærer det de har bruk for, og at det er elevenes interesser og behov som er utgangspunktet for det som skal tas opp (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 45). Dewey er også sterkt imot tanken om at barn skal «fylles» opp med kunnskap gjennom passive undervisningsformer, og mener at skolen og læreren må skape et miljø der eleven er nysgjerrig og aktiv i egen læring. Han har også hyppig brukt en metafor som er knyttet til kjøp og salg som han mener forklarer forholdet mellom undervisning og læring. Metaforen sier at på samme måte som at ingen kan ha solgt noe hvis ikke noen har kjøpt, har ingen undervist hvis ikke noen har lært (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 49).

Innenfor erfaringslæring er det to prinsipper som Dewey fremhever som spesielt sentrale, nemlig kontinuitet og samspill. Kontinuiteten handler om at erfaringene er en stadig strøm, og

at hver erfaring viser utover seg selv tilbake til tidligere erfaringer eller frem mot mulige senere erfaringer (Illeris, 2012, s. 157). Erfaringen er altså en prosess. Prinsippet om samspill omhandler at alle erfaringer er samspill mellom organismen og omgivelsene. Flere av casene som blir presentert senere i denne oppgaven, inneholder eksempler på dette. I casen «GPS» bruker blant annet noen av elevene tidligere erfaringer med google maps på mobilen, til å få forståelse for bruken av kart og GPS.

3.0 Metode

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2010, s. 29). En metode handler om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon, og ikke minst hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen et al., 2010, s. 29). De viktigste kjennetegnene ved metode og empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet.

I dette kapitlet skal jeg snakke om valget av kvalitativ forskning, hva en casestudie er og hvorfor dette er relevant å trekke inn i oppgaven min. Jeg vil i tillegg snakke om metoden jeg har tatt i bruk og utdype valgene som har blitt tatt underveis i denne prosessen, samt hvordan jeg valgte å gjennomføre det. Det vil også nevnes hvordan dette ble dokumentert både underveis og i etterkant. Videre skal jeg fortelle om utvalget som ble gjort i forskningen min og hvilke forventninger jeg satt med i forkant av de første observasjonene. Jeg skal også se på hva analytisk tilnærming er og hvordan man skal behandle et stort datamateriale. Kapitlet avsluttes med at jeg viser hvordan jeg har kvalitetssikret oppgaven min, dens pålitelighet og gyldighet, samt hvilke etiske vurderinger jeg måtte ta hensyn til underveis og i etterkant av innsamlingen av dataen.

3.1 Forskningsdesign

Denne studien er basert på observasjoner der formålet er å undersøke hvordan KRLE-faget står i forhold til estetiske arbeidsmåter i begynneropplæringen. Jeg fant denne forskningsmetoden som best egnet for å få svar på forskningsspørsmålene og problemstillingene min. Analyser og

fortolkninger av innsamlet data har jeg supplert med diskusjoner og refleksjoner fra fagartikler, styringsdokumenter og tidligere forskning.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsvitenskapelig metodelære er det et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen et al., 2010, s. 31). Kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. Sosiale fenomener omsettes til tallmessige størrelser som igjen kan behandles ved hjelp av statistiske analyser (Posthom & Jacobsen, 2018, s. 89). Spørreskjema er et eksempel på en av de vanligste måtene å samle inn kvantitative data. Når det er snakk om kvalitative metoder, handler det om å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Denne dataen fremstilles ofte i tekster, enten i form av nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva hun eller han observerer. Det er denne metoden jeg har valgt å ta i bruk i min oppgave.

Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn (Postholm, 2010, s. 33). Dette innebærer at de har med seg et sett av antagelser som styrer eller rettleider forskningen deres. Denzin og Lincoln definerer kvalitativ forskning som en undersøkelse av menneskelig prosesser i deres naturlige setting (Denzin & Lincoln 1994/2000). Slike studier blir på grunn av dette kalt naturalistiske. En kvalitativ forsker fanger opp ulike biter slik at de til sammen danner et fullstendig, helhetlig eller komplekst bilde av forskningsfeltet. Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i en kvalitativ studie. Hovedformålet med kvalitativ forskning har siden dens opprinnelse vært å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Det blir derfor vesentlig for en kvalitativ forsker å skrive utfyllende og «tykke» beskrivelser.

3.1.2 Casestudie

I casestudier er konteksten sentral, noe som gjør det naturlig å utdype denne i forhold til forskningsobjektene. I min oppgave er det ulike skoleklasser som forskes på og jeg har derfor skrevet en klasseprofil av hver enkelt klasse for at konteksten til observasjonene mine skal komme tydeligere frem. På denne måten har jeg har valgt å behandle studien min som en casestudie.¹

¹ Bekreftet og godkjent av veileder.

En casestudie, eller en kasusstudie som det også heter, er en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign med enkelte variasjoner. Felles for dem er at alle studerer «en case», noe som er avgrenset i tid og rom (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). En slik studie skal gi en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst der oppmerksomheten rettes mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap (Postholm, 2010, s. 50). Denne type studie er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål som starter med *hvordan* eller *hvorfor*, når man skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv, og der man ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Krogtoft & Sjøvoll, 2009).

3.2 Observasjon

Observasjon har blitt sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). I kvalitativ forskning gjennomføres observasjoner i naturlige situasjoner slik som de utspiller seg, og observasjonen blir derfor også kalt naturalistisk. I en observasjon fanger forskeren opp både menneskelig aktivitet og den fysiske settingen hvor den finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Å observere handler om å være åpen for å fange opp det som skjer og bruke alle sansene for å oppfatte og forstå. I en forskningssammenheng, i motsetning til observasjon i dagliglivet, har forskeren et fokus for sine observasjoner og ofte et mål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Det er dermed snakk om fokuserte observasjoner. For å være en god observatør som gjør en saklig observasjon er det også viktig at man klarer å skille mellom ulike punkter i prosessen. Man skal blant annet kunne skille mellom informasjon som er knyttet til observasjonene, sin egen skildring, sin egen tolkning og evaluering. Ved å skille disse unngår man å blande det man har observert med det man fortolker og vurderer (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 188). I løpet av forskningsprosessen min har jeg blant annet valgt å skrive ned ulike forventningsnotater som skal være med på å skape en bevisstgjøring rundt egne observasjoner.

Når man skal være en observatør går man inne i en observatørrolle. Man kan ofte skille mellom en deltakende observatør og en ikke-deltakende observatør. Raymond Gold har delt disse rollene inn i fire ulike typer: fullstendig observatør, deltaker-som-observatør, fullstendig deltaker og observatør-som-deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). I rollen som «fullstendig observatør» har forskeren ingen tilknytning til situasjonene som blir observert, og

han eller hun vil på ingen måte samhandle med de som observeres. I «deltaker-som-observatør» er forskeren mest observatør og deltar ikke i aktiviteten som observeres. Dersom forskeren er i klasserommet kan hun eller han svare på spørsmål fra elever om hvem de er og hva de gjør, men ikke spørsmål om undervisningen. På denne måten er ikke forskeren en del av prosessene som observeres. I «observatør-som-deltaker» inntar forskeren en tydeligere observatørrolle enn når han eller hun er en fullstendig deltaker. Dette kan for eksempel være når to lærere har avtale om at en skal observere enkelte deler av undervisningen som de gjennomfører sammen. Når en forsker er «fullstendig deltaker» er han eller hun en del av det som observeres. En lærer som observerer sin egen undervisning er et eksempel på fullstendig deltaker som forsker og observatør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116).

I min studie har jeg både hatt rollen som fullstendig observatør, deltaker-som-observatør og fullstendig deltaker. Deltagende observasjon er en av de mest sentrale kvalitative metodene i samfunnsforskningen (Fangen, 2004, s. 28). Ved en slik observasjon utfører man to former for handling på samme tid ved at man involverer seg i samhandling med andre og samtidig skal iaktta hva de foretar seg. For å kunne kombinere disse to oppgavene var jeg bevisst på at jeg måtte justere de to rollene underveis i observasjonen. I enkelte situasjoner nedtonet jeg deltaker-rollen for å lettere oppfatte situasjoner og kommunikasjonen mellom elevene, samtidig som jeg andre ganger justerte den opp for å få tettere samhandling med dem.

Sosiologen Howard Becker (1970) hevder at forskning som er basert på deltagende observasjon kommer bedre ut enn andre typer forskning, som for eksempel intervju. Grunnen til dette er at feltarbeidsdata vil få et svært sammensatt bilde av menneskene man studerer (Fangen, 2004, s. 31). Når man observerer kan man i tillegg også være selektiv, og man får muligheten til å reflektere over egen utvelgelse og sortering av data.

3.3 Supplerende metode

Jeg har i tillegg til min primære forskningsmetode, observasjon, også valgt å speile denne gjennom sekundærkilder, og i mitt tilfelle gjennom styringsdokumenter. Det er svært vanlig å kombinere feltarbeid med én eller flere former for skriftlig kilder (Fangen, 2004, s. 149), og i denne studien har jeg valgt å benytte meg av noe som kan minne om dokumentanalyse eller innholdsanalyse, som en supplerende metode. Når jeg kombinerer flere metoder i forskningen min får jeg mulighet til å kontekstualisere materialet mitt bedre og hjelpe meg med å få en

bredere forståelse av feltet. Jeg får sett på den «ideelle verden» gjennom å analysere læreplanen og opplæringsloven, samtidig som jeg får innsikt i en del av praksisen.

Et dokument blir av Suzanne Briet definert som «ethvert konkret symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Med denne definisjonen ser man at et dokument alltid innebærer en aktiv handling, da den dokumenterer noe noen har nedtegnet og bevart det. Et dokument er også rasjonelt ved at det knytter seg til noe annet utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Det er ulike måter å tilnærme seg et dokument på når man orienterer analysen mot praksis. Man kan nærme seg dokumenter som et type sted, et empirisk felt, der ulike handlinger utspiller seg. Man kan undersøke hvilke funksjoner og effekter dokumentene har, altså hvordan de er en form for verktøy. Man kan undersøke hvordan dokumentene kommer til som et resultat av et arbeid, altså se på arbeidsplass, ekspertise og håndverk. Man kan også vende seg mot det rent språklige, gjøre nærlesninger og undersøke hva som skjer på retorisk nivå, i selve teksten. Man kan undersøke hvordan dokumenter bidrar til å etablere og omforme en sak. Man kan undersøke hvordan dokumentene er aktive, i stabile bevegelser mellom ulike aktører, situasjoner og kontekster (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 17). Jeg kommer til å benytte meg av flere av disse tilnærmingene når jeg skal analysere styringsdokumentene, men med et særlig fokus på deres funksjon som et verktøy for skolen og lærere.

3.4 Utvalg

Når man skal ut i feltet for å forske må man finne ut av hva slags felt man skal studere, hvor og hvordan, men også hvilke mennesker man skal konsentrere seg om. I kvantitative studier er det ofte faste prosedyrer for utvelging, men i observasjonsstudier som er en kvalitativ studie, er det ofte slik at valg av sted, sosial enhet og informanter kommer naturlig ettersom tilnærmingen til feltet utvikler seg (Fangen, 2004, s. 48). Når det er snakk om et utvalg i kvalitativ feltforskning, kaller Schatzman og Stauss (1973) det for et selektivt utvalg. Med dette mener de at man som forsker ikke kan observere «alt», og man må derfor foreta en selektiv utvelgelse av hvilke enheter som skal observeres (Fangen, 2004, s. 48).

3.4.1 Observasjonsenheter

Når jeg skulle gjøre et valg i forholdet til utvalget til studien min visste jeg at jeg ville prioritere å observere 1. klasse. Dette på grunn av temaet og problemstillingene min som omhandler begynneropplæringen og det blir derfor naturlig, og mest relevant, å samle inn data fra de som kom rett fra barnehagen. Jeg visste også at jeg kom til å ville observere andre klasser også og hadde 2. trinn i tankene av samme grunn som 1. trinn. Senere så jeg likevel at det lå et potensiale i å gå litt høyere på småtrinnet for å kunne bruke det til en sammenligning mellom to trinn. Jeg visste også at de yngste trinnene hadde svært lite KRLE-undervisning på timeplanen sin som kunne gjøre det vanskelig for meg å samle inn nok data når det kom til religionsundervisningen. Jeg opplevde det etter hvert som mer gunstig å observere på 3. trinn enn 2. trinn, grunnet nettopp lite KRLE-undervisning på de minste trinnene som førte til vanskeligheter med å få mulighet til å observere. Jeg endte opp med observasjons-informanter fra 1. trinn, 3. trinn og 4. trinn. Når det kom til valg av skole hadde jeg allerede, før jeg gikk i gang med oppgaven min, peilet meg inn på en spesifikk skole som jeg hadde jobbet på tidligere. På denne skolen hadde jeg flere kontaktpersoner som ville gjøre det første steget i forskningsprosessen min, å få tilgang til feltet, lite problematisk.

3.5 Gjennomføring

Forskningen min startet med å sikre tilgang til feltet, og for å oppnå dette tok jeg kontakt med avdelingsleder på skolen for å be om tillatelse til å gjennomføre observasjon. Etter å ha fått tillatelse fra avdelingslederen, fikk jeg hjelp til å komme i kontakt med relevante kontaktlærerne for klasser jeg kunne observere. Jeg var heldig og fikk godkjenning fra lærerne som var villige til å la meg observere undervisningen deres. Jeg samlet til slutt inn samtykke fra foresatte om at jeg skulle observere klassene. Det ble poengtert at elevene skulle bli observert som en gruppe og ikke individer, og det skulle ikke inneholde noen beskrivende observasjoner av enkeltbarn. Forskningen skulle heller ikke samle inn noen personopplysninger. Forespørselen min er lagt med som et vedlegg (vedlegg 2).

Før jeg skulle ut på de ulike observasjonsdagene laget jeg meg et eget forventningsnotat som tips fra veileder. Jeg hadde dog ikke satt opp noen punkter for spesifikke situasjoner jeg skulle se etter da jeg ikke ville ubevisst utelukke andre gode observasjoner. Mye av oppgaven min

hadde ikke blitt utformet ennå og jeg var forberedt på at de første observasjonene skulle veilede meg inn på mer konkrete ideer eller poenger. Jeg hadde med meg to ulike notatbøker ute i feltet der en av de var til direkte observasjoner, mens den andre var til mer tolkning og etterarbeid med notatene som skulle skje rett etter observasjonene. På denne måten fikk jeg sortert og ryddet i mine egne notater. En av observasjonsdagene varte i mange timer og det var mange situasjoner og sitater som ble skrevet ned på en gang. Når mange ting skal noteres samtidig kan det fort oppstå rot og det kan bli uoversiktlig, og det ble derfor ekstra hjelpsomt å kunne sortere de i en egen notatbok i etterkant.

Det var litt ulikt hvordan de forskjellige lærerne valgte å forklare for elevene hvorfor det var en ekstra voksen i klasserommet. Noen valgte å ikke si noe, men hvis elevene spurte så fikk de beskjed om at jeg holdt på å skrive noe og at de ikke skulle forstyrre. Andre lærere valgte å gjøre det tydelig at jeg var på besøk og forklarte for elevene at jeg hadde en oppgave jeg skulle gjøre og at de skulle late som jeg var en «flue på veggen». Det var likevel flere elever i de ulike klassene som ville komme bort og se hva jeg holdt på meg i skrivebøkene mine. Jeg måtte forklare at jeg gikk på skole for å bli lærer og derfor måtte jeg skrive en oppgave, men at de ikke skulle tenke på at jeg var der.

Jeg hadde som nevnt tidligere litt forskjellige observatørroller i løpet av forskningsprosessen, men jeg tok mest i bruk rollen som fullstendig observatør og deltaker-som-observatør. Jeg hadde også noen få observasjoner som fullstendig deltaker. De observasjonene jeg hadde som fullstendig deltaker hadde jeg hele oppmerksomheten på selve observasjonene som gjorde det lettere å få med seg alle detaljene. Jeg merket at de gangene jeg var deltaker-som-observatør ble fort observasjonene satt i andre rekke. Dette gjorde også at fullstendig deltaker ble utfordrende ved at det var vanskelig å få med seg observasjonene mens man var så tett på informantene. Det var etter disse observasjonene jeg måtte bruke ekstra god tid på etterarbeid for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt som var sentralt.

Etter hver observasjonsdag satt jeg meg ned med feltnotatene for å strukturere de og skrive ned ulike tolkninger. Dette var jeg opptatt av å gjøre rett etter på slik at jeg hadde tankene etter observasjonene friskt i minne. Jeg skrev de mest relevante observasjonene i den andre notatboken min og skrev egne tolkninger til. Dette skulle gjøre det lettere å analysere og tolke datamaterialet i senere tid.

3.6 Dokumentasjon

For at jeg skulle kunne analysere og tolke datamaterialet som jeg samlet inn i feltet måtte jeg registrere dataen. Måten jeg gjorde dette på var å skrive feltnotater. Å skrive feltnotater innebærer å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som du kan vurdere igjen og igjen (Fangen, 2004, s. 78). Siden dette var det som utgjorde datamaterialet mitt var det viktig at disse ble gjort nøye. I en 1. klasse med over 15 elever er det mange situasjoner og samtaler å observere og det kan bli utfordrende å få skrevet ned absolutt alt ned til minste detalj. Før jeg gikk ut i feltet for å observere satt jeg meg en plan på hvordan jeg skulle skrive feltnotatene mine på en måte som ga meg struktur, men samtidig muligheten til å skrive ned alt jeg observerte som relevant. Jeg visste jeg ville få med meg så mange sitater som mulig og valgte å skrive disse ned med et eget merke bak for å tydelig se at dette var et utsagn fra en elev. Det som var observasjoner av situasjoner ble skrevet ned på en annen måte, uten denne markeringen. På denne måten var det lett å se i ettertid, når dataen skulle analyseres, hva som var hva av feltnotater. Jeg var også nødt til å sitte etter hver time for å se over feltnotatene og fylle inn der jeg husket en situasjon eller sitat som jeg ikke hadde rukket å skrive ned. Jeg valgte også å skrive mye ned i stikkordsform, for å så fylle inn med detaljer senere. På denne måten fikk jeg mange observasjoner ned på arket og jeg fylte inn med detaljene rett etter hendelsene slik at jeg husket godt.

I etterkant av observasjonene gikk jeg igjennom feltnotatene for så å fylle inn mine egne fortolkninger av notatene. Dette gjorde jeg også nokså rett etter jeg hadde observert for å være sikker på at jeg ikke skulle glemme noen av fortolkningene jeg hadde gjort mens jeg observerte. Å fortolke observasjonene mine var også noe jeg visste ville være en lenger prosess som jeg måtte repetere flere ganger.

3.7 Analytisk tilnærming

Hensikten med kvalitative analysemetoder er å sortere datamateriale som er samlet inn, i en studie for å kunne gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 139). Når man analyserer materialet ved å strukturere og gjøre det rapportvennlig, kalles det en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 139,). Det kan ofte være et omfattende datamateriale i kvalitative

studier der det er nødvendig å få en oversikt over materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst. Her handler det ofte om å lete etter mønster slik at materialet kan samles i kategorier eller under ulike temaer.

Analysedelen av et forskningsprosjekt begynner allerede med en gang forskeren er på feltet hvor materiale samles inn (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 139). I en observasjon prøver forskeren å forstå hva som foregår, og noterer både hva som skjer og hvordan dette kan forstås. En viktig del ved å være en kvalitativ forsker er å hele tiden transkribere materiale, både under datainnsamlingen og i selve analysen. Dette er for at alle tanker og foreløpige analyser og tolkninger kan skrives ned. Forsker må samle sammen mange biter som til slutt danner et komplekst og helhetlig bilde av forskningsfeltet og menneskene som studeres (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 139).

3.7.1 Deskriptive analyser

Analyser som innebærer koding og kategorisering, kalles gjerne deskriptiv analyse. Postholm (2010) definerer slike analyser som «Analyseprosesser som strukturer datamaterialet» (Postholm, 2010, s. 86). Materialet blir samlet og delt inn i ulike deler. Koder og kategorier vokser også frem i analyse underveis i forskningen, så analyseprosessen pågår både i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 91).

For å gjøre datamaterialet mitt mer håndterlig og samtidig redusert valgte jeg å systematisere observasjonsnotatene mine. Måten jeg gjorde dette på var å dele observasjonene mine inn i ulike kategorier. Noen av notatene mine hadde jeg allerede gruppert inn i en kategori mens jeg var ute i felt og observerte. Dette var kategorier som *elev-respons i muntlige læringssituasjoner*, *elev-respons på selvstendige arbeidsoppgaver* og *elev-respons pauseaktiviteter*. I tillegg til å dele notatene inn i kategorier markerte jeg også innad i hver kategori hvilke notater som var sitater fra elevene. Disse sitatene ble ikke markert med elevs navn eller noen andre kjennetegn, men de ble markert med en «E» for elev-utsagn. På denne måten ble det lett og oversiktlig å se hva som var «bare» observasjoner og hva som var sitater. Jeg hadde ikke satt alle kategoriene i forkant av observasjonene og dette var fordi jeg ikke ønsket å ubevisst begrense observasjonene mine, men heller være åpen for alt. På grunn av dette var det noen kategorier som jeg så ble mer naturlig å ta med i oppgaven enn hva jeg hadde tenkt i forkant av observasjonene, som for eksempel kategorien *elevenes innspill om egne erfaringer*.

I denne prosessen tok jeg i bruk det som heter åpen koding. Det er når forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 88). Strategiene man bruker i denne prosessen er å stille spørsmål og foreta sammenligninger mellom ulike deler av datamaterialet. Ved hjelp av disse to strategiene kan forskeren utvikle presise begreper som kan knyttes til de ulike elementene i materialet (Postholm, 2010, s. 88).

3.7.2 Teoretiske analyser

I klasserommet er det en fortløpende interaksjon mellom de ulike observerte sekvensene og det totale inntrykket man får av klasseromsprosessene. Disse prosessene blir meningsfulle gjennom teorien som gjør en dypere forståelse mulig (Postholm, 2010, s. 100). Ifølge Gudmundsottir (1992) brukes teori på en systematisk måte gjennom forskningsforløpet. Ved å bruke teori i forskningsarbeidet vil det bli lettere for forskeren å vinkle forskningen mot en spesifikk retning, i tillegg til at teorien kan danne et utgangspunkt for forskningsspørsmål. Det er gjennom teori at forskeren kan analysere, og det blir en interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn (Yin 1994). Ved å betrakte forskningsarenaen gjennom teori vil det bli lettere å skille de ulike hendelsene man observerer fra hverandre, samt klare å distansere seg fra det som skjer.

Som vist tidligere i oppgaven er det flere læringsteorier som er relevante for mitt tema og mine to problemstillinger. Den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky har spilt en sentral rolle gjennom arbeidet, blant annet under enkelte observasjoner der den sosiale samhandlingen mellom elevene og læreren, samt også elevene de imellom, stod i sentrum. Også de tidligere nevnte læringsteoriene har vært et verktøy for meg når jeg skulle kategorisere og analysere datamaterialet og resultatene mine.

3.8 Kvalitetssikring av oppgaven

Datas pålitelighet og gyldighet

I et forskningsprosjekt er det to forhold som forskeren må reflektere over. Dette er hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning og hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 222). Disse to forholdene har å gjøre med forskningens gyldighet og pålitelighet. Når det er snakk om forskningens gyldighet handler det om hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn. Dataens pålitelighet handler om i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert. Dette kan for eksempel påvirkes av tilliten man har til forskeren som har gjennomført forskning, og om denne personen har gjort det på en god måte, eller man kan stille spørsmål ved svarene folk avgir i intervju og om de snakker sant.

3.8.1 Pålitelighet

En kvalitativ studie vil være svært vanskelig å replikere både fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig, fordi ulike forskere bringer med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskeren og forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 223-224). Ved at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning og gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den er viktig for at forskningen skal være pålitelig.

Før jeg skulle ut i feltet for å observere hadde jeg bevisst ikke satt opp noen punkter eller temaer for hva jeg se etter når jeg skulle samle inn av data. Dette gjorde jeg for at jeg skulle være åpen for alt jeg observerte og jeg så ikke på noe av datamaterialet som «unyttig» fordi det ikke passet under en satt kategori. Jeg hadde mine forventninger og ønsker i forkant av datainnsamlingen og jeg var bevisst på at dette kunne påvirke observasjonene i en viss grad.

Jeg var også bevisst på at jeg ikke ville påvirke dataen jeg skulle samle og dette var lettest når jeg hadde rollen som fullstendig observatør. Under disse observasjonene hadde jeg ikke samhandling med elevene eller læreren som ble observert. De gangene jeg hadde rolle som en deltaktaker-som-observatør var jeg bevisst på rollen min og hvilken påvirkning den kunne ha, og var påpasselig med at jeg ikke skulle styre verken samtaler eller handlinger til elevene. Jeg hadde også tilfeller der jeg hadde rolle som fullstendig deltaker og her var rollen min å styre samtaler og gi elevene oppgaver. Dataen som ble samlet inn etter slike observasjoner inneholder for eksempel beskrivelser av hvordan elevene responderte på ulike spørsmål i løpet av undervisningen.

Som nevnt er det viktig at forskningsprosessen er synlig for andre slik at andre forskere kan reflektere over den, og dette har jeg også tatt i betraktning under arbeidet med oppgaven. Jeg har prøvd å være så «gjennomsiktig» som mulig ved å skrive ned observasjoner med detaljer,

og uten tolkninger. Dette er et forsøk på la andre ta en vurdering uten at mine tolkninger og meninger kommer i veien for deres refleksjoner. Jeg velger å bruke ordet «gjennomsiktig» fremfor «objektiv» da dette er mine observasjoner, og de vil derfor uansett være påvirket av meg til en viss grad, enten ubevisst eller bevisst.

3.8.2 Gyldighet

Man kan skille mellom to typer gyldighet: indre og ytre. Indre gyldighet går på om det vi har kommet frem til – de konklusjonene vi trekker – er gyldige for de eller det vi har studert. Dette dreier seg om to forhold. Det første er årsaksgyldighet, som er knyttet til å trekke slutninger om årsak og virkning. Her må man for eksempel stille seg spørsmålet om man kan være sikker på at noe er en årsak og noe annet en virkning (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 223). Det andre er knyttet til om vi gjennom vår datasamling har målt det vi sier eller tror vi måler. Dette kalles begrepsmessig gyldighet. Ytre gyldighet handler om i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 223).

Når det kommer til studien min og gyldighet må jeg spørre meg selv om jeg har undersøkt det jeg ville undersøke. Har jeg funnet ut av problemstillingen min? Henger forskningsspørsmålene mine sammen med resultatene mine? Har metodevalget mitt gitt meg gode data til å svare på disse? Dette er viktige spørsmål som jeg har stilt meg selv underveis i prosessen for å passe på at det er en rød tråd gjennom oppgaven som igjen viser til oppgavens gyldighet.

Resultatene fra forskningen min er også noe som kan overføres til andre kontekster og som kan være til nytte i andre situasjoner enn akkurat den jeg har vært i. Resultatene jeg har fått har kommet fra observasjoner på ulike trinn og i ulike fag som gjøre det enda mer overførbart til andre klassesituasjoner eller generelle læringssituasjoner med barn.

3.8.3 Etske vurderinger

Etske prinsipper i forskning bør ivaretas før forskningen tar til, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skal skrives med utgangspunkt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 246). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Den enkelte forsker har alltid

ansvar for å opptre ansvarlig og hun eller han har ansvar i et bredt spekter av roller og sammenhenger (NESH, 2016). Retningslinjene til NESH er rådgivende og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet (NESH, 2016). Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge er i dag tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2010, s. 247).

I min studie har jeg observert både lærere og elever, og siden barn som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse, må jeg ta hensyn til de etiske vurderingene og problemstillingene som følger med dette (NESH, 2016). Barnets beste er et grunnleggende hensyn i all forskning og forskningens formål og metode må tilpasses hva som er best for hvert enkelt barn og for barn som gruppe. Barns velferd og integritet går foran vitenskapens og samfunnets interesser (NESH, 2016). Som hovedregel må forskere innhente samtykke fra foresatte samt aksept fra barna, når barn skal forskes på, slik som det er gjort i min studie. Selv om min oppgave inneholder lite sensitive opplysninger og at all data er ikke-identifiserende, har jeg mottatt samtykke fra foresatte for å ta hensyn til barns krav på beskyttelse. Selv med hovedregelen om samtykke finnes det likevel situasjoner hvor det er forsvarlig å forske på personer selv om det ikke innhentes forskningsetisk samtykke. I forkant av min egen forskning tok jeg kontakt med NSD, der jeg forhørte meg om behovet for samtykke fra hver enkelt foresatt eller om kontaktlærer kunne gi dette samtykke, for eksempel grunnet tidligere forskningsarbeid med klassen. Jeg fikk som svar at samtykke skulle komme fra hver enkelt foresatt (lagt som vedlegg 1), og jeg gjorde deretter.

Det andre grunnleggende forholdet gjelder kravet på privatliv som er en grunnleggende menneskerett. Forskere skal vise respekt for personlig integritet og beskytte mennesker mot uønskede inngrep og uønsket innsyn. Denne retten skal blant annet beskytte informasjon om sykdom og helse, politiske og religiøse oppfatninger og seksuell legning (NESH, 2016). I min studie er det ingen sensitiv informasjon som dette som kommer frem, i tillegg til at studien er ikke-identifiserende som tidligere nevnt. Med tanke på at jeg observert elever i en KRLE-undervisning samlet jeg inn ulike utsagn som kom fra elever, der noen av utsagnene kan vise til om elevens familie tilhører en spesifikk religion. Dette er likevel ikke utsagn som kan kobles til identifiserbare personer eller som utleverer en gruppe i klassen.

Når det gjelder å ha krav til å bli gjengitt korrekt så er dette noe som er mer relevant når det er snakk om bruk av for eksempel intervju. I min forskning har jeg brukt observasjon der datamaterialet mitt består mest av beskrivelser av situasjoner eller handlinger. Jeg har likevel noen feltnotater som er sitater fra elever, og disse er skrevet ned ordrett slik som de ble sagt.

4. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere de viktigste funnene som har blitt gjort i feltet, samt også vise til hvilke forventninger jeg satt med i forkant av observasjonene. Jeg vil i tillegg beskrive case og kontekst slikt at leseren kan få en følelse av å være deltaker, men også fordi dette har vært med på å påvirke observasjonene som har blitt gjort. For å få frem denne konteksten har jeg som nevnt tidligere i oppgaven, valgt å skrive klasseprofiler av hver enkelt klasse jeg har observert.

Jeg har også valgt å gi ulike klasseroms- og læringssituasjoner casenavn for å gjøre presentasjonen av funnene mine mer oversiktlig og mer gjenkjennbare til senere bruk i oppgaven. Noen av casene vil bli gitt mer fokus i oppgaven enn andre, for eksempel «Hellige hus», men det er viktig å merke seg at alle casene er relevante for mine resultater og senere drøfting.

4.1 Forventninger

Før jeg skulle ut og observere gjorde jeg meg noen tanker om hva jeg kunne forvente meg i løpet av dagene som kom. Disse skrev jeg ned for å se om forventningene mine ble møtt og for å koble meg selv på før jeg skulle ut i feltet:

Nå i forkant av observasjonene på 1. trinn forventer jeg meg mye lek og pauseaktiviteter i løpet av dagen. De yngste elevene trenger ofte flere pauser og blir fort rastløse. Jeg har også tanker om at fagbøkene ikke blir tatt så mye i bruk, og at undervisningen heller foregår på en smartboard. Jeg tror også det blir arbeidsoppgaver som går ut på at elevene skal jobbe selvstendig med å løse forskjellige oppgaver i et heftet eller på ark. Jeg har ikke så høye forventninger til KRLE-undervisningen på grunn av tidligere erfaringer som viser at religions-undervisning med de minste ofte blir nedprioritert, og at de andre fagene får mer oppmerksomhet. Jeg tenker derfor at undervisningen i religion vil være svært grunnleggende. Jeg har

ikke fått noe informasjon om hva elevene skal lære om i KRLE-timen, utenom at det skal omhandle religion, og ikke etikk eller filosofi. Jeg håper på å kunne observere mange gode utsagn fra elevene, om hva de tenker i forhold til religion og hva det betyr å være religiøs..

Forventingene jeg sitter med i forkant til observasjoner av både 3. og 4. trinn, er at det her blir tatt i bruk mer bøker og tradisjonelle skriveoppgaver enn med de minste. Jeg tror også at behovet for pause-aktiviteter vil være mindre, men jeg håper likevel å få observere noe av dette. Jeg håper at jeg sitter igjen med et inntrykk av at elevene på begge trinnene har hatt mye KRLE-undervisning, som har gitt de gode kunnskaper. Jeg forventer at lærerne har en god oversikt over hva elevene har vært gjennom av pensum, og at det grunnleggende i faget er innlært, som for eksempel hva en religion og et livssyn er.

4.2 Kontekst

4.2.1 Klasseprofiler

1.trinn

Noe jeg hadde mye fokus på under observasjonen av 1. klasse var hvordan klassedynamikken var, da jeg tenkte dette kunne være med på å påvirke resultatene av observasjonene jeg skulle gjøre. Jeg hadde allerede mine forventninger angående deres klasseprofil og allerede fra de første minuttene ble de bekreftet som nokså korrekte. Klassen består av mange elever som liker å ta ordet og som gjerne vil løpe rundt og få med seg det som skjer i hele klasserommet. Det er også to 1. klasser på trinnet og før skolen begynner får de lov til å bevege seg fritt mellom klasserommene til hverandre, som er noe de utnyttet til det fulle med masse lek frem og tilbake. Selv om dette var tilfellet hos mange av elevene var det også flere elever som opptrådte mer rolige og tilbaketrukkne, og som heller foretrakk å sitte og pusle med sitt eget.

I løpet av skoledagen ble det tydelig at dette var en engasjert klasse som trivdes med å være på skolen, og som også følte seg komfortabel i klasserommet med både medelevene sine og med læreren. Selv om nesten alle elevene ble oppfattet som engasjerte og deltakende var det enkelte elever som skilte seg ekstra ut ved at de alltid hadde et behov for å kommentere det læreren sa eller hva andre elever sa i ulike undervisnings-situasjoner. Disse glemte blant annet å rekke

opp hånden før de ga et svar og kom ofte med kommentarer som ikke alltid hadde noe med spørsmålet læreren stilte. Likevel var det en god lærings-atmosfære i klassen og elevene lyttet til hva de ble fortalte og ga respons tilbake til læreren.

3.trinn

Dette var også en skoleklasse som inneholdt mange energiske og engasjerte elever. Disse elevene observerte jeg ikke før det var sent ut i skoledagen deres, men det var ingen tegn til kjedsomhet eller rastløshet i den form av at de ville hjem. Jeg oppfattet dette som en klasse med flere elever med høyt energinivå og som gjerne ville være «klassens klovn». Før timen begynte gikk elevene rundt mellom hverandres pulter og fortalte hverandre vitser, viste korttriks og noen satt og tegnet sammen. Det var mye lyd og det var merkbart at de nettopp hadde kommet fra friminutt.

Selv med mye lyd og energi var elevene rask på å respondere når de fikk beskjed om at timen skulle starte. Jeg fikk med en gang inntrykk av at disse elevene var gode på å følge beskjeder og hadde respekt for læreren sin. Etter hvert som timen gikk var dette noe som var gjennomgående ved at de satt pent og stille ved pultene sine og de rakk alle opp hånden før de ville si noe. Det var også tydelig at mange av elevene var faglig engasjerte og flertallet av elevene ville gjerne prøve å komme opp med rett svar. Det var ingen som tullet eller lo hvis noen i klassen sa feil svar.

4. trinn

Elevene på 4. trinn var en høylytt klasse med mye energi og rastløshet. Elevene samlet seg i små grupper i gangen utenfor klasserommet før skoledagen startet. Her observerte jeg mye prat og latter og også en del lek i større grupper. Elevene ropte og jaget hverandre og jeg oppfattet de som mer klare for friminutt enn for undervisning. Det var vanskelig for læreren å få elevene til å sette seg ned i tide til timen skulle begynne og selv med mange beskjeder var det flere elever som fortsatt ikke klarte å legge fra seg praten fra gangen. Klassen bestod av et par elever med ulike utfordringer som lagde kontinuerlig støy som igjen førte til at andre elever ikke klarte å holde seg stille.

Elevene virket lite faglig engasjert i forhold til de andre klassene og de var mer opptatt av å snakke med hverandre enn å følge med på undervisningen. Det virket som det elevene fikk en

økt interesse når læreren tok i bruk smartboard, men hovedinntrykket var at elevene foretrakk å jobbe selvstendig med oppgaver og samarbeide, fremfor å bli undervist. Det var lite faglig engasjement hvis læreren spurte og det var gjerne de samme som rakk opp hånden for å svare. Det var også flere elever som slet med å klare å ikke snakke før de fikk ordet, som førte til en del støy i undervisningen.

Selv med lite muntlig faglig engasjement var flertallet av elevene gode til å jobbe selvstendig med oppgaver og var effektive. Enkelte elever syntes det var vanskelig å jobbe med oppgave og valgte ofte heller å prate med sidemann.

4.3 Observasjoner

«Hellige hus»

Elevene på 1. trinn skal ha KRLE-undervisning med temaet «hellige hus», der de skal lære om bygningene moske, kirke og synagoge.

Timen starter og elevene samles i en gruppe foran i klasserommet, der de får bruke tepper og puter for å sette seg komfortabelt. Elevene kommer rett inn fra friminutt og dette er merkbart på energinivået og praten de imellom. Læreren hvisker og viser frem «rødt trafikklys», og nå er skal det være helt stille. Smartboarden blir slått på og teksten «Hellige hus» kommer frem. «Hva er religion?» spør læreren. Det blir litt stille før en av elevene roper ut «Det er jo store slått og store statuer!». Resten av klassen er stille en liten stund til, før noen andre sier «Jeg tror på Gud» og «Jeg tror på Thor». Læreren nikker bekreftende til elevene, og trykker videre på powerpointen. Et bilde av en synagoge vises, og læreren forteller om at bygget tilhører jødedommen og forklarer hva det betyr. Elevene er stille og kommer ikke med noe respons mens læreren fortsetter å forklare hvordan synagogen ser ut på innsiden. Læreren begynner så å fortelle om Davidsstjernen og hvorfor det symbolet er viktig for jødene. Elevene er raske med å spørre hvem David er, og læreren begynner å fortelle om historien om David og Goliat. Flere elever våkner til og stiller flere spørsmål om kjempen, og om historien er sann. Etter dette viser læreren et bilde av hvordan synagogen ser ut på innside, og elevene får se Davidsstjernen avbildet inni synagogen.

Videre blir elevene vist et bilde av kirke som ligner den som er i skolens nærmiljø. Det tar ikke lang tid før en av elevene buser ut med «Jeg vil ikke se på kirken for den er dum og skummel!».

Det kommer frem at denne eleven ganske nylig har vært i begravelse og at han assosierer kirken med følelsene som elevene satt med i begravelsen. Dette åpner opp en samtale om begravelser, og det blir en fin dialog mellom læreren og elevene, og flere av elevene deler at de også har vært i en begravelse i en kirke. «Jeg har vært i dåp!» roper plutselig en elev, og forteller videre at hun har spist masse kaker og godt i kirken. Hun skjønner ikke hvorfor kirken er dum. Her er det flere elever som slenger seg på og som også har hatt det gøy i kirken når det har vært dåp. Læreren og elevene snakker mer om hva dåp er og at noen også har vært i en konfirmasjon, og noen har også lyst å fortelle om at de også har vært i kirken med familien sin, men uten å spise kake eller være lei seg.

Etter en lang og fin samtale med elevene om deres erfaringer fra kirken går læreren videre i undervisningen og viser det siste hellige huset de skal lære om, som er moske. Dette bildet vekker også reaksjoner hos flere av elevene med en gang. «De synger oppi tårnet!», «Albania lager sånn sang», «Mamma har vært der», sier noen av elevene. Mange av elevene har vært på ferie i utlandet der de har sett flere moskeer. Samtalen går videre til hvorfor det er flere moskeer i noen land enn andre, og hvorfor det er så mange kirker i Norge og ikke på ferie i utlandet. I løpet av denne samtalen er det en elev som forteller at familien hans går i et sånn hus som de snakker om, og læreren fører samtalen videre til at elevens familie ikke spiser gris og at de feirer noe som het Id. Dette vekker interesse hos andre elever og læreren snakker med elevene om det å ikke spise gris når man var muslim. Det kommer også frem etter hvert at det er flere elever i klassen som heller ikke spiser gris, men det blir ikke sagt noe om det er for religiøse grunner eller ikke.

Etter samlingen får elevene en fargeleggingsoppgave der de kan velge mellom tre ulike ark å fargelegge: en moske, en kirke eller synagoge. Flertallet av elevene velger arket av moskeen, som er det bygget de brukte mest tid på i samlingen. Moskeen var også det hellige huset som ble presentert med flest farger. Elevene som velger å fargelegge kirken bruker gråblyant og farger kjapt over spiren og sier seg ferdig. Dette samsvarer med kirken de har blitt eksponert for tidligere i samlingen. Elevene som velger moske eller synagoge er de elevene som bruker mest farger på tegningene sine, og her er det blant annet elever som har referanser fra at de har vært på ferie og sett slike bygg i ulike farger.

«GPS»

En samfunnsfags-time på 4. trinn, der elevene blir introdusert for kart.

Læreren spør om noen av elevene har brukt et kart før, og får lite respons. Læreren spør videre om noen har sett at foreldrene har brukt noe som heter GPS i bilen, og forklarer hvordan det kan se ut. Flere hender blir løftet i været. «Vi måtte bruke kart på mobilen en gang, fordi vi ikke fant veien til en bursdag», er det en elev som sier. Flere elever slenger seg på og forteller ulike situasjoner de har måttet bruke kartet på mobilen. Det blir en fin interaksjon mellom elevene dem imellom, og de deler sine egne erfaringer med google maps. «Det er lurt å bruke kart når man er på ferie for da kjenner man ikke gatene», sier en elev til en annen. En elev forklarer for resten av klassen hvordan moren hans hvert år lager et påskekart til han, som han bruker for å finne påskeegget sitt på påskeaften.

«Påskedagene»

Elevene på 3. trinn har begynt på temaet «påske» i KRLE-faget, og har den tidligere uken hatt en rask gjennomgang av påskedagene. Denne timen skal de ha en repetisjon av disse.

Elevene kommer rett fra friminutt og det er mye støy og bråk på vei inn til timen. De reagerer likevel raskt på startsignalet fra læreren om at timen starter. «På slutten av timen i dag skal vi bruke kroppen i en aktivitet, men før det skal vi snakke litt om det dere hadde om forrige uke», sier læreren til klassen. Det oppstår en bølge av jubel og glede, og elevene klapper i hendene. Det er tydelig at elevene er begeistret for at de skal gjøre en aktivitet. Læreren spør hva elevene husker fra forrige KRLE-økt. Mange elever tar hånden opp i været og virket ivrige på å få ordet. «Skjærtorsdag», «langfredag», «palmesøndag», «påske» og «Jesus stod opp» er svarene som går igjen. Elevene får så i oppgave å snakke med læringsvennen sin, som er den de sitter sammen med, i 1 minutt om hva som skjedde på skjærtorsdag. Etter at elevene har pratet seg imellom tar læreren runden for å høre hva de har snakket om. Flere elever kommer med lange og gode forklaringer, men noen blander skjærtorsdag med hva som skjedde de andre dagene påskedagene. I fellesskap går læreren og elevene systematisk gjennom påskedagene og snakker om hvorfor dagene har fått de navnene de har fått. Etter den muntlige repetisjonen, finner læreren frem Salaby på smartboarden. Her blir hver av påskedagene presentert med en liten tekst og en illustrasjon. Læreren spør om noen av elevene har lyst til å lese et avsnitt for resten av klassen, og flere hender kommer i været. De første tekstene får de elevene som vil, lese høyt, men de siste blir lest av Salaby som en lydbok. Når lydboken begynner å fortelle om 1.

påskedag, setter læreren på pause. «Er det noen som har fått påskeegg i påskeferien før?», spør læreren klassen. Nesten alle elevene i klassen rekker opp hånden, ivrige etter å fortelle.

«Vandrediktat»

Siste del av KRLE-timen til 3. klasse.

I siste del av timen skal elevene ha aktiviteten. Læreren forteller elevene at de skal ha «vandrediktat», og elevene viser fortsatt mye engasjement for det de skal gjøre. Dette er en læringsaktivitet som elevene er godt kjent med fra før, og som de har gjort fra de startet på skolen i 1. klasse. Læreren forklarer og viser elevene arbeidsarket de skal bruke i diktatet. Arket består av 6 ruter der det både er linjer til å skrive, men også et blankt område til å tegne. Rutene er også nummerte fra 1-6. Utenfor klasserommet er det hengt opp 6 ulike ark på forskjellige steder. Hvert ark handler om en påskedag der det står en setning som forklarer hendelsen og under er det også en illustrasjon som passer til teksten. Elevene skal gå ut til et og et ark, lese setningen, huske på den, og deretter skrive den ned i den riktige nummererte ruten. De får også beskjed om at de må skrive alle setningene til påskedagene før de får lov til å tegne i rutene.

Elevene går raskt i gang med oppgaven og bruker lite på å finne frem blyant og viskelær. Flere av elevene synes det er vanskelig å huske hele setningen, og må gå frem og tilbake flere ganger til samme ark for å klare å skrive det ned. Noen av elevene som trenger tilpasset opplæring, får lov til å sitte ute på gangen og skrive, slik at det blir kortere for de å gå mens de skal huske hva de skal skrive.

Flere av elevene begynner å bli ferdig og skal begynne å tegne til det de har skrevet. Læreren påpeker til klassen at illustrasjonene som er på arkene i gangen bare er en inspirasjon, og ikke en fasit til hva elevene skal tegne. Likevel velger omtrent alle elevene å tegne eksakt disse illustrasjonene. Læreren ser at flertallet av elevene velger å løse det på denne måten, og tar derfor opp disse illustrasjonene på smartboarden slik at elevene skal slippe å måtte gå ut i gangen for å se på illustrasjonene. Enkelte elever velger å tegne de illustrerte bildene til alle påskedagene utenom til 1. påskedag. Her er det noen som velger å heller tegne noe fra en personlige opplevelser de har fra tidligere påskeferien. Noen elever tegner at de gikk på eggejakt, mens noen tegner at de sitter og spiller dataspill med masse godteri. De elevene som blir ferdige med oppgaven får ha frilek der de kan spille spill eller tegne fritt.

En av elevene som vanligvis ikke er med i ordinær undervisning grunnet ulike diagnoser, kommer inn i klasserommet på slutten av timen og ser på de ulike illustrasjonene på smartboarden. Læreren peker på ett og ett bilde og spør eleven hvilken påskedag som tilhører hvert bilde. Eleven klarer å svare riktig på alle han blir spurt om, og viser tydelig at han blir stolt. Eleven var med i ordinær undervisningen forrige KRLE-økt og husket derfor dette.

«Fest og faste»

4. trinn har KRLE-undervisning om Hinduismen, og læreren starte med en innledning til timen.

Læreren starter timen med å spørre elevene om hva religion er. Flere av elevene blir engasjerte og vil gjerne komme med forslag. «Fest» og «faste» er det mange av elevene som svarer. Elevene vil også gjerne fortelle mer om faste er fordi de nettopp har hatt om det i tidligere KRLE-timer. En elev forteller også hvordan faste og påkehøytiden henger sammen. Det er også noen elever som er opptatt av at religions-undervisning handler om de ulike bokstavene i «KRLE», men de er usikre på hva bokstavene står for. «Det handler også om noe med guder», sier plutselig en annen elev. Læreren nikker bekreftende og spør om noen klarer å utdype det, men elevene virker usikre og har ikke noen forslag.

«Vishnu og Aladdin»

I løpet av KRLE-timen til 4. klasse blir de presentert for noen av gudene innenfor Hinduismen.

Læreren viser elevene noen illustrasjoner av guder fra hinduismen, blant annet av gudene Vishnu, Brahma og Ganesha. Det tar ikke lang tid før en av elevene roper ut «Er det der en avatar fra Avatar-filmen?», til bildet av Vishnu. «Nei det er ånden i lampen fra Aladdin!», roper en annen. Elevene begynner å diskutere seg imellom om hva som stemmer, noen elever lurar også på om Vishnu er magisk og kan innfri ønsker slik som den blå ånden fra Aladdin-filmen. Elevene legger også raskt merke til Ganesha og hans fremtreende karakter, som en elefant. Noen av elevene synes blandingen av mann og elefant var litt skummel, og lurar på hvorfor han må være en elefant. En av de andre responderer med «Det var noen som kuttet av hodet hans og så han måtte ta et elefanthode i stedet!».

«Munker på Sri Lanka»

Senere i undervisningen blir temaet «munker» tatt opp, i forbindelse med en samtale om hinduenes hellige bygg.

Elevene får presentert et bilde av et hindu-tempel der læreren spør elevene om de har sett dette før. Elevene gir lite respons, men en elev rekker opp hånden. «Jeg har vært på ferie på Sri Lanka og da var jeg inn i et buddhistisk tempel, og det ser litt likt ut som det der», sier eleven. Videre forteller eleven at på besøket i tempelet hadde de sett noe som het munk, som gikk i oransje drakter. De andre elevene blir nysgjerrige og begynner å stille eleven spørsmål om de med oransje drakter. Læreren bruker muligheten til å lære elevene om munk og hvorfor de bor i tempelet som eleven besøkte. «Jeg har også sett menn i oransje drakter med det var på shoppingssenteret i helgen», er det plutselig en annen elev som sier. Elevene spør videre om dette er samme type menn samme som bodde i tempelet. Læreren forklarer videre om at munk kan finnes i ulike religioner og at selv om de kanskje ser like ut, kan de ha forskjellig tro.

«Karneval»

4.trinn skal ha karneval-dag med resten av hele småtrinnet. De har forberedt seg i flere uker og har vært spente på å vise frem kostymene sine. Skoledagen består av aktiviteter og oppgaver, og avsluttes med at alle trinnene skal gå i et kostymetog.

Før mitt besøk på skolen, tok jeg kontakt med lærerne for å få informasjon om programmet for dagen. Jeg var spesielt interessert i å vite om de hadde planer om å diskutere hva karneval var og dets opprinnelse. Det virket ikke som om dette var noe de hadde planlagt å gjøre, men etter at jeg ga uttrykk for min interesse i emnet, ble de enige om å inkludere det i undervisningen før elevene skulle delta i kostymetog.

På dagsplanen til 4. klasse er det satt opp KRLE. Elevene spør læreren hvorfor det står det når de skal ha karneval hele dagen. Læreren forklarer elevene at karneval og KRLE-faget henger sammen, og spør videre om noen av elevene vet hvorfor. Ingen av elevene har noe svar. Læreren forteller om påskehøytiden og fasten, og det viser seg at mange av elevene har erfaring med faste selv og kan fortelle resten av klassen om dette. Elevene blir også spurt om de husker hvorfor noen faster i påsken, og dette er det mange av elevene som husker fordi de hadde lært

fortellingen om Jesus som døde og stod opp igjen. Læreren kobler så sammen det elevene svarer om påsken og om fasten, med feiringen av karneval.

Etter KRLE-økten får elevene utdelt et oppgaveark med en «Finn ordet»- oppgave. Ordene de skal finne er listet opp nederst på arket sammen en illustrasjon til hvert av ordene. Alle ordene er enten et yrke eller en karakter, og passer til kostyme-temaet. Elevene kommer raskt i gang med oppgavene og er dedikerte for å klare oppgaven. Etter hvert som flere elever finner ordene i oppgaven, blir det en konkurranse om å bli ferdig med alle ordene først. Når de fleste elevene har gjort ferdig oppgaven forteller læreren at hun har fått en telefon fra rektor om at alle elevene må danse. Læreren setter på en sang som elevene er kjent med fra før og elevene begynner å danse med en gang. De danser sammen i parr, og når er nytt vers kommer må de rullere hvem de danser. Det er enkelte elever som ikke vil delta på dansingen og som heller velger å sitte og jobbe med oppgavearket.

Etter elevene har danset ferdig, arrangerer læreren limbo i klasserommet. Det blir ikke nevnt om limboen har noe med karneval å gjøre. Elevene virker engasjerte og ivrige, og læreren setter på morsom musikk i bakgrunnen som ligner på en sirikus-sang. De samme elevene som ikke ville delta på dansen vil heller ikke være med på limbo. Læreren prøver å oppforde disse elevene til å være med og noen blir med likevel. For hver runde med limbo blir pinnen holdt lenger ned, og flere og flere elever røk ut etter hvert. Disse blir sittende og heie på de som er igjen, og de elevene som tidligere meldte seg ut, blir med og heier de også. En av de elevene som først hadde vist motstand, men som så ble med, blir etter hvert svært engasjert i leken og kommer helt til finalen.

«Kostymetog»

På slutten av karneval-dagen til 4. trinn skal de gå kostymetog med resten av småtrinnet.

Elevene går samlet bort til møteplassen og blir møtt av de andre trinnene, samt avdelingslederen for 1-4. trinn. Elevene får klassevis utdelt forskjellige instrumenter som de skal bruke i kostymetog. Instrumentene består blant annet av små trommer, triangler, maracas, tamburiner og kastanjetter. Når alle elevene har fått et instrument, skal avdelingsleder vise elevene hvordan de kan herme etter en rytme. En elev på 4. trinn, som til vanlig synes det er vanskelig å delta på felles aktiviteter, får lov til å stå foran med avdelingsleder og lage en kort rytme som resten av småtrinnet skulle herme etter. Dette er tydelig stas for eleven og eleven viser mye engasjement og innlevelse i oppgaven. Elevene øver på å herme flere ganger,

med ulike rytmer. Når de skal gå i toget derimot er det vanskelig for de bakerste elevene å høre rytmen og det blir derfor til at alle elevene heller spiller fritt på hvert sitt instrument mens de går.

Toget går gjennom skolen og alle elevene på mellomtrinnet har stilt seg opp for å se på. De minste elevene på småtrinnet er stolte og fornøyde, og synes det er gøy med oppmerksomheten fra de større barna. Rektor og avdelingsledere har også kommet for å se på og dette blir ekstra stas for de yngste. Flertallet av elevene på 4. trinn hadde virket spent i forkant av toget, og enkelte virker sjenerte og litt utilpass når de skal vise seg for mellomtrinnet. Etter at toget er ferdig, skal alle elevene på småtrinnet lage forskjellige stasjoner i fellesarealet på skolen der 1-4. trinn kan gjøre ulike aktiviteter som de selv har stelt i stand. 4. trinn har blant annet satt opp en bod der de kan få ansiktsmaling og spa.

«Eventyrstund»

1.trinn skal ha norsktid der de skal ha «eventyrstund» i samling hvor læreren skal lese Hans og Grethe-fortellingen.

Elevene får velge sitteplass selv, hente en pute å sitte på og de bruke pledd. Lyset er dempet og på smartboarden har læreren satt på en stillbilde-video av en stue der man så vidt kan se at det blafrer i gardinene. Det er også satt på litt bakgrunnsmusikk som virker beroligende på stemningen. Dette til sammen gir en koselig atmosfære som legger opp til en fin lesestund for elevene. Underveis i høytlesningen stopper læreren opp og forklarer enkeltord som kan være vanskelig for elevene å vite hva betyr, som for eksempel ordet «stemor».

Etter at læreren har lest ferdig fortelling skal elevene høre fortellingen om Hans og Grethe på engelsk. De får fortsatt sitte sammen i samling der de kan bruke både puter og pledd for å sitte komfortabelt. I stedet for at læreren leser høyt får elevene se fortellingen gjennom en video på smartboarden, med både engelsk tale og engelsk tekst. Videoen inneholder også en engelsk sang som elevene kan være med på å synge underveis mens de hører på fortellingen. Etter at elevene har sett ferdig videoen snakker de sammen i fellesskap om likhetene og ulikhetene til den norske og den engelske versjonen av Hans og Grethe.

«Geometrisk heks»

Elevene får en oppgave å løse etter eventyrstunden, der de skal lage en heks som er sammensatt av flere geometriske figurer.

Elevene får utdelt et ark med ulike geometriske figurer som de skal klippe ut og lime sammen, og de får også et farget ark som de skal lime sammen biten oppå. De får også utdelt en saks og en limstift hver. Det er tydelig at det er stas for elevene å få holde på med egen saks og lim og alle elevene er svært engasjerte i oppgaven. «Dette er veldig gøy!» er det en av elevene som roper ut. Dette er en elev som til vanlig trenger tilpasset opplæring og som ofte har vanskeligheter med å gjennomføre oppgaver på egenhånd. Noen av elevene virker usikre og bruker lenger tid på å komme i gang med oppgaven. Læreren hadde tidligere vist elevene et bilde av hvordan heksen ville se ut til slutt, men etter en liten stund får elevene se et trinn for trinn bilde på smartboarden slik at de får det modellert mens de jobber. Dette hjelper flere av elevene som synes oppgaven er utfordrende, og disse elevene kommer også i gang med arbeidet sitt etterhvert. Etter som flere og flere blir ferdig med produktet, får de selv gå og henge det opp på vinduet i klasserommet.

Etter hvert som elevene blir ferdige med heksen sin de velge mellom to ulike fargeleggingsoppgaver der begge var avbildninger fra eventyret Hans og Grethe. Det er mange detaljer på begge tegningene og elevene får beskjed om at de skal fokusere på å velge en ting på bildet som de skal fargelegge nøye. Elevene er ikke altfor ivrige med å komme i gang med oppgaven, og enkelte elever velger å fargelegge hele tegningen med gråblyant. I mens elevene sitter og fargelegger setter læreren på den samme bakgrunnsmusikken som tidligere og har fremme et bilde fra eventyret på smartboarden.

«Troll»

Elevene på 1. trinn skal senere samme dag ha en engelsktime der de skal lære om troll og hvilken rolle de har hatt i norske eventyr og myter.

Timen startete med at elevene får små hint på smartboarden i form av bilder og tekst, av hva temaet for timen skal være. Et av de første hintene er «Jeg er en kjempe». Når elevene klarer å gjette seg frem til ordet «troll» blir de vist ulike troll fra kjente malerier og kunstverk. Til hvert av bildene forteller også læreren kort om historien bak bildet og elevene får komme med forslag til hva som skjer på bildet. Elevene er engasjerte og kommer med gode bakgrunnshistorier til

trollene på bildene, og de gir de ulike trollene rollen som enten snill eller slem. Etter dette får elevene se en filmatisering av «Dovregubbens hall». Det er ingen av elevene som sier at de har hørt musikken eller sett videoen før, men etter en liten stund etter den er satt på, er det flere og flere som kjenner det igjen. Enkelte elever synes musikken og videoen var skummel og voldsom, de velger å ikke følge med på skjermen, men bare lytte.

Etter å ha sett videoen får elevene en fargeleggingsoppgave der de kan velge mellom å fargelegge et skummelt troll eller et søtt troll som var kjent for elevene fra en barnefilm. Mange av elevene ville velge det søte trollet fordi de hadde kjennskap til den fra filmen. Noen av guttene synes det søte trollet er barnslig og velger å heller ta det skumle trollet. Dette trollet lignet mest på det de hadde blitt vist i timen. De elevene som ikke viser noe interesse for fargelegging velger å bruke gråblyant, og rabler over hele arket for å så si seg ferdig. Flesteparten av de elevene som hadde valgt det søte trollet tok seg god tid til å både huske hvilke farger som trollet hadde i filmen og også til å fargelegge nøye innenfor linjene.

«Floor is lava»

1.trinn skal ha en pauseaktivitet mellom to undervisningsøkter.

Læreren setter på «Floor is lava» på smartboarden og ber alle elevene om å reise seg. Videoen viser en figur som danser og elevene skal herme etter denne figuren. Plutselig roper figuren «Floor is lava!», og elevene har 3 sekunder på å komme seg opp på en pult, stol eller pute, for å komme seg bort fra gulvet. Elevene er spente før læreren trykker play, og de begynner å le med en gang de danser. Noen få elever trekker seg litt unna og velger å stå og se på de andre. Etter noen minutter med leken blir de resterende elevene også med på dansen.

5. Diskusjon og drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte resultatene fra observasjonene med utgangspunkt i tre kategorier. Drøftingen vil også ta utgangspunkt fra de to problemstillingene mine: Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaring undervisningen, og hvordan kan man bruke dette i begynneropplæringen? Hvordan kan man jobbe med, og hvilke hensyn må man ta i forhold til estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget?

Underveis i drøftingen vil jeg også besvare de tre forskningsspørsmålene mine: Er lærere redd for å tråkke over estetiske grenser i KRLE-faget? Hva sier læreplanen om estetikk og estetiske arbeidsmåter? Hvilke estetiske arbeidsmåter kan være gunstige å ta i bruk i KRLE-faget?

5.1 Erfaring – en forutsetning for kunnskapsutvidelse

Som vist i flere av observasjonene mine er elevenes tidligere erfaringer en svært sentral faktor i undervisningen. Med både en lærerstyrt og elevstyrt undervisning vil disse forutsetningene være med på å forme innholdet, samt påvirke kvaliteten på undervisningen.

I casen «Hellige hus» på 1. trinn, var det en betydelig forskjell på engasjementet til elevene ut ifra om de hadde en personlig erfaring med det læreren fortalte om. Dette resulterte i at det bygget som ingen av elevene hadde noe personlig erfaring med, som i dette tilfellet var synagoge, førte til lite elevaktivitet og læreren fikk lite respons. Elevene fulgte likevel med på det læreren fortalte, men det var tydelig at dette var noe som var vanskelig å relatere til eget liv, i motsetning til hva det var med kirken og moskeen. De elevene som hadde erfaring med moskeen kunne fortelle resten av klassen om dette, og det samme med de elevene som hadde vært i kirken. Samtalen mellom elevene dreide seg blant annet om hva de hadde sett på ferie i Albania og hvor høy musikk som hadde kommet fra bygningen som så ut som en moske.

Som nevnt tidligere i oppgaven har Dewey en teori om erfaring der han mener at erfaring inkluderer både følelser og sanseintrykk (Krogstad, 2022, s. 28). Dette ble spesielt tydelig med de elevene som fikk vekket triste følelser når de ble eksponert for kirken, grunnet erfaring med begravelser. Elevene koblet sammen følelsen de satt med når de var i begravelse, til bildet av kirken som læreren viste frem. Også i «Påskedagene» opplever elevene en engasjerende opplevelse når de får muligheten til å kombinere påskeeggtradisjoner i ferien med en læring om dagene i påsken fra et kristent perspektiv. Dette skaper en følelse av deltakelse og forbindelse mellom deres personlige opplevelser og det religiøse innholdet som blir presentert. Ved at elevene i disse casene kobler ny kunnskap med tidligere erfaringer, gjør at det dannes kontinuitet i erfaring som er en forutsetning for elevenes kunnskapsutvidelse og progresjon (Krogstad, 2022, s. 28). Dette illustrerer viktigheten av at lærere har kunnskap om rammeplanen i barnehagen, i tillegg til å kjenne til elevenes ulike referanse-horisonter, slik at de kan spille på denne kontinuitet i erfaringene til elevene.

I tillegg til at elevene brukte tidligere erfaringer for å engasjere seg i undervisningen, brukte de også hverandre for å utvikle kunnskapen sin. I denne undervisningssituasjonen foregikk det en

sosial samhandling mellom elevene og læreren, der den språklige aktiviteten ble utgangspunktet for læringen. Dewey understreker at for en undervisning skal være god, må det nettopp være en interaksjon mellom eleven og lærestoffet slik som i «Hellige hus» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s.45). At elevene skal være aktive i egen læring er essensielt i Dewey sitt læringssyn, og dette samsvarer også med Vygotsky sin læringsteori som hevder barns læring er avhengig av dens omgivelser og at de utvikler seg i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67). Dette blir illustrert gjennom casen «Hellige hus» ved at elevene bruker språket for å komme med spørsmål og egne erfaringer, som skaper denne interaksjonen mellom elevene de imellom, og mellom elevene og lærestoffet.

Læringsteorien til Piaget er også relevant å trekke inn i denne undervisningssituasjonen da det er tydelig at elevene sitter med svært ulike kognitive skjemaer. De situasjonene der elevene brukte tidligere erfaringer for å forstå ny kunnskap skjedde det en assimilasjon. Elevene med relevante erfaringer fikk koblet den nye kunnskapen med et allerede-eksisterende kognitivt skjema. De elevene som ikke klarte å benytte seg av tidligere erfaringer eller kunnskaper for å forstå det læreren fortalte om, utviklet et nytt skjema slik at den nye kunnskapen skulle passe, altså de brukte akkomodasjon.

Det kan diskuteres om det var elevenes mangel på erfaring som førte til at læreren fikk lite respons på presentasjonen om synagogen, eller om tilfellet var at det for lite visuelt til at elevene klarte å plassere det i et eksisterende skjema og koble det til en tidligere erfaring. Ifølge Dewey sin tanke om at erfaringen til elevene innebærer både følelser og sanseintrykk, kunne læreren ha nytte av å prøve å spille mer på det visuelle (Krogstad, 2022, s. 28). Dette kunne blitt gjort ved å for eksempel vise frem flere bilder av ulike synagoger for å øke sjansen for at noen av elevene kjente igjen bygget fra en tidligere opplevelse. Dette kunne igjen ført til den gode elevaktiviteten som fant sted når det handlet om kirken og moskeen.

En annen situasjon der elevene brukte sine tidligere erfaringer til å engasjere seg i undervisningen, var når elevene på 4. trinn skulle lære om kart, i «GPS» casen. Som vist i resultatene mine brukte elevene forkunnskapene sine om GPS som de hadde fra bilen til foreldrene, til å forstå hva kart var. Videre var det elevene selv som trakk inn at man også kunne bruke kart på mobilen for å finne veien. Elevengasjementet førte videre til at elevene snakket dem imellom og delte egne erfaringer med hverandre fra når de hadde måtte finne veien fra mobilen. Elevene ble aktive i egen læring og de brukte samhandlingen med hverandre til å dele kunnskap og erfaringer, som videre førte til at det ble en god interaksjon mellom de

og lærestoffet som i casen «Hellige hus». Også i casen «Vishnu og Aladdin» brukte elevene erfaringene sine til å engasjere seg i timen, ved å koble Avatar- og Aladdin-filmene sammen med guden Vishnu på grunn av det blå utseende. Selv om dette ikke ble en «faglig» og relevant kobling mellom elevenes erfaringer og lærestoffet, ble det fortsatt tydelig hvordan elevene prøver å få tidligere kunnskap til å passe inn med ny. Ifølge Piaget og hans teori om kognitive skjemaer så vil mennesker alltid prøve å få tidligere kunnskap til å passe inn i et eksisterende skjema for å slippe å utvikle et nytt, slik som i dette tilfellet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 61). I casen «Fest og faste» brukte elevene tidligere, faglige erfaringer for å besvare lærerens spørsmål om hva religion var. Det var imidlertid også noen av elevene som hadde en personlig erfaring med faste og som brukte dette til å engasjere seg i undervisningen.

Også i casen «Ferie på Sri Lanka» på 4. trinn, var elevene raske med å trekke inn personlige erfaringer inn i undervisningen. Denne undervisningen dreide seg om hinduismen og det var når temaet «tempel» kom opp, at en elev dro frem en tidligere erfaring fra en ferie på Sri Lanka. Denne elevens erfaring med et religiøst tempel skapte ny elevaktivitet og engasjement ved at de andre elevene ble nysgjerrige på medeleven sin fortelling om opplevelsen. Det ble igjen skapt en interaksjon mellom fagstoffet og elevene, på en annen måte enn det hadde blitt gjennom den lærerstyrte undervisningen. De andre medelevene brukte språket sitt ved å spørre enkelt-eleven om spørsmål, og fikk utvidet kunnskapen sin gjennom den sosiale samhandlingen. Eleven kunne også fortelle resten av klassen om menn i oransje drakter, som ga en fin inngang til at læreren kunne fortelle hva en munk var, og hvorfor eleven hadde sett så mange i tempelet på Sri Lanka.

Noe som også kommer tydelig frem i resultatene mine når elevene brukte tidligere erfaringer i undervisningen, var at det konkrete stod sterkere enn det abstrakte. Eleven fra «Hellige hus»-casen er et godt eksempel. Denne elevens tanker om religion var at dette var noe som innebar store slott og store statuer, mens de andre elevene i klassen syntes det var vanskelig å svare på. Dette er forståelig med tanke på at religion inneholder mange abstrakte fenomener som gjør det utfordrende å forstå for de minste barna. Som Krogstad (2022) påpeker er det særlig viktig at lærestoffet i begynneropplæringen både er begripelig og håndterbart, fordi de yngste elevene har vanskeligheter med å forstå abstrakte fenomener. Ved å knytte undervisningen, og i dette tilfellet KRLE-undervisningen, opp mot det konkrete slik at det er kognitivt forståelig for elevene. Også ved at læreren valgte å presentere det visuelt for elevene når de skulle lære om de ulike hellige byggene, ble stoffet mer håndterbart for elevene fordi de fikk denne muligheten til å knytte det til tidligere erfaringer. For elevene som ikke hadde noe tidligere erfaring å knytte

dette opp mot, kunne ta i bruk den ikonologiske metoden, der de tilegner seg forståelse og kunnskap om bildene som de i utgangspunktet ikke har forstått (Sæverot, 2022, s. 47). På denne måten får elevene muligheten til å forstå lærestoffet gjennom bildene, altså gjennom sanselig læring.

5.2 Redsel for å krysse estetiske grenser?

Noe som også kan tolkes fra resultatene mine er at det er en estetisk grense som lærerne er redd for å tråkke over. Lærere i dag sitter med stor metodefrihet som gir de rom for å ta i bruk et bredt spekter av ulike læringsaktiviteter (Mausethagen, 2015, s. 96), samtidig som de må forholde seg til opplæringsloven (1998) som står særlig sterkt i KRLE-faget.

I «Hellige hus»-casen var det en elev som koblet sin tidligere erfaring med musikk fra en moske i Albania, til bildet av moskeen som læreren viste. Dette kunne åpnet opp til en lærerik samtale mellom elevene og læreren der klassen hadde fått kunnskap om hva bønnerop var. I lærerrollen er det viktig å kunne spille på elevenes innspill, og bruke det til en styrke i undervisningen selv om det ikke er planlagt for timen. Steffan Selander er professor i didaktikk ved Lærerhøgskolen i Stockholm og har en designteori som sier noe om elevenes påvirkning på lærestoffet. Den sier blant annet at det ikke bare handle om at læreren skal utforme undervisningen slik at den treffer læringsmangfoldet, men også at den som lærer skal være med på å utforme undervisningsformatet. Læreren må la seg informere «av elevens design i læring» i sin egen «design for læring» (Østern et al., 2019, s. 61). Denne casen kunne vært et godt eksempel der en elevs tidligere erfaring kunne vært med på å påvirke innholdet i timen, der den også hadde fått brukt sin erfaring til å utvide kunnskapen til medelevene sine og gitt de en ny erfaring med bønnerop. På den andre siden så hevder Farstad (2022) at bruken av sang og musikk er den arbeidsformen som lettest kommer i konflikt med foreldrenes oppdragermandat. En slik aktivitet som bruk av bønnerop i undervisningen kunne bli oppfattet som krenkende for enkelte foresatte, og det kunne vært fare for at fritaksretten ble tatt i bruk.

Valget med å ikke ta tak i innspill som dette kan grunnes i en redsel for å krysse en estetisk grense som står særlig tydelig i KRLE-faget. Denne redselen kan støttes både av den aktuelle fritaksordningen og opplæringsloven. I opplæringsloven paragraf 2-4 i kapittel 2, står det om undervisning i faget kristendom, religion og etikk. Her står det blant annet at: «Undervisningen i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Denne skal blant annet sikre at undervisningen likebehandler alle religioner og livssyn, og at den ikke skal forkynne

eller føre til at noen føler seg krenket. Det kan være svært individuelt på foresatte og elever hvordan de oppfatter en undervisning, og det kan derfor være vanskelig å vite om man holder seg innenfor en grense eller trækker over. Fritaksordningen (Opplæringsloven, 1998, §2-3a) er også en faktor som kan «skremme» læreren til å velge å ikke ta i bruk estetiske metoder i undervisningen som situasjonen over. Fritaket skal sikre at elevers og foreldres religiøse og filosofiske overbevisninger ikke krenkes, og går ut på at de foresatte selv kan ta en subjektiv vurdering om enkelte aktiviteter i undervisningen kan oppleves som forkynnende og krenkende for barna deres. Hvis denne skal kunne tas i bruk må de foresatte bli varslet i forkant av aktiviteten slik at de rekker å få muligheten til å søke om et eventuelt fritak. Denne muligheten faller bort hvis læreren velger å ta spontane valg i undervisningen som kan oppfattes som krenkende. Enkelte lærere kan kanskje synes at dette er ubehagelig da de er redd for å få sinte foresatte etter seg i etterkant av en undervisning når det er for sent for de foresatte å ta en vurdering på aktiviteten, slik som det hadde vært i dette tilfellet om bønnerop.

Redselen for å krysse estetiske grenser kan forklare den minimale bruken av estetiske arbeidsmetoder i denne KRLE-undervisningen. Som vist i resultatene mine valgte læreren å kun vise frem 1-2 bilder av hvert av de hellige byggene, hvor ingen av bildene viste hvordan byggene så ut på innsiden, og mangfoldet av de forskjellige byggene som tilhører samme religion kom heller ikke fram. Jeg har allerede diskutert rundt om elevenes manglende engasjement var grunnet ikke-eksisterende tidligere erfaringer som de kunne koble den nye kunnskapen på, eller om situasjonen var at de ikke fikk nok støtte av læreren til å klare å koble disse sammen med å for eksempel bli eksponert for mer visuelle virkemidler. I tillegg til dette med at elevene kan engasjere seg mer og bruke erfaring til å utvide kunnskapen sin, er det en viktig del av læreplanen at elevene får utviklet seg gjennom sansing og tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kunne blitt gjort gjennom for eksempel å vise elevene med både bilder, video og lyd, hvordan de ulike byggene så ut og hva som var typiske kjennetegn for dem når det kom til farge, arkitektur og musikk. I casen «Eventyrstund» og «Troll» spiller læreren på flere av sansene til elevene ved å både ta i bruk puter og pledd, sette på musikk, vise videoer og bilder, og ved senke belysningen.

«Karneval» fra 4. trinn er enda et eksempel på at lærerne kan oppleve som ubehagelig å kombinere estetikk med religions-faget. Som vist i resultatene virket det ikke som at lærerne hadde noe intensjon om å lære elevene hvorfor det feires karneval. Jeg tolket situasjonen som at lærerne følte at det var noe de burde gjøre, da de var klar over at jeg skrev en oppgave i KRLE-faget. På selve karnevalsdagen, som fant sted noen dager senere, hadde de planlagt

KRLE som første time, etterfulgt av resten av dagen som var dedikert til "karneval". Denne dagen var planlagt flere uker i forkant og elevenes foresatte var godt informert om dette. Foresatte som eventuelt hadde ment at dette var krenkede for deres barn av religiøse årsaker, stod fritt til å søke om et fritak. Når elevene får innsikt i sammenhengen mellom religion og karneval, oppnår de ikke bare økt kunnskap innenfor KRLE-faget, men de får også muligheten til å knytte den kunnskapen til en estetisk opplevelse gjennom deltakelse i karneval. Ved å utforske karnevalets symbolikk, tradisjoner og uttrykksformer kan elevene få en dypere forståelse for hvordan religion manifesterer seg gjennom estetikk og kultur. Allikevel er en slik aktivitet noe som kan også sammenlignes med å delta på skolegudstjenester, som er et tema som ofte er gjenstand for diskusjon og debatt.

Faren ved at loven står såpass sterkt i KRLE-faget i forhold til andre fag, er at KRLE-faget kan ende opp med å bli oppfattet som et «kjedelig og lite engasjerende fag» for elevene. Kun bruk av ulike læringsaktiviteter og kreative arbeidsmåter i alle andre fag enn KRLE, kan resultere i at elevene får en dårlig holdning til faget som skaper problemer for senere læring.

5.3 Engasjerende læringsaktiviteter

Ved å se på både Dewey og Piaget er begrepet erfaring essensielt når det kommer til læring, og som vist i deler av resultatene mine er tidligere erfaringer ofte avgjørende for videre læring og for elevenes kunnskapsutvidelse. I tillegg til å bruke elevenes tidligere erfaringer til å forme undervisningen er det også viktig å skape ny erfaring i klasserommet ved å ta i bruk ulike estetiske arbeidsmåter og læringsaktiviteter.

Når det er snakk om å legge til rette for ny erfaring for elevene, handler det ofte om erfaringslæring, eller «learning by doing» innenfor Dewey sin læringsteori. Den grunnleggende antakelsen er at læring skjer når undervisningen angår hele mennesket, inkludert det emosjonelle og det kroppslig, og ikke bare det kognitive (Farstad, 2017, s. 12). Resultatene mine viser noe ulike bruk av erfaringslæring i undervisningen, men jeg skal ta for meg de casene som inneholder arbeidsmåter der elevene fikk sanse, føle og fornemme i læringen. Jeg skal også trekke frem hvordan elevene responderte på de ulike læringsaktivitetene.

Da elevene på 1. trinn skulle jobbe med «Geometrisk heks» tok de i bruk saks og lim for å klippe ut figurer for å så sette de sammen til det som skulle bli en heks. Elevene sine klippeferdigheter ble bedre nettopp ved at de fikk prøve seg frem og bruke saksen, hvor de blant annet

øvde på hvordan de måtte klippe nøyaktig og følge en linje. Elevene lærte gjennom erfaringen de gjorde. Hvis man ser på overordnet del i læreplanen under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står det blant annet at elevene dannes når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave, slik som i denne casen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Også når barna opplever, uttrykker og bearbeider omgivelser på en kroppslig-estetisk måte, blir ofte barnas følelser vekket (Kjær, 2018, s. 39-41). I denne casen var det en av elevene som brøt ut med at «Dette er gøy!», som viste at eleven opplevde gode følelser som førte til engasjement og motivasjon for å fullføre oppgaven. Hvis man ser på læreplanen så står det at ved å ta i bruk arbeidsmåter der elevene bruker både sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter fører til elev-engasjement og skaperglede, som denne eleven er et godt eksempel på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I artikkelen om det tverrfaglige «pingvinprosjektet» skriver Sæbø (2022) om at var det tydelig at elevene som deltok, nøt å være i fysisk og estetisk aktivitet for å utforske og lære. Denne observasjonen samsvarer også med resultatene fra casen «Vandrediktat», som også illustrerer at praktiske aktiviteter kan føre til elev-engasjement. Her hadde elevene en lærerstyrt time den første halvdelen der de fikk vite at de skulle avslutte timen med å bevege kroppen, og det ble en enorm positiv respons fra elevene. Dette var en klasse med mye energi og rastløshet, men som også var svært faglig engasjerte. Dette var egenskaper som ble fint kombinert i denne aktiviteten der de både skulle bruke kroppen og hodet. Ingen av elevene i denne klassen var motvillig til å begynne på oppgaven og selv om støynivået gikk opp, og det ble litt prat utenfor oppgaven, gjorde alle det de skulle og virket motiverte til å løse oppgaven.. Denne klassen var også glad i å tegne som læringsaktivitet, og dette ble brukt som en «gulrot» ved at elevene fikk tegne til hver setning de hadde skrevet fra vandrediktatet, men ikke før alt var skrevet ned. Dette kan også være en faktor som påvirket elevenes engasjement og effektive arbeid.

Å bruke tegning som læringsaktivitet kan særlig gange de elevene som synes det er vanskelig å formidle tanker gjennom språket. Tegning anses som en metode der barn ved hjelp av symbolsk form kan kommunisere om ting de er opptatte av og opplever som meningsfulle (Kjær, 2018, s. 38). Oppgaven elevene skulle gjøre i «Vandrediktat» bestod av at de skulle tegne en illustrasjon til hver påskedag etter at de hadde skrevet en setning eller to om hver av dem. Flertallet av alle elevene valgte å herme etter de illustrasjonene som læreren hadde brukt til alle påskedagene, med unntak av 1. påskedag. Når de i fellesskap hadde gått gjennom alle dagene i påsken hadde læreren koblet elevene på denne dagen ved å spørre om noen pleide å få påskeegg i påsken, og forklarte videre at 1. påskedag eller påskemorgen, var den dagen

mange pleide å få påskeegg. Læreren hadde valgt en illustrasjon av nettopp påskeegg for denne oppgaven, men fåtallet av elevene valgte å tegne dette sin egen oppgave. Det var tydelig at samtalen om påskeegg og påskeaften hadde vekket følelser og betydning for flere av elevene for på denne tegneoppgaven tegnet elevene personlige opplevelser de hadde fra påskeferien. Noen elever tegnet at de gikk på eggejakt, mens noen tegnet at de satt og spilte dataspill med masse godteri.

Ved å ta å i bruk varierte arbeidsmetoder i KRLE-faget som i «Vandrediktat» vil det i tillegg til å engasjere elevene også treffe et viktig punkt under kjerneelementene til læreplanen i KRLE. Under tema «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» står det om at elevene skal få «undersøke og utforske kristendommen og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også ved at læreren benyttet seg av elevenes personlige erfaring med påskeegg på påskeaften, får elevene innsikt i hvordan kristendom inngår i historiske prosesser og hvordan det henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Dette faller inn under kjerneelementet «Kjennskap til religioner og livssyn», som også er et viktig punkt i læreplanen i KRLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En annen case der de estetiske læringsaktivitetene var spesielt i fokus er «Karneval» fra observasjonene på 4. trinn. Her spilte lærerne på flere av sansene til elevene ved å ta i bruk både musikk, bilder, dans, kostymer og leker. I en estetisk praksis anses kroppen og bevisstheten som en uatskikkelig enhet, som «den levende kroppen» (Kjær, 2018, s. 41). Da læreren satt på sangen elevene pleide å danse til og som de var godt kjent med, var alle elevene med, med unntak av de tre elevene som valgte å jobbe med oppgaveark. Elevene som danset viste stor glede, og jeg observerte at de elevene som vanligvis trakk seg unna i sosiale situasjoner opplevde dette som en morsom aktivitet der de kunne være en del av fellesskapet. Under overordnet del i læreplanen står det om inkluderende læringsmiljø og hvordan dette påvirker elevenes faglige og sosiale utvikling. Her nevnes det at hvis elever føler seg utrygge, kan det blant annet hemme læring, engasjement og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at aktiviteter som ikke spesifikt er rettet mot et faglig tema og som angår mer det sosiale, likevel påvirker elevenes faglige utvikling og læring. Den faglige læringen kan altså ikke isoleres fra den sosiale læringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Floor is lava»-casen er også med på å illustrere hvordan en aktivitet der elevene får bruke kroppen og sansene, kan føre til skaperglede og et godt læringsmiljø.

Ifølge resultatene mine responderte elevene på 4. trinn med samme engasjement og glede når de skulle ha aktiviteten limbo. Her var det også enkelte elever som meldte seg ut og som ikke ville delta. Jeg oppfattet det som at disse elevene var usikre på egne ferdigheter og ikke ville delta i frykt for å ikke mestre oppgaven. Hvis man ser på Bandura sin sosial-kognitiv læringsteori så mener han at en persons forventninger, intensjoner og tanker vil påvirke læringen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56). En elevs tanker og forventninger om egen prestasjon kan påvirke de i en så stor grad at de velger å melde seg ut av aktiviteten, som var tilfellet både med limboen og dansen på 4. trinn. I løpet av limboen valgte noen av de elevene som hadde meldte seg ut, å bli med på aktiviteten etter å ha observert medelevene sine en stund. Innenfor Bandura sitt læringssyn kalles dette modellering. Dette handler om at i tillegg til å lære av egen erfaring, lærer barn også av å observere om andre lykkes eller mislykkes med en oppgave (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56). I casen ble elevenes forventninger til egen prestasjon ble regulert/justert etter å ha observert hvordan de andre løste oppgaven, og elevene brukte modellering.

Også på 1. trinn var det flere anledninger læren tok i bruk estetiske læringsaktiviteter og estetiske virkemidler. Casen «Eventyrstund» er et eksempel der læreren la til rette for et estetiske miljø som spilte på flere av sansene til elevene. Her kan vi trekke på Kjær (2018) som nevner at omgivelsene til barn vil påvirke stemningen de kommer i når de skal oppleve og lære noe, og det virket som dette var i fokus denne undervisningsøkten. Elevene fikk velge sitteplass selv, og de fikk sitte tett sammen med både puter og pledd som førte til en trygg og intim stemning som virket beroligende på klassen. Elevene ble i tillegg eksponert for avslappende musikk som også var med på å sette en sinnsstemning for høytlesningen av Hans og Grethe-fortellingen. Fortelling i seg selv er en estetisk arbeidsmetode og i denne undervisning er det tydelig at det er det estetiske som er i fokus. Dette passer godt med forskningen til Krogstad som viser til at den sanselige og kroppslige dimensjonen ved erfaringer til barn på småtrinnet er spesielt betydningsfull da den er under utvikling (Krogstad, 2022, s. 29).

I casen «Hellige hus» på 1. trinn ble også fortelling tatt i bruk som en estetisk læringsaktivitet. Når læreren fikk lite med respons fra elevene når de skulle lære om synagoge, valgte læreren å trekke frem Davidsstjernen som symbol, samt historien om David og Goliat. Selv om ingen av elevene hadde erfaring med denne fortellingen fra tidligere skapte den et engasjement som ikke var til stede tidligere. Elevene ble raskt nysgjerrige på kjempen og hvem han var, og de ble også opptatt av om dette var en sann historie. En grunn til at elevene reagert positivt på fortelling som læringsaktivitet kan være at de hadde erfaring med dette fra barnehagen. Ifølge

rammeplanen deres skal personalet formidle fortellinger innenfor fagområdet etikk, religion og filosofi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å bruke fortelling som arbeidsmåte treffer undervisningen også kompetansemålene i KRLE-faget som sier at «elevene skal kunne samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosfortellinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg sammenfatte forskningsprosjektet ved å besvare problemstillingene og forskningsspørsmålene. Jeg vil trekke frem de mest betydningsfulle funnene som er blitt avdekket gjennom observasjonene og analysene.

6.1 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg vært interessert i å se på bruken av estetiske arbeidsmetoder i begynneropplæringen, der mine to problemstillinger har vært:

1. Hvordan påvirker elevenes tidligere erfaring undervisningen, og hvordan kan man bruke dette i begynneropplæringen?
2. Hvordan kan man jobbe med, og hvilke hensyn må man ta i forhold til estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget?

Disse spørsmålene har jeg undersøkt med hjelp av observasjoner fra feltet, men jeg har også supplert forskningen min med analyser av styringsdokumenter, og har på denne måten fått satt den ideelle verden (styringsdokumenter) opp mot praksisen (observasjonene).

Flere av funnene viser at elevenes engasjement og motivasjon, ofte er basert på deres tidligere erfaringer. Elevene som hadde visuelle eller fysiske erfaringer brukte dette til å delta muntlig i undervisningen, ved å ha sosiale samhandlinger med læreren eller medelevene sine. Som Vygotsky hevder, er læringen til barn avhengig av dens omgivelser, og deres kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikles gjennom samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67). Casene «Hellige hus», «GPS», «Vishnu og Aladdin», «Ferie på Sri Lanka» og «Påskedagene» inneholder blant annet slike funn, der elevene får nytte av tidligere opplevelser i undervisningen.

I tillegg til å illustrere hvordan elever kan bruke tidligere erfaringer til å delta og engasjere seg i timene, viser casene hvordan erfaringene også påvirker innholdet og kvaliteten til undervisningen. Dette påpeker blant annet Selander viktigheten av i sin teori, som omhandler at den lærende må kunne være med på å forme undervisningsformatet (Østern et al., 2019, s. 61). I casen "Hellige hus" ble det tydelig at elevenes tidligere erfaringer spilte en betydelig rolle i deres engasjement og aktivitet i undervisningen, samtidig som det også påvirket kvaliteten på undervisningen. Det oppsto en markant kontrast mellom presentasjonen av synagogen, og moskeen og kirken, da elevene hadde ulik grad av kjennskap og erfaring med disse religiøse bygningene. Dette hadde direkte innvirkning på elevengasjementet, elevaktiviteten og lærerens rolle i undervisningen.

Elevene som hadde større kjennskap og erfaring med moskeen, viste seg å være mer engasjert og aktive i diskusjonene og utforskningen av moskeens estetiske elementer. De var i stand til å bidra med mer kunnskap og perspektiver basert på deres tidligere erfaringer. Dette førte til en mer levende og interaktiv læringsopplevelse, der læreren i mindre grad måtte ta styringen og elevene kunne delta aktivt. På den annen side hadde elevene begrenset kunnskap og erfaring med synagogen. Dette påvirket deres engasjement og aktivitet i undervisningen, da de hadde mindre å bidra med og var mer avhengige av lærerens veiledning og presentasjon av moskeens estetiske elementer. Læreren måtte derfor ta en mer fremtredende rolle i å formidle informasjon og skape engasjement rundt moskeen.

Denne casen illustrerte viktigheten av å ta hensyn til elevenes tidligere erfaringer og kunnskap i undervisningen. Ved å anerkjenne og bygge videre på deres eksisterende kunnskap, kan lærere skape en mer engasjerende og relevant læringsopplevelse. Samtidig understreker det behovet for å balansere undervisningen, slik at alle elever får muligheten til å utforske og oppleve estetiske elementer på egne premisser. Gjennom denne casen ble det tydelig at elevengasjement, elevaktivitet og lærerens rolle kan påvirkes av elevenes tidligere erfaringer med estetiske elementer i KRLE-undervisningen. Dette gir et verdifullt perspektiv som kan tas med videre i arbeidet med å utvikle undervisningsmetoder som appellerer til elevenes sanseapparat og fremmer dypere forståelse og engasjement for faget.

I begynneropplæringen er elevenes sanseapparat under utvikling, og det vil være ekstra gunstig å benytte seg av arbeidsmetoder der elevene får både sanse, føle og fornemme i læringen. Bruk av estetiske arbeidsmåter i begynneropplæringen vil også legge til rette for at elevene kan

anvende tidligere erfaring for å tilegne seg ny kunnskap. Som vist til tidligere i oppgaven har barnehagen en rammeplan med ulike fagområder som personalet skal følge. I denne rammeplanen under ERF (etikk, religion og filosofi) finner man blant annet punkter som sier at personalet skal «formidle fortellinger og skape rom for barnas opplevelser, samtaler, erfaringer og tanker om religion, livssyn, etikk og eksistensielle temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også nevnt at elevene skal få kunnskap om og muligheten til å markere høytider, både i den kristne tradisjon, men også i andre religioner og livssyn som er representert i barnehagen. En lærer med kunnskap og informasjon om rammeplanen til barnehagen vil ha gode muligheter til å spille på elevenes erfaringer gjennom læringsaktiviteter som de er kjent med fra barnehagen, som for eksempel høytidsmarkering eller historie-fortelling. Som Dewey hevder i sin teori er nøkkelen til å lære noe nytt, å ha kontinuitet i erfaringer (Illeris, 2012, s. 157). Denne kontinuiteten står læreren til ansvar for når det kommer til valg av undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, samt å kunne spille på denne spontant i ulike klasseromssituasjoner der elevene selv bruker egne erfaringer til å delta, som i casene «GPS» og «Ferie på Sri Lanka». Elever bruker sansene til å erfare, og ved å implementere estetiske arbeidsmåter som lar elevene sanse, føle og fornemme, kan man bygge en bro til den sanselige opplevelsen.

Gjennom mine observasjoner fikk jeg mulighet til å studere bruken av estetiske arbeidsmetoder i ulikefagområder. I løpet av observasjonstiden merket jeg forskjeller når det gjaldt bruk av estetiske arbeidsmetoder i KRLE-faget sammenlignet med andre fag. Jeg oppfattet det som at lærerne var mer tilbakeholdne og viste en forsiktighet når det kom til å utforske og implementere estetiske elementer i undervisningen. Det virket som om de var redde for å krysse estetiske grenser. KRLE-faget er det eneste faget som står sterkt i forhold til loven, ved at opplæringsloven sier at undervisningen skal være kritisk, objektiv og pluralistisk (Opplæringsloven, 1998, §2-4). I tillegg til dette står også fritaksretten tett opp mot faget og kan virke truende på lærere som er engstelig for komme i konflikt med foresatte. Som et resultat er det viktig for skoler å være sensitive overfor bekymringer og å ha en åpen dialog med elever og foreldre. Noen kan ønske en bred og inkluderende tilnærming til estetikk i KRLE-faget, mens andre kan oppfatte visse estetiske uttrykk som kontroversielle eller i strid med deres egne religiøse eller filosofiske overbevisninger. Det kan være nødvendig å finne kompromisser eller alternative tilnærminger som tar hensyn til ulike perspektiver og opplevelser. En balansert tilnærming som respekterer både retten til religiøs frihet og behovet for en inkluderende

undervisning, er avgjørende for å håndtere potensielle konflikter i forbindelse med estetiske aspekter av KRLE-faget.

Selv med opplæringsloven og fritaksretten liggende tett opp mot KRLE-faget og dens estetiske dimensjon, er det å benytte seg av estetiske arbeidsmetoder noe som vil være gunstige for elevenes utvikling og læring, innenfor det sosiale og det faglige. Både kompetansemål og overordnet del av læreplanen oppfordrer til estetiske læringsaktiviteter som motiverer og engasjerer elevene. I likhet med rammeplanen til barnehagen sier læreplanen blant annet at elevene skal jobbe med sentrale fortellinger i kristen tradisjon, og i østlige og vestlige religioner. Den nevner i tillegg at elevene skal kunne samtale om og presentere estetiske uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I casen «hellige hus» benytter læreren seg av fortelling i undervisningen for å lære elevene om David og Davidsstjernen. I tillegg til fortelling som estetisk arbeidsmetode, viser flere av mine funn til andre estetiske læringsaktiviteter der elevene fikk sanse, føle og fornemme i undervisningen, som førte til økt læringsutbytte, skaperglede og motivasjon. Casene «Vandrediktat» og «Geometrisk heks» illustrere to klasseromsøkter der elevenes engasjement for kroppslig og sanselig læring tydelig er til stede. Aktivitetene ga elevene muligheten til å være aktive deltakere og oppleve læring gjennom fysiske bevegelser og sanseintrykk. Sang og musikk, markering av høytider, og bruk av bilder og videoer i undervisningen er ytterligere eksempler på estetiske arbeidsmetoder der elevene får oppleve kroppslig og sanselig læring. Gjennom å synge og spille musikk, kan elevene engasjere seg på en fysisk og emosjonell måte, samtidig som de utvikler musikalsk forståelse. Markering av høytider gir elevene muligheten til å delta i ritualer og seremonier som stimulerer sanseapparatet i forbindelse med kulturelle og religiøse tradisjoner. Bruk av bilder og videoer i undervisningen vil gi visuelle stimuli som støtter elevenes læring og forståelse av ulike emner, som i «Hellige hus». Ved bruk av slike estetiske arbeidsmetoder får elevene utforske og oppleve læring på en helhetlig og engasjerende måte.

6.2 Veien videre

Med bakgrunn i forskergruppen *Didaktikk og etisk læring i KRLE* (NLA, 2022) ser jeg det slik at vi trenger mer forskning rundt estetiske prosesser, i tillegg til at det også er et behov for faglige tekster som angår estetiske arbeidsmåter. Det hadde vært interessant å dypdykke enda mer inn i hvordan elever i begynneropplæringen interagerer med omgivelsen, og hvilket

miljø som kan være inspirerende for barns sanselige og estetiske fornemmelse, både gjennom empirisk og teoretisk forskning.

Det er også et behov for å klargjøre begynneropplæring i styringsdokumentene, slik at begynneropplæring får økt fokus og oppmerksomhet i læreplanen. Begrepet begynneropplæring blir verken definert i faglitteraturen eller i styringsdokumentene (Hoff-Jenssen et al., 2020), men er en sentral del av rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å anvende observasjon som en kvalitativ metode for å observere elevgrupper og lærere. Imidlertid ser jeg et potensial for videre forskning som involverer å utforske læreres perspektiver på estetiske arbeidsmåter i skolen, spesielt i KRLE-faget, ved å benytte intervju som en kvalitativ metode. Ved å bruke intervju som forskningsmetode vil det være mulig å få innsikt i læreres tanker, erfaringer og holdninger når det gjelder bruk av estetiske tilnærminger i undervisningen. Dette vil kunne bidra til en dypere forståelse av læreres perspektiver på estetikk i KRLE-faget, samt avdekke eventuelle utfordringer, suksessfaktorer eller mangler knyttet til implementeringen av estetiske arbeidsmåter.

7. Litteraturliste

- Andreassen, B-O. & Olsen, T. A. (2014). *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B-O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse – en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aslanian, Teresa. (2022). *Det er her det skjer! Møter med etikk, religion og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, I. M. (2022). Estetiske prosesser. *DRAMA, Vol. 59, Utg. 2.*, s. 4-5.
<https://doi.org/10.18261/drama.59.2.2>
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K. & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg) (s. 113-175). Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L. G. (2016). Undervisning om ulike tradisjoner. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg) (s. 93-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Farstad, M. H. (2022). Sang, ideologi og estetisk erfaring i KRLE-faget. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 117-134). Fagbokforlaget.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*. Universitetsforlaget.

- Hansen, O. H. B. (2021). Religion, rammeplan og rettigheter. I K. T. Rosland (Red.). *Fagdidaktikk for SRLE - Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter*. (s. 41-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Hauge, A-M. (2018). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg.6.). Abstrakt forlag.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. (1. utg.). Cappelen Damm.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kristiansen, S. J. & Larsen, K. (2022). Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget – en introduksjon. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 9-14). Fagbokforlaget.
- Kristiansen, S. J. (2022). Teoretiske og filosofiske innganger til sanselig-estetiske arbeidsmåter. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 15-35). Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvell, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanningen. Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?kode=rle01-03&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=rle01-03&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Prinsipper for skolens praksis*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/?kode=rle01-03&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kjerneelementer KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kompetansemål og vurdering KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv176>

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventinger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Mjanger, R. H. & Trætteberg. (2022). Et ubrukt potensial – drama som læringsform i KRLE-faget. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 99-113). Fagbokforlaget.

NLA. (2022, 28. november). *Didaktikk og estetisk læring*.

<https://www.nla.no/forskning/forskningsgrupper/didaktikk-og-estetisk-laringi-krle/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (1. utg.). Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Rosland, K. T. (2021). Død, eksistensielle spørsmål og religion som utfordring for barnahagen. I K. T. Rosland (Red.). *Fagdidaktikk for SRLE - Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter*. (s. 215-228). Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg) (s. 65-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæbø, A. B. (2022). Drama og estetiske læreprosesser i alle fag? *DRAMA, Vol. 59, Utg. 2.*, s. 84-88. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.15>
- Sæverot, A. M. (2022). Bilder som yter motstand. I K. Larsen & S. J. Kristiansen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 41-53). Fagbokforlaget.
- Sødal, H. K. (2009). Elevforutsetninger. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg) (s. 45-62). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H. K. (2009). Religions- og livssynsdiaktikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg) (s. 11-24). Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, K. H., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hvordan ta i bruk læreplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Slik ble læreplanen utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Von der Lippe, M. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I von der Lippe & Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. (s. 87-99). Universitetsforlaget.

Winje, G. & Hølen, V. (2021). Arbeidsmåter i KRLE. I K. Fugleseth & T-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk. Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 140-206). IKO-forlaget.

Vedlegg:

1: Samtale med NSD



2: Infoskriv til foresatte:

Hei!

Jeg er en lærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet som for tiden skriver masteroppgave om estetiske arbeidsmetoder. I den forbindelse ønsker jeg å observere klassesituasjoner, der jeg ser etter hvordan elevgrupper responderer på ulike arbeidsmetoder.

I dette arbeidet kommer det ikke til å bli samlet inn personopplysninger eller beskrivelser av enkeltelever. Hovedfokuset vil være på klassen som en helhet.

Jeg ønsker med dette et samtykke fra dere foresatte om å kunne observere, og å kunne bruke datamaterialet jeg samler inn, til oppgaven min. Høres dette greit ut?

Vennlig hilsen

Embla Weiglin