



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-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 MGUKR550 1 O 2023 VÅR2 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 206 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 26141 |
|----------------------|-------|

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

Elevens respons på performativ læring -
Om elevens respons på performativ læring med henblikk på å
ta andres perspektiv i KRLE

**Students' response to performative
learning**

On students' response to performative learning with regard to
adopting others' perspectives in Religious Education and Ethics.

Rebecca Hesseberg

Grunnskolelærerutdanning 5-10
Bergen Høgskolen på Vestlandet
Veileder: Inge Andersland
15.05.2023

Sammendrag

Denne masteren tar for seg problemstillingen: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blikk på kjerneelementet å ta andres perspektiv?

For å svare på problemstillingen har jeg laget et undervisningsopplegg i KRLE-faget som baserer seg på performativ læring og dramaforløp. Jeg har benyttet meg av de kvalitative metodene deltakende observasjon og spørreundersøkelse i to syvendeklasser. Gjennom observasjonsnotater og spørreundersøkelse har jeg analysert og drøftet elevenes respons.

Hovedfunnene i masteren min viser hvordan elevene responderer på performativ læring og hvordan de tar andres perspektiv. Mine hovedfunn i denne studien er:

1. Elevene bruker kroppen for å formidle, tolke og uttrykke seg. De foretrekker også å lære gjennom kroppen.
2. Elevene intra-agerer med hverandre, og elevene påvirker hverandre.
3. Elevene deltar i større grad ved opplevd støtte fra fellesskapet.
4. Elevene viser engasjement.
5. Elevene tar faglig og personlig innenfraperspektiv, i tillegg til å befinne seg i midten på Eidhamar sin linje om det faglige perspektivet.

Jeg drøfter disse funnene i lys av tidligere forskning.

Nøkkelord: Performativ læring, personlig innenfraperspektiv, faglig innenfraperspektiv, dramaforløp, intra-aksjon.

Abstract

This master's thesis will answer the research question: how does pupils respond to RE-teaching that is based on performative learning theory, with a particular look at the core element "to take the perspective of others"?

To answer this research question, I have made a teaching plan in the subject RE that is based on performative learning and process drama. This study utilizes the qualitative methods participant observation and survey for two classes in the seventh grade. Through my observation notes and the survey, I have analyzed and discussed the pupils responses.

My main findings show how pupils respond to performative teaching and how they take the perspective of others. My main findings in this study are:

1. Pupils use their bodies to convey, interpret and express themselves. They also prefer learning through their body.
2. Pupils intra-act with each other and pupils influence each other.
3. Pupils participate more when they get support from the community.
4. Pupils show engagement.
5. Pupils take a professional and personal inside perspective, in addition to being in the middle of the line of Eidhamar about the professional perspective.

I discuss these findings using previous research.

Key words: Performative teaching, personal inside perspective, professional perspective, process drama, intra-action.

Forord

Proessen med masteroppgaven har vært utrolig lærerik. Å lære seg å jobbe strukturert, arbeide med en oppgave over lengre tid, og å forske har vært en spennende prosess. Temaene jeg forsker på er tema jeg gjerne kunne forsket mer på, og som jeg gleder meg til å finne mer ut av gjennom å jobbe som lærer.

Jeg vil først begynne med å takke skoler, lærere, foreldre og elever som har gjort det mulig at jeg kunne gjennomføre masteren. Takk for deltakelse, fleksibilitet og villighet. Takk til min veileder Inge Andersland, som har kommet med gode og konkrete tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk for at du har gitt gode råd, vært tilgjengelig og vært engasjert i prosjektet. Takk for at du har kommet med forslag til løsninger, og har vært strukturert i veiledningene. Takk til Anne-Sofie, Marta og min mann Mikael som har språkvasket og lest gjennom deler av oppgaven min. Takk til Ragnhild og Sandra som var mine forskningsassistenter, og som tok nyttige observasjonsnotater for min oppgave. Takk til medstudenter som har gitt tilbakemeldinger underveis og som har vært støttende og vært med på å motivere.

Bergen, 2023

Rebecca Hesseberg: Rebeccaharaldseid@gmail.com

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 1 |
| Abstract | 2 |
| Forord | 3 |
| 1. Introduksjon | 6 |
| 1.1 Problemstilling..... | 7 |
| 1.2 Dramaforløp som strategi for å forske på performativ læring og perspektivtaking | 7 |
| 1.3 Tidligere forskning..... | 8 |
| 1.3.1 Østern og Peleg – kroppslig læring om gravitasjon..... | 8 |
| 1.3.2 Sæbø – Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser | 8 |
| 1.3.3 Sæbø – Drama for fordypet læring og demokratiske læreprosesser | 9 |
| 1.4 Oppgavens struktur..... | 9 |
| 2. Teoretisk grunnlag..... | 10 |
| 2.1 Performativ læringsteori..... | 10 |
| 2.1.1 Kroppslig læring | 10 |
| 2.1.2 Relasjonelt..... | 11 |
| 2.1.3 Klasseleder | 12 |
| 2.1.4 Undervisning..... | 13 |
| 2.2 Å ta andres perspektiv..... | 14 |
| 2.2.1 Perspektivmangfoldmodellen | 14 |
| 3. Metode og forskningsetikk | 17 |
| 3.1 Metode | 17 |
| 3.1.1 Kvalitativ klasseromsforskning..... | 17 |
| 3.1.2 Informanter..... | 17 |
| 3.1.3 Observasjon som metode | 17 |
| 3.1.4 Spørreundersøkelse som metode..... | 20 |
| 3.1.5 Oppsummering..... | 23 |
| 3.2 Undervisningsopplegget | 24 |
| 3.2.1 Mål for undervisningen..... | 24 |
| 3.2.2 Dramaforløp | 24 |
| 3.2.3 Undervisningsopplegg sett i lys av fortellingsdidaktikken | 27 |
| 3.2.4 Undervisningsopplegget og læreplanen..... | 29 |
| 3.3 Kvalitet og etiske betraktninger i prosjektet..... | 32 |
| 3.3.1 Forskningsetiske retningslinjer | 32 |
| 3.4 Analytisk tilnærming..... | 33 |
| 3.4.1 Fase en – bli kjent med materialet | 33 |
| 3.4.2 Fase to – generalisere kodinger..... | 33 |
| 3.4.3 Fase tre – lete etter tema | 34 |
| 3.4.4 Fase fire – vurdere valg av tema | 34 |
| 3.4.5 Fase fem – navngi tema | 34 |
| 4. Analyse | 36 |
| 4.1 Performativ læring..... | 36 |
| 4.1.1 Hvordan brukte elevene kroppen | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1.2 Relasjonelt..... | 40 |
| 4.1.3 Lærer som klasseleder..... | 42 |
| 4.1.3.1 Trygghet..... | 46 |
| 4.1.4 Oppsummering av performativ læring..... | 49 |
| 4.2 Elevenes respons..... | 50 |
| 4.2.1 Engasjement..... | 50 |
| 4.2.2 Spørreundersøkelse som kilde til elevenes syn på læring..... | 53 |
| 4.2.3 Oppsummering..... | 60 |
| 4.3 Ta andres perspektiv..... | 61 |
| 4.3.1 Faglige perspektiver..... | 61 |
| 4.3.1.1 Å ta andres perspektiv..... | 63 |
| 4.3.2 Empati..... | 66 |
| 4.3.3 Oppsummering..... | 69 |
| 4.4 Oppsummering av analysen..... | 70 |
| 5. Diskusjon..... | 71 |
| 5.1 Kroppen..... | 71 |
| 5.2 Relasjonelt..... | 74 |
| 5.3 Trygghet..... | 75 |
| 5.4 Engasjement..... | 76 |
| 5.5 Ta andres perspektiv..... | 77 |
| 5.6 Oppsummering..... | 79 |
| 6. Oppsummering og konklusjon..... | 80 |
| 6.1 Videre forskning..... | 81 |
| 7. Litteratur:..... | 82 |
| 8. Vedlegg..... | 85 |
| Vedlegg 1: Observasjonsnotat..... | 85 |
| Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning fra NSD..... | 86 |
| Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke erklæring til foresatte..... | 88 |
| 9. Figurliste..... | 90 |
| Figurer..... | 90 |
| Tabeller..... | 90 |

1. Introduksjon

Nyere nevrobiologisk læringsforskning viser at kropp og tanke har en tydelig sammenheng, og at kroppen derfor er like sentral som tanken (Dahl, 2021, s. 48-49). Performativ læring er en læringsteori som baserer seg på at læring blir skapt når et menneske er aktivt i sin egen læring. Læringen skapes ved bruk av kroppen, hjernen og ved å intra-agere med mennesker og med objekter (Dahl et al., 2019, s. 47-53). I Overordnet del er en av verdiene «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal lære gjennom sansene, og gjennom ulike estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det har blitt utgitt flere antologier som omhandler kroppslig læring, performativ læring og læring gjennom estetiske arbeidsformer i skolen (Bjerke et al., 2021, s. 188-190; Dahl et al., 2019; Kristiansen & Larsen, 2022). Dette temaet vekket min interesse gjennom å selv ha erfart den estetiske arbeidsmetoden drama gjennom mitt studieforløp. Drama var en ganske ukjent læringsmetode for meg da jeg begynte på studiet, og jeg ble da nysgjerrig på hvordan elever vil respondere på performativ læring.

Jeg har deltatt og tatt i bruk drama i KRLE-faget i studieforløpet mitt, og ut ifra det har jeg utviklet en interesse for å undersøke hvilken effekt drama som metode kan ha på KRLE-faget. Et av kjerneelementene i KRLE-faget er at elevene skal kunne ta andres perspektiv. Elevene skal utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom å ta andre perspektiver. Gjennom å ta andres perspektiv kan elevene utvikle respekt og mangfoldskompetanse. Hvordan kan man ta andres perspektiv i KRLE-undervisningen, og hvordan kan elevene ta andres perspektiv gjennom estetiske arbeidsmåter?

1.1 Problemstilling

Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blick på kjerneelementet å ta andres perspektiv?

Jeg forsker på hvordan elever responderer på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, derfor vil jeg ha fokus på hvordan elevene bruker kroppen, engasjement, trygghet og det relasjonelle mellom elevene. For å se på hvordan elevene tar andres perspektiv vil jeg ha fokus på hvilket perspektiv elevene tar.

Skeie (2020) utforsker forskningsfeltet i KRLE og plasserer undervisning og læringsprosessene i kjernen av modellen for hva det forskes på i KRLE. Forskingen kan da fokusere på det som skjer i klasserommet, det som ligger utenfor og utbyttet av undervisningen. Problemstillingen min kan derfor forstås som en respons på Skeies oppfordring til å forske på selve KRLE-undervisningen.

1.2 Dramaforløp som strategi for å forske på performativ læring og perspektivtaking

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en deltakende observasjonsstudie i to klasser der jeg tar elevene gjennom et undervisningsopplegg ved å bruke et dramaforløp. Dramaforløp er et undervisningsopplegg som er delt inn i ulike dramasekvenser, der elevene får utforske et tema ved bruk av dramametoder (Heggstad, 2012, s. 66-67). Grunnen til at jeg valgte drama som metode er for det første at metoden som passer godt med performativ læring (Dahl et al., 2019, s. 59), og for det andre viser forskning at drama fører til engasjement (Sæbø, 2016, s. 82-83).

Dramaforløpet jeg har brukt baserer seg på en fortelling fra islam. Jeg ga elevene konteksten fortellingen er satt i, og fortalte fortellingen i begynnelsen av timen. Så delte jeg elevene inn i grupper på to til fire. Hver gruppe fikk utdelt et ark med en beskrivelse av en scene hentet fra fortellingen. Hver gruppe skulle da lage et frys-bilde av scenen de fikk utdelt. Frys-bilde vil si at elevene skulle stå helt stille i en posisjon som en av rollene i scenen. Elevene viste frys-bildene for hverandre og fikk kommentere de andres løsninger. I etterkant fikk elevene i

oppgave å si en setning som sin rolle i frys bildet. Til slutt fikk elevene i oppgave å improvisere avslutningen på fortellingen. Målet for timen var at elevene skulle vite at muslimer tror at det bare finnes én gud.

1.3 Tidligere forskning

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere noen relevante studier som er blitt gjort. Det finnes noen studier på performativ læring (Bjerke et al., 2021; Dahl et al., 2019), men jeg har valgt å fokusere på studier om drama, da det er mest relevant for min oppgave.

For å finne relevant litteratur søkte jeg både i Oria, Idunn, og Google Scholar. Jeg brukte disse søkeordene: «performativ læring», «embodied learning», «drama», «dramaforløp», «aktiv undervisning», «elevrespons», «kroppslig læring», «KRLE», «Religious Education» og «estetiske arbeidsmåter». Jeg brukte søkeordene hver for seg og sammen i ulike kombinasjoner. I tillegg undersøkte jeg om det var bøker om drama på biblioteket. Jeg fant også litteratur gjennom Drama i Praksis, et emne fra tidligere i studiet. Gjennom direkte kontakt med fagpersoner fikk jeg også tips til litteratur.

1.3.1 Østern og Peleg – kroppslig læring om gravitasjon

Østern og Peleg (2014) har gjennomført en studie som omhandler kroppslig læring om temaet gravitasjon. I studien fokuserte de på tolkning av elevenes skapende arbeid ved å forme et kroppslig uttrykk for erfaring av gravitasjon i egen kropp og i forhold til andres kropp. Østern og Peleg så at elever brukte kroppen for å vise at det er forskjell på kroppen når det er gravitasjon og når det ikke er det. Fortellingene ble holdt sammen gjennom at elevene hadde et kroppslig estetisk samspill.

Resultatet viser at flere elever var positive til den estetiske arbeidsmetoden, og mente at det var en bedre måte å jobbe på enn «vanlige» timer, og bedre enn å sitte stille i klasserommet. De syntes også det var morsomt fordi de fikk være kreative. I tillegg viste studien at medelever hadde betydning forhold til kroppslig kommunikasjon og godt samspill.

1.3.2 Sæbø – Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser

Studien: Drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser (Sæbø, 2016, s. 188-189) hadde som mål å forbedre praksis gjennom aksjonsbaserte intervensjoner. Problemstillingen var å

undersøke hvordan skoler gjennom invensjonsbasert samarbeid kunne inkludere drama og kreative estetiske strategier for å styrke undervisningen.

Noen resultater fra studiene viser at estetiske læreprosesser skapte motivasjon og engasjement for et flertall av elevene. Alle elevene medvirket og var mer aktive i læreprosesser. Elevene erfarte at læring ble gøy fordi de lever seg inn og tar i bruk følelser, og får opplevelser av at lærestoffet gir mening. Resultater som angår lærerens undervisningsprosess viser at dramaturgi er et verktøy for å skape struktur og variasjon.

1.3.3 Sæbø – Drama for fordypet læring og demokratiske læreprosesser

I prosjektet Drama for fordypet læring og demokratiske læreprosesser (Sæbø, 2016, s. 191; 2017) ble fem undervisningsopplegg i norskfaget gjennomført av en prosjektleder over to måneder ved bruk av prosessdrama. Målet var at elevene skulle utvikle lesekompetansen sin.

Resultatet viser at alle elevene fikk bedre prøveresultater på tekster de hadde jobbet med gjennom drama. Kontaktlærer observerte også at elever som vanligvis trengte tett oppfølging ikke lenger trengte det i samme grad. En tredje observasjon var at elever ble bedre til å samarbeide. En fjerde observasjon var at alle elevene ville lese foran klassen i slutten av prosjektet. Det ble også funnet at prosessdrama kan utvikle elevenes demokratiske kompetanse.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler, som igjen inneholder egne underkapitler. Dette første kapittelet består av introduksjon. For å svare på problemstillingen «Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som legger opp til performativ læring, med særlig blick på kjerneelementet å ta andre perspektiv» vil jeg i kapittel 2 gjøre rede for performativ læring som teori. I tillegg vil jeg gjøre rede for det å ta andres perspektiv. Metodedelen, kapittel 3 i oppgaven, er delt inn i fire deler. Der vil jeg ta for meg metodene jeg bruker i studien, beskrive undervisningsopplegget jeg har brukt, og se det i forhold til læreplanverket, dramateori og fortellingsdidaktikk. I tillegg tar jeg for meg kvalitet, etiske betraktninger i prosjektet og den analytiske tilnærmingen til oppgaven. I kapittel 4 ser jeg på datamaterialet og analyserer de empiriske funnene, som jeg drøfter i kapittel 5. Til sist i oppgaven kommer kapittel 6 som er en oppsummering.

2. Teoretisk grunnlag

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som legger opp til performativ læring, med særlig blikk på kjerneelementet å ta andres perspektiv. For å besvare problemstillingen vil jeg begynne med å ta for meg performativ læringsteori, som er den læringsteorien jeg har som grunnlag for å gjennomføre studien min. Jeg vil også ta for meg det å kunne ta andres perspektiv.

2.1 Performativ læringsteori

Læringsteorien jeg har hatt som utgangspunkt når jeg gjennomførte studien min er performativ teori. Jeg vil hovedsakelig se på antologien *Dybde//læring* for å definere begrepet performativ læring. *Dybde//læring* (Dahl et al., 2019) ble til blant annet gjennom prosjektet 200 milliarder og 1 som ble ledet av kunstner og lærer Tone Pernille Østern. Forfatterne i boken fokuserer på læring som skjer i samspill mellom ulike aktører og beskriver dybdelæring som kroppslig, relasjonelt og skapende (Dahl et al., 2019, s. 47-53). At læring er kroppslig vil si at kunnskap skapes i læringssituasjonen i samhandling med et objekt eller subjekt. Derfor er også læringen relasjonell, fordi man lærer gjennom å intra-agere. Dahl (2021, s. 37) definerer begrepet intra-agere som samvirke mellom objekt og subjekt, men i motsetning til å interagere er intra-aksjon et «samvirke der man ikke kan peke ut det ene som årsak og det andre som virkning» (Dahl, 2021, s. 37). Denne læringen er også skapende, fordi den som skal lære ikke skal tilegne seg kunnskapen, men er en aktiv deltaker i læreprosessen ved møte mellom objekt og subjekt. Performativ læringsteori definerer læring som en skapende prosess som skjer når et menneske er aktiv i egen læring ved å bruk kroppen, intra-aksjon mellom mennesker, eller mennesker med objekter og gjennom det kognitive.

2.1.1 Kroppslig læring

Kroppslig læring er sentralt i performativ læringsteori. Elevene skal være aktive i egen læring gjennom å utforske og skape. I performativ læring skal kroppen være aktiv og undervisningsmetodene skal variere.

Thomas Dahl (2021) skriver i sitt kapittel «Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig» i boken *Kroppslig læring* at nevrologen Antonio Damasio kom frem til i sin forskning at hjerne og kropp er en enhet og har en forbindelse til hverandre. Dahl forklarer da at embodiment-teorier er teorier som fokuserer på hele mennesket hvor fysiske funksjoner og handlinger har

en virkning på kognitive funksjoner. Dahl fokuserer i sitt kapittel på at all læring er kroppslig læring (Dahl, 2021, s. 31-32). Han bruker blant annet begrepet «cogito,» som betyr «jeg tenker» og vektlegger at man vet gjennom erfaring og gjennom relasjon til andre (Dahl, 2021, s. 34-35). Et eksempel er at man lærer å svømme ved å være i vann og ved å lære hvordan vannet oppfører seg. Man lærer ikke å svømme gjennom kunnskapsoverføring. Kunnskap er erfaring, og opplevelser. Følelser er også en kroppslig erfaring. Man kan få en god følelse av å høre en kjent stemme. Ikke fordi man oppfatter ordene, men møtet med ordene og stemmen til personen som snakker gir en følelse. Kunnskap er ikke noe man tilegner seg, men noe som skapes. Vi samhandler med hverandre, reagerer, og skaper kunnskap. Samspillet mellom kropp og tanke er derfor viktige i læringsprosessene ifølge Dahl.

2.1.2 Relasjonelt

En annen del av performativ læringsteori er at læring er relasjonelt. Dahl (2021, s. 37-40) bygger på Karen Barads ontologi, og vektlegger at individer ikke eksisterer før de intra-agerer. Intra-aksjon skjer når objekter eller subjekter samhandler og man ikke vet hva som er årsak og hva som er virkning. Barad mener at man ikke eksisterer før man intra-agerer. Man kan ikke se på individer som noe uavhengig, men man må se på et individ i sammenheng med det som er rundt. Gallester er en nevroforsker som forsket på intra-aksjon mellom aper. Når en ape observerte en annen ape som utførte en handling fikk den observerende apen også en kroppslig reaksjon som spilte reaksjonen til apen som utførte handlingen. Denne type intra-aksjon er læring og former individet (Dahl, 2021, s. 37-38). Læring skjer i møte med andre mennesker eller objekter mener Dahl. Læring er derfor relasjonelt.

Songe-Møller og Sæbø (2007, s. 7) skriver at det sosiale felleskapet er grunnlaget for læring. Sosiokulturell læringsteori baserer seg på at læring og utvikling hos et menneske skjer i samspill med andre mennesker. Gjennom felleskapet lærer man å tolke, agere og reagere på andre menneskers verbale og kroppslige stimuli, i tillegg til å regulere egne handlinger.

Vygotsky er sentral innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Dale (1996, s. 55) skriver i *Vygotsky i pedagogikken* om et begrep som Vygotsky innførte som kalles: den nærmeste utviklingssonen, eller den proksimale utviklingssonen. Utviklingssonen viser til to nivå. Det ene nivået er det eleven klarer å gjøre selvstendig, og det andre nivået viser til hva eleven klarer med hjelp eller veiledning. Etter hvert som eleven har fått veiledning i en situasjon eller

oppgave vil eleven klare å gjennomføre oppgaven selvstendig, og det første nivået blir da utvidet. Det er altså i felleskapet elevene får utviklet seg. Gjennom veiledning får elevene mulighet til å lære det de ikke hadde klart å lære på egenhånd.

2.1.3 Klasseleder

Lærerens rolle i en performativ læringsprosess er at læreren skal være en veileder (Dahl et al., 2019, s. 59). Læreren skal ikke være den eneste eller viktigste kilden til kunnskap. Lærerens rolle er å skape rammer som legger til rette for at elevene får skape, undersøke og lære. Samtidig har læreren ansvar for å legge til rette for et godt læringsmiljø som gjør at elevene føler seg trygge og opplever omsorg. Brandtzæg et al. (2016, s. 24) definerer trygghet som det å være «rolig og harmonisk på innsiden» samtidig som man regner med at andre bryr seg om en og ser på en som verdifull. Utrygghet handler om frykt for ikke å bli likt eller akseptert. Elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9a), og det er opp til den enkelte elev å vurdere om miljøet oppleves godt eller ikke.

Thomas Nordahl (2012, s. 30-31) presenterer en modell som omhandler læreren som klasseleder. Modellen viser til forholdet mellom kontroll, struktur og tydelighet i klasserommet kombinert med varme, omsorg og nærhet. Nordahl presenterer fire ulike typer klasseledelse: autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende.

En lærer som er autoritær har mye kontroll, har ikke fokus på nær relasjon til elevene, og kan ta i bruk maktstrategier for å få kontroll på elevene. Denne type klasseleder kan føre til at elevene får frykt for læreren. Den ettergivende læreren er, i motsetning til den autoritære læreren veldig varm og har fokus på relasjoner. Læreren gir etter for elevenes ønsker fordi læreren ønsker et forhold til elevene. Denne læreren er ikke fokusert på å være klasseleder, og elevene kan derfor bli usikre og miste fokuset på læringen.

Om læreren er forsømmende har den verken kontroll på elevene eller relasjon til dem. Denne type klasseleder kan være skadelig for elevenes utvikling over tid. En autoritativ lærer er derimot både varm og leder klassen. Denne læreren har fokus på relasjon til elevene, samtidig som den er tydelig og har kontroll i klasserommet. Læreren kan derfor justere i hvilken grad elevene skal få ha mer kontroll ut ifra situasjonen.

Lærerens rolle i performativ læring er å skape rammer for undervisningen, skape trygghet, legge til rette for at elevene skal lære, undersøke og skape, og læreren skal være en veileder for elevene. Når jeg ser på de ulike lærertypene i Nordahl sin modell synes jeg den autoritative læreren passer best inn i performativ læring. Dette mener jeg fordi den autoritative læreren er både varm og har omsorg for elevene, samtidig som den setter rammer og har kontroll i klasserommet. Læreren kan derfor gi elevene rom, for eksempel til utforskning og læring, samtidig som læreren har skapt rammer og har kontroll.

2.1.4 Undervisning

I performativ læringsteori (Dahl et al., 2019, s. 59) er eleven i sentrum i den forstand at læreren fungerer som dramaturg eller moderator som lager rammer og stiller spørsmål, mens elevene får utforske og skape. Elevene skal få skape egen læring og kunnskapen skapes ved å være involvert i undersøkende praksiser der handling og engasjement er sentralt. Schaufeli et al. (2002, s. 74) definerer engasjement som en positiv, tilfredsstillende, arbeidsrelatert sinnstilstand som er preget av handlekraft, dedikasjon og absorpsjon.

I tillegg er kroppen sentral i undervisningen. All læring er kroppslig, og det er kobling mellom kroppslige erfaringer og læring. Undervisningsmetodene skal være varierte, og legge til rette for at elevene får utforske og skape. Læring skapes i mennesket gjennom intra-aksjon med andre mennesker eller objekt, og denne intra-aksjonen er kroppslig. I performativ læringsteori er samhandling med andre en del av læringen, og læringen skapes i intra-aksjon med andre.

2.2 Å ta andres perspektiv

Den andre delen av problemstillingen min omhandler kjerneelementet å ta andres perspektiv i undervisningsopplegget. I masteren min skal jeg se på hvordan elever gjennom dramaforløp lærer å ta andres perspektiv. Å ta andres perspektiv kom inn som et kjerneelement i KRLE-faget i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne masteren skal jeg fokusere på disse delene av kjerneelementet: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver».

2.2.1 Perspektivmangfoldsmodellen

Levi Geir Eidhamar (2019) diskuterer i det religionspedagogiske tidsskriftet ulike perspektiver man kan ha i religion og livssynsundervisning. Han presenterer blant annet sin modell om innenfra- og utenfra perspektiv, som kan være både faglig og personlig.

I modellen skiller Eidhamar mellom et faglig og personlig perspektiv. Et faglig perspektiv tar ikke stilling til eksistensielle spørsmål, og skal være uten verdidommer. Tar man et personlig perspektiv skal man derimot ta stilling til eksistensielle spørsmål. Ifølge norsk lov skal all presentasjon av religioner og livssyn være objektiv, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, § 2-4). Derfor er de faglige perspektivene mest relevante.

Eidhamar (2019, s. 29) beskriver spennet fra et faglig innenfra- og utenfraperspektiv som dimensjoner i form av en linje med to ytterpoler. Faglig innenfraperspektiv på den ene siden og faglig utenfraperspektiv på den andre siden. Eidhamar bruker det å drøfte hvordan Koranen ble til basert på historiskvitenskaplige kriterier som et eksempel på et utenfraperspektiv. På motsatt side, altså i innenfraperspektivet finner man et kapittel i ei lærebok der ei jente forteller om hvordan hun praktiserer troen sin. Setningen «Muslimer tror at Muhammad var en profet» befinner seg midt på linjen.

I et faglig innenfraperspektiv kan man se på mangfoldet i en religion, for eksempel hvordan ulike mennesker praktiserer sin religion. Gjennom et innenfraperspektiv kan elevene få utvikle empati med mennesker som tenker annerledes fra en selv, og fremmer elevens toleranse. Holm (2001, s. 67) skriver at begrepet empati blir definert på ulike måter, og presenterer fire karakteristikker av empati. Det første han presenterer empati som er det å ta et annet menneskets psykologiske perspektiv. Nummer to er det å bli berørt av andres

følelsesmessige situasjon. Empati innebærer også interaksjon mellom affektive (følelsesmessige) og kognitive mekanismer. I tillegg innebærer empati at følelsesmessige reaksjoner kan ses som en mekanisme som utløser uselvvisk adferd og den sosiale rolletakningen fremmer vellykket sosial atferd. Et faglig utenfraperspektiv skal derimot analysere livssyn uten å ta hensyn til ulike synspunkt i tradisjonen. Elevene øver seg da på å objektiv, kritisk og vitenskapelig tenkning (Eidhamar, 2019, s. 27-29).

Bengt-Ove Andreassen (2016, s. 128) argumenterer for et dominerende faglig utenfraperspektiv. Eidhamar mener derimot at man må forholde seg til elevens personlige livssynsforutsetninger som forståelsesramme samtidig som undervisningen ikke skal preges av personlige stillingtagen til livssynsspørsmål. Både lærer og elever kommer med sine livssynssammensetninger til undervisningen og vil påvirke undervisningen til en viss grad. Undervisningen skal både legge til rette for faglig innenfra- og utenfraperspektiv. Denne undervisningen vil igjen påvirke elevenes faglige forståelse om religioner og livssyn (Eidhamar, 2019, s. 42). Kjerneelementet «å kunne ta andres perspektiv» beskriver at elevene skal utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom både innenfra- og utenfraperspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vestøl (2020) ser på kjerneelement og kompetansemål i læreplanene i KRLE og Religion og Etikk, og drøfter ulike aspekter ved perspektivtaking. Han presenterer tre aspekt som man finner i kjerneelement og kompetansemål når det gjelder å ta ulike perspektiver. Et av aspektene er handlingsaspektet som handler om å utvikle elevens dømmekraft, og gjøre de i stand til å mestre livet. Aspekt to er det kognitive aspektet, som blant annet handler om å utforske religiøse og filosofiske tradisjoner og verdiforankring. Det tredje aspektet er holdningsaspektet, som i læreplanen kan knyttes til å ha respekt for at alle mennesker er ulike.

Vestøl har sett på lærebøker og har gjennomført intervju med religiøse ungdommer for å se på innenfra- og utenfraperspektiver. Resultatet beskriver han som en bekreftelse på dikotomien mellom innenfra- og utenfraperspektiver, samtidig som det også kan leses som at perspektivene kan utfylle hverandre og gi et helhetlig bilde. Lærebøkene vektlegger objektiv og kognitiv orientert kunnskap, men fremhever ikke holdnings- eller handlingsaspekter. Ungdommene sin fremstilling av religionen kontekstualiserte forståelsen og synliggjorde relasjon og kroppslig erfaring. Perspektivet til ungdommene viser også kritikk av begrensinger i utenfra-forestillingen da blant annet noen sider av religion er vanskelige å

forstå for andre. For å få frem holdning og handlingsaspektet i faget foreslår Vestøl i artikkelen at en mulig tilnærming kan være at elevene gå inn i roller som de utforsker.

I studien min skal jeg se på i hvilken grad elevene tar andres perspektiv gjennom et undervisningsopplegg basert på performativ læringsteori. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en religiøs fortelling for å se i hvilken grad elevene tar innenfra- og utenfraperspektiver gjennom å bruke drama som undervisningsform. I tillegg vil jeg se på mitt undervisningsopplegg i lys av aspektene til Vestøl.

3. Metode og forskningsetikk

3.1 Metode

3.1.1 Kvalitativ klasseromsforskning

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blikk på kjerneelementet å ta andres perspektiv? For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg en klasseromsstudie ved å bruke dramaforløp som undervisningsopplegg. Undervisningen la opp til samhandling blant elevene og mulighet til å skape ved bruk av kropp. Gjennom undervisningen fikk jeg observere elevenes aktivitet gjennom drama, og i hvilken grad de tok andres perspektiv. For å få frem elevenes og forskerens perspektiv kombinerte jeg to metoder. Metodene jeg brukte var observasjon og spørreundersøkelse. Gjennom å bruke observasjon som metode fungerte jeg som deltakende observatør i en undervisning med drama som undervisningsopplegg. I tillegg fikk jeg hjelp av to forskningsassistenter til å være ikke-deltakende observatører som skrev observasjonsnotater. Spørreundersøkelsen svarte elevene på etter gjennomført undervisningsøkt, som inneholdt både åpne og lukkede spørsmål som er relevante for problemstillingen min.

3.1.2 Informanter

Jeg gjennomførte undervisningsopplegget i to syvendeklasser. Alle elevene i klassene deltok i undervisningsopplegget, og alt ble anonymisert. Til sammen var det 37 elever som gav samtykkeskjema (se vedlegg 2), for å delta i spørreundersøkelsen. I den første klassen hadde jeg med meg to forskningsassistenter som skrev observasjonsnotater. Forskningsassistentene satt i hver sin del av rommet slik at de kunne være passive observatører og få ulike observasjoner. I den andre klassen ble ingen av forskningsassistentene med grunnet sykdom.

3.1.3 Observasjon som metode

Som observatør tar man i bruk alle sine sanser for å oppfatte og forstå en situasjon (Postholm et al., 2018, s. 114). Inntrykkene man oppfatter i situasjonen blir konstruert av observatøren, og vil derfor være subjektive. Bruker man observasjon som metode får man derfor frem observatørens perspektiv. Som forsker prøver man å oppnå en objektivitet, men det er ikke mulig å observere uten å observere gjennom en linse av det en selv har erfart, og kunnskap man har fra før. Et positivt eller negativt førsteinntrykk av elever kan også påvirke studien. Det er derfor viktig å tenke over hvorfor man ser det man ser og være bevisst på egne

fordommer, erfaringer og holdninger (Bjørnstad et al., 2021, s. 129-131; Postholm et al., 2018, s. 113-116).

3.1.3.1 Deltakende observasjon og forskningsassistenter

I denne studien har jeg opptrådd som deltakende observatør i to ulike klasserom. Jeg fungerte som dramaturg, lærer og observatør samtidig. En fare i en deltakende observasjon, er at man som forsker blir for fokusert på deltaker-delen av oppdraget og det blir vanskelig å observere (Bjørnstad et al., 2021, s. 131). En løsning for å få gode observasjonsnotater var at jeg hadde med meg to forskningsassistenter som tok notater underveis i undervisningsopplegget.

Det er mye informasjon og inntrykk som oppfattes når man skal være deltakende observatør. Man skal både undervise, være tilstede for elevene og i mitt tilfelle samtidig observere hvordan elevene tar andres perspektiv, og hvordan elevene reagerer på performativ læring (Bjørnstad et al., 2021, s. 137). For å ha mer overskudd til observasjonsrollen valgte jeg derfor å forberede meg godt på forhånd slik at jeg var trygg på undervisningsopplegget. I tillegg kommuniserte jeg med kontaktlærer at lærer kunne ha fokus på å beholde roen i klassen om det var nødvendig. Under undervisningsopplegget plasserte jeg meg i klasserommet slik at jeg kunne høre hva elevene sa, i tillegg til å bevege meg for å observere elevene fra ulike vinkler.

Et klasserom er fullt av mennesker, og det er derfor noen hensyn man må ta. Man må blant annet tenke gjennom hvilken effekt man som observatør har på elevene (Bjørnstad et al., 2021, s. 130). Man bør derfor på forhånd av studien tenke gjennom og gjøre noen tiltak for å gjøre elevene trygge. I mitt undervisningsopplegg hadde kontaktlæreren fått beskjed på forhånd, og ga da beskjed til elevene om at de skulle ha et annerledes undervisningsopplegg, og at de fikk besøk av en student. Elevene fikk også samtykkeskjema med informasjon om prosjektet med seg hjem. Jeg begynte timen med å introdusere meg selv, og forklare at vi skulle ha drama og at vi kom til å holde på to timer.

Noe annet å ta hensyn til er at i et klasserom skjer det mye hele tiden (Bjørnstad et al., 2021, s. 139). Endringene kan forekomme om en elev har sovet dårlig, om en konflikt oppstår eller om brannalarmen går midt i en undervisningsøkt. I mitt undervisningsopplegg visste jeg på forhånd at det kunne være at timen gikk litt ut i friminuttet. Jeg valgte derfor å forklare det til elevene på forhånd. I tillegg hadde jeg avtalt med kontaktlærer at han kunne ta hånd om det

hvis elever som ikke fulgte beskjeder, eller om det oppsto andre problemer blant elevene i undervisningen. Grunnen til dette var at jeg kunne ha mer overskudd til å tenke på observasjonene.

Det er mye som skjer i et klasserom og mange inntrykk, og man kan derfor ikke skrive ned alt man observerer (Bjørnstad et al., 2021, s. 139). For å få så gode observasjoner som mulig valgte jeg å lage noen spørsmål og fokusområder jeg og mine forskningsassistenter kunne observere. De ulike temaene vi skulle observere var om elevene tok andres perspektiv. Dette kunne være i form av at de viste empati, hvordan de satt seg inn i rollen, og om de tok et mer utenfraperspektiv. Det andre vi fokuserte på i observasjonen var performativ læring, om elevene var aktive, tok initiativ i gruppene eller i fellesskapet, om de viste engasjement og hvordan de interagererte med hverandre.

En utfordring for en observatør kan være å skille mellom observasjoner og tolkninger. Observasjonen er hva man faktisk ser i situasjonen, mens tolkningen er det man tror er grunnen for at en handling skjedde (Bjørnstad et al., 2021, s. 131-133). For eksempel kan man observere en elev som forlater plassen sin, mens tolkningen kan være at eleven forlater plassen fordi han er urolig. For å kunne skille mellom observasjon og tolkning fikk forskningsassistentene utdelt hver sitt observasjonsskjema med to kolonner, der de kunne skrive ned hva de observerte i klasserommet, og tolkningen av observasjonen (se vedlegg 1).

Man glemmer veldig lett, så for å få så gode observasjonsnotater som mulig etter observasjonen noterte jeg ned ulike stikkord rett etter observasjonen, for så å skrive ned i lengre setninger i et dokument på datamaskinen (Bjørnstad et al., 2021, s. 131 og 137). Jeg noterte hva jeg så, hva jeg hørte, hva jeg gjorde og hva jeg følte under observasjonen for å huske mest mulig.

Som vi har sett kan det være utfordrende å gi et objektivt og realistisk bilde av en situasjon gjennom å observere. Det kan derfor være lurt å ta i bruk en annen metode i tillegg som kan utfylle og gi andre perspektiver (Bjørnstad et al., 2021, s. 126-127). I mitt tilfelle ville jeg utfylle og få frem elevenes perspektiv gjennom en spørreundersøkelse som ble gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget.

3.1.4 Spørreundersøkelse som metode

Spørreundersøkelse er en måte å samle inn informasjon fra et utvalg informanter (Førnes & Pettersen, 2021, s. 171). Informasjonen blir hentet inn gjennom spørreskjema som gjerne har ferdig formulerte spørsmål som respondentene skal fylle ut. Spørreundersøkelse brukes oftest som kvantitativ metode der man gjennomfører statistiske analyser, men kan også brukes som kvalitativ metode med åpne spørsmål. I denne studien har jeg brukt den kvalitative metoden, fordi det er mindre tidskrevende. Jeg har laget et spørreskjema som inneholder flest lukkede spørsmål, og noen åpne spørsmål. Spørreundersøkelse er en metode som kan få frem elevenes perspektiv. Gjennom spørreundersøkelsen får jeg frem stemmen til alle elevene i klassen på en effektiv måte, til forskjell fra intervju, der det hadde vært mye mer tidskrevende å intervju alle elevene.

En utfordring med spørreundersøkelser er at respondentene ofte ikke svarer. I mitt opplegg var undersøkelsen en oppgave som en del av skolehverdagen, slik at elevene faktisk svarte. En annen utfordring med spørreundersøkelser er å lage spørsmål som er forståelige for elevene. Det kan være spesielt krevende å få åpne spørsmål til å bli forståelige. Spørsmålene kan bli tolket i ulike retninger, slik at man risikerer at svarene spriker (Førnes & Pettersen, 2021, s. 180). Elevenes perspektiv er i fokus i mitt prosjekt så om de velger å svare på noe som ikke treffer min tanke med spørsmålet direkte, men som omhandler temaet på en annen måte så vil det også kunne være interessant for min problemstilling (Førnes & Pettersen, 2021, s. 167-175). Jeg valgte å ikke forklare begrepene i spørreundersøkelsen for eleven på forhånd, for å ikke legge noen føringer for hva elevene skulle svare. Jeg vet derfor ikke hvordan elevene tolket spørsmålene og svaralternativene.

3.1.4.1 Forberedelse til spørreundersøkelse

Det er flere elementer man bør tenke på for å skrive gode spørsmål (Førnes & Pettersen, 2021, s. 182-183). Da jeg formulerte spørsmålene til spørreskjema passet jeg på å formulere spørsmålene og svaralternativene så konkret, og med så enkelt språk som mulig. (Førnes & Pettersen, 2021, s. 187). For å unngå å påvirke svarene i en viss retning var jeg bevisst på å unngå ledende spørsmål, men heller ha så nøytrale spørsmål og svaralternativer som mulig. Jeg valgte å ha åtte spørsmål i undersøkelsen, seks av spørsmålene var lukkede spørsmål, der elevene kunne velge ett eller to alternativer. Bare to av spørsmålene i undersøkelsen var åpne spørsmål, for å gjøre spørreundersøkelsen kort. Jeg ønsket å holde spørreundersøkelsen så

kort som mulig for å respektere tiden til elevene og læreren, og for at elevene skulle kunne holde fokus (Førnes & Pettersen, 2021, s. 182-183).

For å prøve å unngå at elevene misforsto spørsmålene, og for å sjekke om spørsmålene var forståelige, åpne nok, og om spørsmålene var uten føringer gjennomførte jeg en pilotspørreundersøkelse. I pilotundersøkelsen stilte jeg lignende spørsmål som jeg gjorde til elevene i prosjektet. Grunnen til at jeg ønsket å gjennomføre en pilotundersøkelse var for å finne ut hvordan elever svarer på ulike spørsmål, slik at jeg fikk svar som kunne gi interessante resultater i prosjektet. I tillegg kunne jeg redusere risikoen for å skrive spørsmål i prosjektet der elevene ga for korte svar, eller spørsmål der elevene misforsto.

I spørreundersøkelsen i pilotgjennomføringen svarte elevene på ett av tre ark med spørsmål. Det var tilfeldig hvem som fikk hvilket spørsmålsark. Målet med å dele ut ulike ark med spørsmål var for å se hvilke spørsmål som var mest interessante. I etterkant fant jeg ut at det var flere av svarene på pilotspørreundersøkelsen som var interessante. Samtidig var det mange svar som var generelle. For å hjelpe elevene til å gi mer konkrete svar endret jeg de fleste spørsmålene til å være lukkede spørsmål. Jeg bestemte meg for å ha to åpne spørsmål til slutt, slik at elevene kunne svare det de måtte ønske.

Pilotundersøkelse:

Her ser du pilotundersøkelsen, der alle spørsmålene fra de tre arkene er flyttet over på ett ark.

Figur 1: Spørreundersøkelse fra pilot

Spørreundersøkelse - pilot

Hvordan og på hvilke måter lærer du best? (Her kan du skrive flere måter)

Hvordan og på hvilke måter lærer du minst?

Hvordan liker du å lære nye ting på skolen?

Gi to eksempler på ganger der du lærte nye ting når du var en annen plass enn skolen.

Hvis du skulle bestemt en time i KRLE-undervisningen for at du skulle lære mest. Hvordan hadde timen sett ut?

Hvorfor hadde timen sett slik ut?

Beskriv to ulike timer du husker ekstra godt fra alle dine år på skolen der du lærte noe nytt og som du likte.

Hvorfor likte du disse timene?

Hva likte du med dramaforløpet, og hvorfor?

|

Hva likte du ikke med dramaforløpet, og hvorfor?

Hva lærte du gjennom dramaforløpet?

I dramaforløpet var du en eller flere roller. Velg en av karakterene du var i dramaforløpet og fortell om han.

Spørreundersøkelse etter endring:

Figur 2: Spørreundersøkelse etter endring

Navn:

Spørreundersøkelse

Sett kryss på en til to påstander som stemmer for deg:

Jeg lærer best når jeg

Bruker kroppen
Bruke hendene
Lytter
Ser

Jeg lærer minst når jeg

Bruker kroppen
Bruke hendene
Lytter
Ser

Kunne jeg bestemt hvordan en KRLE time skulle sett ut hadde vi:

Hatt staffet
Sett film
Hatt drama
Jobbet i boken
Jobbet på pc/chromebook
Lyttet til en som har en presentasjon om et tema

Når jeg skal lære en fortelling liker jeg å

Lese
Lytte
Bruke drama
Se en film

Hvilket av disse fagene liker du best?

Matte
Norsk
Gym
Musikk
Kunst og Håndverk
Samfunnsfag

Hvorfor liker du dette faget bedre enn de andre?

Fordi jeg kan lære med å jobbe oppgaver i boken/pc alene.
Fordi jeg kan lære med å jobbe med oppgaver i boken/pc med andre
Fordi jeg kan lære med å bruke kroppen
Fordi jeg kan lære med å være kreativ
Fordi jeg kan lære med å lytte til læreren

Beskriv kort en av karakteren du var i løpet av dramaforløpet:

Gi to eksempler der du lærte nye ting når du var en annen plass enn på skolen. Hva lærte du?

1.

2.

3.1.4.2 Spørreundersøkelsens validitet

På forhånd av spørreundersøkelsen forklarte jeg at elevene skulle svare på alle spørsmålene så godt de kunne. Jeg forklarte ingenting om hva jeg la i de ulike begrepene. En konsekvens av det kan være at elevene legger noe annet i noen begreper enn det jeg gjorde på forhånd (Førnes & Pettersen, 2021, s. 186). Spørsmålet som omhandlet hvordan elevene lærer mest, er et eksempel på at det kan være vanskelig å vite hva elevene så for seg. Elevene kunne selv tolke hva «å lære ved å bruke kroppen» betyr. Det elevene tolket var ikke nødvendigvis det samme som jeg tenkte da jeg skrev spørsmålet. Dette førte også til at svarene på «det å lære ved å bruke hendene» var så uklart at jeg ikke ønsker å bruke svarene videre i oppgaven. I tillegg fikk jeg ingen relevante svar for problemstillingen min på det åpne spørsmålet: «Beskriv kort en av karakterene du var i løpet av dramaforløpet». Derfor har jeg valgt å ikke ta spørsmålet med videre i oppgaven.

3.1.5 Oppsummering

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan elevene responderer på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læring med særlig blick på kjerneelementet å ta andres perspektiv. Observasjon og spørreundersøkelse vil derfor kunne være to metoder som utfyller hverandre for å svare på problemstillingen (Førnes & Pettersen, 2021, s. 176; Postholm et al., 2018, s. 115). Jeg fikk som lærer se elevene utenfra, og fikk se klassen som en helhet. Samtidig kom elevenes subjektive opplevelse og meninger frem gjennom spørreundersøkelsen.

3.2 Undervisningsopplegget

3.2.1 Mål for undervisningen

For å svare på problemstillingen min har jeg laget et undervisningsopplegg.

Undervisningsopplegget har tre mål. Det første målet er undervisningen sitt konkrete mål, som er hentet fra KRLE sitt kjerneelement om å ha kjennskap til religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Målet for timen er at elevene skal vite at muslimer tror at det bare finnes en gud. Gjennom å jobbe med en fortelling fra islam skal elevene oppnå dette målet.

I tillegg har undervisningen et mål hentet fra et annet kjerneelement i KRLE som omhandler å kunne ta andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å kunne ta andres perspektiv vil si at elevene skal utvikle egne synspunkt og holdninger gjennom innenfra- og utenfraperspektiver. Gjennom studien min skal jeg utforske i hvilken grad undervisningsopplegget legger til rette for og oppnår at elevene tar andres perspektiv. Det siste målet for undervisningen er det overordnede målet «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal ved bruk av drama legge til rette for dette overordnede målet.

3.2.2 Dramaforløp

Som metode i undervisningsopplegget jeg laget tok jeg i bruk dramaforløp. Jeg vil derfor i denne delen av kapittelet definere hva et dramaforløp er. Dramaforløp er et undervisningsopplegg som blir delt i ulike sekvenser der elevene får delta aktivt i læreprosessen ved bruk av ulike metoder hentet fra drama (Heggstad, 2012, s. 66-67).

Forløpet bør være strukturert av læreren, samtidig som det bør være åpent slik at elevene kan komme med innspill og være aktive deltakere. Om man gjennomfører det samme dramaforløpet med ulike klasser kan opplevelsen bli ulik. Lærer og elever skaper sammen noe nytt, og forløpene blir derfor ulike. Elevene deltar ved å gå inn i ulike roller, sette seg inn i ulike situasjoner og perspektiver. Tar man utgangspunkt i en fortelling vil elevene kunne oppleve fortellingen praktisk gjennom for eksempel lek, dramametoder og øvelser.

Dramaforløpet er en prosess, og det er ikke alltid dramaforløpet har et mål, eller noe man skal frem til. Noen ganger er prosessen i dramaforløpet målet i seg selv (Heggstad, 2012, s. 66-67; Larsen, 1997).

3.2.2.1 Dramaforløp som metode

For å finne et dramaforløp som kunne passe for mitt prosjekt lette jeg gjennom flere bøker (Heggstad, 2012; Songe-Møller & Sæbø, 2007; Sæbø, 2016). Jeg lette etter et dramaforløp som var skrevet for KRLE-faget og der læringsmetodene i undervisningsopplegget var ulike for å se hvordan elevene responderte på ulike oppgaver. Jeg lette også etter et dramaforløp som kunne passe for elever på mellomtrinnet, der dramaforløpet varte mellom to til tre timer, og der dramaforløpet hadde konkrete beskrivelser av gjennomførelsen. I tillegg lette jeg etter et dramaforløp der elevene hadde mulighet til å ta andres perspektiv. Dette er grunnen til at jeg valgte dramaforløpet hentet fra *Drama - et kunstfag* (Sæbø, 1998, s. 181).

Den originale teksten som er brukt i dramaforløpet er bibelteksten om Marta og Maria. Jeg undersøkte om man kunne bruke en tekst fra islam i det samme dramaforløpet. Dette gjorde jeg for å vise at man kan ta i bruk flere tekster og tradisjoner ved å bruke det samme dramaforløpet. For å finne en tekst så jeg blant annet i Bind 1 av *Kildesamling til kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering* (Rasmussen et al., 1999) som tar for seg store deler av historien til islam tilpasset barneskolen. Samtidig så jeg i *Religioner og livssyn* (Eidhamar, 2004). En del av historiene i *Kildesamling* var fortellinger som var en del av en lengre fortelling, og var skrevet slik at det var litt mer utfordrende å ta dem ut av konteksten de sto i. I *Religioner og livssyn* fant jeg en fortelling om Bilal som jeg brukte (Eidhamar, 2004, s. 115).

Fortellingen handler om en gutt som heter Bilal. Bilal ble tatt fra foreldrene sine, og ble solgt som slave i Mekka. Han ble solgt til en handelsmann som het Umayya. Bilal jobbet hard for Umayya med dårlige arbeidsvilkår. En dag da Bilal ble med Umayya på markedsplassen, sto Muhammed der og forkynte at Allah er den eneste gud. Da ble Umayya sint, for han trodde på flere guder. Bilal ble derimot glad, for han trodde også at det bare fantes én Gud, og bestemte seg for å bli muslim. Da Bilal fortalte dette til Umayya ble han rasende. Som straff måtte Bilal ligge i solsteiken med en stor stein på brystet. Da Bilal lå der og trodde han kom til å dø, kom en mann som het Abu Bakr og kjøpte Bilal fri. Bilal ble da en fri mann.

3.2.2.2 Undervisningsopplegget

Jeg vil nå presentere undervisningsopplegget, og forklare hvorfor jeg tok de valgene jeg tok. På forhånd av de to datainnsamlingene gjennomførte jeg en pilot på undervisningsopplegget. Jeg valgte å starte undervisningsopplegget med at elevene satt seg i en ring på stoler som jeg

hadde satt opp på forhånd. Grunnen til at jeg satt opp stoler i en ring på forhånd var fordi i piloten jeg gjennomførte hadde elevene ingen fast plass å sette seg i løpet av timen, eller når de var ferdige med en oppgave. Elever begynte da å klatre i vinduene.

Jeg fortalte at vi skulle ha KRLE og bruke drama for å jobbe med en fortelling fra islam. Underveis i opplegget brukte jeg en powerpointpresentasjon med punkter og bilder av oppgaver og historien. Først begynte jeg med å gi elevene bakgrunnsinformasjon om fortellingen, som tiden fortellingen var fra, hvor teksten var hentet fra og hvor i verden fortellingen var satt. Så leste jeg fortellingen om Bilal høyt for elevene slik at de skulle kjenne til teksten før de begynte med dramaaktivitetene.

Jeg delte elevene inn i grupper på tre til fire på hver gruppe. Gruppene fikk tildelt et ark. På arket sto det beskrevet en scene fra fortellingen og en kort karakterbeskrivelse av karakterene som finnes i fortellingen. Elevene begynte med å lage et frys-bilde av scenen fra fortellingen, som skulle vises til resten av klassen. Frys-bilde, eller tablå, vil si at elevene er i rolle og utforsker et tema eller situasjon gjennom å bruke kropp og ansiktsuttrykk (Sæbø, 2016, s. 48-50). Elevene sto helt i ro i rolle som et frys-bilde. Fokuset i et tablå er på følelsesuttrykk gjennom kroppen og det å tolke andres kroppsspråk. I piloten fikk elevene velge scene fra fortellingen som de skulle lage frys-bilde av. De fleste elevene valgte siste scene og nesten ingen husket navnene på karakterene. Når elevene fikk tildelt scene ble hele fortellingen repetert gjennom fremføring av frys-bildene. I tillegg fikk de ark med beskrivelse og navn på alle karakterene, og beskrivelse av scenen, som kunne gjøre det lettere for elevene å huske navn.

Etter at elevene hadde utformet et frys-bilde samlet alle seg i sirkelen igjen. En og en gruppe fremførte sitt frys-bilde. Elevene som fikk utdelt scene en begynte å fremføre frys-bildet sitt i midten av sirkelen, så fremførte elevene i rekkefølge. Jeg telte ned fra tre og sa «frys» da elevene skulle stå i frys-bildet sitt. Når en gruppe sto i frys-posisjon skulle resten av klassen gjette hvilke scene gruppen presenterte, hva som skjedde i scenen, hvem som var hvilken karakter og hvorfor de trodde det.

Etter at alle gruppene hadde vist sitt frys-bilde fikk elevene oppgave to som het tanketapping. Tanketapping spiller på frys-bildemetoden. For å finne ut hva karakteren tenker i en situasjon kan man ta i bruk tanketapping (Sæbø, 2016, s. 131-133). Elevene valgte en setning eller et

ord som de mente karakteren sin tenkte eller følte i situasjonen de var i under frys bildet. Etter at elevene hadde valgt en setning eller et ord til sin karakter satte de seg i sirkelen. En og en gruppe presenterte i rekkefølge en gang til. Denne gangen tok jeg på skulderen til en og en elev, som et tegn på at eleven skulle si karakteren sin tanke eller følelse.

I siste oppgave skulle elevene gå i samme gruppe, der de skulle improvisere hva som skjedde etter slutten av fortellingen. Improvisasjon betyr å finne på ting i øyeblikket (Sæbø, 1998, s. 88). Elevene kunne velge om de vil ha en fantasifull eller realistisk slutt. Elevenes tanker, følelser og ideer ble da spilt ut, og fikk rom (Sæbø, 1998, s. 88-90). Etter at de hadde prøvd seg frem med improvisasjon fikk en og en gruppe presentere improvisasjonen de hadde laget.

Til slutt hadde jeg en liten oppsummering med elevene om at vi har lært at muslimer tror at det bare er én gud. Etter at dramaforløpet var ferdig fikk elevene utdelt spørreundersøkelser med åtte spørsmål. Seks spørsmål var lukkede, og to spørsmål var åpne. På de åpne spørsmålene skulle elevene skrive et par setninger på hvert spørsmål.

3.2.3 Undervisningsopplegg sett i lys av fortellingsdidaktikken

I denne delen vil jeg ta for meg fortellingsdidaktikk, siden det var med på å ramme inn undervisningsopplegget jeg lagde. I tillegg er det relevant for å passe på at undervisningen er objektiv, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, § 2-4).

3.2.3.1 Fortellingens ulike dimensjoner

I boken *I begynnelsen var fortellingen* presenterer Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 62-63) en modell som viser til tre dimensjoner i religioners fortellinger og hvordan ulike personer kan nærme seg fortellingene. De tre dimensjonene er den allmennmenneskelige dimensjonen, den religiøse dimensjonen og den religionsspesifikke dimensjonen. Jeg vil nå se på disse dimensjonene for så å forklare hvilken dimensjon jeg har tatt i bruk i mitt dramaforløp.

Den allmennmenneskelige dimensjonen viser til tema som angår alle mennesker, for eksempel forhold mellom godt og ond. Dimensjonen referer til at uansett hva man selv tror på kan man lære noe eller oppleve noe av de religiøse fortellingene. Som lærer kan man da presentere fortellingene slik at den oppleves som meningsfull for alle elevene (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 62-63).

Den religiøse dimensjonen referer til felles religiøs tematikk. Breidlid og Nicolaisen beskriver at man i denne dimensjonen tenker seg at religiøse personer ser med en «religiøs linse», der de kan kjenne igjen tema fra egen religion når en leser om andres religion. Temaene de kan kjenne igjen kan være for eksempel «hellige barn» (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 64). Den siste dimensjonen er den religionsspesifikke dimensjonen som referer til forståelser innenfor en spesifikk religion. For eksempel i jødedommen handler det om at Gud alltid er jødernes frelser.

Man kan presentere en religiøs fortelling som kontekstbestemt eller allmennmenneskelig skriver Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 58-59). Presenterer man en religiøs fortelling som kontekstbestemt vil læreren fokusere på at fortellingen tilhører en religiøs tradisjon og fortelle hvilken religiøs og kulturell kontekst fortellingen er en del av. Religiøse fortellinger som allmennmenneskelige betyr at uansett hva man selv tror på kan man lære noe eller oppleve noe av de religiøse fortellingene. Som lærer kan man da presentere fortellingene slik at de oppleves som meningsfull for alle elevene.

Breidlid og Nicolaisen stiller spørsmålet om hvordan man kan presentere en fortelling slik at den blir meningsfull for alle elevene i en klasse. De gir eksempler på at læreren enten kan si fra begynnelsen at man nå skal høre en buddhistisk fortelling, eller at elevene skal få høre en fortelling om en apekonge, uten å si hvor fortellingen er kommet fra. Om læreren velger den første innfallsvinkelen vil elevene mest sannsynlig lære litt om buddhismen, men det er mulig at elever som ikke kommer fra den tradisjonen vil distansere seg fra innholdet i fortellingen. Velger læreren den andre innfallsvinkelen blir fortellingen presentert som en fortelling elevene har et felles forhold til og derfor vil elevene mest sannsynlig engasjere seg fra start (Breidlid & Nicolaisen, 2011, s. 66-67).

Bengt-Ove Andreassen (2012, s. 101-102) skriver derimot at den allmennmenneskelige dimensjonen er en arv fra konfesjonelt forankret religionsundervisning. Han skriver at om man skal lære av religioner slik som den allmennmenneskelige dimensjonen tilsier så må man forutsette at alle religioner er gode. Dette kan føre til at elever med religiøs identitet kommer i konflikt mellom skolen og hjemmet. I tillegg strider det å lære av religion med internasjonale konvensjoner om religionsfrihet, når det skjer innenfor et obligatorisk skolefag. I tillegg lyder opplæringsloven at undervisningen skal være kritisk, objektiv og pluralistisk

(Opplæringslova, 1998, § 2-4). Læreplanen vektlegger uten tvil det å lære om religioner. I mitt undervisningsopplegg har jeg brukt den religionsspesifikke dimensjonen og derfor vektlegger jeg fortellingen som en muslimsk fortelling, og som en kilde til å lære om islam.

3.2.4 Undervisningsopplegget og læreplanen

I skolen må man forholde seg til ulike styringsdokumenter som læreplanen. Det er ulike deler av læreplan som er med på å styre undervisningen, derfor vil jeg se på hvordan jeg har tatt hensyn til de ulike delene av læreplanen i mitt undervisningsopplegg.

3.2.4.1 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

I Overordnet del sin første del om verdigrunnlag handler punkt 1.4 om «skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017) Undervisningsopplegget mitt baserer seg på performativ læring, der det å skape, engasjement og utforskning er sentralt (Dahl et al., 2019, s. 59). I tillegg vil jeg se på hvordan de ulike delene av den fjerde verdien kan knyttes opp mot mitt undervisningsopplegg.

Det første jeg vil trekke frem i verdien «skaperglede, engasjement og utforskertrang» er det «å se muligheter og å omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del 1.4). I undervisningsopplegget i studien min skal jeg ta i bruk dramaforløp. I et dramaforløp skal elevene enten ta i bruk en ide som allerede er utformet, eller utforme egne ideer som de skal omsette til handling.

Det andre jeg vil trekke frem er at det «å utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del 1.4). Gjennom dramaforløpet får elevene utforsket og eksperimentert gjennom å være i rolle, sette seg inn i karakterer, ulike scener og ved å samhandle. Roller og fiksjon blir brukt for å utforske et læringsstoff (Sæbø, 2016, s. 23).

Det tredje jeg vil trekke frem er at «elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del 1.4). I et dramaforløp får elevene ta i bruk flere sanser. Estetiske uttrykksformer er aktiviteter som handler om å skape, utforske og sanse. Estetikk blir i

læreplanen også brukt i sammenheng med praktiske og estetiske metoder. Rollespill blir brukt som eksempel på estetiske uttrykksformer i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.2.4.2 Å ta andres perspektiv i drama

Gjennom masteren vil jeg se hvordan elevene tar andres perspektiv gjennom drama. I dramaforløpet tok jeg i bruk frys-bilde som en av dramasekvensene. Bildeteater er en læringsform i drama der elevene kan gå inn i ulike roller. Man bruker da kroppsspråket og kroppslig følelsesuttrykk og må tolke kroppsspråket for å forstå hva som skal formidles (Sæbø, 2016, s. 49). Mjanger og Trøtteberg (2022, s. 109-110) skriver i *Et utbrukt potensial - drama som læringsform i KRLE-faget* at ved å ta i bruk drama for å ta andres perspektiv kan elevene utforske andre perspektiver de ellers ikke ville gjort. Ved å bygge en fiksjonsverden der elevene går inn i roller kan de distansere seg fra sine personlige meninger, og ta seg friheter og utforske ulike temaer med ulike perspektiv.

Songe-Møller (2007, s. 25) skriver at skuespillerrollen gir mulighet til å være i både den fiktive og virkelige verdenen på en gang. Hun skriver at man derfor kan få innsikt i karakterenes verden, hvordan de tenker, hva de føler og deres relasjon til andre mennesker. Gjennom rollen får eleven utforske en "som-om-situasjon". Elevene kan utvikle selverkjennelse og forståelse for mennesker og samfunn mener Songe-Møller.

Elevene får en distanse mellom seg selv og karakteren skriver Eriksson (2011, s. 65-66) i kapittelet «Distancing». Dette gjør slik at elevene kan være frie til å utforske ulike perspektiver gjennom roller. Det er ikke eleven som utleverer seg selv, men elevene kommuniserer gjennom å være i rolle. Derfor kan elevene tørre å gå inn i følelsesaspekter og personlige problemstillinger uten å bli tatt for sine innspill.

3.2.4.3 Kjennskap til religioner og livssyn

Målet for hva elevene skal lære etter undervisningstimene med dramaforløp er at elevene skal vite at muslimer tror på én gud. Et av kjerneelementene i KRLE-faget er at elevene skal ha «kjennskap til religioner og livssyn», i tillegg er et av kompetansemålene at elevene skal «presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene får gjennom undervisningsopplegget bli kjent med en fortelling fra islam, og denne fortellingen får de

repetert og jobbet med gjennom ulike dramasekvenser. Elevene får også kjennskap til flere sentrale personer i islam, der de setter seg i rolle som de ulike karakterene. Målet for timen får elevene oppnådd gjennom å dramatisere, skape frysbilder og tanketapping av ulike situasjoner i fortellingen der Muhamed eller Abu Bakr sier at de tror på bare én Gud.

3.2.4.4 Undervisningsopplegget objektivt, kritisk og pluralistisk

All KRLE-undervisning skal forholde seg til Opplæringslova §2-4. Undervisningen skal ikke være forkynnende og den skal presentere de ulike verdensreligionene og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Opplæringslova, 1998, § 2-4).

Andreassen (2016, s. 35) forklarer begrepene objektiv, kritisk og pluralistisk og forklarer hva det betyr i KRLE-faget. Å være objektiv vil si å være saklig når man presenterer religioner og livssyn, og at ingen religion eller livssyn skal presenteres som viktigere eller sannere enn noen annen. At religionsfaget skal være kritisk vil ikke si at det skal være religionkritisk. Det handler heller om å utforske religion ved å se på religion som noe menneskelig, kulturelt og historisk. Det pluralistiske handler om å presentere og ta vare på det brede perspektivet. Altså å presentere ulike religioner og livssyn.

I undervisningsopplegget ga jeg elevene bakgrunnsinformasjon om fortellingen de skulle lære om. Jeg fortalte hvor teksten var hentet fra, at fortellingen befant seg i Arabia, viste Arabia på kartet, og forklarte hvilke årstall Muhammed levde. Den faglige samtalen vi hadde i klasserommet bygde derfor på kilder. Slik som jeg skrev i del 2.3.2.1 har jeg tatt i bruk den religionsspesifikke dimensjonen som tilnærming til fortellingen, og presenterer den som en muslimsk fortelling. I tillegg var alle scenene i dramaforløpet elevene skulle utforme hentet fra fortellingen om Bilal. Målet var at elevene skulle lære om islam. Undervisningsøkten var derfor objektiv og kritisk.

Mitt undervisningsopplegg var noen få timer av mange timer i et fag. Elevene fikk i mitt undervisningsopplegg lære litt om islam, og elevene skulle ha flere timer omhandlende andre aspekter ved religionen og andre religioner. Derfor er undervisningsopplegget en del av et fag som skal være pluralistisk.

3.3 Kvalitet og etiske betraktninger i prosjektet

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt de forskningsetiske sidene av prosjektet mitt. I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene har forskerne ansvar overfor alle personer som deltar i forskeren sitt prosjekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Som forsker er det derfor en del regler for hvilke hensyn man skal ta og hvordan man skal respektere deltakerne. For å gjøre forskningssituasjonen trygg for informantene ble det sendt ut et informasjonsskriv til foreldrene der de kunne samtykke, lese om hvilke rettigheter de har og hva som skulle skje i forskningssituasjonen. I tillegg ble elevene informert om hva som skulle skje i undervisningssituasjonen.

3.3.1 Forskningsetiske retningslinjer

3.3.1.1 Samtykke

Deltakere i forskningsprosjektet er med frivillig og kan når som helst trekke tilbake sitt samtykke. Informantene i dette tilfellet er under 15 år og derfor blir samtykkeskjema sendt til foresatte (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Foresatte må signere med underskrift på at de ønsker at sine barn skal være med i forskningsprosjektet. Samtykkeskjemaet til foresatte ble sendt til NSD og godkjent av NSD (se vedlegg 2). Informasjonen i samtykkeskjema mener jeg er tilstrekkelig for å kunne gi samtykke eller ikke (se vedlegg 3). Jeg ønsket at mengden informasjon ikke skulle være for mye slik at de foresatte hadde mulighet for å lese gjennom det, men tilstrekkelig for å vite hvilke rettigheter de har og hva prosjektet går ut på.

3.3.1.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet handler om at elevenes identitet ikke skal bli gjenkjent. For å legge til rette for at alle opplysninger blir anonyme vil jeg få alle elevene til å svare på spørreundersøkelsen uavhengig om de skulle delta i forskningsprosjektet eller ikke. Elevene skrev navnet sitt på sin spørreundersøkelse. Jeg fikk da lærer til å samle inn undersøkelsene og klippe bort der elevene har skrevet navnet sitt. Da fikk jeg bare utlevert undersøkelsene til deltakerne av prosjektet. Slik ble undersøkelsen anonymisert. I tillegg oppbevarte jeg samtykkeerklæringene i en skuff med lås for å opprettholde sikkerheten.

Under observasjon ble ingen personlige opplysninger nevnt. I masteroppgaven vil heller ingen opplysninger annet enn klassetrinn opplyses. Derfor blir ingen konfidensialitet brutt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

3.4 Analytisk tilnærming

I del fire av metodekapittelet vil jeg redegjøre for min analysemetode. Jeg har tatt i bruk en abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). Abduktiv analyse er en måte å analysere datamaterialet på, der man finner tema og koder som ledes fram av både teori og empiri. I tillegg har jeg brukt en tematisk analyse for å beskrive mønstre jeg ser på tvers av den kvalitative dataen (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg har analysert alt materialet mitt sammen. For å organisere materialet har jeg i stor grad tatt utgangspunkt i fasene i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93). Disse fasene vil jeg gå gjennom nå.

3.4.1 Fase en – bli kjent med materialet

Det første jeg gjorde for å legge til rette for kodingen var å samle inn informasjonen fra spørreundersøkelsene. Jeg fant ut hvor mange som hadde krysset av på hvilket alternativ på de lukkede spørsmålene. Dette skrev jeg opp på et dokument. Så gikk jeg gjennom alle de åpne svarene, der jeg skrev ned svarene. I spørsmålet «gi to eksempler der du lærte nye ting når du var en annen plass enn skolen. Hva lærte du?» delte jeg svarene inn i om det de hadde lært var praktisk eller teoretisk. Spørsmålet “beskriv kort en av karakterene du var i løpet av dramaforløpet” viste seg å ikke være interessant, fordi elevene ikke skrev noen annen informasjon om karakterene enn det man får vite gjennom å lese fortellingen.

Jeg har brukt programmet Nvivo for å organisere materialet på pc. Jeg la inn observasjonsnotatene fra både meg og forskningsassistentene, i tillegg til svarene på spørreundersøkelsen. Jeg leste gjennom alle dokumentene flere ganger for å bli ordentlig kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

3.4.2 Fase to – generalisere koder

Etter fase to hadde jeg ni ulike koder:

- Endring fra pilot
- Faglig perspektiv
- Engasjement
- Kroppslig læring
- Lærer som dramaturg
- Motivasjon
- Trygghet

- Empati
- Ta andres perspektiv

De fleste kodene var hentet fra teorien, slik som lærer som klasseleder, faglig perspektiv og hvordan elevene bruker kroppen. Andre koder var hentet fra selve dataen, slik som empati og trygghet. Derfor var min analyse en abduktiv analyse. Jeg behandlet alt datamaterialet som et empirisett. Kodingen skjedde derfor på tvers av de kvalitative metodene.

3.4.3 Fase tre – lete etter tema

I fase tre var fokuset på å lage overordnede tema som kodene kunne passe inn under. Jeg organiserte kodene i ulike grupper under ulike temaer. Kodene organiserte jeg i hovedtema og undertema (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

Jeg plasserte kodene under fire overordnede tema. Det første temaet var performativ læring, der kroppslig læring, lærer som dramaturg, motivasjon, trygghet og engasjement ble plassert. Tema nummer to ble kalt personlig perspektiv der jeg plasserte kodene: empati og ta andres perspektiv. Den tredje koden var faglig perspektiv, der ble koden med samme navn plassert. Koden “endring fra pilot” ble plassert under temaet “annet”, da denne koden ikke passet inn under de andre temaene.

3.4.4 Fase fire – vurdere valg av tema

Jeg så på dataen i de ulike temaene i fase fire. Jeg så om det var noen tema som ikke passet inn noe sted, og vurderte om det var noen tema som hadde mye lik data og som kunne blitt slått sammen til et tema. Jeg hadde for eksempel to tema: motivasjon og engasjement. Da jeg så på dataen som var kodet til disse temaene innså jeg at det var mye likt. Dermed slo jeg sammen disse kodene. I tillegg skrev jeg observasjonene, ulike tolkninger på observasjonene og begrunnelse for tolkningen som en sammenhengende tekst. Jeg lagde også diagrammer for spørreundersøkelsene, og drøftet funnene.

3.4.5 Fase fem – navngi tema

I fase fem definerte jeg temaene i større grad og skrev analysen med datamateriale og tolkning. Måten jeg organiserte analysekapittelet på er at jeg først så på observasjonene innenfor kodingene og prøvde ut ulike måter å strukturere kodingene på. Til slutt valgte jeg å

bruke strukturen i problemstillingen til å strukturere analysen. Jeg delte derfor analysen inn i tre deler. Den første delen av problemstillingen er “hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori”. Del 1 tar for seg performativ læringsteori i klasserommet og har underkategoriene: hvordan bruker elevene kroppen, relasjonelt, lærer som klasseleder. Kategorien trygghet kommer som en kategori under lærer som klasseleder. Del 2 tar for seg hvordan elevene responderer på den performative læringen og på læring generelt. Underkategoriene til elevenes respons er: engasjement og spørreundersøkelsen. Grunnen til at spørreundersøkelsen kommer for seg selv som datamateriale, og ikke er tematisert, er for å samlet kunne se på hva elevene selv har svart og deres syn på læring. I del 3 finner vi den siste delen av problemstillingen som er “særlig blikk på å ta andres perspektiv”. Del 3 deles inn i to deler, er del 1 omhandler faglige perspektiver med underkategori å ta andres perspektiv, og del 2 omhandler empati.

Gjennom analysekapittelet vil jeg for hver kategori gjøre det klart hva analysen handler om. For eksempel i delen om hvordan elevene bruker kroppen ser jeg på om elevene bruker kroppen eller ikke, og eventuelt hvordan de gjør det. Dette gjør jeg med alle temaene gjennom hele analysen.

4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere relevante funn fra analysen av datamaterialet. Jeg vil dele problemstillingen i tre deler som blir del en, to og tre av analysen. Problemstillingen min er: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blick på kjerneelementet å ta andres perspektiv?

I del 1 fokuserer jeg på performativ læring. I del 2 analyserer jeg elevenes respons ved å se på performativ læring i form av observasjon, og ved å se på spørreundersøkelsen der elevene ga sine subjektive meninger om læring. I del 3 ser jeg på hvilket perspektiv elevene tar, og hvordan elevene tar andres perspektiv. Dette er en abduktiv analyse der tema og koder har blitt ledet frem av både teori og empiri (se del 3.4). Teori har ledet frem temaene i analysen i størst grad.

4.1 Performativ læring

I denne masteren brukes performativ læring om en læringsteori som definerer læring som en skapende prosess som skjer når et individ er involvert i egen læring gjennom å bruke kroppen, ved å intra-agere med andre mennesker eller objekter, og gjennom det kognitive (se del 2.1). I denne delen skal jeg se på hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningsopplegget. Jeg deler dette delkapitlet inn i tre deler: Hvordan brukte elevene kroppen (del 4.1.1), Relasjonelt (del 4.1.2), og Lærer som klasseleder (del 4.1.3). Under Lærer som klasseleder kommer underkategorien: Trygghet (del 4.1.3.1).

4.1.1 Hvordan brukte elevene kroppen

I performativ læringsteori er tanken at elevene skal bruke kroppen for å skape kunnskap. All læring er kroppslig og koblingen mellom erfaring og læring er sentral (se del 2.1.1). Elevene skal være aktive gjennom å utforske og skape ved bruk av kroppen. Jeg vil nå se på hvordan elevene bruker kroppen i undervisningsopplegget.

Observasjon 1

Ett av mine notat er fra en observasjon av ei gruppe som skulle lage frysbylde av Muhammed som forkynte i Mekka:

Eleven som spilte Muhammed sto med åpen munn, åpent blikk og med hender som virker formidlende. Eleven som spilte Umayya holdt et fast grep rundt Bilal sitt håndledd, og den ene foten sto foran den andre, slik at det så ut som han var på vei et sted. Bilal står med armene ned og står rett opp og ned.¹

Muhammed var stilt i en posisjon der han skulle formidle, derfor er munnen og blikket åpent og hendene er i en posisjon som viser at han snakker med hendene for å vise at han forkynner. Umayya holder et fast grep rundt Bilal sitt håndledd og den ene foten er foran den andre for å formidle at han drar Bilal med seg, og at han bestemmer hvor de skal gå. Bilal er mer nøytral i kroppsspråket og viser at han ikke har noen plan, eller noe han skal.

Muhammed sto og forkynte i scenen elevene hadde fått utdelt. Måten de brukte kroppen for vise dette var derfor gjennom åpen munn og utstrakte hender. I begynnelsen av fortellingen får vi vite at Umayya kjøper Bilal. Umayya er altså slaveeieren til Bilal. I frysbildet holder Umayya i håndleddet til Bilal, og viser dermed til at det er Umayya som bestemmer over Bilal. Eleven som spiller Umayya viser gjennom kroppen at han bestemmer gjennom å holde hardt rundt Bilal sin hånd, og kan uttrykke eierskap og autoritet. Bilal som er slave har et passivt kroppsspråk.

Her ser vi at elevene bruker kroppen. Måten de bruker kroppen på er ved å bruket ansiktet, hender og bein for å tolke karakterene i scenen. De brukte også kroppen for å tolke scenen, og karakterenes plass i scenen forhold til hverandre. Elevene setter sitt eget preg på fortellingen ved å bruke posisjoner som man ikke finner i fortellingen.

¹ Sitater fra det kvalitative observasjonsmaterialet skrives med kursiv font.

Observasjon 2

En observasjon fra en annen scene er av Bilal som har fått en stein på brystet:

I scenen er det to som diskuterer prisen på Bilal. En elev ligger på bakken med et objekt på seg, det er Bilal. De to som diskuterer kikker på hverandre. Én har en knyttneve i været som er på vei mot den andre personen, og den andre personen peker på Bilal som ligger på bakken. De som diskuterer har vidåpen munn. En annen observasjon fra denne scenen er at elevene står i ulike nivåer, en ligger på bakken og to står.

Bilal ligger på gulvet med et objekt på seg som skal være steinen Umayya har lagt der som straff. De to andre karakterene ser ut som de krangler, da de kikker på hverandre og begge har vidåpen munn. Det ser ut som de skriker til hverandre. Den ene har knyttneve rettet mot den andre, altså kan det være en som er på vei til å slå den andre. Den andre peker på Bilal.

I fortellingen står det ingenting om hvem som diskuterer prisen på slaven, men mitt inntrykk er at de som krangler er Umayya, som eier Bilal, og Abu Bakr som vil sette han fri. Abu Bakr vil kjøpe Bilal fri i fortellingen, derfor peker den ene eleven på Bilal for å vise at han ønsker å kjøpe han. Elevene ser sinte ut for å vise at de diskuterer prisen på slaven. Elevene har tolket fortellingen til at det var en opphetet diskusjon om prisen på Bilal. Elevene viser denne diskusjonen gjennom å bruke ansiktuttrykk som uttrykker sinne, og vidåpne munn for å vise at de snakker høyt. De har også kroppsspråk som forteller at de snakker om Bilal.

Nivåforskjellene til karakterene kan vise til maktforhold. Bilal er slaven i fortellingen, som har lite makt i forhold til slaveeieren og han som vil kjøpe han fri.

I denne observasjonen tok elevene i bruk både armer, blikk og andre deler av kroppen for å sette sitt eget preg på fortellingen. Elevene brukte også kroppen for å tolke scenen, og til å utfylle fortellingen gjennom å tilføre nye tolkninger. Kroppen bruktes også for å vise ulike nivåforskjeller på karakterene.

Observasjon 3

En av de første scenene i fortellingen handler om at Bilal blir kjøpt av Umayya.

Eleven som spilte Umayya hadde armene i kryss, med blikket festet på Bilal og rynker i pannen. Eleven som spilte Bilal hadde kroppen vent innover og hodet bøyd.

Rynkene i pannen og armene i kryss viser til at Umayya er sint eller streng. Han har blikket festet på Bilal for å vise at han vil kjøpe han. Umayya har blikket festet på Bilal slik at han viser at han er streng og har makt. Bilal har kroppen vendt innover og hodet bøyd ned. Det kan vise til at Bilal er maktesløs som slave, eller formidle at han er trist eller redd.

Eleven som spiller Umayya bruker kroppen sin for å vise at han er sint eller streng ved bruk av ansiktsuttrykk og å ha armene i kryss. I tillegg viser eleven at Umayya vil kjøpe Bilal ved å feste blikket på han. For å formidle at Bilal er trist eller redd for å bli solgt har eleven brukt kroppsspråket ved å være vendt innover og nedbøyd.

Igen ser vi at elevene bruker kroppen for å interagere med fortellingen. Elevene bruker ansiktsuttrykk og kroppsuttrykk for å formidle scenen. Kroppen brukes også for å gjøre forskjell på roller. Gjennom kroppen setter elevene sitt eget preg på fortellingen.

Observasjon 4

En observasjon av siste scene i frys-bilde:

I siste scene ligger en elev på bakken som Bilal. En annen elev som spiller Abu Bakr står i frys nedbøyd mot Bilal, med armene strekt ut mot brystet til hans. Hendene er bøyd mot hverandre og bøyd runde.

Eleven som er i rolle som Bilal ligger på bakken. Dette kan signalisere at han er svak, sover eller er døende. Abu Bakr bøyer seg over Bilal og har strekt armene mot Bilal sitt bryst. Hendene hans er bøyd runde og det ser ut som at han er på vei til å ta opp et objekt fra brystet til Bilal.

I fortellingen står det at Bilal fikk en stein på brystet, og at Abu Bakr kjøpe han fri. Det står ingenting i scenen om at Abu Bakr tar opp steinen fra brystet til Bilal. Elevene tolket at Abu Bakr som satt Bilal fri tok av steinen fra brystet hans, og viste det med kroppen ved å avrunde hendene og bøye seg ned.

Nok en gang ser vi at elevene bruker kroppen for å tolke en scene. De bruker kroppen for å utfylle fortellingen og tilføre detaljer. Elevene bruker også kroppen for å vise nivåforskjeller.

Oppsummering

Gjennom disse fire observasjonene ser vi at elevene bruker kroppen for å ta del i fortellingen. De bruker ansiktsuttrykk for å formidle rollen, og de bruker kroppen blant annet til å vise nivåforskjeller på karakterene i scenen. Elevene utfyller fortellingen ved å tolke gjennom å bruke kroppen, og de setter sitt eget preg på fortellingen ved å bruke både ansiktet og resten av kroppen.

4.1.2 Relasjonelt

Performativ læringsteori og sosiokulturellteori legger til grunn at mennesket er et sosialt vesen som lærer i samspill med andre mennesker. Man eksisterer ikke før man intra-agerer (se del 2.1.2). Mennesker reagerer og agerer på andres verbale og kroppslige stimuli, og regulerer egne handlinger på grunnlag av andres handlinger. I møte med andre skapes læring og det er med på å forme individet. I tillegg vil eleven kunne utfordres og vokse i samspill med andre mennesker gjennom den proksimale utviklingssonen (se del 2.1.2). Jeg vil nå se på noen observasjoner der elevene gjennomfører oppgaver i samspill med andre, og hvilken virkning det har på elevene.

Observasjon 1

En observasjon fra observasjonsnotatene mine. Elevene arbeidet med frysildeoppgaven:

Alle elevene gjennomførte oppgaven. En elev underveis i oppgaven virket irritert på gruppen, men viste ingen misnøye i fremføringen.

Det at alle elevene gjennomførte kan tolkes som at elevene gjorde det de fikk beskjed om, og at de derfor gjennomførte. En annen tolkning er at de var trygge på hverandre og derfor turte å fremføre, uansett om de hadde gjort noe lignende før eller ikke. En tredje tolkning er at elevene følte seg tryggere når de kunne være i gruppe. De skulle fremføre sammen og derfor så ikke alle i klassen på bare en person, men på en hel gruppe.

Elevene fikk beskjed om å fremføre frysildet i midten av stolsirkelen. Vi gikk gjennom scenene i rekkefølge. Derfor fremførte alle elevene frysilde rett etter hverandre. Som dramaturg ga jeg ingen valg om til elevene om å fremføre eller ikke. Elevene var også i

gruppe som skulle fremføre sammen, og når jeg sa «frys» skulle elevene så i frys-bilde sammen. De var altså ikke alene, så alle øynene var ikke bare på en elev. Det kan derfor være at elevene var trygge og dette bidro til at de fremførte. Samtidig la opplegget opp til at de skulle fremføre, og derfor gjorde elevene det.

Her ser vi at elevene intra-agerer (se del.2.1.2) med hverandre. Vi vet ikke hva som er årsak og hva som er virkning blant elevene. Elevene regulerer egne handlinger ut fra hva de oppfatter av de rundt seg. I tillegg fikk eleven støtte av lærer og elever til å fremføre. Eleven agerte også på lærerens verbale stimuli og på de andre elevenes kroppslige stimuli. Altså, at de ble påvirket av de kroppslige handlingene til medelevene, og derfor gjorde den samme handlingen som resten av gruppen.

Observasjon 2

En observasjon av en elev i en gruppe under oppgaven «tanketapping»:

Jeg gikk bort til en gruppe for å observere dem. Den ene eleven sa replikken sin uten noen innlevelse, mens når eleven kom på scenen hørtes innlevelsen i stemmen.

En tolkning av hvorfor eleven ikke hadde innlevelse når den skulle formidle en replikk kan være at elevene egentlig ikke hadde lyst til å gjøre oppgaven. En annen tolkning av observasjonen kan være at eleven synes det var flaut å bruke innlevelse når det bare var gruppen som skulle høre. Begge tolkningene kan sannsynligvis stemme.

En tolkning på hvorfor eleven formidlet mer på scenen kan være fordi eleven sto på en scene og derfor måtte være i, og formidle i rolle. En annen tolkning kan være at eleven hørte at flere levde seg inn i roller, og derfor bestemte seg for å bruke innlevelse i replikken. Under fremføringen var det publikum, og hele klassen var til stede. Eleven hørte på andre elevene som var engasjerte, og dette kan ha vært med på å øke engasjementet til eleven. Jeg tror også her at begge tolkningene kan stemme.

Igjen ser vi at elevenes intra-aksjon påvirker handlingene deres. Eleven speiler reaksjonen til andre, reagerer på de andres kroppslige stimuli og regulerer derfor egne handlinger. I tillegg fikk eleven støtte fra klassen og lærer.

Oppsummering

Gjennom observasjonene ser vi at elevene påvirker hverandre gjennom intra-aksjon. Elevene agerer på hverandres verbale og kroppslige stimuli, og speiler hverandre. De regulerer egne handlinger i samspillet med medelever. I tillegg får elevene til mer med støtte fra både medelever og lærer enn de hadde fått til alene.

4.1.3 Lærer som klasseleder

Nordahl presenterer fire typer klasseledelse, autoritær, ettergivende, forsømmende og autoritativ (se del 2.1.3). En autoritativ lærer er både varm og opptatt av relasjon til elevene, samtidig som læreren leder og har kontroll i klassen. En slik lærer har også evnen til å se i hvilke situasjoner han/hun kan gi elevene mer rom for å bestemme og når læreren må ta mer kontroll. I performativ læring skal læreren være en veileder, som legger til rette for at elevene opplever trygghet og får mulighet til å skape og lære. Jeg vil nå se på hvilken lærerrolle datamaterialet tyder på at jeg inntok.

Observasjon 1

En observasjon fra den første oppgaven i undervisningsopplegget:

Da elevene skulle lage frysilde av hvordan de hadde reagert om noen hadde laget en overraskelsesbursdag til dem, beveget jeg meg rundt for å se frysildene til elevene. Elevene fikk fritt velge hvilke ansiktsuttrykk de skulle lage, og jeg som lærer kommenterte ansiktsuttrykkene.

For å se flere ansiktsuttrykk måtte jeg bevege meg i klasserommet, da fikk jeg også mulighet til å kommentere flere av frysildene til elevene. Elevene fikk skape og lære, mens jeg kommenterte og veiledet. Jeg var da en lærer som prøvde å se alle elevene og derfor bevegde meg og la til rette for at elevene kunne skape. Før elevene satt i gang med oppgaven forklarte jeg hvordan den skulle foregå. Jeg forklarte at elevene skulle spre seg ut på gulvet, stå i ro og lage et frysilde med kropp og ansiktsuttrykk når jeg ga beskjeden: «frys». Jeg som lærer hadde satt rammene for oppgaven, og elevene fikk frihet og fikk skape fritt innenfor rammen.

Jeg som klasseleder ga instruksjoner, og elevene fikk frihet innenfor rammene. Elevene fikk på denne måten skape selv. Jeg opptrådte som en veileder som kommenterte og bevegde seg i rommet for å se den enkelte elev, og kommenterte hvordan elevene hadde tolket oppgaven.

Observasjon 2

En annen observasjon var av en gruppe som prøvde seg frem med replikker de skulle si i tanketappingsoppgaven:

Bilal sa: «jeg kommer til å dø», Umayya ser på Bilal og sier: «ja du kommer til å dø». Jeg spurte gruppen hvordan Umayya kunne tenke «ja, du kommer til å dø», fordi Umayya ikke kunne vite hva Bilal tenkte. Gruppen endret setningen til «jeg tror du kommer til å dø».

Eleven som spilte Umayya henviste seg til Bilal ved å si «ja du kommer til å dø». Da jeg som dramaturg stilte spørsmål til hvordan karakterene kunne kommunisere med tankene sine, så endret eleven replikken sin til en replikk som var uavhengig av tankene til de andre karakterene.

Jeg var da en klasseleder som ga elevene rom til å endre replikkene sine slik de ønsket. Samtidig veiledet jeg elevene til å si replikker som skulle være uavhengige av hverandre. Føringsen jeg hadde lagt i oppgaven førte til at jeg veiledet elevene i den retningen jeg ønsket. Hva elevene ønsket å si etter den veiledningen var opp til elevene.

Jeg gikk rundt for å veilede elevene. Elevene fikk friheten til å velge selv, samtidig som jeg som klasseleder stilte spørsmål for å få elevene til å reflektere. Det var jeg som satt rammene og hadde et mål med oppgavene, og elevene fikk velge innenfor rammene som var satt.

Observasjon 3

En observasjon av hvordan jeg startet timen. Observasjonsnotatet er skrevet av meg:

Da elevene kom inn i klasserommet sto det stoler i en sirkel, en til hver elev. Jeg satt på en stol i sirkelen da timen startet. Da elevene kom inn inviterte jeg dem til å komme og sitte i sirkelen, og jeg begynte å småprate med dem om ikke-faglige emner.

At det var stoler satt i en sirkel før elevene kom inn, kunne være med å få elevene til å føle at klasselederen hadde en plan for timen og kommer forberedt. Det kunne også føre til at elevene ble spent på hva som skulle skje og ble nysgjerrige på hvorfor vi satt i en sirkel.

Da elevene kom inn ønsket jeg dem velkommen inn i sirkelen, og småpratet med dem. Dette kunne føre til at elevene visste at de skulle sette seg ned på en stol. Jeg veiledet dem og skapte rammer slik at elevene visste hva de skulle gjøre. I tillegg kjente ikke elevene meg, så ved å prate kunne det være med på å skape trygghet i form av relasjon. Når jeg satt meg ned, kan det vise at klasseleder var på samme nivå som elevene, og ønsker relasjon og dialog.

Jeg la til rette for rammer og struktur i timen, i tillegg til å vise omsorg, og ønske om relasjon til elevene. Som klasseleder tok jeg ledelse og kontroll ved å lage rammer.

Observasjon 4

Før frysbyldeoppgaven:

Jeg forklarte oppgaven for elevene mens de satt i sirkelen. Jeg hadde en PowerPoint med oppgaveteksten på i bakgrunnen mens jeg forklarte. Jeg fortalte historien elevene skulle lage frysbylde om, delte de inn i ulike grupper og ga de et ark med beskrivelse av scenen de skulle lage frysbylde og karakterbeskrivelse. I tillegg forklarte jeg hvor hver gruppe skulle være i rommet. Jeg sa at jeg kom til å si ifra når elevene var ferdige med oppgaven, og at de da skulle sette seg inn i sirkelen igjen.

Jeg satte rammer for elevene på forhånd: hvilken historie de skulle bruke, hvilken scene, hvilke grupper de skulle være i, hvor i rommet de skulle være, og hvor de skulle gå når de var ferdige. En tolkning av rammene er at de var med på å skape trygghet for elevene, slik at de visste hvor de skulle være, hvem de skulle være med og hva de skulle gjøre i løpet av oppgaven. Elevene fikk velge hvem som skulle være hvilken rolle og hvilken kroppslig posisjon de ville gjøre. En annen tolkning er at elevene fikk innskrenket frihet ved alle rammene, slik at det satt en stopper for kreativitet, skaperglede og læring. Jeg tolker det som at elevene fikk frihet innenfor visse rammer. Det er elementer av innskrenket frihet i rammene, men det betyr ikke at elevene ikke fikk være kreative.

Som klasseleder satt jeg rammer for elevene og det var tydelig at det var jeg som ledet timen. Jeg satte også en struktur som elevene skulle følge. I tillegg fikk elevene frihet til å skape innenfor de rammene som jeg satt.

Observasjon 5

Observasjonsnotat skrevet av meg fra når elevene fremførte frysbildene:

Jeg stilte spørsmålet «hvilken scene tror dere dette er?» og «hvem tror dere er hvilken karakter?» Om ingen svarte kommenterte jeg de kroppslige posisjonene som elevene sto i da de presenterte frysbylde, for så å stille spørsmålene igjen. Om elevene svarte stilte jeg oppfølgingsspørsmål til elevene og spurte for eksempel hvorfor eleven trodde det var den scenen gruppen presenterte.

En tolkning av observasjonen er at jeg var en veileder som stilte spørsmål, og prøvde å legge til rette for at elevene skulle formidle sin kunnskap. Jeg lyttet til elevene, og ønsket at det skulle være kommunikasjon i klasserommet. Jeg var altså en relasjonell lærer som ønsket at elevene skulle komme med innspill. Dersom ingen elever svarte, kommenterte jeg posisjonene for å få elevene til å tenke, slik at de kunne få litt hjelp til å svare. En annen tolkning er at jeg stilte for lukkede spørsmål slik at elevene ikke fikk formidle kunnskap de hadde. Jeg tolker det som at elevene fikk komme med innspill. Dette fordi jeg stilte spørsmål og la til rette for at elevene kunne svare.

Jeg opptrådte som en veileder som la til rette for at elevene skulle skape og lære. I tillegg hadde jeg kontroll og skapte struktur som ble gjentatt. Jeg viste også varme gjennom å være relasjonell.

Oppsummering

Jeg ga instruksjoner, og veiledet elevene, noe som viser at jeg var en lærer som ledet. Jeg fikk kontroll ved å skape tydelig struktur og rammer for timene og oppgavene som elevene gjennomførte. Innenfor rammene fikk elevene frihet til å være kreative. Samtidig som jeg hadde kontroll og ledet, så satt jeg meg ned på høyde med elevene og småpratet med dem i starten av timen for å vise omsorg og varme, og at jeg ønsket relasjon. Jeg viste også omsorg og varme ved å bevege meg rundt i rommet for å se alle elevene.

4.1.3.1 Trygghet

Som beskrevet i teoridelen skal læreren legge til rette for trygghet i performativ læring (se del 2.1.3). Brandtzæg et al. (2016, s. 24) definerer trygghet som det å være «rolig og harmonisk på innsiden» samtidig som man regner med at andre bryr seg om en og ser på en som verdifull. Utrygge elever er redd for å ikke bli likt eller akseptert. I opplæringsloven står det at elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø (se del 2.1.3). Jeg vil nå se på i hvilken grad elevene responderte med trygghet.

Observasjon 1

En av forskningsassistentene skrev i observasjonsnotatet sitt: «flere og flere elever tok opp hånden underveis og ville svare». I mine observasjonsnotater skrev jeg:

Flere elever rakk opp hånden for å gjette hvilken scene og hvilke personer som var i de ulike frysbildene som ble fremført. Flere elever rakk opp hånden selv om de svarte feil. Om elevene svarte feil, sa jeg at det var bra de prøvde selv om de ikke var helt sikre. Jeg oppfordret elevene flere ganger til å svare, selv om de ikke var helt sikre på om svaret var riktig. Omtrent 75% av klassen hadde oppe hånden minst én gang i løpet av timen for å svare.

Elevene tok plass i form av å ta opp hånden for å vise at de ønsket å si noe og svarte selv om de ikke var sikre på om svaret var rett. De unngikk ikke å svare selv om de ikke visste om det de sa var rett. For å ta opp hånden må elevene tro at de andre ønsker dem vel, og at de andre tenker på deres svar som viktige.

En tolkning av observasjonen er at elevene ble tryggere på fortellingen etter at vi hadde gjennomgått fortellingen flere ganger. En annen tolkning er at elevene følte seg presset til å si noe da jeg ga flere tilbakemeldinger om å gi svar. En tredje tolkning er at min respons på elevenes feile svar gjorde at de turte å ta opp hånden igjen selv om det var feil svar. Jeg sa at elevene kunne svare selv om de ikke var sikre på at det de svarte var riktig. Samtidig ga jeg positiv respons til elever som ikke ga rett svar. Min respons kan muligens ha skapt en trygghet blant elevene.

Jeg mener de mest realistiske tolkningene er at elevene tok opp hånden fordi de fikk positiv respons fra meg som klasseleder, og fordi de ble tryggere på fortellingen etter å ha gjennomgått fortellingen flere ganger. Dette mener jeg fordi flere og flere elever tok opp

hånden for å svare utover i timen. Jeg hadde en positiv respons på alle svar, både om de svarte feil eller ikke. Elevene ønsker å få positiv respons og å føle seg viktige, derfor tror jeg at elevene svarte fordi de var tryggere.

Det er vanskelig å se om noen er trygge. Om elever tar opp hånden fordi de er utadvendte, eller fordi de føler seg trygge, er vanskelig å observere. Flere og flere elever tok opp hånden etter hvert. Derfor tror jeg at grunnen til at elevene tok opp hånden har med trygghet å gjøre. Enten at de er tryggere på fortellingen, tryggere på meg, eller tryggere på klassen.

Observasjon 2

En annen observasjon fra mine forskningsassistenter var:

Elevene formidlet mer med ansiktet enn med kroppen.

Her har en av forskningsassistentene mine skilt mellom kropp og ansikt. Jeg tenker at ansiktet er en del av kroppen. Det kan være at forskningsassistenten også mente «elevene formidlet mer med ansiktet enn med resten av kroppen».

Det at elevene formidlet mer med ansiktet enn med resten av kroppen kan skyldes at elevene var utrygge på hvordan de skulle gjennomføre oppgaven. Det kan være at elevene ikke har gjort så mange dramaøvelser før, og derfor ikke er vant med å formidle gjennom kroppen. Kanskje elevene ikke visste hvordan de skulle gjøre oppgaven med kroppen da de kanskje har mer erfaring med film som viser mer ansiktsuttrykk. Det kan også være at elevene var utrygge på gruppen eller seg selv. Ved å bruke ansiktet tok elevene mindre plass i rommet, og svarer derfor på oppgaven ved å vise følelser gjennom ansiktet. En siste tolkning er at elevene tenkte at rollen de spilte, ikke uttrykte seg like mye gjennom kroppen, og at karakteren hadde et nøytralt kroppsspråk.

Elevene fikk beskjed om å formidle gjennom hele kroppen. Om elevene følte seg utrygge på seg selv, gruppen eller hvordan de skulle gjennomføre oppgaven kan det være tryggere å bruke bare ansiktet. Man blir mer synlig om man står i en posisjon med kroppen, enn om det bare er ansiktet som formidler.

Igjen er det vanskelig å observere trygghet. Det kan være at elevene var utrygge og derfor ikke beveget resten av kroppen. Samtidig kan det like godt være at elevene bare ikke tenkte over at de skulle bruke hele kroppen, fordi de er så vant til å se på film der ansiktet har mye fokus. Jeg syns derfor det er vanskelig å si om elevene var trygge eller ikke. Samtidig så vi at flere elever brukte kroppen for å formidle, så elevene observerte hvordan man også kunne gjennomføre øvelsen. Derfor tror jeg at noen av elevene var litt utrygge.

Observasjon 3

En forskningsassistent skrev ned en observasjon om ei gruppe:

Gruppen satt helt stille og bare snakket bare om posisjoner, men testet ingenting. Gruppen satt under de to første oppgavene, men spratt opp på siste oppgave.

En av grunnene til at elevene satt stille og ikke testet posisjonene kan være at det var kleint, eller flaut å vise posisjoner. Å stå i en posisjon tiltrekker seg oppmerksomhet fra de andre på gruppen, og derfor kan det være sårbart. Det å by på seg selv og vise posisjoner kan være sårbart, da andre i gruppen kan begynne å le. Det kan også være at elevene som var satt sammen på gruppen ikke kjente hverandre like godt, og derfor ikke var trygge på hverandre. Om elevene ikke har arbeidet så mye med drama før, kan det derfor være tryggere å prate om posisjoner, da de er mer vant med å formidle gjennom å snakke enn å bruke kroppen.

Elevene spratt derimot opp på siste oppgave. Dette kan tyde på at elevene skjønnte hva de skulle gjøre, og at de har blitt mer vant til drama som metode. I tillegg hadde gruppen vært sammen i to oppgaver, og derfor hadde de blitt mer trygge på hverandre. Da elevene spratt opp, kan det tyde på at de hadde lyst til å komme i gang med oppgaven.

Jeg valgte ut tilfeldige grupper som elevene skulle jobbe med alle timene av dramaforløpet. Elevene som ikke ville teste ut oppgaven kan altså ha vært utrygge på hverandre, og det kan ha vært flaut og sårbart å formidle gjennom kroppen. Da den samme gruppen hoppet opp på siste oppgave, hadde de jobbet sammen i to oppgaver allerede. Elevene hadde da mer erfaring med drama og å jobbe sammen i gruppen.

Her ser vi at elevene så ut til å gå fra å være utrygge til å bli trygge. Elevene i gruppen gikk fra å oppfattes som engstelige og usikre på om de ble likt, til å ta mer plass der det virket som de tenkte at de andre i gruppen så på dem som gode nok.

Oppsummering

I denne analysedelen ser vi at det er komplisert å observere trygghet, da dette er noe som er en del av det indre hos elevene. Samtidig kan man tolke noen ytre uttrykk som kan tyde på at elevene var trygge. Slik som for eksempel elever som først bare pratet sammen uten å prøve posisjoner og som til slutt spratt opp for å vise ideer. Fra å være usikker på hva man skal gjøre og frykt for å ikke bli likt til å tenke at de rundt vil dem vel. Det samme gjelder da observasjonen av elevene som tok opp hånden selv om de hadde svart feil. Vet man at man er ønsket så blir man trygg, og i dette tilfellet tør å komme med innspill.

4.1.4 Oppsummering av performativ læring

I del 4.1 av analysen har vi nå sett på hvordan performativ læring kommer til uttrykk gjennom et undervisningsopplegg. Kroppen er sentral i performativ læring og vi har sett at elevene brukte kroppen for å ta del i fortellingen i undervisningsopplegget. De brukte kroppen til å lage ulike positurer, formidle ulike ansiktsuttrykk og til å lage ulike nivåforskjeller. Samhandling med andre mennesker er også en del av det performative læringsynet. Gjennom undervisningsopplegget så vi tydelig at elevene intra-agerer med hverandre og påvirker hverandres verbale og kroppslige stimuli.

I performativ læring skal læreren være en veileder som legger til rette for trygghet for elevene og legger til rette for læring. I tillegg er en god klasseleder autoritativ. Vi så gjennom observasjonene at jeg ga instruksjoner og veiledet, og derfor var en leder. Jeg fikk kontroll gjennom å skape struktur og rammer for timene. I tillegg viste jeg omsorg, varme og ønske om relasjon til elevene gjennom å sette meg ned og småprate med elevene i starten av timen, og ved å gi de frihet innenfor rammene. Å observere om elevene opplevde trygghet var komplisert. Samtidig så vi mulige tendenser til trygghet der elevene opplevde å føle at andre brydde seg om en, og tendenser til at elevene opplevde frykt for å ikke bli likt.

4.2 Elevenes respons

I denne delen vil jeg se på hvordan elevene responderte på performativ læring, undervisningsopplegget, og læring generelt. Først vil jeg se på observasjonen fra undervisningsopplegget, der jeg ser på i hvilken grad elevene viste engasjement. Så vil jeg se på spørreundersøkelsen, der elevene viste sine subjektive meninger om læring, og hvordan de selv mente de lærer best.

4.2.1 Engasjement

Engasjement er sentralt i performativ læring. I teoridelen brukte jeg Schaufeli et al. (2002, s. 74) sin definisjon på engasjement som en positiv, tilfredsstillende, arbeidsrelatert sinnstilstand som er preget av handlekraft, dedikasjon og at personen er oppslukt (se del 2.1.4).

Engasjement ser altså ut som handlekraft, dedikasjon, og å være fokusert eller oppslukt av en oppgave. Jeg vil nå se hvordan engasjement kommer til uttrykk i datamaterialet mitt.

Observasjon 1

Et av notatene mine fra observasjonen var at jeg gikk bort til en gruppe for å observere:

Noen elever på gruppen sa: «vi er snart ferdige, bare vent».

Man kan tolke responsen til elevene som at elevene var stresset av oppgaven, eller at de ble stresset av at jeg kom bort til dem. En annen tolkning kan være at elevene var handlekraftige og oppslukt av oppgaven, og derfor sa vent, for å få bedre tid til å gjennomføre oppgaven. Jeg tror at begge tolkningene kan stemme i situasjonen, fordi de kan ha tolket det at jeg kom bort til de kunne bety at tiden snart var ute. Samtidig holdt gruppen på med å løse oppgaven. Dette var tydelig ved at de sa «vi er snart ferdige», og at de var fokuserte og ønsket litt mer tid, ved å kommunisere «bare vent».

I denne observasjonen ser vi at elevene var dedikerte til oppgaven. De hadde en arbeidsrelatert sinnstilstand og var oppslukt av oppgaven. Samtidig virket det som elevene var stresset og ønsket mer tid.

Observasjon 2

Da friminuttet skulle starte observerte jeg at:

Elevene satt og svarte på spørsmål fra spørreundersøkelsen uten å kommentere at friminuttet hadde startet.

En tolkning av dette kan være at elevene ikke kommenterte at det var friminutt fordi jeg hadde sagt før timen at vi kanskje ville bruke litt av friminuttet, og at de skulle få friminuttet senere. En annen tolkning er at elevene var så dedikerte til oppgaven at de glemte tiden og friminuttet. Jeg tolker at elevene ikke spurte om friminutt både fordi de visste at vi kanskje kom til å gå på overtid og fordi de var dedikerte til oppgaven.

Her ser vi at elevene var oppslukt i oppgaven og dedikerte til det de arbeidet med. I tillegg visste elevene at timen kom til å vare lenger, og derfor spurte ingen om friminutt.

Observasjon 3

En observasjon fra første oppgave «overraskelsesbursdag»:

Da jeg forklarte oppgaven for elevene observerte jeg flere elever som tok hendene i ansiktet, og lagte ansiktsuttrykk.

En tolkning på denne observasjonen er at elevene var rastløse og ville bevege seg, og derfor beveget seg. En annen tolkning er at elevene var oppslukt og ble revet med, og derfor ville prøve ut det jeg forklarte. I denne observasjonen tror jeg at begge tolkningene kan stemme. Elevene satt seg inn i oppgaven og testet ut mens jeg forklarte oppgaven. Samtidig hadde elevene sittet i ro en stund, som også kunne gjøre at flere elever ble rastløse.

Elevene var oppslukt i oppgaven, og levde seg inn. De viste også dedikasjon til oppgaven og handlekraft ved å prøve ut det jeg forklarte. Samtidig hadde elevene sittet i ro en stund og derfor hadde noen behov for å bevege seg.

Observasjon 4

En av forskningsassistentene skrev følgende i en observasjon:

Flere grupper prøvde ut ulike frysposisjoner, og mens de prøvde ut posisjonene sa de små kommentarer som «hjelp» og «nei».

At elevene lagde lyd da de prøvde ut ulike posisjoner tolker jeg som at de var oppslukt i oppgaven og at de var dedikerte. De sa det de spontant tenkte på når de stilte seg opp i ulike posisjoner. Elevene levde seg inn i fortellingen og satte seg inn i situasjonen og i rollene, og de spontane utsagnene var det elevene tenkte at karakteren følte. Jeg tolker derfor de spontane utsagnene som at elevene var engasjerte.

Igjen ser vi at elevene er oppslukt i oppgaven. De viser handlekraft og dedikasjon til oppgaven.

Observasjon 5

En av forskningsassistentene skrev i observasjonsnotatet:

Da fortellingen ble fortalt satt elevene stille og tre fjerdedeler av elevene så på forsker.

Da jeg fortalte fortellingen sa jeg til elevene at jeg forventet at de skulle se på meg og lytte. Elevene gjorde derfor som jeg sa. Jeg sa også at vi kom til å jobbe med fortellingen i alle timene.

En tolkning til hvorfor elevene så på meg imens jeg forklarte, kan være at jeg hadde satt tydelige rammer og at elevene da forsto hva som var forventet av dem. En annen tolkning er at elevene var oppslukt i fortellingen og ønsket å lytte til historien, fordi den var spennende. En tredje tolkning er at de ønsket å lære og hadde en arbeidsrelatert sinnstilstand, og at de derfor lyttet til fortellingen. En fjerde tolkning er at elevene forsto nytteverdien av å følge med og var dedikerte og derfor fulgte med på det jeg sa. Jeg tror at det kan være ulike grunner til hvorfor de ulike elevene fulgte med, og at flere av tolkningene derfor stemmer.

Her ser vi at elevene av ulike grunner fulgte med på det klasselederen sa. Noen fulgte med fordi de hadde en arbeidsrelatert sinnstilstand, og ønsket å lære. Noen var oppslukt av

fortellingen og dedikerte til oppgaven, og så nytteverdien av å følge med. I tillegg fulgte nok noen med fordi de ville innfri mine forventinger til elevene.

Oppsummering

I denne delen av analysen ser vi flere tendenser til at elevene var engasjerte i arbeidsoppgaver. I noen av observasjonene så vi engasjement, og samtidig andre faktorer som ønske om å innfri klasseleders forventinger, stress, eller rastløshet. I tillegg så vi at elevene var dedikerte og oppslukte i arbeidsoppgaver. Elevene viste også handlekraft gjennom oppgaver. Elevene var positive og viste en arbeidsrelatert sinnstilstand.

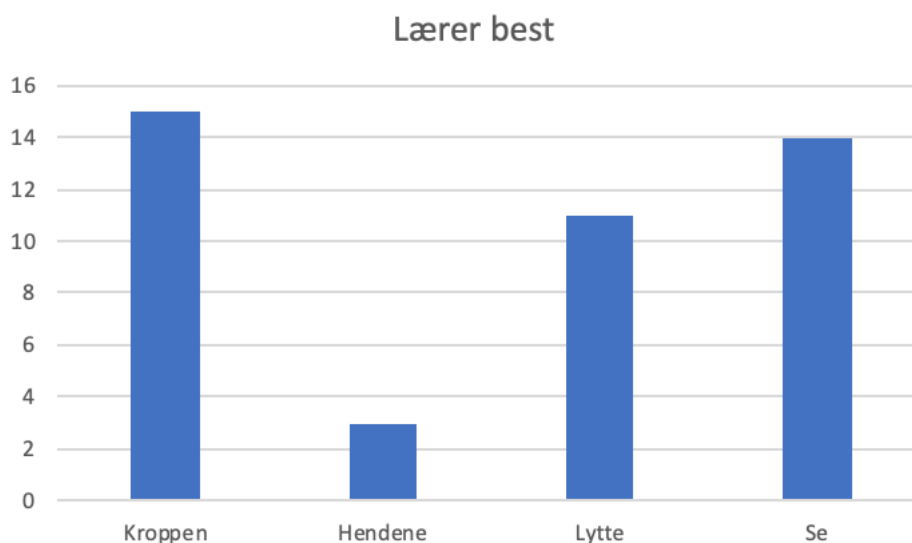
4.2.2 Spørreundersøkelse som kilde til elevenes syn på læring

Jeg brukte spørreundersøkelse som metode for å få elevenes stemme med i oppgaven. Jeg forklarte ikke på forhånd hva spørsmål og svaralternativ betydde, og gav elevene rom til å tolke selv. I spørreundersøkelsen kunne elevene velge en til to påstander som passet for dem på de lukkede spørsmålene. Det åpne spørsmålet «beskriv kort en av karakterene du var i løpet av dramaforløpet» har jeg valgt å ikke analysere, da det ikke kom noen relevante svar knyttet til problemstillingen min ut fra det spørsmålet.

Når lærer du best?

Under spørsmålet «når lærer du best» var det opp til elevene å tolke hva læring ved bruk av kropp, hender, lytting og å se ville si.

Tabell 1: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når lærer du best.



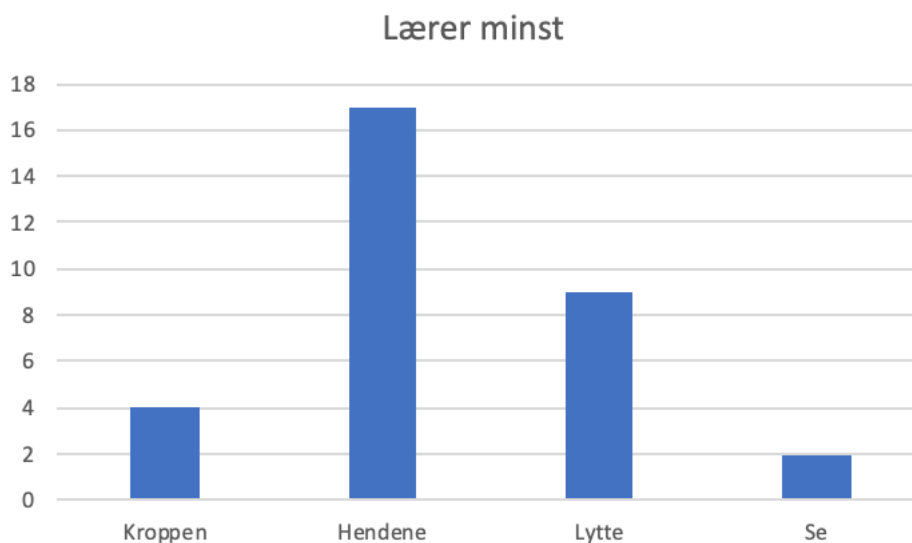
15 av 37 svarte at de likte best å lære ved å bruke kroppen. Dette kan vise til at nesten halvparten foretrakk å lære ved å bruke kroppen i undervisningen. Da jeg ikke kom med eksempler, er det vanskelig å vite hvordan elevene tolket svaralternativet.

Ut fra spørreundersøkelsen kan man også tolke at mindre enn halvparten foretrekker å lære ved å bruke kroppen og at de fleste foretrekker å lære ved å se og lytte. Elevene kan ha tolket det å lytte som å lytte til lærer, lytte til hverandre eller lytte til en film. Om vi ser på svaralternativet «se» i sammenheng med de neste spørsmålene kan elevene ha tenkt på det å se på film, eventuelt også se på presentasjoner, eller bilder.

Jeg tolker at det er varierende hvordan elevene foretrekker å lære, samtidig foretrekker flertallet å lære ved å bruke kroppen.

Når lærer du minst?

Tabell 2: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når lærer du minst?



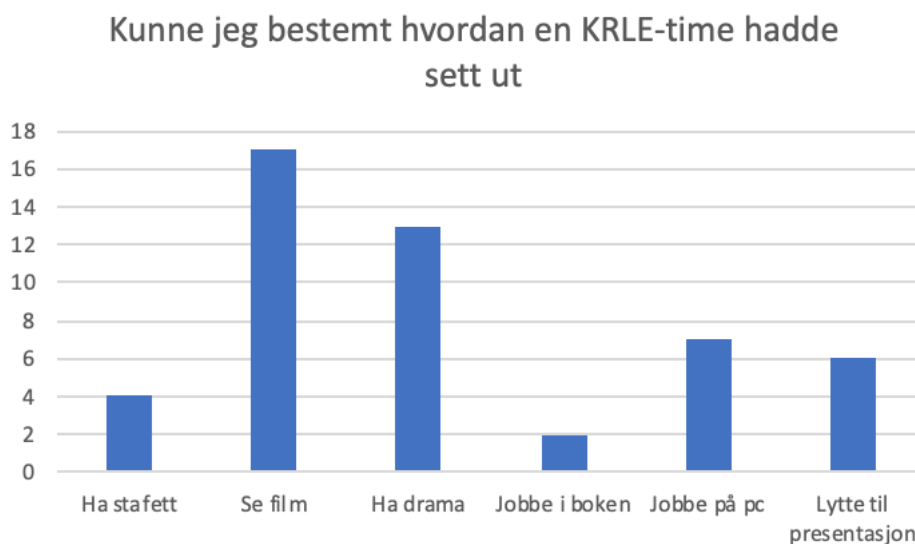
Når vi ser på hva elevene svarte på spørsmålet om når de lærte minst, viser det at de selv mener at de lærer minst når de bruker hendene. Jeg vet ikke hva elevene legger i det å bruke hendene, om de tenker skrijving, eller om de tenker på å skape noe med hendene. I og med at jeg ikke vet hva elevene la i det å lære ved bruk av hendene, kommer jeg ikke til å ta i bruk den dataen videre i oppgaven.

Vi ser også at åtte mente at de lærer minst når de lytter. Det er interessant at elleve krysset av at de likte best å lære ved å lytte og åtte lærer minst ved å lytte. Dette viser at ulike elever liker å lære ved bruk av ulike sanser. Samtidig er jeg ikke helt sikker på om elevene har tolket svaralternativene og spørsmålene likt.

Fire har svart at de lærer minst ved å bruke kroppen, og bare to lærer minst av å se. Dette kan bety at både det å bruke kroppen og det å bruke synet er det som elevene selv opplever at de lærer mest av. Disse alternativene hadde også høyest score på spørsmålet om hvordan elevene likte å lære.

Kunne jeg bestemt hvordan en KRLE-time hadde sett ut hadde vi

Tabell 3: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Kunne jeg bestemt hvordan en KRLE-time hadde sett ut hadde vi.



I spørsmålet «kunne jeg bestemt hvordan en KRLE-time skulle sett ut hadde vi», har 17 elever krysset av at de hadde valgt å se film. At såpass mange hadde valgt film kunne vært interessant å undersøke dypere, men jeg velger å ikke gjøre det i denne oppgaven, i og med at det ikke er relevant for min problemstilling.

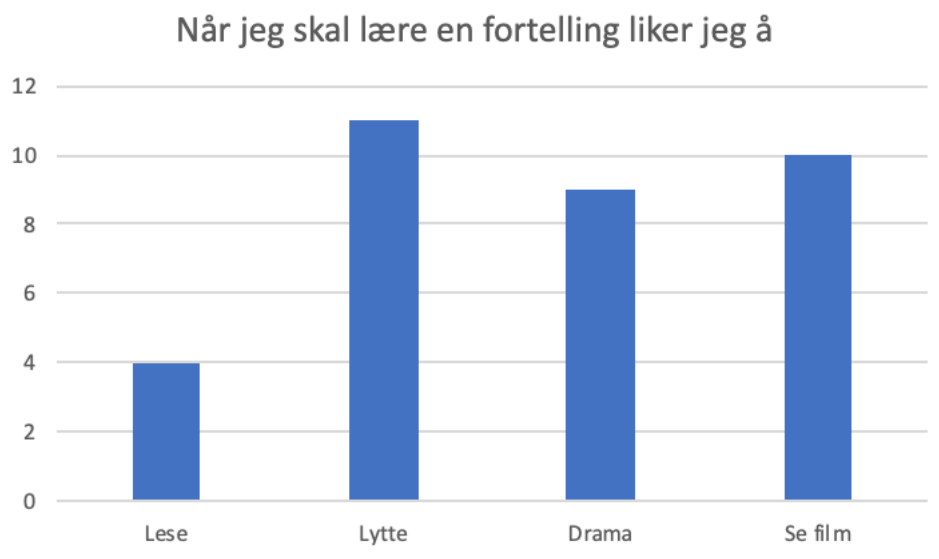
13 elever hadde valgt å ha drama. Det at elevene akkurat hadde hatt en dramatime kan påvirke disse resultatene. Samtidig kan det også vise til at elevene likte denne måten å jobbe med KRLE-faget på. Bare fire elever ville valgt å ha stafett. Jeg er usikker på om klassene har brukt stafett før som en undervisningsmetode, så derfor er det litt vanskelig å vite hvor relevant dette svaralternativet er. Bare to elever hadde valgt å jobbe i boken. Dette er

interessant da lærebøker ofte preger mye av undervisningen i KRLE-faget (Andreassen, 2016, s. 179).

Oppsummert på dette spørsmålet ser vi at flest elever har krysset av på at de ville sett på film eller jobbet med drama. Dette er også aktiviteter man gjør felles, eller i gruppe. De færreste ville jobbet i boken, dette er en aktivitet man ofte gjør alene, eller med en annen.

Når jeg skal lære en fortelling liker jeg å

Tabell 4: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når jeg skal lære en fortelling liker jeg å.



Elleve elever har svart at de foretrekker å lytte når de skal lære en fortelling, og ti har svart at de foretrekker å se film. Dette kan vise at for å lære en fortelling foretrekker de fleste elevene å få fortellingen formidlet til dem. Ni elever har svart at de foretrekker å bruke drama for å lære en fortelling. Jeg vet ikke hvor mye elevene har jobbet med drama før, og ikke hvor mye de har jobbet med fortelling og drama. Det kan være at elevene ikke tenkte over at de lærte en fortelling da de gjennomførte dramaforløpet, og at det var en så annerledes metode enn å få hele fortellingen på rams. Det at ni har valgt drama kan vise til at noen foretrekker drama over andre metoder, men at de fleste foretrekker at fortellingen blir formidlet til dem.

Bare fire foretrekker å lese en fortelling for å lære den. Det er absolutt mindretall som foretrekker å lese en fortelling selv. De fleste foretrekker enten at noen leser for dem, eller at de ser en film for å lære fortellingen, noen liker også å bruke drama. Her ser vi også at

elevene har valgt alternativene som ofte er forbundet med en felles opplevelse, mens det å lese er en aktivitet som ofte blir gjort alene.

Hvilket av fagene liker du best?

Tabell 5: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Hvilket av fagene liker du best?



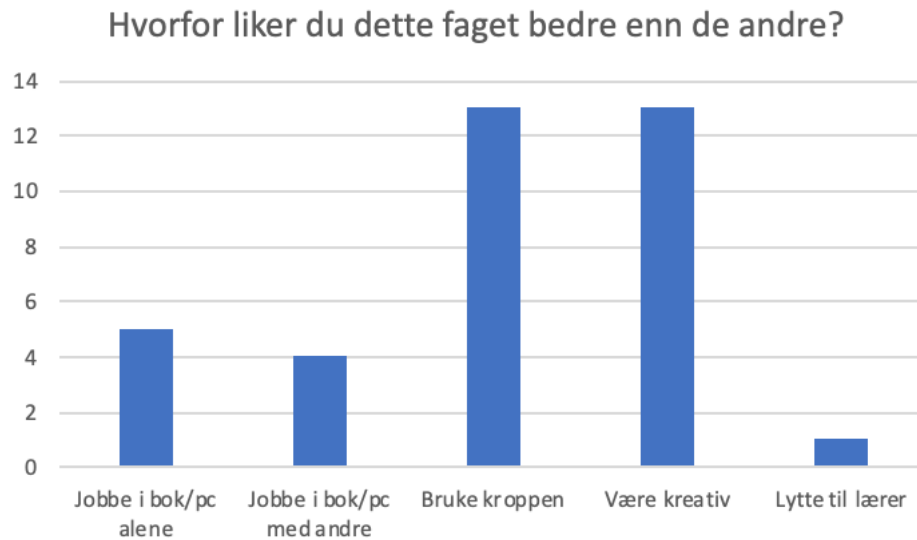
16 elever krysset av Kroppsøving som det faget de likte best. Det kan bety blant annet at elevene liker konkurranse, å bevege seg, eller å få opp pulsen.

Kunst og Håndverk var det nest flest elever likte. Kunst og Håndverk er i stor grad et praktisk fag, der elevene skaper. Musikk var det tredje faget som elevene likte best. Alle de tre fagene elevene likte best er estetiske fag, og fag der de får brukt kroppen ved å spille, skape noe, eller trene.

Fagene norsk, matte og samfunnsfag var det bare fem som likte best, til sammen. Dette er fag som man gjerne forbinder med teori, og med metoder som å skrive og lytte.

Hvorfor liker du det faget bedre enn andre fag?

Tabell 6: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Hvorfor liker du dette faget bedre enn de andre?



13 elever begrunner at de liker et fag bedre enn andre fag fordi de får bruke kroppen i faget, og 13 elever begrunner med at de får de være kreative. I de fleste tilfellene er grunnen til at elevene likte kroppsøving, kunst og håndverk eller musikk best, var fordi de likte å bruke kroppen og å være kreative. Å lære ved å bruke kroppen kan elevene ha tolket som det man gjør når man har kroppsøvingstime i gymsalen, når man får løpe eller spille ballspill. En annen tolkning kan være at elevene får spille instrumenter, danse, male, hamre eller strikke.

Det å være kreativ kan elevene ha tolket som når man skal skape noe, skrive en sang, male et bilde, eller lage en dans. Kreativitet kan også være problemløsning eller dikte en fortelling, Jeg tror at de fleste elevene tenkte på fagene kroppsøving, musikk eller kunst og håndverk da de valgte hvorfor de likte fagene, da det var flest elever som valgte disse fagene.

Fem elever liker faget fordi de får i bok eller pc på egenhånd, og fire fordi de får jobbe i bok eller pc med andre. Bare én likte best sitt fag fordi den får lytte til læreren. Jeg tolker dette som at å bruke kropp og kreativitet motiverer elevene for å lære. I tillegg tolker jeg det som at veldig få elever foretrekker å lytte til læreren. Dette er interessant da de fleste elevene foretrakk å lære fortellingen gjennom å lytte.

Gi to eksempler på ganger du har lært noe utenom skolen

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen var at elevene skulle gi to eksempler på ganger de hadde lært noe utenom skolen. 24 av 37 av eksemplene elevene skrev var eksempler fra når elevene hadde lært noe praktisk. Elevene skrev for eksempel at de hadde lært å svømme, sykle, stå på skøyter, lært å bake, spille fotball, og lært et kortspill. Alle disse eksemplene er praktiske aktiviteter som elevene har lært. Andre eksempler på hva eleven svarte var å dra på museum eller VilVite². Disse aktivitetene kan man tolke som både kroppslige og teoretiske. Man må bevege seg rundt, og på VilVite er det mange aktiviteter man kan gjøre. På et kunstmuseum, eller naturhistorisk museum kan man lære ved å se på utstillingene, og man kan lære ved å høre på en guide som forteller om utstillingen. Andre elever skrev eksempler som var mer teoretiske, for eksempel å lære gjennom å lese faktabøker. Over halvparten av elevene ga eksempler på ganger de har lært noe praktisk.

Oppsummering

Gjennom spørreundersøkelsen ser vi at elevene liker å lære ved bruk av kroppen, og gjennom å være kreative. Et absolutt flertall av elevene foretrekker fag der de får være kreative og bruke kroppen. De fleste elevene liker ifølge spørreskjemaet også best å lære i KRLE ved å se film og ved å bruke drama. Et flertall av elevene likte minst å lære ved å jobbe i boken. For å lære en fortelling valgte flertall av elevene å lytte, se film og bruke drama. Dette er aktiviteter som man gjør felles i klassen. De færreste valgte å lese som en måte de likte å lære fortelling på.

Da elevene skulle gi eksempler på når de hadde lært noe utenom skolen, ga over halvparten av elevene eksempler på ganger de hadde lært noe praktisk. Dette viser at læring ved bruk av kroppen og læring som stimulerer kreativitet er å foretrekke av flertall av elevene. I tillegg er aktiviteter man gjør felles i klasserommet det flest elever foretrekker i denne undersøkelsen.

² Vitensenter i Bergen.

4.2.3 Oppsummering

I del 4.2 har jeg svart på del to av problemstillingen: Hvordan responderer elevene på performativ læring. Gjennom denne analysen så vi at elevenes respons på performativ læring i noen situasjoner er engasjement. Dette så vi ved at elevene var dedikerte og oppslukte i arbeidsoppgaver. Noen elever viste handlekraft i oppgaven, og de var positive og viste en arbeidsrelatert sinnstilstand.

Gjennom spørreundersøkelsen så vi på hvordan elevene likte å lære. Vi så da at et flertall av elevene liker best å lære ved å bruke kroppen og ved å være kreative. Vi ser også at de fleste elevene liker å lære ved å se på film eller ved bruk av drama i KRLE, mens bare to har valgt alternativ jobbe i boken. For å lære fortelling har flertallet av elevene valgt alternativene lytte, se film, og drama. Disse alternativene har til felles at det er aktiviteter man gjør i felleskap i klassen.

På det åpne spørsmålet «gi to eksempler på ganger du har lært noe utenom skolen» var over halvparten av svarene eksempler på ganger elevene hadde lært noe praktisk. Resten av eksemplene var enten en blanding mellom praktisk og teoretisk eller rent teoretiske. Dette viser at praktisk læring er noe som gjør at elevene husker det. Altså at læring ved bruk av kroppen og som stimulerer er å foretrekke for flertallet av elevene. Flertallet av elevene foretrekker også aktiviteter som man gjør felles i klasserommet, viser denne spørreundersøkelsen.

4.3 Ta andres perspektiv

Del tre av analysen har jeg delt inn i to deler. Først vil jeg se på elevenes ytringer og hvor de befinner seg på linjen til Eidhamar. I teoridelen forklarte jeg perspektivmangfoldsmodellen til Eidhamar (2019) (se del 2.2.1). I del to vil jeg se på om elevene viste empati.

4.3.1 Faglige perspektiver

Eidhamar forklarer faglige perspektiver som dimensjoner på ei linje. Faglige innenfraperspektiv og faglige utenfraperspektiv er på hver sin side. Samtidig er det mulig å befinne seg midt på linjen slik som setningen «Muslimer tror at Muhammad var en profet». Jeg vil nå se på datamaterialet for å se hvor elevene befant seg på linjen.

Observasjon 1

I tanketappingoppgaven var det flere elever i rollen som Bilal som formidlet replikker som:

«jeg tror det bare er én Gud», «jeg vil tro på at Allah er den eneste gud», «én gud, én gud, én gud».

Elevene formidler da at Bilal tror at det finnes en Gud, og tror på Allah. Elevene formidler dette ikke som seg selv, men i rolle som Bilal. Disse replikkene ligner på det Muhammed også sa da han var på markedet: “det er bare en Gud” og “Allah er den eneste Gud, og Allah er den som skal adlydes og tilbes”. Elevene hadde hørt hele historien flere ganger, og derfor visste at både Bilal og Muhammed formidlet i fortellingen at det finnes en gud. I tillegg er det felles for Muslimer er at de tror at det finnes bare en gud. Gjennom replikkene viser elevene at en konvertert muslim legger vekt på at han tror på en gud.

Denne observasjonen plasserer seg i midten av linjen til Eidhamar, fordi perspektivet er objektivt, og omhandler hva de religiøse innenfor tradisjonen tror på. Perspektivet gir ikke en historisk-vitenskapelig tilnærming, og heller ikke en personlig tilnærming til religionen. Perspektivet befinner seg derfor i midten av de to ytterpunktene.

Observasjon 2

Fra improvisasjonsoppgaven:

En gruppe improviserte at Bilal ble tatt av politiet, fordi han bare trodde på en Gud. Politiet sa at de måtte tro på flere guder.

En tolkning av observasjonen er at elevene hadde fått med seg at Bilal trodde at det bare fantes en gud, mens Umayya ikke trodde på det Muhammed forkynte på markedet. Bilal fikk straff av Umayya fordi han trodde at det bare fantes en gud. Elevene valgte da å tenke at det var forbudt å tro på en gud i det området Bilal bodde. En annen tolkning er at elevene la merke til at Bilal ikke fikk ha ytringsfrihet, og derfor ville forsterke det gjennom improvisasjonen. Jeg tror at begge tolkningene kan være like sannsynlige.

Denne observasjonen vil jeg også plassere i midten av linjen til Eidhamar. I likhet med den forrige observasjonen er perspektivet objektivt og omhandler hva de religiøse innenfor tradisjonen tror på. Perspektivet har ikke en personlig tilnærming til religionen, og gir ikke en historie-vitenskapelig tilnærming. Derfor befinner også denne observasjonen seg midt mellom ytterpunktene.

Observasjon 3

En observasjon fra introduksjonen til undervisningsopplegget:

Elevene satt i sirkelen. Som klasseleder fortalte jeg elevene at undervisningsopplegget skulle basere seg på en fortelling fra islam, og forklarte bakgrunn for fortellingen. Jeg viste på en PowerPoint et kart av Arabia der fortellingen finner stedet. Jeg forklarte også at fortellingen er hentet fra Hadith og er satt rundt år 500-600 e.Kr.

Her forteller jeg hvilken tradisjon fortellingen tilhører. Elevene får vite at det er en fortelling fra islam som de skal jobbe med. Ved å fortelle hvor og når fortellingen er skrevet får elevene en objektiv introduksjon av bakgrunnen for fortellingen.

Denne observasjonen vil jeg plassere i midten av linjen. Grunnen til dette er at det jeg forteller til elevene er objektivt. Samtidig sammenligner jeg ikke fortellingen med andre fortellinger, vurderer ikke når teksten ble funnet, og hvor gammelt det tidligste eksemplaret

av teksten er, derfor er det ikke et utenfraperspektiv. Det er ikke et innenfraperspektiv heller i og med at jeg forklarer teksten som relevant for muslimer generelt. Det blir ikke fortalt hva muslimer kan lære av teksten, og det er derfor ikke et innenfraperspektiv. I likhet med de forrige observasjonene er perspektivet objektivt og omhandler hva de religiøse innenfor tradisjonen tror på.

Oppsummering

Gjennom flere observasjoner ser vi at elevene i størst grad befinner seg i midten av linjen til Eidhamar om det faglige perspektivet. Elevene tar ikke et fullstendig innenfraperspektiv, der de utforsker fortellingen fra et muslimsk perspektiv. Elevene tar heller ikke et utenfraperspektiv der elevene ser på fortellingen gjennom en objektiv og historievitenskapelig metode. Dermed befinner elevene seg i størst grad i midt på linjen da de verken ser på fortellingen som historievitenskapelig eller ved å ta perspektivet til muslimer.

4.3.1.1 Å ta andres perspektiv

I overordnet del av læreplanen i KRLE skal elevene kunne ta andres perspektiv. I denne siste delen av del 4.3 vil jeg se på om elevene tar andres perspektiv eller ikke. Samtidig vil jeg plassere observasjonen i linjen til Eidhamar.

Observasjon 1

En observasjon fra tanketappingoppgaven er fra scenen der Bilal blir solgt.

Eleven som spiller Bilal sier sin tanke: "hva skjer nå"? Umayya sin tanke er "endelig får jeg kjøpt slaven"

Replikken «hva skjer nå» kan tyde på at eleven vil formidle at Bilal ikke vet hva som skjer og formidler forvirring Bilal føler på i situasjonen. Umayya sin replikk: «endelig får jeg kjøpt slaven» viser eleven til at Umayya er glad eller lettet over å ha fått kjøpt slaven. Begge elevene sier noe som ikke står i fortellingen. Elevene satt seg inn i karakterenes perspektiv og snakket ut ifra hva de tenkte at de følte i det øyeblikket.

Her ser vi at elevene forsøker å tenke seg til hva rollen hadde tenkt i situasjonen. Begge elevene setter seg inn i andres perspektiv, og gjennom rollen er subjektive. Jeg vil plassere

denne observasjonen i et slags faglig innenfraperspektiv, der elevene forsøker å ta en muslim sitt perspektiv.

Observasjon 2

Fra første scene i fortellingen:

En kommentar fra Bilal "håper jeg kommer tilbake til foreldrene mine".

Kommentaren til Bilal uttrykker håp om at han skal komme tilbake til foreldrene igjen. I fortellingen blir Bilal tatt bort fra foreldrene sine, og solgt som slave. Eleven uttrykker derfor håp. Det står derimot ingenting i fortellingen om at Bilal ville komme tilbake til foreldrene sine, eller at han håpet på å komme tilbake til dem. En annen tolkning av kommentaren kan være at eleven satt seg inn i situasjonen til Bilal og uttrykte hva den selv hadde kjent på om den var kommet bort fra foreldrene sine. Her tror jeg begge tolkningene kan stemme.

Eleven setter seg inn i en situasjon og tenker hvordan den selv hadde følt det om den kom bort fra sine foreldre. Eleven setter seg inn i andres perspektiv, og tar en personlig tilnærming til situasjonen gjennom å være i rolle. I denne observasjonen er det vanskelig å si om eleven tar et personlig innenfra perspektiv gjennom å uttrykke hva den selv hadde følt i situasjonen, eller om elevene forsøker å ta et faglig innenfraperspektiv, der den uttrykker det den tror Bilal hadde sagt i situasjonen.

Observasjon 3

I en av klassene observerte jeg en scene fra frys-bildeoppgaven:

Muhammed forkynte, og Bilal og Umayya gikk forbi. Eleven som spilte Muhammed sto med hendene foran seg, hadde åpen munn med et smil. Bilal sto tett inntil Umayya med øret vendt mot Muhammed. Umayya hadde armene i kryss og et seriøst ansiktsuttrykk.

Muhammed sin posisjon med armene ut og åpen munn viste til at han fortalte. Han hadde et lite smil og munnen kan vise til at det er noe han synes er positivt som han fortalte. Bilal

vendte øret sitt mot Muhammad for å vise at han lyttet til det han sa. Umayya så streng ut ved å ha armene i kryss og et seriøst ansiktsuttrykk.

I fortellingen sier Muhammed på markedsplassen at: «det er bare en gud» og «Allah er den eneste gud, og Allah er den eneste som skal adlydes og tilbes.» Eleven formidler det gjennom å bruke ansiktet til å smile, og armene for å vise at han formilder noe. Eleven satt seg da inn i situasjonen til Muhammed, og valgte å bruke et smil for å vise at det var noe positivt han forkynte. Eleven kunne valgt å presentere Muhammed med et strengt, seriøst, trist eller et annet type ansiktsuttrykk, men valgte altså et smil.

Bilal lyttet i scenen, og senere i fortellingen får vi vite at han blir muslim etter å ha hørt hva Muhammad sier på markedet. Derfor velger eleven å vise at han lytter ved å vende kroppen og øret mot Muhammed. I scenen står det at Umayya ikke liker det som Muhammed forkynner, fordi han tror at det finnes flere guder. Eleven har derfor armene i kryss for å vise at han er misfornøyd.

Jeg oppfatter her at elevene tar et faglig innenfraperspektiv. Dette oppfatter jeg fordi elevene setter seg inn i andres perspektiv, og utforsker fortellingen fra et muslimsk perspektiv. Perspektivet er subjektivt gjennom rollene, og elevene har en personlig tilnærming til religionen gjennom å være i roller.

Observasjon 4

Observasjon av en scene der Umayya straffer Bilal:

Umayya sin tanke: «du får straff, fordi du bare tror på en gud».

I fortellingen straffer Umayya, Bilal fordi han tror på det Muhammed forkynner om at det bare er en gud. Umayya derimot tror på flere guder. Umayya som slaveeieren til Bilal legger en tung stein på brystet til Bilal som straff. Tanken som eleven sier er forklarende, som forklarer hvorfor han straffer.

Her ser vi at eleven tar rollen sitt perspektiv. Dette ser vi fordi eleven tenker i rolle, hvorfor han gjør som han gjør. Eleven sier ikke noe annet enn det som står i fortellingen, men tar

perspektivet til rollen gjennom det han sier, og ved å snakke i andre person. Dette kan vi da si er et faglig innenfraperspektiv.

Oppsummering

Vi ser gjennom observasjonene i 4.3 at elevene setter seg inn i rollene sine situasjoner, de hadde en personlig tilnærming til situasjonene gjennom å være i rolle. På denne måten tar elevene andres perspektiv. Elevene gjør et forsøk på å ta en muslim sitt perspektiv, derfor vil jeg plassere disse observasjonene i et faglig innenfraperspektiv.

4.3.2 Empati

Holm (2001) definerer empati gjennom fire deler (se del. 2.2.1). Han presenterer empati som det å ta et annet menneskets psykologiske perspektiv. Nummer to er det å bli berørt av andres følelsesmessige situasjon. Empati innebærer også interaksjon mellom affektive (følelsesmessige) og kognitive mekanismer. I tillegg innebærer empati at følelsesmessige reaksjoner kan ses på som en mekanisme som utløser uselvisk adferd og sosiale rolletakningen som fremmer vellykket sosial atferd. Jeg vil nå se på om empati kom til uttrykk i datamaterialet mitt eller ikke, samtidig som jeg ser på hvilket perspektiv elevene tar.

Observasjon 1

En observasjon fra en scene med frysbylde og tanketapping der Bilal får straff når han ikke jobber hardt nok.

Eleven i rollen som Bilal ligger på kne på gulvet med en hånd foran seg som strekker seg ut over gulvet. Umayya står foran Bilal. Bilal sier replikken "håper han dør". Eleven som ligger på kne gulvet med hånden ut skal være Bilal som vasker gulvet i huset til Umayya, slaveeieren.

Kroppsspråket til Bilal er bøyd. Umayya står mens Bilal ligger, her er det nivå forskjeller som kan vise til maktforholdet til karakterene. Eleven som spiller Bilal tenker at han håper at Umayya dør. Dette kan være fordi eleven har blitt berørt av karakterens følelsesmessige situasjon og tar hans psykologiske perspektiv. Eleven lever seg inn i situasjonen, og tenker hvordan den ville følt seg om en selv var en slave. Det at eleven velger replikken «håper han dør» viser til aggresjon rettet direkte mot Umayya. Denne replikken kan indikere vise at eleven i rollen som Bilal tenker at Umayya har direkte ansvar for lidelsene til Bilal.

Empati kommer til uttrykk gjennom at eleven blir berørt av rollens følelsesmessige situasjon. I tillegg kan vi se at eleven tar rollens psykologiske perspektiv ved å tenke: Hva hadde jeg selv tenkt og følt i situasjonen. Det er altså eleven som blir berørt av situasjonen. Eleven har ikke satt seg inn i muslimer sine verdier og prøver å ta et realistisk muslimsk perspektiv som da kommer til uttrykk. Dette perspektivet vil jeg derfor plassere i et personlig innenfraperspektiv. Det er altså elevene personlig følelser som kommer til uttrykk.

Observasjon 2

En av observasjonene fra frys-bilde og tanketappings oppgaven:

En elev i rolle som Abu Bakr. Eleven sin replikk var: «Jeg vil hjelpe han».

En tolkning av observasjonen er at eleven levde seg inn i rollen og tenkte hva han trodde Abu Bakr tenkte i forhold til situasjonen. En annen tolkning av observasjonen er at eleven fikk medfølelse for Bilal og derfor sa at han ville hjelpe han. Jeg tror begge tolkningene kan stemme.

Elevene hadde gjennomgått historien to ganger før de gikk gjennom tanketapping oppgaven. Elevene hadde da blitt kjent med karakterene. Eleven som var Abu Bakr hadde da tatt posisjonen til Abu Bakr og tenk hva han hadde sagt i situasjonen. Han formidlet også en uselvisk tanke ved å si i tanketappingen at han ville hjelpe Bilal. Abu Bakr hjelper også Bilal i historien, derfor uttrykker eleven at han vil hjelpe gjennom tanketappingen.

Igjen ser vi at eleven blir berørt av rollens følelsesmessige situasjon. Elevens følelsesmessige reaksjon utløste en uselvisk adferd. I tillegg tok eleven rollen sine psykologiske perspektiver. Jeg vil også plassere denne observasjonen i et personlig innenfraperspektiv, da eleven uttrykker hva den selv hadde gjort eller tenkt i rollens situasjon.

Observasjon 3

Siste oppgave i observasjonen observerte jeg at de fleste elevene improviserte scener der Umaya ble drept, Umaya ble slave, og Bilal som tar av seg steinen selv for så å slå Umaya.

En tolkning på hvorfor elevene lagte improvisasjoner med Umaya som blir slave eller drept er fordi elevene kjenner på ønsket om hevn på Umaya. En tolkning på Bilal som tar av seg steinen for så å finne Umaya for å slå han er at rollene endres. Bilal klarer å ta steinen av seg selv, og tar hevn på Umaya. Historien endret seg og avsluttes lykkelig ved at skurken i fortellingen får straff og helten og den undertrykkede i fortellingen får bli fri, eller får sin hevn.

I denne observasjonen ser vi også at elevene tar rollenes psykologiske perspektiv, og blir berørt av deres følelsesmessige situasjon. Det er elevens ønske om rettferdighet som kommer til uttrykk. De setter seg ikke inn i karakteren til Bilal, og finner ut hvilke verdier han har, om han søker hevn eller om han ville tilgitt. Elevene tar derfor et personlig innenfraperspektiv, der deres egne følelser kommer til uttrykk gjennom å være i rolle.

Oppsummering

Gjennom disse observasjonene ser vi at elevene viser empati med rollene. De blir berørt av rollenes følelsesmessige situasjon og reaksjonen utløser i noen av tilfellene uselvvisk adferd. Vi ser også at elevene tar rollenes psykologiske perspektiv gjennom å være i rolle. I tillegg ser vi at elevene tar et personlig innenfraperspektiv, der de uttrykker egne følelser og meninger gjennom å være i rolle.

4.3.3 Oppsummering

Gjennom del 4.3 ser vi at elevene tok ulike perspektiver gjennom å være i rolle. Ved å ta Eidhamar sin perspektivmangfoldsmo­dell som utgangspunkt så vi elever som tok et perspektiv som befinner seg mer i midten av linjen mellom faglig innenfra og faglig utenfra perspektiv. Dette gjorde de ved å ikke ha verken en historisk-vitenskapelig tilnærming, eller en personlig tilnærming. Perspektivene jeg plasserte i midten omhandlet hva de religiøse innenfor tradisjonen tror på.

Gjennom å se på observasjonene så vi at flere elever satt seg inn i rollene sine situasjoner, og hadde personlige tilnærminger til situasjoner i roller. Dette så ut som et forsøk på et faglig innenfraperspektiv, der elevene forsøkte å for eksempel ta et muslimsk perspektiv gjennom å være i rolle.

Vi så også at elevene tok et personlig innenfraperspektiv, der vi så at elevene ble berørt av rollenes følelsesmessige situasjoner. Elevene tok også rollenes psykologiske perspektiver gjennom å være i rolle. Det var elevenes egne følelser og meninger som kom til uttrykk gjennom rollene.

4.4 Oppsummering av analysen

Nå har jeg analysert datamaterialet gjennom tre deler. I del 4.1 fokuserte jeg på performativ læring. Gjennom analysen i del 4.1.1 så vi at elevene brukte kroppen for å ta del i fortellingen. Elevene tok i bruk kroppen for å få nivåforskjeller, vise følelser og for å sette eget preg på fortellingen. I del 4.1.2 så vi at elevene agerte på de andres verbale og kroppslige stimuli. Elevene fikk også til mer ved støtte fra lærer og elever. I del 4.1.3 så vi at jeg var en autoritativ lærer som hadde kontroll og ledet klassen, samtidig som jeg viste omsorg og var relasjonsorientert. Jeg la til rette for at elevene skulle skape og lære.

I del 4.2 så jeg på elevenes respons. I del 4.2.1 så vi at elevene viste engasjement gjennom å være dedikert og oppslukt i arbeidsoppgaver. Vi så også at elevene viste handlekraft gjennom oppgavene, og hadde en arbeidsrelatert sinnstilstand I del 4.2.2 analyserte jeg spørreundersøkelsen. Gjennom undersøkelsen fant vi ut at flertall av elevene likte å lære ved å være kreative og ved å bruke kroppen. Vi så også at elevene foretrakk fagene kroppsøving, kunst og håndverk og musikk over samfunnsfag, norsk og matematikk. En tredje oppdagelse fra spørreundersøkelsen var at flertall av elevene foretrakk læringsmetoder der elevene kunne arbeide i fellesskap og få felles opplevelser.

I del 4.3 av analysedelen så jeg på hvilke perspektiv elevene tok i undervisningsopplegget. Gjennom undervisningsopplegget så vi at elevene tok perspektiv som befant i midten av linjen til Eidhamar om det faglige perspektivet. Elevene tok andres perspektiv og befant seg da i det faglig innenfra perspektivet. I del 4.3.2 så vi at elevene viste empati med og i rollene, og tok da et personlig innenfra perspektiv. Jeg vil nå bruke funn jeg gjorde gjennom analysen til å diskutere de i kapittel 5.

5. Diskusjon

I det forrige kapitlet tok jeg et dypdykk i det empiriske materialet og analyserte den relevante empirien. I dette kapitlet vil jeg studere hva materialet kan gi av perspektiv på problemstillingen: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blick på kjerneelementet å ta andres perspektiv? Dette kapitlet er delt inn i fem deler, kroppen, relasjonelt, trygghet, engasjement og ta andres perspektiv. Gjennom disse delene får vi sett på ulike deler av responsen til elevene på både undervisning som baserer seg på performativ læring og kjerneelementet ta andres perspektiv.

5.1 Kroppen

Gjennom analysen så vi at elevene brukte kroppen i undervisningsopplegget. Gjennom flere observasjoner så vi at elevene brukte kroppene for å ta del i fortellingen. Elevene brukte ansiktsuttrykk for å formidle rolle og situasjon. De brukte også kroppen for å vise ulike nivåforskjeller mellom karakterene i scenen. For å utfylle, tolke og for sette sitt eget preg på scene brukte elevene kroppen.

En studie som viser noe av det samme er Østern og Peleg (2014) sitt prosjekt om kroppslig læring i temaet gravitasjon. De fokuserte på beskrivelse og tolkning av elevenes skapende arbeid med å forme et kroppslig uttrykk gjennom erfaring av gravitasjon i egen kropp og i forhold til andres kropp (Østern & Peleg, 2014, s. 146-147). Oppgavene krevde at elevene brukte kroppen. Østern og Peleg så at elever brukte kroppen for å vise at det er forskjell i kroppen når det er gravitasjon og ikke. Fortellingene ble holdt sammen gjennom at elevene hadde et kroppslig estetisk samspill.

Samtidig så vi i observasjon 3 i del 4.1.3.1 at en gruppe elever pratet i stedet for å bruke kroppen for å teste ut posisjoner. Dermed var det ikke alltid elevene responderte kroppslig i undervisningsopplegget.

Dahl skriver at kunnskap er erfaring, og kunnskap er noe man skaper (se del 2.1.1).

Samspillet mellom kropp og tanke er viktig i læringsprosessene. Gjennom analysen ser vi at elevene, gjennom undervisningsopplegget får skape gjennom kroppen. Elevene får kroppslige erfaringer gjennom å bruke kroppen og å tolke scener og roller.

I spørreundersøkelsen svarte de fleste elevene, altså 15 av 37 at de foretrakk å bruke kroppen for å lære. Vi vet ikke hvordan elevene tolket spørsmålet, eller svaralternativene. Det er derfor vanskelig å si om resultatet hadde blitt det samme hvis jeg hadde laget en definisjon som jeg forklarte til elevene på forhånd av spørreundersøkelsen. 14 av 37 valgte svaralternativet «se». Det er derfor mulig at resultatet hadde vært et annet om vi hadde gjennomført den flere klasser.

Vi kan også se gjennom spørreundersøkelsen at flertallet av elevene foretrekker fagene kroppsøving, kunst og håndverk og musikk. Grunnen til at de valgte disse fagene var fordi de kunne bruke kroppen eller/og være kreative. En studie av Sæbø (2016, s. 194) om drama, kreativitet og estetiske læringsprosesser viser lignende resultater. Gjennom ulike spørreskjema svarte et flertall av elevene at de ønsket mer elevaktive og skapende læringsformer.

I spørreundersøkelsen så vi at 24 av 37 elever skrev praktiske eksempler når de skulle skrive «to eksempler fra ganger de hadde lært noe uten om skolen». At elever lærer bedre når de bruker større deler av kroppen samsvarer med funn fra en av studiene til Sæbø (2016, s. 191). 28 elever hadde leseprøver før og etter prosjektet, der de fikk spørsmål fra tekstene i etterkant. Alle elevene fikk bedre resultat på tekster de hadde arbeidet med ved bruk av drama. Dette kan derfor tyde på at praktiske arbeidsmåter kan føre til at elevene husker bedre.

I spørsmålet om å gi eksempler på to ganger elevene hadde lært noe utenom skolen, så er det vanskelig å vite hva elevene tenkte når de svarte. Hva tenkte de at læring er? Samtidig var det relevant å se hva elevene skrev uten å ha fått noen tolkning av spørsmålet, for å se hva elevene først kom på som svar på spørsmålet.

De fleste elevene valgte å se film eller å bruke drama som foretrukne metoder for å lære i KRLE-faget. Østern og Peleg (2014, s. 142) skriver om et resultat av sitt prosjekt «kroppslig læring om gravitasjon» at et flertall av elevene er positive til de estetiske arbeidsmetodene. Elevene kommenterte at det var bedre enn vanlige timer, bedre enn å sitte stille i klasserommet, og morsomt fordi man fikk være kreative.

Vi ser gjennom spørreundersøkelsen at et flertall av elevene foretrakk fagene kroppsøving, kunst og håndverk og musikk. Grunnen til at de likte disse fagene var fordi de kunne bruke kroppen og/eller være kreative. Dessuten så vi at elevene hadde skrevet ned mest praktiske tilfeller, når de skulle skrive ned eksempler på ganger de hadde lært utenfor skolen. Det betyr samtidig ikke nødvendigvis at elevene lærer bedre ved å lære praktisk.

Oppsummert ser vi at elever bruker kroppen for å formidle, og bruker kroppen på ulik måte i ulike situasjoner i rolle. Ansikt og resten av kroppen ble brukt for å formidle roller og fiktive situasjoner. Gjennom kroppen uttrykte elevene også tolkninger av situasjonen eller fortellingen. I tillegg ser vi at de fleste elevene foretrakk å lære ved kroppen, og/eller ved bruk av kreativitet.

5.2 Relasjonelt

I analysen så vi gjennom observasjonene at elevene agerer på hverandres verbale og kroppslige stimuli, og speiler hverandre. I tillegg får elevene til mer med støtte fra både medelever og lærer enn de hadde fått til alene. Elevene påvirker hverandre gjennom å intra-agere.

I Østern og Peleg (2014, s. 147-148) sin studie *kroppslig læring om gravitasjon* hadde de noen lignende funn. De så blant annet at betydningen til medelevene var i stor grad kroppslig kommunikasjon med godt samspill. I enkelte grupper kunne de se noen elever som var pådrivere, og disse elevene hadde noe å si for resten av gruppen. For eksempel om eleven som var pådriver leste opp en tekst, så fikk resten av gruppen flyt i det kroppslige uttrykket. I tillegg hadde lærerens støtte og engasjement en positiv virkning på elevenes arbeid.

Prosjektet til Sæbø (2016, s. 188) kalt *Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser*, viser også lignende resultater som mine. I prosjektet brukte lærerne drama i undervisningen. En av kontaktlærerne la merke til at elever som vanligvis trengte oppfølging, ikke trengte det i samme grad. Disse elevene gjorde det de skulle uten at læreren var i nærheten.

Analysen av spørreundersøkelsen tyder på at elevene foretrakk aktiviteter og undervisningsmetoder som man gjør i fellesskap. I spørsmålet «når jeg skal lære en fortelling liker jeg å» svarte de fleste: Å lytte, Se film eller Drama, over alternativet Å lese. I tillegg til spørsmålet «kunne jeg bestemt hvordan en KRLE-time hadde sett ut hadde vi» svarte flertallet se film eller ha drama. Dette er aktiviteter som man gjør i fellesskap, i motsetning til å jobbe i boken som bare to krysset av at de foretrakk. Det er vanskelig å vite om det faktisk er en sammenheng mellom hvilke læringsmetoder elevene foretrekker og at de foretrekker opplevelser i fellesskap. Denne eventuelle sammenhengen kunne vært interessant å undersøke ved en annen anledning.

Gjennom både Sæbø, Østern og Peleg og mine studier ser vi at elevene blir påvirket av hverandre. De påvirker hverandre slik at de får en bedre kroppslig flyt, er fokusert på oppgaven, og regulerer egne handlinger. Gjennom støtte og gjennom fellesskapet får elevene til mer enn de hadde fått til om de skulle gjort det alene.

5.3 Trygghet

Gjennom analysen så jeg at det var vanskelig å observere og analysere om elevene var trygge eller ikke. Vi kunne se ulike uttrykk som kunne tyde på trygghet eller utrygghet, men samtidig var det vanskelig å være sikker på at det ikke var andre faktorer som førte til uttrykket. I noen av observasjonene gikk elevene fra å unngå en handling, til å aktivt gjennomføre handlingen i løpet av undervisningsopplegget. Dette kan derfor tyde på elever som går fra å være utrygge til å bli trygge. Grunnen til dette er at det er lite sannsynlig at elevene plutselig blir utadvendte i løpet av et undervisningsopplegg, men heller at elevene blir mer sikre på at medelevene bryr seg om de.

Sæbø (2016, s. 155-157) beskriver i *Drama som læringsform* en situasjon der ei sjenert jente ikke ønsket å være med i dramaopplegget. Eleven pleide ikke å være med i fellesaktiviteter. I den første oppgaven i undervisningsopplegget sa elevene på gruppen til jenta at hun ikke ønsket å være. Klasseleder veiledet gruppen og la til rette og tilpasset slik at jenta da ble trygg og deltok i gruppearbeidet. Klasseleder støttet og veiledet jenta i flere oppgaver for å gjøre henne trygg. I siste oppgave husket ikke klasseleder at det var noen problemer i gruppen til jenta. Klassens lærer som observerte det sa at det var første gang jenta hadde vært med i fellesaktiviteter.

Vi ser at trygghet er viktig for å kunne delta i et dramaforløp, og at elevene trenger støtte og veiledning fra lærer og medelever for å kunne gjennomføre. Vi ser da at elevene responderer med å delta kroppslig eller muntlig i større grad med støtte enn de hadde gjort alene, uten støtte. Både i studiet til Sæbø og i mine data, ser vi at elever går fra å være utrygge og ikke deltar, til å bli trygge og deltar.

5.4 Engasjement

Gjennom analysen så vi tendenser til det Schaufeli et al. (2002, s. 74) definerer som engasjement (del 2.1.4). Elevene var dedikerte og oppslukte i arbeidsoppgaver. I tillegg viste de handlekraft gjennom oppgaver. Elevene var positive og viste en arbeidsrelatert sinnstilstand. Altså elevene var engasjerte.

Engasjement i undervisning med drama som metode kommer fram i blant annet studien til Sæbø (2016, s. 188-190) *Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser*. Sæbø viser at, drama og estetiske læringsprosesser skaper engasjement og motiverer et flertall av elevene til innsats i det faglige arbeidet. Ettersom elevene var aktive ble de engasjerte i egne læreprosesser. I en annen studie fra Sæbø tok hun i bruk spørreskjema som viste at elevene likte å arbeide med drama, og ønsket at lærer skulle bruke det oftere. Grunnen til at de ønsket å ha drama oftere var fordi det var engasjerende.

Vi kan derfor si at elevene i stor grad responderer på performativ læring med engasjement. Både min studie og Sæbø sine studier viser at elevene både er dedikerte, positive og oppslukte i arbeidsoppgaver. De viser også handlekraft gjennom oppgaver.

5.5 Ta andres perspektiv

I teorien (se del 2.2.1) skrev jeg at Vestøl viser til tre aspekter basert på kjerneelementer og kompetansemål i KRLE og Religion og Etikk. For å få frem holdning og handlingsaspektet i faget foreslår Vestøl i artikkelen at en mulig tilnærming kan være at elevene går inn i roller som de utforsker. Jeg har sett på om mitt undervisningsopplegg legger til rette for kjerneelementet *ta andres perspektiv*.

I analysen så vi eksempler på at elevene befant seg i midten av Eidhamar sin linje om faglige perspektiver. Elevene uttrykte generell fakta om islam og fortellingen. Dette kan vi si inneholder et mer kognitivt aspekt.

Vi så også i analysen at elevene i noen tilfeller tok karakterenes perspektiv. Slik som i scenen der Bilal blir kjøpt, så sier han «hva skjer nå?». Eleven viser at den lever seg inn i situasjonen til slaven, og hva Bilal hadde tenkt i den situasjonen. Et annet eksempel er eleven som skulle være Muhammed som forkynte (se observasjon 3 i del 4.3.2), og utforsket fortellingen fra en muslim sitt perspektiv. Vi så noen tendenser til et forsøkt faglig innenfraperspektiv, der det religiøse innenfraperspektivet kom til uttrykk. Her ser vi tendenser til holdning- og handlingsaspektet ved å ta perspektivet til en muslim.

I andre tilfeller var elevene i rolle som religiøse, men det var deres egne holdninger og handlinger som kom til uttrykk gjennom rollen. Hvordan en gruppe med muslimer ville uttrykt seg gjennom fortellingen vet vi ikke. Elevene formidlet ikke og satt seg ikke inn i hvordan verdiene til en muslim er og forsøkte ikke å uttrykke det gjennom rollen. I mange tilfeller var det elevenes egne verdier som kom til uttrykk gjennom rollene. I analysen så vi at elevene blant annet viste empati gjennom å være i rolle. Vi så en elev i rollen som Abu Bakr som sa i tanketappingsoppgaven «jeg vil hjelpe han». Eleven viste empati ovenfor Bilal. Vi så at elevene ble berørt av rollenes følelsesmessige situasjon, som i noen tilfeller utløste uselvvisk adferd.

I tillegg viste elevene egne meninger og følelser gjennom hvordan de kommuniserte ønske om rettferdighet ovenfor Bilal ved å blant annet drepe Umayya i improvisasjonene. Utfallet i ulike improvisasjoner var at Umayya ble drept, Umayya ble slave, og Bilal tar av seg steinen selv for så å slå Umayya. I tillegg observerte vi en av elevene som Bilal gjennom tanketappingsoppgavene kommuniserte tanken «håper at han dør». Altså at Bilal håpte at

Umaya skulle dø. Dette var interessant da det tyder på et ønske om rettferdighet hos elevene. Umaya hadde undertrykket og nå var det hans tur til å få straff. Samtidig valgte elevene ikke bare at Umaya skulle få straff, men også død. Det var også interessant at ingen av elevene viste tilgivelse ovenfor Umaya. Empatien og ønsket om rettferdighet viser til handling- og holdnings-aspektet.

I Sæbø (2017, s. 182) sin analyse av et prosessdrama skriver hun at elevene levde seg inn i hovedpersonen sin situasjon på bakgrunn av egen livserfaring og de erfaringer fiksjonen ga dem. De forsto fortellingens konflikt ut fra sitt eget følte engasjement, de bruker sin følelsesintelligens. Dette var også det jeg observerte i mine data. Det var altså elevenes egne erfaringer som kom til uttrykk gjennom rollen. Elevene tok sitt eget perspektiv, altså et slags personlig innenfraperspektiv. Selv om elevene viste et slags personlig innenfraperspektiv var det ikke med fokus på det religiøse. Elevene får en distanse mellom seg selv og karakteren som gjør at de kan utforske egne perspektiver gjennom roller. De utleverer derfor ikke seg selv, men de kommuniserer gjennom rollene.

Vi ser at gjennom undervisningsopplegget tok elevene et perspektiv som jeg plasserte i midten av linjen til Eidhamar om det faglige perspektivet, der de viste kunnskap om fortellingen og religionen. Samtidig kom handling og holdningsaspektet til uttrykk gjennom å bruke drama. Noen elever tok andres perspektiv gjennom rollene og gjorde et forsøk på å ta et muslimsk perspektiv gjennom å være i rolle, altså et slags faglig innenfraperspektiv. Vi så også eksempler på elever som tok et slags personlig innenfraperspektiv gjennom å uttrykke egne meninger og følelser gjennom rollene. Her vil jeg stille det samme spørsmålet som Vestøl (2020, s. 371) om kjerneelementet legger opp til at elevene må ta et personlig innenfraperspektiv. Eidhamar som nevnt tidligere (se del. 2.2.1) argumenterer for en undervisning som baserer seg på det faglige perspektivet. Dette stemmer overens med kravet om at undervisningen skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk». Samtidig sier kjerneelementet blant annet at elevene skal utvikle egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jeg tror at gjennom å være i roller, så har elevene en distanse mellom seg og rollen, dermed blir ikke det personlige innenfraperspektivet like personlig. Elevene kan derfor gjennom rollen uttrykke, utforske og utvikle egne holdninger, og samtidig være kritisk og pluralistisk.

5.6 Oppsummering

Gjennom diskusjonskapittelet har vi sett på hvordan elevene responderte på performativ læring, med fokus på kjerneelementet å ta andres perspektiv. Oppsummert viste både mine studier og studien til Østern og Peleg i drøftingen at elevene responderte med kroppen for å formidle, tolke og uttrykke seg. Vi så også gjennom en studie fra Sæbø og i mine studier at elevene foretrakk å lære ved bruk av kroppen og ved bruk av kreativitet. Både mine studier, Sæbø, og Østern og Peleg viste at elevene påvirker hverandre, og intra-agerer, dette fører også til at de får til mer om de er sammen enn om de hadde vært alene. Det samme gjelder trygghet, da elevene mestrer mer med støtte og ble mer aktive i undervisningen gjennom å få støtte. Elevene responderte også ved å være engasjerte. Det så vi blant annet da vi så at de var dedikerte og oppslukte i arbeidsoppgaver.

Hvordan responderte elevene på kjerneelementet kunne ta andres perspektiv, gjennom performativ læring? Elevene tok både faglig og personlig innenfraperspektiv, og jeg plasserte noen observasjoner i midten av Eidhamar sin linje om det faglige perspektivet. Jeg stilte også spørsmålet som Vestøl stilte om man kan unngå å ta et personlig innenfraperspektiv om man skal forholde seg til hele kjerneelementet.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen: Hvordan responderer elever på KRLE-undervisning som baserer seg på performativ læringsteori, med særlig blick på kjerneelementet *ta andres perspektiv*? Jeg har utviklet et undervisningsopplegg i form av et dramaforløp, som baserer seg på en fortelling hentet fra islam. For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført undervisningsopplegget som deltakende observatør i to klasser, og elevene har gjennomført en spørreundersøkelse i etterkant.

Gjennom oppgaven har vi sett på elevenes respons på performativ læring, og i mitt tilfelle var det et dramaforløp. Om jeg hadde gjort dette studiet en gang til, eller med andre elever eller andre trinn, kunne man nok sett andre typer respons fra elevene. I min studie så vi i hovedsak fire responser. Et første funn var at elevene responderte med å bruke kroppen, de responderte på at de likte å lære ved bruk av kroppen gjennom spørsmål i spørreundersøkelsen. Et annet funn var at elevene intra-agerte med hverandre, og arbeidsmetodene de svarte at de foretrakk er arbeidsmetoder som gjøres i fellesskap. Dette kan man se i sammenheng med det tredje funnet der vi så i fellesskapet at elevene ble tryggere når de fikk støtte fra lærer eller medelever, og de deltok da i større grad enn de hadde gjort alene. Et fjerde funn var at gjennom både observasjon og spørreundersøkelse så vi at undervisningsopplegget og oppgavene gjorde elevene engasjerte. Elevene var positive, dedikerte, og oppslukte i arbeidsoppgaver.

Vi så også på elevenes respons på performativ læring med blick på kjerneelementet *ta andres perspektiv*. Det var tre perspektiver elevene tok som jeg diskuterte i denne oppgaven. Det ene perspektivet er faglig innenfraperspektiv, der elevene gjennom en rolle gjorde et forsøk på å ta et muslimsk perspektiv. Det andre perspektivet elevene tok var et personlig innenfraperspektiv, da de uttrykte sine egne følelser og tanker gjennom rollene. Det siste perspektivet jeg diskuterte var et perspektiv som befinner seg midt på linjen til Eidhamar om faglig perspektiv, der elevene viste til generell kunnskap om religionen og fortellingen, som verken befant seg i et innenfra eller utenfra perspektiv. Gjennom å utforske de ulike perspektivene elevene tok i oppgaven fant vi også ut at for å basere undervisning på kjerneelementet *kunne ta andres perspektiv* så er det et behov for at elevene må kunne ta et personlig innenfraperspektiv.

Oppsummert er mine funn i denne studien:

1. Elevene bruker kroppen for å formidle, tolke og uttrykke seg. De foretrekker også å lære gjennom kroppen
2. Elevene intra-agerer med hverandre, og elevene påvirker hverandre.
3. Elevene deltar i større grad gjennom støtte fra fellesskapet.
4. Elevene viste engasjement
5. Elevene tok faglig og personlig innenfraperspektiv, i tillegg til å befinne seg i midten på Eidhamar sin linje om det faglige perspektivet.

Gjennom denne studien har jeg i tillegg til å se på elevenes respons, utviklet et undervisningsopplegg som baserer seg på performativ læringsteori. Undervisningsopplegget har jeg jobbet med gjennom å få inspirasjon fra ulike andre undervisningsopplegg, og prøvd å se hvordan en annen fortelling og andre mål for undervisningen kan fungere inn i et dramaforløp. Det er dermed interessant å se hvordan elevene responderte på undervisningsopplegget og responsen kan gjøre at jeg kan utvikle opplegget ved en senere anledning og teste det igjen i andre klasser og muligens andre klassetrinn. Det hadde også vært interessant å teste ut undervisningsopplegget på en klasse jeg kjente, eller i en klasse som var vant med å bruke drama som undervisningsmetode. Kanskje vi da hadde sett andre resultater?

6.1 Videre forskning

I denne oppgaven har vi sett på hvordan elever responderer på undervisning som baserer seg på performativ læring og med særlig blick på kjerneelementet å ta andres perspektiv.

Vi har sett at performativ læring kan føre til engasjement blant elevene. Det er derfor grunn til å teste ut estetiske arbeidsmåter, og undervisning i skolen der elevene får bruke kroppen og kreativitet da det kan føre til mer engasjement i fag. Det er lite forskning om performativ læring i skolen, og særlig i KRLE-faget. Det er derfor et behov for å utforske performativ læring i større grad i ulike fag, og ved bruk av drama og andre undervisningsmetoder.

7. Litteratur:

- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk : en innføring* (Bd. 1). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk : en innføring* (Bd. 2). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørnum, A. G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring : perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, E., Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. I. Andersson-bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149). Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene-all læring er kroppslig. I B. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørnum & T. P. Østern (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 31-42). Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (1996). Lek og utvikling - i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 43-73). Cappelen Akademisk Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eidhamar, L. G. (Red.). (2004). *Religioner og livssyn*. Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt.
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>

- Førnes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. I. Andersson-bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-205).
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama : grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Holm, U. (2001). *Empati: att förstå andra människors känslor*. Natur och kultur.
- Kristiansen, S. J. & Larsen, K. (Red.). (2022). *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Larsen, A.-M. (1997). *Fortellinger og dramaforløp*. Cappelen akademisk forlag.
- Mjanger, R. H. & Trøttestad, I. (2022). Et utbrukt potensial - drama som læringsform i KRLE-faget. I S. J. Kristiansen & K. Larsen (Red.), *Estetiske arbeidsmåter i KRLE-faget* (s. 99-113). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse* [Læreren som leder af klasser og undervisningsforløb]. Gyldendal akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 1. september). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rasmussen, T., Thomassen, E. & Nasjonalt, I. (1999). *Kildesamling : til kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering : Tilleggshefte* ([Bokmålutg.]. utg.). Nasjonalt læremiddelsenter.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.

- Songe-Møller, A. S. & Sæbø, A. B. (2007). *Ibsen og Holberg i skolen: et møte med dramatik, drama og estetiske læringsformer*. Høyskoleforl.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2017). Drama og utvikling av demokratisk kompetanse. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: antologi I: i barnehage, skole, museum og høyere utdanning* (s. 175-189). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. desember). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. *Prismet*, 71(4), 363-377.
<https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Østern, A. & Peleg, R. (2014). Kroppslig læring om gravitasjon. Dans, mime og naturfag på ungdomsskolen. I TP Østern & A. Strømme (Red.). *Sanselig didaktisk design SPACE ME*, 129-151.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsnotat

Figur 3: Observasjonsnotat mal.

Observasjonsnotat – forskningsassistenter

Informasjon:

Forskningsassistent er ikke-deltakende observatør.

Klasse, tidspunkt, plassering i klasserommet:

Dette kan påvirke observasjonen:

Hvem observeres:

Elevene i klassen. (Læreren skal ikke observeres. Her skal elevenes perspektiv frem).

| Observasjon | Tolkning |
|-------------|----------|
| | |

Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning fra NSD

Figur 4: Prosjektgodkjenning fra NSD.

Vurdering

Dato
22.08.2022

Type
Standard

Referansenummer
997096

Prosjekttittel
Kroppslig læring i KRLE-undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Inge Andersland

Student
Rebecca Haraldseid

Prosjektperiode
01.08.2022 - 31.05.2023

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

Vi legger til grunn at prosjektet får utlevert anonyme spørreskjemaedata, og at behandlingen av personopplysninger kun gjelder innhenting av navn og signaturer på samtykkeklæringer. Vi minner om at anonym gjennomføring forutsetter at det ikke foreligger unike kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger i datamaterialet (indirekte identifiserende personopplysninger). Se for øvrig våre nettsider om anonyme spørreundersøkelser: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sporreskjema>

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke erklæring til foresatte

Figur 5: Informasjonsskriv og samtykke erklæring til foresatte.

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet

Kroppsliglæring?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å gi samtykke til at ditt barn får delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan læring ved bruk av kroppen kan påvirke læringen til elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet vil innebære tre skoletimer der jeg, Rebecca Haraldseid, har en økt i KRLE faget ved bruk av drama som læringsform. I etterkant ønsker jeg å gjennomføre en liten anonym spørreundersøkelse i klassen. Opplysningene i spørreundersøkelsen skal brukes som datamateriale i min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning. Målet med prosjektet er å finne ut hvilken påvirkning kroppslig læring kan ha på elevenes motivasjon, læringsglede og engasjement.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Inge Andersland på Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn går i en av klassene som er valgt ut til å delta i prosjektet. Spørreundersøkelsen kommer til å være en del av obligatorisk undervisning i KRLE, men du kan velge om svaret til ditt barn skal være med i forskningen. Måten vi skiller de som skal delta i prosjektet og ikke, er at læreren samler inn alle elevenes svar med navn på. Deretter blir de som ikke har fått samtykke til å delta i forskningsprosjektet sine besvarelser sortert ut. Til sist blir alle de gjenværende besvarelsene anonymisert, før de gis til meg, Rebecca Haraldseid.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Dersom du gir samtykke til at ditt barn kan delta i prosjektet betyr det at ditt barns svar på

spørreundersøkelsen vil inngå som anonymisert del av datamaterialet i masterprosjektet.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om kroppslig læring, motivasjon, læringsglede og engasjement.

Alle elevene skal uansett svare på spørreskjemaet som del av ordinær undervisning i KRLE, men det

er kun elevene med samtykke til deltagelse i forskning sine svar som vil inngå i datamaterialet.

Svarene fra spørreskjemaene vil bli besvart på ark. Arkene blir oppbevart i en låst skuff og etter prosjekt slutt i mai 2023 vil undersøkelsene bli makulert.

Om ønskelig kan foresatte få se spørreskjemaet på forhånd. Dersom det er ønskelig er det bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil delta. På grunn av at alle spørreskjemaene i datamaterialet skal anonymiseres vil det ikke være mulig å trekke samtykket tilbake på et senere tidspunkt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til datamaterialet fra spørreundersøkelsen ved behandlingsansvarlig institusjon vil være min veileder og mine to forskningsassistenter.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil undersøkelsene oppbevares i en skuff med lås.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. All data som blir publisert vil bli anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Etter prosjektslutt vil spørreundersøkelsene makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen på Vestlandet og Inge Andersland, 99 59 37 45
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, 55 58 76 82

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

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

Med vennlig hilsen

Inge Andersland
(Forsker/veileder)

Rebecca Haraldseid

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kroppslig læring og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barns svar på spørreskjemaet:

- Brukes som datamateriale i forskningsprosjekt

Navn på barnet:

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

9. Figurliste

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Spørreundersøkelse fra pilot..... | 22 |
| Figur 2: Spørreundersøkelse etter endring | 22 |
| Figur 3: Observasjonsnotat mal..... | 85 |
| Figur 4: Prosjektgodkjenning fra NSD..... | 86 |
| Figur 5: Informasjonsskriv og samtykke erklæring til foresatte. | 88 |

Tabeller

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når lærer du best. | 53 |
| Tabell 2: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når lærer du minst? | 54 |
| Tabell 3: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Kunne jeg bestemt hvordan en KRLE-time hadde sett ut hadde vi. | 55 |
| Tabell 4: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Når jeg skal lære en fortelling liker jeg å. | 56 |
| Tabell 5: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Hvilket av fagene liker du best?..... | 57 |
| Tabell 6: Viser resultatet på spørsmålet fra spørreundersøkelsen: Hvorfor liker du dette faget bedre enn de andre? | 58 |