

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

Begynneropplæring i KRLE

Et innblikk i forholdet mellom formelt og oppfattet læreplan

Initial teaching in religious education

An insight into the relationship between formal and perceived curriculum

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

Eline Figenschau

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord

Masteroppgaven er endelig ferdigstilt og jeg kan si meg ferdig med fem år på OsloMet med grunnskolelærerutdanning som har gitt meg venner for livet og uforglemmelige minner. Det er noen spesielle personer jeg ønsker å takke i forbindelse med denne avhandlingen og prosessen rundt den.

Først og fremst vil jeg rekke en stor takk til Knut Aukland som gjennom å være min veileder har gitt meg masse inspirasjon og engasjement. Takk for oppmuntringer, konstruktive tilbakemeldinger og utfordringer. De gangene jeg har stått fast eller vært i krise er problemet over etter en prat med deg, det er jeg utrolig takknemlig for.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene mine. Som har stilt opp på timelange intervjuer og delt kunnskap og erfaringer, uten dette hadde ikke denne avhandlingen blitt som den har blitt.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine nærmeste for all tålmodighet og oppmuntrede ord når motbakkene har vært tunge. Takk til pappa for trøstende ord, takk til mamma for korrekturlesing og gode tilbakemeldinger og til Espen for å holde ut med en humørsyk og ustabil kjæreste. Takk til alle venner som har stått i at jeg har vært utilgjengelig, uten dere hadde ikke denne oppgaven vært levert.

Eline Figenschau
Oslo, våren 2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan samspillet er mellom KRLE og begynneropplæring i skolen. Studiens hensikt er å bidra til den manglende forskningen på feltet, samt rette søkelyset mot viktigheten av KRLE som ett fag hvor elevene utvikler betydningsfulle fagspesifikke og grunnleggende ferdigheter på småskolen. For å undersøke forholdet mellom begynneropplæring og KRLE tar jeg i bruk John Goodlads teoretiske rammeverk om læreplananalyse og skille mellom formell og oppfattet læreplan. Oppgavens problemstilling lyder:

Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i formell og oppfattet læreplan?

For å svare på denne problemstillingen har jeg utledet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1. – 4. trinn?*
2. *Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn*
3. *Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4. trinn i ny læreplan?*

Disse har vært med på å strukturere studien ved innsamling av materiale, analyse og drøfting.

Gjennom kvalitative intervjuer med Geir Skeie, leder for læreplangruppa i KRLE (formell læreplan), og to lærere (oppfattet læreplan) har jeg hentet empiri som er analysert og drøftet opp mot teori knyttet til begynneropplæring, sosiokulturell læringsteori, religionsdidaktikk og den ene fagartikkelen som eksisterer om KRLE og begynneropplæring.

For de som deltok i studien handler begynneropplæring i KRLE i stor grad hvordan man inntar lærerrollen. På et formelt plan trekkes en didaktisk kompetanse frem for å møte elevenes spørsmål, og reflektere rundt elevenes møte med det særegne fagstoffet. På det oppfattede planet legges det vekt på det mer pedagogiske ved det å være lærer i form av å sikre aktiv deltakelse i undervisning, legge til rette for undring og refleksjon, og gjøre utvalg av egnet stoff med vekt på fortellinger og etikk. Funnene peker på at muntlighet og muntlige ferdigheter er sentralt i begynneropplæring i KRLE. Både på det formelle og oppfattede planet er informanten opptatt av å ivareta fagets egenart som særlig sees i relasjon til muntligheten i faget, noe som hos lærerne også kobles til undring og refleksjon rundt forskjellighet. Studien avdekker at arbeidet med begynneropplæring i KRLE vil ha lokal variasjon med den nye læreplanen. Fordi kompetansemålene i ny læreplan er formulert på et overordnet nivå, legger den opp til etterarbeid i skolen. Dermed må lærere lokalt i skolene utvikle sin egen tilnærming til begynneropplæring i KRLE.

Abstract

This master's thesis is about the interaction between religious teaching and initial teaching in school. The purpose of the study is to contribute to the lack of research in the field, and to focus on the importance of religious teaching as a subject where the pupils develop *significant subject specific and basic skills* in primary school. I have used John Goodlads theoretical framework within curriculum analysis and separation between formal and perceived curriculum. The issue of the thesis is:

What is the relationship between initial teaching and religious teaching in formal and perceived curriculum?

To answer this question, I have derived three research questions:

- 1. How to look at learning within religious teaching in 1st to 4th grade?*
- 2. How are the basic skills weighted after the completion of 4th grade?*
- 3. How to understand the competence goals after the completion of 4th grade according to new curriculum?*

These questions have helped to structure the study during the collection of material, coding, and discussion.

Through qualitative interviews with Geir Skeie, head of the curriculum group for religious teaching (formal curriculum) and two teachers (perceived curriculum) I have collected empirics that have been analyzed and discussed against theory related to initial teaching, sociocultural learning theory, religion didactics and the one existing professional article about religious teaching and initial teaching.

For those who participated in the study, initial teaching in religion is largely about how to take on the role as teacher. At a formal level, a didactic competence is highlighted to meet the students' questions, and to reflect the students' encounter with the distinctive material. At the perceived level, emphasis is placed on the more pedagogical aspect of being a teacher in the form of ensuring active participation in teaching, facilitate wonder and reflection, and to make selection of suitable material with emphasis on stories and ethics. The findings indicate that orality and oral skills are central within initial teaching in religion. Both on the formal and the perceived level, the informant is concerned with safeguarding the uniqueness of the subject, which is especially seen in relation to the oral nature of the subject, and which in the teachers is also connected to wonder and reflection on difference. The study reveals that the work on initial teaching will have local variations with the new curriculum. Because the competence

goals in the new curriculum are formulated at a higher level, it must be processed locally. Thus, the teachers need to develop their own approach to initial teaching in religion.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
Abstract	VI
Innholdsfortegnelse	VIII
1 Innledning	1
1.1 Formål med studien	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3 Avgrensning	2
1.4 Avhandlingens struktur	2
2 Teori	3
2.1 Tidligere forskning og litteratur innenfor KRLE	3
2.2 Goodlads læreplanteori	6
2.3 Å lære å lære	11
2.4 Begynneropplæring	15
3 Metode	18
3.1 Forskningsmetode	18
3.2 Intervjuguide	19
3.3 Utvalg	19
3.4 Gjennomføring av intervjuer	21
3.5 Transkribering	22
3.6 Analyse	23
3.7 Reliabilitet	23
3.8 Det etiske aspektet	25
4 Resultater	28
4.1 Læring i KRLE-faget på 1-4 trinn	28
4.2 De grunnleggende ferdighetenes rolle i begynneropplæringen	33
4.3 Kompetansemål etter endt 4.-trinn i ny læreplan	38

5	Drøfting	41
5.1	<i>Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?</i>	41
5.2	<i>Hvilken rolle har de grunnleggende ferdighetene i begynneropplæringen?</i>	47
5.3	<i>Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan</i>	50
6	Avslutning	54
6.1	<i>Konklusjon</i>	54
	Bibliografi	58
	Vedlegg	60
6.2	<i>Samtaleguide Geir Skeie</i>	60
6.3	<i>Samtaleguide lærere</i>	61
6.4	<i>Samtykkeskjema Geir Skeie</i>	62
6.5	<i>Samtykkeskjema lærere</i>	65

1 Innledning

1.1 Formål med studien

Gjennom utdanningen på Oslomet har jeg hatt flere semestre med RLE hvor vi fra 1.-7. har blitt undervist sammen med 5.-10. har etterspørselen etter didaktiske tips til småskolen har vært stor fra oss, men opplevelsen av at dette blir dekket ikke er til stede. Etter som tiden har gått har jeg skjønnet at dette ikke er fordi foreleserne ikke ønsker det, men fordi det ikke finnes litteratur på feltet. Begynneropplæring i fag er svært lite prioritert i fag som ikke er primærfag, altså norsk matte og engelsk. Dermed er min intensjon med denne oppgaven er å skape ett bredt bilde av begynneropplæring i KRLE, ved å undersøke hvordan noen KRLE lærere utfører faget og opplever arbeidet med begynneropplæringen. dette er også interessant i forbindelse med den nye læreplanen som trådte i kraft første august 2020. Denne læreplanen presenterte helt nye kompetansemål for 1.-4. trinn og det er interessant å se hvordan dette påvirker lærernes undervisning og hverdag. Håpet er at oppgaven kan være med til å bygge videre på det lille som eksisterer av diskusjon om begynneropplæring i KRLE og styrke engasjementet på området.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i hvordan begynneropplæring og KRLE er forstått av ulike aktører i skolen på 1. til 4. trinn, med et ekstra fokus på 1.-2. trinn. For å finne ut av dette benytter jeg meg av en teoretisk modell utledet av John Goodlad som tar for seg læreplananalyse på fem ulike nivåer. Denne modellen sikrer at man får ulike perspektiver på læreplanen. I og med at hver enkelt lærer oppfatter og tolker læreplanen vil det være like mange versjoner av læreplanen som det er lærere. På bakgrunn av dette har jeg rekruttert informanter som gir ulikeperspektiver på læreplanen – både lærere og leder for læreplangruppa Geir Skeie. Dermed er problemstillingen min som følgende: *Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i formell og oppfattet læreplan?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?*
2. *Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn*
3. *Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan?*

Det første forskningsspørsmålet åpner opp for undersøkelse av informantenes forståelse av læring, og hvordan de tenker at elevene lærer best mulig i ung alder. Jeg er særlig interessert i

hva deres forståelse av dette har å si for de ulike delene av KRLE-faget, og hvordan man jobber med fagstoffet. Forskningsspørsmål nummer to er knyttet opp til hvilket fokus en har på begynneropplæring i småskolen og hvordan de grunnleggende ferdighetene anvendes i klasserommet opp mot fag. En vanlig forståelse av begynneropplæring er at det handler om skriving, lesing og regning. Jeg vil undersøke om det er andre forståelser av hva begynneropplæring kan være. Det tredje forskningsspørsmålet er knyttet opp til brukervennligheten av læreplanens kompetansemål med bakgrunn i ulikheter i fagene, der samfunnsfag har fått kompetansemål etter endt 2. trinn i motsetning til KRLE. Hensikten er å fremstille et bredt bilde av hva begynneropplæring i KRLE kan være, og hvordan det kan forsås av ulike aktører på de ulike nivåene av læreplanen.

1.3 Avgrensning

Med tanke på oppgavens omfang i studiepoeng og tid til rådighet, måtte jeg sette en avgrensning på studien. Utvalget jeg tok la opp til å ikke gå i dybden av Goodlads modell, men heller gi et inntrykk av hvordan relasjonen mellom KRLE og begynneropplæring er i dagens skole, sett fra ulike aktørers perspektiv på tvers av den formelle og oppfattede læreplanen. Jeg vil ikke foreta noen læreplananalyse, men hente inn elementer fra læreplanen der det er relevant.

1.4 Avhandlingens struktur

Opgaven er inndelt i følgende kapitler; innledningen som allerede har gjort rede for problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og avgrensning. Videre vil jeg redegjøre for oppgavens hensikt og aktualitet. I kapittel to legger jeg frem relevant teori og tidligere forskning før jeg tar for meg den metodiske fremgangen i prosjektet i kapittel tre. I kapittel fire presenterer jeg studiens empiri og i kapittel fem drøftes denne empirien opp mot den tidligere forskningen og teorien. Avslutningsvis presenteres konklusjonen og mine tanker om videre forskning i kapittel seks.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for allerede eksisterende teori som danner grunnlag for mine analyser og funn. Teorien i denne oppgaven har vært med på å forme prosjektet, problemstillingen, intervjuguide og design av oppgaven. I tillegg til dette har teoriutvalget vært med på å styrke min forståelse av emnet, samt til å kontekstualisere studien og drøfte mine empiriske funn. I dette teorikapitlet er det særlig to teorifelt jeg konsentrerer meg om; begynneropplæring og Goodlads læreplanteori. Sistnevnte er også med på å utforme oppgavens oppbygning. Det vil si at Goodlads læreplanteori er rammen rundt hele oppgaven, og som jeg vil bruke for å forklare empiriske funn opp mot annen litteratur og for å knytte begynneropplæringen og den fagdidaktiske teorien sammen.

2.1 Tidligere forskning og litteratur innenfor KRLE

Det er i liten grad forsket på begynneropplæring innenfor KRLE. Det er én sentral artikkel som har som hovedmål å ta for seg begge begrepene sammen, og det er artikkelen *Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet* av Kari-Mette Walmann Hidle og Kari Krogstad. Denne, samt litteratur rundt «kognitiv forvirring», et begrep som ble tematisert i datamaterialet mitt, skal jeg ta for meg i dette delkapitlet.

2.1.1 Nivåspesifikk KRLE-didaktikk for småskoletrinnet

I artikkelen *Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet* søker Walmann Hidle og Krogstad svar på hvilket kunnskapsgrunnlag som finnes for begynneropplæring i samfunnsfag og KRLE. De henviser til ulike styringsdokumenter som blant annet NOU 2003:16 *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, der begynneropplæringsbegrepet ble lansert for første gang. Det er forfatterne av denne NOUen som videre i oppgaven omtales som *utvalget*. I dette styringsdokumentet skriver Hidle og Krogstad at «utvalget anbefalte at det i småskolen særlig skulle fokuseres på skriving, lesing og regning og kalte dette «begynneropplæring»» (Hidle & Krogstad, 2019, s. 126). De skriver videre at det ikke ble fremlagt noen eksplisitt definisjon på hva begynneropplæring er. I neste avsnitt får vi likevel en mulig tilnærming av begynneropplæring.

Hidle og Krogstad (2019, s.126) skriver at begynneropplæring kan forstås på to måter. Den første er opplæring i norsk med samfunnsfag for voksne innvandrere, og om fremmedspråk på videregående. Den andre forståelsen, som er den relevante for denne oppgaven, beskriver den generelle opplæringen til småskoletrinnet. Denne formen for begynneropplæring knytter seg til basisferdigheter, eller som kunnskapsløftet 2020 omtaler det, som *grunnleggende ferdigheter*. Dette omfatter skriving, lesing, regning og digitale- og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Utvalget Hidle og Krogstad (2019, s.127) henviser til drøfter to sider av begynneropplæringens rolle. Den ene lener seg mot at fagene skal bære et «bruks -og øvingsfelt» for de grunnleggende ferdighetene. Den andre varianten omfatter fagspesifikk opplæring i ferdigheter som kreves for å mestre faget. De viser til at utvalget fant en mellomløsning hvor begge aspektene er nødvendige for å få en helhetlig opplæring.

De grunnleggende ferdighetene legges frem som «organiserende elementer for læring» (Hidle & Krogstad, 2019, s. 127). Hidle og Krogstad skriver videre at utvalget drøfter de grunnleggende ferdighetene opp mot «lek, kropp og bevegelse, men ikke opp mot fagets egenart». Utvalget anbefaler også å øke fagenes tidsrammer etter hvert i skoleløpet, og gi mer tid til arbeid med grunnleggende ferdigheter uavhengig av fag.

Hidle og Krogstad (2019, s. 127) henviser så til rammeplanen for lærerutdanningen fra 2010 hvor det ble lagt større vekt på begynneropplæringen, og de nasjonale retningslinjene ble spesifisert til at hovedvekten skulle ligge på «begynneropplæring og fag». Forfatterne har selv valgt å understreke «og» i «begynneropplæring og fag», dette er fordi de opplever at dette uttrykket refererer til forholdet mellom faget og begynneropplæringen. I lys av dette trekker Hidle og Krogstad frem at de tenker det kan være hensiktsmessig å skille mellom to ulike tilnærminger for begynneropplæring. Den ene omtaler de som «begynneropplæring og fag», dette er en form for begynneropplæring der faget omgjøres til en øvingsarena for de grunnleggende ferdighetene. Motsatsen til dette er «begynneropplæring i fag», der en har en begynneropplæring rettet mot fagspesifikke grunnleggende elementer og arbeidsmåter på småskoletrinnet (Hidle & Krogstad, 2019, s. 138). Med andre ord skiller Hidle og Krogstad mellom begynneropplæring i betydningen av å lære å lese, skrive og regne i ulike fag, og en nivåspesifikk tilnærming til læring i fag på 1.-4. trinn, altså fagdidaktikk for 1.-4. Det er denne fagdidaktiske, nivåspesifikke begynneropplæringen i KRLE og samfunnsfag Hidle og Krogstad er opptatt av.

Til tross for fokuset på grunnleggende ferdigheter og viktigheten av disse de første årene i skolen presiserer Hidle og Krogstad at faget også er bundet til kompetansemålene og kunnskapskravene i faget. Dermed stiller forfatterne spørsmål til om fagets egenart er godt nok etablert til at en helhetlig læring er sikret i arbeidet med både fag og grunnleggende ferdigheter (Hidle & Krogstad, 2019, s. 129).

Etter en litteraturgjennomgang av forskning gjort på det KRLE-didaktiske feltet konkluderer Hidle og Krogstad (2019, s. 137 & 138) med at fagdidaktikk rettet mot de yngste trinnene er lite utviklet. Ut ifra litteraturen de har undersøkt ser de at KRLE-fagets egenart på småskoletrinnene kommer til uttrykk gjennom bruk av konkrete, artefakter og bilder knyttet til fortellinger. Utenom dette uttrykker forfatterne mangler i forskningen når det kommer til å spesifisere nivåspesifikke muligheter og utfordringer i didaktikken. Undersøkelsene viser ifølge Hidle og Krogstad at det er lite interesse for begynneropplæringsbegrepet på forskningsfeltet, og at den gjengse oppfatningen er at det ikke er en del av forskningsfeltet. De har imidlertid avdekket at det er en ferdighetsdiskurs som av og til brukes fagspesifikt. I KRLE-faget knyttes dette til narrative og muntlige ferdigheter (Hidle & Krogstad, 2019, s. 138). Narrative ferdigheter vil si at elevene kan fortelle historier og beskrive hendelser, og sammenhengen mellom hendelser til venner eller voksne rundt dem (Melby-Lervåg, 2021).

Ett annet element i småskolen som Hidle og Krogstad trekker frem er elevenes forkunnskaper i grunnleggende ferdigheter, som de har fra barnehagen. De henviser til barnehagens rammeplan og påstår at det er lite som tilsier at skolen er det første møtet elevene har til de fagspesifikke ferdighetene, men også møte med skriving, lesing og regning. Dermed har de en oppfatning av at begynneropplæringen ikke er begynneropplæring i «bokstavelig forstand» (s.139). Med dette sagt skriver de videre at det er betydelig sammenheng mellom de siste årene i barnehagen og de første på skolen. Hidle og Krogstad henviser til Yngve Skjæveland (Skjæveland, 2017 gjenngitt i Hidle & Krogstad, 2019) som uttrykker at barnehagebarnas fysiske og kroppslige erfaringer sammen med fortellinger kan stimulere til narrativ kompetanse. Dermed konkluderer Hidle og Krogstad med at det er essensielt å ha en grundig kjennskap til barnehagens fagdidaktiske praksis, for å unngå at elevenes undervisning ikke oppleves som å stagnere fordi den kunnskapen de har opparbeidet seg i barnehagen ikke anerkjennes av KRLE-lærere i skolen. De skriver også at «videreføring av barnehagens arbeidsmåter kan motvirke tendenser til ensidig, kognitiv klasseromsundervisning der fagene reduseres til øvingsbane for grunnleggende ferdigheter» (Hidle & Krogstad, 2019, s. 141)

2.1.2 Didaktikk bøker

I didaktiske KRLE bøker er det svært lite skrevet om de første årene på skolen. Det man finner er en side i en bok her og der, som for eksempel i boken *Religion og livssynsdidaktikk* av Helje Kringlebotn Sødal, Ruth Danielsen, Levi Geir Eidhamar, Hans Hodne, Geir Skeie og Geir Winje. Også i *Religionsdidaktikk: en innføring* av Bengt-Ove Andreassen nevnes de yngste i skolen så vidt. Det holder seg likevel til få sider, og ser vi til Hidle og Krogstad får vi bekreftet denne mistanken noe, da de heller ikke finner noe nivåspesifikk litteratur i deres søk.

2.1.3 Kognitiv forvirring

Bengt Ove Andreassen skriver i sin bok *Religionsdidaktikk: en innføring* fra 2018 at undersøkelser fra både Norge og England viser at elever på småskolen blander religioner. Han henviser til en studie gjort i England hvor det ble dokumentert at systematiske tilnærminger til religioner skaper mindre forvirring enn tematiske tilnærminger. Begrepet kognitiv forvirring oppstod sammen med denne publiseringen (Andreassen, 2018, s. 104). Levi Geir Eidhamar snakker om den «kognitive forvirringen» som en kunnskapsmessig sammenblanding av ulike religioner og trostradisjoner. Han beskriver det i hovedsak som et faglig og pedagogisk problem, og at mangler på fagkunnskap leder til feilkoblinger hos elever. Han skriver også at det er en generell enighet om at denne forvirringen er størst på de laveste trinnene i skolen. Forklaringen er at elevene sannsynligvis ikke er kognitivt modne til å sortere all informasjonen som blir servert dem i skolen (Eidhamar, 2009, s. 101). Det har altså vært lite interesse for å tilegne 1.-4. trinn et eget interessefelt for fagdidaktikken. I den grad dette har vært interessant, ser vi over at det har vært gjennom å problematisere tilnærmingene til religioner, som systematiske og tematiske. Dette er gjort på bakgrunn av én undersøkelse fra Engeland.

2.2 Goodlads læreplanteori

2.2.1 John Goodlad

John Goodlad var en utdanningsforsker og teoretiker som blant annet tok for seg læreplanpraksis og læreplananalyse. Han har laget et analytisk verktøy for å forske på læreplanen i alle dens manifestasjoner og virkeområder. Han ser på læreplanen som flersidig, med en substansiell, en sosiopolitisk og en teknisk-profesjonell side. Innenfor den substansielle siden er det fem perspektiver han skiller mellom når han beskriver hvordan utdanningsforskere

og forskning kan analysere læreplanen; *Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonelle læreplanen og den erfarte læreplanen*. Dette er en modell som fremstiller læreplanen gjennom ulike perspektiver og gir oss en videre forståelse av hvordan læreplanen fungerer (Imsen, 2016, s. 267). I mitt prosjekt er det den substansielle siden og deler av nivåene innenfor denne siden som står sentralt. Jeg har brukt denne for å forstå hvordan begynneropplæring, som er et relativt nytt begrep, har etablert seg og nå blitt et tema som utforskes i fagspesifikke kontekster. Jeg har forsket på dette ved hjelp av deler av Goodlads rammeverk for å få et helhetlig bilde av hvordan KRLE-spesifikk begynneropplæring ser ut ifølge aktører på ulike nivåer av den substansielle læreplanen.

2.2.2 Læreplanens tre sider

I John I. Goodlads bok *Curriculum inquiry* forklarer han at curriculum inquiry – eller læreplananalyse, omhandler alle aspekter ved læreplanen. Analysen deles inn i tre ulike perspektiver; Substansiell, sosiopolitisk og teknisk-profesjonell. Han skriver at det går an å studere læreplanen ut ifra en av disse tre perspektivene, men at de ute i praksis vil være umulig å separere. De vil altså alltid være bundet til en sammenheng (Goodlad, 1979, s. 28).

2.2.2.1 Den substansielle læreplan

Den substansielle siden av læreplanen omfatter det Goodlad beskriver som mål for opplæringen. Altså hva som blir undervist, hvordan undervisningen blir planlagt og /eller evaluert, hvilke vurderingsmåter som blir brukt og. Dette beskriver Imsen som retningslinjene skolen følger (Imsen, 2016, s. 179). Goodlad forklarer at læreplanen som avhengig av brukeren, fordi det er individuelle erfaringsverdener som planlegger hver undervisning ut fra læreplanen. Det vil derfor være uendelige utgaver av den samme planen. «The task of the researcher is to choose his perspective and then, initially, to describe what he sees» (Goodlad, 1979, s. 30). Senere i kapittelet vil jeg forklare det nærmere ved å ta for meg de fem ulike perspektivene for å vurdere den substansielle læreplanen.

2.2.2.2 Den sosiopolitiske læreplan

Det er uunngåelig å ikke ta hensyn til de politiske standpunktene i samfunnet. Dette er det andre domenet man kan studere læreplanen gjennom, og betegnes av Goodlad som den sosiopolitiske tilnærmingen. De ulike politiske standpunktene bringes frem av aktører i samfunnet, eksempelvis politikere, forskere, arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner med flere

(Goodlad, 1979, s. 30). Imsen skriver at disse aktørene ønsker å ha innvirkning på hva som skjer i skolen, fordi skolen har viktige samfunnsoppgaver som påvirker disse aktørene senere (Imsen, 2016, s. 279)

2.2.2.3 Den teknisk-profesjonelle læreplan

Det siste aspektet Goodlad deler inn i er det teknisk-profesjonelle aspektet. Han skriver at det er tydelig at tekniske operasjoner i læreverket krever spesialisering av kunnskap og ferdigheter (Goodlad, 1979, s. 32). I følge Imsen omfatter dette opplæring av ulike medvirkende, som konsulenter og veiledere, etterutdannere av eksempelvis skoleadministratorer og skoleledere eller for å utvikle vurderingssystemer (Imsen, 2016, s. 279). Det innebærer også en videreutvikling av læreplanen, det vil si det arbeidet som omfatter vurderinger av om læreplanens effektivitet (Goodlad, 1979, s. 32).

2.2.3 Fem ulike domener å studere læreplanen gjennom

Innenfor den substansielle læreplanen presenterer Goodlad en påstand om at praksisfeltet har like mange praksiser som det har lærere, og som er bredere enn det teoretiske aspektet dekker. Dette er som nevnt fordi hver lærers jobb er å ta imot læreplanen og selv velge hvordan en skal tolke den. Han setter da spørsmålstegn ved om læreplanen er tilpasset for bruk i skolesystemet, på alle plan, og legger tydelige nok føringer for lærerne. For å avdekke dette utarbeidet han en forskningsmodell for å analysere læreplanen. Det er her Goodlad introduserer de fem ulike domene av læreplanen: ideologisk-, formell-, oppfattet-, gjennomført- og erfart læreplan (Goodlad, 1979, s. 59).

2.2.3.1 Den ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplanen tar utgangspunkt i de store ideologiske sidene og verdiene til det samfunnet læreplanen er formet etter. Goodlad (1979, s. 60) problematiserer dette ved å si at det idealistiske ofte ikke fungerer like godt i praksis, fordi praksisfeltet har andre behov enn det som styrer det store samfunnet. Han skriver at utenom vurderingsformene i skolen, som bygger på samfunnets ideologiske tankegang om hvordan skolesystemet skal være, er det sjeldent disse ideologiske elementene av læreplanen når helt ned til elevene i deres originale form. Med dette mener han at til tross for at innholdet til en viss grad forblir intakt, kan de pedagogiske og didaktiske valgene til individene som anvender den, forvrengte fagets gjennomføring og praksis (Goodlad, 1979, s. 60). Imsen skriver at den ideologiske læreplanen aldri vil bli gjennomført i

ren form. Den må brytes ned mot ulike sosialpolitiske hensyn og mot hva som er gjennomførbart, men forut for en læreplan vil det alltid være idealistiske forestillinger om hva læreplanen skal bestå av (Imsen, 2016, s. 277).

2.2.3.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er den vedtatte, godkjente og skriftliggjorte utgaven. På dette stadiet må godkjennes av lokale skolestyrer og adopteres av lærer og institusjoner ved «choice or faith». Goodlad skriver at forskningsinteressen her er relativt lik som ved den ideologiske, men er noe mer avgjørende. Dette er fordi flere samfunnsinteressenter er en del av avgjørelsene og vurderingen av læreplanen. Det er først etter at de sosiopolitiske interessene har sagt sitt og de samfunnsmessige avgjørelsene er tatt, at man sitter igjen med en formell læreplan. Når dette er gjort vet de aktuelle brukerne hvilke verdier som er viktige, hvilke retningslinjer man skal følge, hva og hvordan en skal vurdere (Goodlad, 1979, s. 61).

2.2.3.3 Den oppfattede læreplanen

Goodlad omtaler den oppfattede læreplanen som «the curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). Læreplanen som har blitt offentlig vedtatt er nødvendigvis ikke den læreplanen som blir anvendt. Dette er fordi individene som skal bruke den legger egne vurderinger, tolkninger og verdier til grunn. De ulike oppfatningene av læreplanen vil i følge Goodlad utvilsomt skape endringer i planen. Dette blir det ofte lagt til rette for i den formelle læreplanen ved å skape frihet og spillerom til en viss grad. Et annet aspekt i dette domenet er foreldres forventninger og oppfatninger av den formelle læreplanen. De vil også komme med innspill og krav som kan og vil påvirke lærerens valg i klasserommet. Som forsker var Goodlad interessert i å finne ut hva lærere oppfattet den eksakte læreplanen til å være, og hvilke holdninger de hadde til hva de oppfattet som virkeligheten. Ved å undersøke dette vil forskeren få et signifikant innsyn i hva skolen som funksjon oppfattes som av denne spesifikke gruppen lærere. Ved å undersøke aspekter ved både foreldre og læreres oppfatning av hva skolen skal være, kan man lettere avdekke hjem-skole-samarbeidsproblemer, dersom oppfatningene avviker fra hverandre (Goodlad, 1979, s. 62).

2.2.3.4 Den operasjonelle læreplanen

Den operasjonelle læreplanen beskriver hva læreren faktisk underviser og gjennomfører i klasserommet opp mot hva læreren har oppfattet i den formelle læreplanen. Dette kan i følge

Goodlad være svært ulike ting. Goodlad beskriver undervisning som relativt isolert og lite vurdert av andre, noe som utelukker muligheten for tilbakemeldinger og evaluering av kvaliteten på undervisningen. Det er kun et lite knippe lærere som åpner opp klasserommet for evaluering, og dermed vet vi lite om hva som faktisk skjer i de ulike klasserommene. Det er ingen mulighet for å vite hva det operasjonelle aspektet helt sikkert er, i og med at det vil variere fra lærer til lærer og fra skole til skole. For å studere dette domenet er observasjon løsningen i følge Goodlad, fordi lærere ikke har evnen til å vurdere seg selv objektivt. Utfordringen ved en slik observasjon er likevel at de mest essensielle elementene i undervisningen og dynamikken mellom lærer og elever vil påvirkes ved å ha fremmede i klasserommet, som igjen vil påvirke studien. Det vi altså i følge Goodlad være vanskelig å få en eksakt og virkelighetstro oppfatning av hvordan den operasjonelle læreplanen faktisk fungerer i praksis (Goodlad, 1979, s. 63).

2.2.3.5 Den erfarte læreplanen

Det siste domenet omfatter erfaringer fra klasserommet. Goodlad beskriver innsamlingen av en slik data som enda vanskeligere enn den operasjonelle læreplanen. Dette begrunner han med at det er lite å få ut av å observere barn med tanke på hva som foregår inne i hodene deres. Ved å intervju dem sier han at det reises mange spørsmål angående validitet, eksempelvis om barna stoler nok på forskerne til å være ærlige, om forskerne kan stole på at barna svarer ærlig, og om barna forstår hvilket tidsaspekt de skal forholde seg til. Likevel er dette et viktig domene å studere for å få innsyn i hvilke metoder som fungerer for elever i ulike aldre (Goodlad, 1979, ss. 63,64). Lærerne erfarer trolig noe helt annet enn elevene, dette er fordi deres erfaringsbakgrunn er en annen og fordi de går inn i undervisningen med andre hensikter og mål enn elevene. Det er også essensielt at lærerne er bevisst hva som foregår inne i timene, hvilke oppfatninger og erfaringer som eksisterer der og at de er innstilt på at det er mulig å endre metoder og arbeidsmåter på grunnlag av både deres egne og elevenes erfaringer (Imsen, 2016, s. 297).

2.2.3.6 Goodlads analytiske rammeverk i denne masteroppgaven

I avsnittene over har jeg gjort rede for Goodlad og hans perspektiver for læreplananalyse- og forskning. Med utgangspunkt i denne teorien vil jeg legge opp til en strukturert gjennomgang av mine funn, både i intervju med Geir Skeie og med mine informanter fra grunnskolen. Skeie representerer det overordnede nivået på formelt plan, og kan gi innsikt i noen av prosessene og tankene bak den formelle vedtatte læreplanen fra 2020.

Som en motsats representeres et perspektiv nedenfra gjennom intervjuene av lærerne som mottar en formell læreplan og som bearbeider denne lokalt. Det jeg ser på som denne modellens styrke og verdi i min undersøkelse av begynneropplæring i KRLE er nettopp at disse ulike perspektivene får frem ulike forståelser og fortolkninger av begynneropplæring i KRLE inklusiv et perspektiv på et lite studert og diskutert tema som derfor fremstår som noe nytt i religions- og etikkdidaktikken. Ved å bruke denne modellen vil jeg kunne fremstille hvordan begynneropplæringen i -og og KRLE kan fremstå og fungere i praksis. Dette forsterkes ved å rekruttere Geir Skeie, som ledet læreplangruppa. Han er en særlig verdifull respondent fordi han har vært med på å lede arbeidet av den formelle læreplanen. Masteroppgavens tidsbegrensninger har gjort at det ikke var mulig å få et enda bredere bilde ved å inkludere flere av domeneene i modellen. Oppgaven kunne altså fremstilt et enda bredere bilde, men dekker likevel en betydelig del av analyseverktøyet ved å gi et innblikk i den formelle og oppfattede læreplanen og dets fremtredelse i klasserommet.

2.3 Å lære å lære

I boka *Livet i skolen* skriver Sølvi Lillejord, Terje Manger og Sølvi Mausethagen om å lære å lære. De beskriver skolen som en forberedende institusjon som skal lære elevene å leve og bidra i en verden hvor teknologi, verdier og ideer endres i høy hastighet. I den sammenheng trenger elevene å utvikle sosiale og faglige ferdigheter, samt kreativitet, intuisjon, kompetanse og holdninger til å medvirke og delta i et demokratisk samfunn. En av skolens sentrale oppgaver beskrives som å forberede elevene på at læring er en livslang prosess. Lillejord et al. skriver at tanken på livslang læring ikke er ny, men revitalisert gjennom kunnskapsløftet 2020. Bakgrunnen for dette er teknologiseringen av samfunnet, en stadig raskere kunnskapsvekst og at samfunnsprosesser blir stadig mer komplekse. Dette fører til at oppgavene til lærere som jobber i skolen, og spesielt i småskolen, må jobbe med å opprettholde elevenes nysgjerrighet og lærelyst (Lillejord, Manger, & Mausethagen, 2022, s. 29).

Læring skjer i samspill med andre, både elever og lærere, Lillejord et al. (2022, s. 31) poengterer at relasjonene innad i klasserommet er en faktor for hvordan læringen arter seg, og skriver at desto bedre kontakt en lærer har med elevene og jo mer en respekterer og tar dem på alvor, jo større utviklingsmuligheter har en med tanke på gode og trygge relasjoner. Måten

voksenpersoner i skolen, som lærere og ledere, møter elevene på har betydning for elevenes læring, utvikling og mestring. Dette er fordi den kulturen og hendelsene elevene møter i skolen vil påvirke dem. Derfor kan man med fordel rette oppmerksomheten mot mulighetene elevene har, og være opptatt av hva man har, ikke hva en mangler (Lillejord, Manger, & Mausethagen, 2022, s. 32).

2.3.1 Sosiokulturell læringsteori

Det er ulike innfallsvinkler for å forstå menneskelig læring og utvikling. Ut ifra et fenomenologisk perspektiv, slik som denne oppgaven er vinklet, vil man aldri utelate subjektet. Miljø og ytre forhold vil ha noe å si, men det avgjørende vil være personens oppfatning av situasjonen. På bakgrunn av dette vil jeg legge den sosiokulturelle læringsteorien som en del av oppgavens teoretiske grunnlag (Imsen, 2014, s. 183). Imsen skriver også at læringen forstås som en sosial prosess, det vil si at det ikke skjer læring uten samspill mellom individet og andre mennesker. Læringen er også en dynamisk prosess, som vil si at den er i bevegelse hele tiden. Sentrale teoretikere innenfor dette perspektivet er Lev Vygotskij og John Dewey. De er også sentrale i denne oppgaven, og jeg kommer tilbake til disse senere.

Sølvi Lillejord skriver i sitt kapittel *Læring som en praksis vi deltar i* at den sosiokulturelle læringsteorien har tre grunnleggende forutsetninger: 1) mennesket lærer ved å delta i kunnskapsprosesser, og at vi lærer mer av å gjøre ting, enn å bli fortalt hvordan vi gjør det, 2) mennesker er aktive medskapere av kunnskap. Eksempelet som blir gitt er et gruppearbeid, hvor elevene har en felles problemstilling, men ulike arbeidsoppgaver som sammen vil skape et helhetlig sluttresultat, 3) kunnskap kan forandres. Med dette menes det at kunnskap kan foreldes og fornyes, innsikt og ny forståelse vil påvirke og endre hva som er sant (Lillejord S. , 2022, s. 195). Vi ser altså at et sosiokulturelt syn på læring tar for seg mennesket i samhandling med andre. Helt grunnleggende er også ideen om at mennesket ikke sosialiseres inn i å være sosiale, men at vi er født slik. Lillejord (2022, s. 201) skriver at det er innfløkte prosesser som påvirker hvordan mennesket forholder seg til omgivelser, og hvordan omgivelsene forholder seg til individet, og at disse faktorene er med på å forme hverandre. Det er dette samspillet som er sentralt i sosiokulturell læringsteori.

2.3.1.1 *Kritisk til atferdsteori*

Lillejord (2022, s. 199) setter den sosiokulturelle læringsteorien opp mot atferdsteoretiske perspektiver som studerer og forstår læring ut ifra ytre stimuli med belønning og straff. Hun forklarer at dersom elevene antas som passive vil læreren tro at elevene trenger mye og sterkt veiledende hjelp og stimuli fra læreren. Med dette er det en fare for at læreren blir stående å snakke og forklare mye i undervisningen, med påfølgende oppgaver utformet av læreren. Dersom lærere derimot møter klasserommet og elevene med et sosiokulturelt blikk forklarer Lillejord at læreren vil se på elevene som grunnleggende nysgjerrige og dermed spille på «læring som aktiv deltakelse og samhandling i læringsprosessen» (Lillejord S. , 2022, s. 199).

Sosiokulturell læringsteori bindes ofte opp mot Vygotskij og hans undervisningsteori. Han var skeptisk til de allerede eksisterende teoriene om utvikling som dreide seg om atferdsbaserte teorier og de som dreide seg om aldersbestemte stadier i utviklingen. Vygotskij mente at man ikke bare skulle se på og måle det eleven kan akkurat nå, som han kaller det *aktuelle utviklingsnivået*, men også løfte elevene inn i *den nærmeste utviklingssonen*, som er den sonen elevene når maksimal utvikling i (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 28). Vi skal se mer på dette i avsnittet under.

2.3.1.2 *Nærmeste utviklingszone*

Et viktig steg i Vygotskijs syn på utvikling er at intellektuell utvikling og tenkning skjer i samspill med andre. Han mener at det ikke er individuell utvikling som skaper sosial aktivitet, men omvendt (Imsen, 2014, s. 188). I og med at utviklingen beveger seg fra det sosiale til det individuelle, er barnet kapabel til å gjøre ting i fellesskap med andre før det klarer å gjøre det alene dette omtaler Vygotskij som den nærmeste utviklingssonen. Barnet gjør ting i fellesskap med andre som kan mer enn dem selv. Være seg voksne eller andre barn som kan hjelpe, for så å gjøre det for seg selv. Dermed blir den hjelpende parten en slags medierende hjelper. Dette er et sentralt aspekt ved hans utviklingsteori for å forklare hvordan barnet får mest ut av læringen. Det er viktig å definere hvordan barnets evner og kapasitet er. Det vil si hva den medierende parten mener barnet kan klare med hjelp, og hva det vil klare på egenhånd. Området mellom disse to nivåene kaller Vygotskij for den nærmeste utviklingssonen, og det er her barnet vil oppnå maksimal utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 28). Imsen argumenterer for at denne teorien støtter opp om prinsippet om tilpasset opplæring og dermed begynneropplæring. Dette er fordi det foreligger et tankesamarbeid mellom eleven og læreren, som vil si at læreren må

forstå hvilke evner og begrensninger eleven har og kunne sette seg inn i elevens tankeverden (Imsen, 2014, s. 192).

2.3.2 Syn på undervisning

Lyngsnes og Rismark skriver at Vygotskij hevder at dersom undervisningen er rettet mot det aktuelle utviklingsnivået, vil undervisningen være uvirksom for utviklingen. Dette er fordi undervisningen da blir lagt opp til de eleven allerede mestrer. Gode undervisning er rettet mot barnets fremtidige utvikling og som kommer barnets kognitive utvikling i forkjøpet. Dersom læreren kjenner elevenes individuelle kunnskapsnivå i den aktuelle utviklingssonen kan en tilpasse opplæringen og støtte eleven i fremtidig læring slik at eleven kan nå sitt fulle potensiale i den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 28).

2.3.2.1 Læringsmiljø

En annen faktor ved det sosiokulturelle perspektivet på læring omhandler elevenes omgivelser og læringskontekst. Det er ikke bare lærestoffet en lærer i en undervisningsøkt. Lillejord skriver at gjennom å lytte til læreren, drive prosjektarbeid eller utføre arbeidsoppgaver får elevene også viktig innsyn i skolens arbeidsmetoder. De får altså ikke bare faglig opplæring, men også opplæring i hvordan man arbeider i ulike fag. Lærerens valg av opplegg i undervisningen vil dermed ha innvirkning på elevens totale læringsopplevelse. I dette ligger mestringsfølelse, motivasjon til å fullføre eller lære noe nytt og å lære videre i livet. Sosiokulturelt orienterte forskere studerer læring og elevenes utvikling som et sosialt samspill, på bakgrunn av at mennesket er et sosialt vesen hvor språk står sentralt. Det vil ikke si at dette perspektivet setter individuell læring noe lavere på rangstigen, men at man er opptatt av å studere både individets utvikling og den konteksten læringen skjer i, noe som utgjør et helhetlig læringsmiljø (Lillejord S. , 2022, s. 200).

John Dewey var som Vygotskij opptatt av at mennesket må tilegne seg kunnskap om hvordan å gjøre ting, gjennom å skaffe oss kunnskap om det vi gjør. Dette betyr likevel ikke at han mente at aktivitet i seg selv skapte god læring. Elevene må ha noe å lære om, de lærer ikke kun ved å settes sammen i grupper. Dewey mente at aktiviteten alene ikke var nok, men at man også må reflektere systematisk over handlingene sine. Dermed beskriver Dewey læring som en

«vedvarende rekonstruksjon av tidligere erfaringer og eksisterende kunnskap i møte med ny informasjon (Lillejord S. , 2022, s. 214)».

2.4 Begynneropplæring

Det er mange ulike definisjoner på hva begynneropplæring er, og hva det omfatter. Reidun Hoff-Jensen, Mari Odberg Bjerke og Hilde Wågsås Afdal beskriver i *Begynneropplæring – et kjent, men uavklart begrep: en analyse av læreres perspektiver* at «begynneropplæring som fenomen selvfølgelig er knyttet til de første årene i klasserommet. Hva begynneropplæring er og består av, er derimot et mer komplekst og uavklart» (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 243). Christian Bjerke og Ronny Johansen definerer begynneropplæringen som oppstarten av den formelle opplæringen i skolen, det vil si det som skjer det første året i skolen. Samtidig skriver de at det ofte er vanlig å se hele småskoletrinnets undervisning som begynneropplæring (Bjerke & Johansen, 2021, s. 13).

Kirsten Palm, Aslaug Andreassen Becher og Eva Michalsen (2020, s. 13) beskriver begynneropplæringsbegrepet som mangedelt Tidsmessig dreier det seg om overgangen fra barnehage til skole og de fire påfølgende årene, et annet element omfatter læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle fag de første årene. I tillegg dreier det seg om de samfunnsmessige og politiske sammenhengene barnet og skolen er en del av. De vektlegger også viktigheten av tverrfaglighet, og de uttrykker en viktighet i å ta hele eleven i betraktning for å tilrettelegge for læring på tvers av temaer og fag (Palm, Becher, & Michaelsen, 2020). Peder Haug knytter også begrepet til en tidsmessig avgrensning, samt til å dreie seg om introduksjonen av bestemte fag. Han skriver at det som skjer i de tidlige årene på skolen har mye å si for elevenes faglige og personlige utvikling. Til tross for lite oppmerksomhet i foregående år, beskrives et økende søkelys i retningen av begynneropplæring og elevenes tidlige læring og utvikling (Haug, 2006, s. 7).

Alle disse forfatterne er enige om at begynneropplæring handler om en tidsmessig avgrensning. Mest typisk er 1.-4. trinn, men her er det noe uenighet der andre mener det kun gjelder 1. og 2. trinn. Utover tidsaspektet blir begrepets omfang mer uklart.

Ser vi til styringsdokumenter er begrepet lite brukt, og ikke definert, ei heller i didaktisk litteratur. I 2003 ble begynneropplæring løftet frem i Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU

2003:16), her lå fokuset på basisferdigheter i grunnskolen. Disse omfattet den gang først og fremst lese-, skrive- og regneferdigheter samt tallforståelse (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 144). Siden NOUen ble publisert har forståelsen av begrepet endret og utviklet seg. Ser vi til de grunnleggende ferdighetene i læreplanen nå, har disse blitt utvidet med muntlige og digitale ferdigheter. I stortingsmelding nummer 11 fra 2008/2009 skrives det at departementet har vektlagt tre innsatsområder for å styrke skolen. I kapittelet *Styrket kvalitet og relevans i utdanning av lærere* tar de utgangspunkt i internasjonale undersøkelser som viser at elevenes faglige kompetanse må styrkes. I forbindelse med dette vektlegges tidlig oppfølging og tilpasset læringsstøtte for elevene. De belyser at lærerutdanningen er for bred til å dekke alle felter. Dermed ønsket de å etablere en fireårig differensiert grunnskolelærerutdanning hvor en av fordypningsmulighetene er 1-7, med vekt på begynneropplæring og fire undervisningsfag. Regjeringen løfter frem at de ulike trinnene stiller forskjellige krav til læreren. På de laveste trinnene er begynneropplæring og den sosiale treningen som er essensiell. Faglig fordypning settes i andre rekke, og beskrives som viktigere jo eldre elevene blir (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 10).

Hverken i opplæringslova, overordnet del, eller i de fagspesifikke delene av kunnskapsløftet nevnes begrepet begynneropplæring. Hoff-Jensen et.al. (2020, s. 147) poengterer at i alle dokumentene de refererer til som nevner begynneropplæring, løftes det frem som en ferdighet og noe lærer skal ha kunnskap om som bruk av som en resurs, ikke som en rettighet elevene har.

2.4.1 Vid, smal, helhetlig

Hoff-Jensen et.al. fant at informantene deres hadde ulike syn på begynneropplæring. Disse deler forfatterne inn i smal og vid forståelse. Den *smale* forståelsen av begynneropplæring knyttes opp til ett eller flere spesifikke fag, og omhandler den første opplæringen i dette faget. Den smale opplæringen er fagspesifikk og kan være så konkret som bokstavinnlæring eller å forstå grunnleggende begreper. Det knyttes også ofte opp mot kompetansemål i fag, men med fokus på de grunnleggende ferdighetene. En annen inngangsvinkel er å se på den smale begynneropplæringen som noe faguavhengig, der en tenker at lesing er noe man må gjøre i alle fag. Dersom en tenker at begynneropplæring er uløselig knyttet til fag og kompetansemål, har man en smal forståelse av begrepet (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 148).

Dersom en har fokus på andre sider ved å starte på skolen enn det fagspesifikke, og mer enn kun begynneropplæring knyttet til det å lære seg fag, har man en *vid* forståelse. Det innebærer fagovergripende faktorer som å lære seg å gå på skole, være elev, være selvstendig, være en venn og lignende (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 149). Alle disse faktorene beskriver forklarer Palm et al. gir begynneropplæring et videre meningsinnhold (Palm, Becher, & Michaelsen, 2020, s. 13).

Dersom en kombinerer perspektiver fra den smale og den vide forståelsen av begynneropplæring får vi et *helhetlig perspektiv*. Afdal et al. påpeker at flere av deres informanter mente at en vid begynneropplæring er en forutsetning for en smal. Informantene så altså vid begynneropplæring som viktig i seg selv, men også som et grunnlag for den smale og fagspesifikke begynneropplæringen. Dette bygger på Haugs (2006, s. 7) argumentasjon for at det både er en faglig og en sosial utvikling i begynneropplæringen (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 152).

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsmetoden jeg har benyttet og hvordan forskningsprosessen har foregått. Jeg vil redegjøre for de ulike valgene jeg har tatt gjennom prosessen og diskutere oppgavens validitet, reliabilitet og drøfte forskningens etiske aspekter.

3.1 Forskningsmetode

Ved valg av metode la jeg noen kriterier til grunn: jeg ønsket å få innsikt i enkeltpersoners oppfatning, mening og refleksjoner rundt samspillet mellom begynneropplæring og KRLE-faget. For å gjøre dette, fant jeg semistrukturert intervju som metode mest hensiktsmessig. Dette er en kvalitativ metode. Det innebærer ifølge Marielle Stigum Gleiss og Elin Sæther fleksibilitet og åpenhet. Dette gir muligheter til å utforske sider ved samtalen som forskeren ikke hadde forestilt seg på forhånd, informantens perspektiver på temaene kan også styre samtalen i større grad enn en kvantitativ metode. En kvalitativ metode går i motsetning til en kvantitativ metode dypere inn i informantens livsverden og åpner opp for en mer subjektiv vinkling av forskningsmaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Gjennom intervjuet søker man et innblikk i informantens forståelse av deres livsverden. Målet er å få frem betydningen av individets erfaring og belyse deres opplevelse av verden fremfor å bruke vitenskapelige forklaringer. Kvale og Brinkmann beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspillet mellom informanten og intervjueren. Det knyttes en gjensidig avhengighet mellom de to partene og intervjuerens neste steg vil påvirke hvilken vei samtalen går og hva slags kunnskap som blir konstruert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver forskningsintervjuet som en samtale med satt struktur og hensikt. Samtalen er kontrollert av intervjuer og går dypere enn de samtalene som foregår i det dagligdagse. Tilnærmingen er varsomt uttenkt og spørre- og lytteorientert, med hensikt om å uthente grundig utprøvd kunnskap. Det er også et avbalansert maktforhold, samtalen ledes, defineres og kontrolleres av intervjuer, og informantens respons følges grundig opp med spørsmål. Min opplevelse av gjennomføringen av et kvalitativt forskningsintervju at disse faktorene varierer i form av hvilke roller man har. Jeg gjennomførte intervjuene med informanter som er tidligere praksislærere, med fler tiårs erfaring, dette endret og ledet dialogen

i en bestemt retning. Min opplevelse var at de tidligere praksiserfaringene var med på å påvirke hvordan min dialog var med dem.

3.1.2 Semistrukturerte intervjuer

I mitt forskningsdesign valgte jeg ut en semistrukturert form for intervju. Det vil si at det hverken er en åpen samtale eller et satt spørreskjema. Det produseres en intervjuguide på forhånd som sirkler inn bestemte temaer, men muligheten for utskielser og uoppførte oppfølgings spørsmål er til stedet. Kvale og Brinkmann skriver at disse intervjuene blir ofte transkribert, dette gjelder også i mitt tilfelle. Det er denne skrevne teksten som utgjør det innsamlede materialet i etterkant, og det er dette som blir analysert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Man må være bevisst at det som forskes på er subjekter. Dette betyr at de har egne oppfatninger av verden som er påvirket av tidligere erfaringer og møter, de har levd ett vil og tilegnet seg særegen og personlig kunnskap ingen andre besitter. Kvale og Brinkmann skriver også at subjektene er underlagt ulike diskurser, maktrelasjoner og ideologier som påvirker deres virkelighetsoppfatninger og bestemmer deres handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden har jeg utformet ut ifra problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene jeg har utledet. Jeg strukturerte guiden etter Goodlads modell og forskningsspørsmålene med påfølgende underspørsmål. Jeg utformet to ulike samtaleguider, en til Geir Skeie (se vedlegg [7.1](#)) på formelt plan og en til lærerne (se vedlegg [7.2](#)) på oppfattet og gjennomført plan. Når man utformer en intervjuguide er det viktig å stadfeste hva en vil at denne skal dekke, det kan være alt fra nøye uttenkte spørsmål, til temaer som skal dekkes i samtalen.

3.3 Utvalg

Ved innsamling av data må man gjøre et utvalg, dette kan være av mennesker eller tekster. Til mitt design med semistrukturert intervju er det mennesker som er interessant, og valget av intervju personer avhenger av hva det er man ønsker å vite (Dalland, 2020, s. 79). Det er vanlig å skille mellom sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg.

Dersom en velger en utvalgsmetode som legger til rette for et så representativt utvalg som mulig, kalles dette et sannsynlighetsutvalg. Det skal gjøre det mulig å trekke slutninger som er svært sannsynlig om resten av populasjonen. Det er avgjørende å gjøre utvalget helt tilfeldig ut fra en gruppe på en viss størrelse, som representerer de ulike variablene populasjonen innehar (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 243).

Olav Dalland (2020, s. 79) skriver at å velge intervjupersoner etter spesifikke ferdigheter eller kunnskaper, vil være å foreta et strategisk utvalg. Dette faller inn under et ikke-sannsynlighetsutvalg. Et semistrukturert intervju faller innunder denne kategorien. Her er ikke informantene tilfeldig valgt ut, men på bakgrunn av bestemte kriterier. Disse kriteriene settes i lys av problemstillingen og hvilke informanter som er interessante for oppgavens formål (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 113).

For denne oppgaven var det relevant at informantene var lærere i småskolen (1.-4.), har KRLE som undervisningsfag og har studiepoeng i faget. Et ønske om å finne deltakere som kunne reflektere rundt de ulike nivåene i Goodlads læreplananalyseverktøy var et sentralt kriterium, i og med at det er denne modellen som legger rammene for oppgaven. Ett siste relevant kriterium har vært å holde seg innenfor de tidsrammene som en 30-studiepoengs masteroppgave setter med 4,5 måneders tidsramme, hvor en også skal få på plass både godkjennelse fra NSD og utlede en samtaleguide, transkribering og analyse. Johannesen et al. skriver at det er utfordrende å gi en fasit på hvor mange informanter en bør ha. De skriver at det i en kvalitativ metode er essensielt å få mye informasjon av et begrenset antall informanter. Videre skriver de at det er viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn mange, og dersom man har begrenset tid, må man tilpasse dette (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 114). Dette gjorde at jeg valgte å begrense meg til tre informanter totalt.

Når disse kriteriene var satt kunne jeg begynne med rekrutteringen, dette gjorde jeg ved direkte kontakt. Det vil si at jeg tok kontakt med kandidater jeg vurderte som aktuelle. Dermed er det ikke bare et strategisk utvalg, men også et tilgjengelighetsutvalg, fordi utvalget er basert på hvem jeg har tilgang til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Til slutt fikk jeg rekruttert tre informanter totalt, to lærere og den siste, leder for læreplangruppa i utarbeidelsen av kunnskapsløftet 2020, Geir Skeie.

3.4 Gjennomføring av intervjuer

Jeg kom i gang med intervjuene raskt og startet med intervjuet med Geir Skeie. I og med at vi befant oss i ulike landsdeler ble intervjuet gjort over zoom. Like etter dette intervjuet jeg de to lærerinformantene i separate intervjuer. I og med at covid-19 fortsatt herjet rundt ble disse intervjuene også gjennomført på zoom. Dette påvirket arbeidet på flere måter. Lydkvaliteten på opptakene ble veldig varierende, av og til frøs lyd og bilde og i ett tilfelle kuttet også kontakten mellom oss. Det løste seg godt, men påvirket den flyten vi hadde etablert mellom oss.

En annen utfordring jeg kjente på i intervjuer over zoom var at dynamikken ble annerledes enn om vi hadde vært i samme rom. Ser jeg til Gleiss og Sæther (2021, s. 90) skriver de at kroppsspråk, utstråling og øyekontakt påvirker hvordan samtalen flyter. Dette er vanskeligere å oppfatte når man sitter foran en skjerm fordi man ikke har den samme øyekontakten og muligheten til å lese kroppsspråket. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen skriver også om dette og omtaler intervjuer uten direkte kontakt som ofte kunstig og at samtalen fort blir upersonlig og kald grunnet manglende dynamikk (Postholm & Jacobsen, *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*, 2017). For min del gjorde dette at jeg opplevde at det var utfordrende å ta kontroll over samtalen og tydelig føre vei, samtidig som det ble en del avbrytelser begge veier.

I etterarbeidet og transkriberingen merket jeg at intervjuene med lærerne hadde sporet litt av. Jeg glemte litt av samtaleguiden og ledet samtalen inn på elementer ved fagplan og planlegging av undervisning fremfor begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter. Dette gjør at analysearbeidet kan bli noe utfordrende fordi svarene ikke kommer ut fra samme tydelige mal. I og med at det er flere ting som ikke har gått etter planen og som utfordrer kvaliteten på forskningen både med tanke på reliabilitet og validitet måtte jeg jobbe frem mulige løsninger på dette. Jeg gikk gjennom transkripsjonene og fikk en oversikt over hva som ikke samsvarte med samtaleguiden, og samlet det i et dokument. Alternativene jeg stod ovenfor var enten å sende over dette dokument med de spørsmålene jeg opplevde å ikke få svar på, eller å gjennomføre ett nytt muntlig intervju med lydopptak. Det sistnevnte alternativet ble vurdert til mest egnet for å sikre rask fremgang, og mulighet til å få utfyllende svar. Jeg gjennomførte et oppfølgingsintervju med begge informantene, og fikk rettet opp i manglene.

3.4.1 Lydopptak

For å samle inn så presise data som mulig benyttet jeg meg av lydopptak. Jeg brukte nettskjema diktafon for å gjennomføre opptakene. Ved å gjøre opptak kreves det at informantene samtykker og er informert om hva informasjonen brukes til, når den slettes og hvilke rettigheter de har. Derfor utarbeidet jeg et informasjons- og samtykkeskjema som informantene fikk på forhånd. For at kvaliteten skulle bli så god som mulig tok jeg testopptak og snakket litt med informantene på forhånd av oppstart på lydopptakeren. Jeg tok også opp med to enheter for å unngå at opptak gikk tapt. Der sørget jeg for å ha ladere tilgjengelig og satte enhetene på flymodus og skrudde av autolåsefunksjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96).

3.5 Transkribering

For å tilrettelegge for analyse er transkribering et viktig punkt på listen med gjøremål. Dette kan gjøres på mange måter, både manuelt og automatisk. Å transkribere omfatter det å omgjøre muntlige utsagn til skrift slik at man har noe håndfast å vise til i analysen og drøftingen. Gleiss og Sæther skriver at dette er en tidkrevende prosess, dette fikk jeg også kjenne på. Det finnes mange programmer som transkriberer for deg, men jeg valgte å gjøre det manuelt slik at jeg fikk gjennomgått intervjuet grundig mens jeg skrev. Dette gjorde også at jeg kunne notere meg tanker til analysen og gjorde en tjuvstart på dette arbeidet. Gleiss og Sæther poengterer også at førstegangsmasterstudenter ofte synes det er en utfordring å vite hvor mye man skal overføre fra det muntlige intervjuet i transkriberingen og hvor nøye man skal være. De presiserer at valgene man tar må begrunnes ut ifra hva som er hensiktsmessig med tanke på hva problemstillingen søker etter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

Småord som «eeh», «mmm», «øhm» og lignende, tok jeg med der det var essensielt. Det vil si dersom det var for å bekrefte eller avkrefte et spørsmål eller utsagn. Det ble også tatt med dersom det forsterket eller støttet oppom et utsagn, i og med at kroppsspråket ikke er mulig å inkludere i en objektiv transkripsjon. Seleksjon som dette omtaler Gleiss og Sæther som kontekstuell informasjon som kan være relevant i analysen. Et annet valg som må tas er tegnsetting. Dette fant jeg utfordrende da det ikke var noe gjennomgående mønster for hvordan informantene mine snakket. Derfor valgte jeg å bruke tegnsetting der det var tydelig at det var rom for det, enten det gjelder komma, punktum eller etter interjeksjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

En utfordring jeg møtte på i transkriberingen var at det av og til var utydelig hva som ble sagt på opptaket, og hvilke ord som ble brukt av informantene. Dette påvirker også resultatet, men jeg konkluderte med at i og med at det kun var småord ville ikke dette ha store innvirkningen på denne analysen.

Det er altså mange faktorer ved transkriberingsarbeidet som påvirker hvordan intervjuet ser ut i etterkant. En informant som virker tydelig og sikker i sin sak muntlig kan virke usikker og lite sammenhengende i skriftlig form. Dette betyr at det ligger mye makt i transkriberingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

3.6 Analyse

Analyse er ifølge Trine Anker en systematiseringsprosess hvor du tar utgangspunkt i et stort materiale. Når transkripsjonsarbeidet var ferdig satt jeg igjen med et dokument med mye informasjon som jeg måtte bearbeide i flere omganger. Formålet er å sortere informasjonen i to kategorier; brukbart, og ikke brukbart, noe jeg gjorde ved å markere alle interessante sitater. Neste trinn beskriver Anker som litt mer hårfin der man sorterer det som er brukbart i flere kategorier slik at lik informasjon settes sammen. Her brukte jeg forskningsspørsmålene mine som kategorier. Trinn tre vil være å gå tilbake i materialet og gå over det jeg vurderte som ikke brukbart. I første runde valgte jeg og fargekode sitatene i transkriberingsdokumentet. Det ble gjort for å opprettholde oversikt. I dette arbeidet separerte jeg Skeie og lærerne, i og med at det er brukt to ulike samtaleguider i intervjuene med dem (Anker, 2020, s. 75-76).

Formen for analyse som jeg har beskrevet ovenfor er en induktiv form for analyse, også kalt empirinær. Her tar man for seg empirien først, for så å tenke sammenhenger, likheter og brudd med teoretiske perspektiver. Dersom jeg hadde tatt utgangspunkt i teoretiske perspektiver for så og analysert empirien ville det vært en deduktiv tilnærming (Anker, 2020, s. 77).

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningsprosessen er til å stole på og hvilken kvalitet den har. Det er to fundamentale spørsmål som legger føringer for om forskingen er reliabel eller ikke:

- 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på?
- 2) Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?

I den positivistiske tradisjonen er dette absolutt, innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen derimot er man fortsatt opptatt av at prosessen er til å stole på, men man har et annet perspektiv på hva reliabilitet betyr. Det er innenfor denne tradisjonen denne oppgaven passer inn. Dette er fordi undersøkelsen min er mer objektiv og varierende fra informant til informant. I et slikt syn er det også fokus på balanse og inkludering av alle perspektivene som kommer frem i innsamlingen av datamaterialet. Det er dette som har styrt meg i mitt arbeid, og fokuset har ligget på å få frem balanserte perspektiver fra alle mine informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Jeg vil si at mitt arbeid er reliabelt fordi min påvirkningskraft har vært nøye gjennomtenkt og forsøkt minimert ved å stille åpne spørsmål og ikke gi informantene for mye ledende informasjon. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at informantenes oppfatning av meg fra tidligere kan ha effekt på hvordan de svarer meg nå, dette måtte jeg også tenke på under gjennomføringen av intervjuene. For å ikke påvirke resultatene i etterkant har jeg vært tydelig på å skille informantenes svar fra hverandre i analysearbeidet og også i drøftingen.

Mine funn vil også styrkes gjennom teorien redegjort for i kapittelet over, og i tidligere forskning. I en slik sosialkonstruktivistisk forskningsmetode vil ikke repliserbarhet være mulig. Dette er fordi forskeren er en aktiv deltaker i informasjonsuthenting og i analysearbeidet. Ved intervju som metode er tolkninger en stor del av arbeidet og disse er subjektive og individuelle. Dermed er det ingen andre som vil finne nøyaktig det samme som meg, men ved lignende arbeid vil tilnærmet like resultater kunne fremtre. For å likevel gjøre forskningen reliabel er det derfor viktig å gjøre arbeidet så gjennomsiktig som mulig, slik at andre forskere kan vurdere valgene jeg har tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204)

3.7.1 Validitet

Validitet defineres som gyldigheten av datamaterialet og oppgavens pålitelighet, altså hvor godt de ulike delene av arbeidet henger sammen og utfyller hverandre. Her vurderes det om metoden og utvalget er egnet for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål, og om forskerens fortolkninger bygger på datamaterialet. Det viktige er altså at det er en sammenheng gjennom hele oppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

For å sikre min oppgaves validitet har jeg reflektert over ulike problemer som kan oppstå i forbindelse med arbeidet, slik som Postholm og Jacobsen (2017, s. 129) gjør rede for at er viktig i prosessen. Jeg har tenkt nøye gjennom forskningsmetode og utformingen av utvalgs-kriterier, samtaleguide og i etterarbeidet med transkribering. Jeg har også forsikret meg om at analysen av empirien bidrar til å besvare oppgavens problemstilling (Anker, 2020, s. 109). En annen faktor er ifølge Postholm og Jacobsen at leseren skal kunne «se virkeligheten slik den fremsto for forskeren» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Det vil si at jeg må sørge for at mine beskrivelser og tolkninger av empirien forklares utfyllende, de omtaler dette som «tykke beskrivelser». Kun gjennom disse tykke beskrivelsene opp mot abstrakte begreper som analyseres ut av empirien vil man kunne vurdere «begrepenes meningsfullhet»

3.7.1.1 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) som ytre validitet. Dette omfatter i hvilken grad funn fra en enkelt studie kan overføres til andre kontekster. Det vil altså si å gå fra en induktiv metode og vurdere den som gjeldende for alle lignende studier. I en kvalitativ metode vil ikke en statistisk generalisering, som bygger på sannsynlighetsutvalg, være mulig. Dette er fordi studien bygger på et mye mindre utvalg og en kan ikke omtale det som representativt. Den kvalitative versjonen omtales i følge Gleiss og Sæther som analytisk eller teoretisk generaliserbarhet, dette vil si at man for eksempel utarbeider noen kategorier eller typologier som kan være relevante for andre situasjoner og settinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

Kvale og Brinkmann skriver at i motsetning til den statistiske formen, vil en analytiske generaliseringspåstander baseres på assertorisk logikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). i denne oppgaven vil ikke generaliserbarhet være relevant. Målet er å fremstille hvordan KRLE-undervisningen oppleves ut ifra deler av Goodlads modell, ved bruk av kvalifiserte KRLE lærere.

3.8 Det etiske aspektet

Alle som forsker er forpliktet til å følge etiske forskningsprinsipper. Dette har jeg sørget for ved å lese meg opp på hvilke retningslinjer som gjelder meg, utfylt en risikovurdering av arbeidet og søkt til NSD om gjennomføring av prosjektet og mulighet for å gjøre opptak under intervjuene.

I arbeidet før gjennomføringen av intervjuene gjennomførte jeg en risiko- og sikkerhetsvurdering (ROS) her tok jeg blant annet stilling til hvorvidt informantene kunne si noe som ville medføre negative konsekvenser for dem eller elevene, hvilken risiko det var for at sensitiv informasjon kom på avveie og sannsynligheten for å kunne gjenkjenne informantene etter anonymisering for å nevne noe.

Jeg har også drøftet rundt hva mine informanter får igjen for å være med på dette prosjektet, ved å vie tid til det og fortelle om egne erfaringer. Dette er ekstra relevant i og med at jeg har tatt kontakt med begge lærerne to ganger for å gjennomføre intervju og ett oppfølgingsintervju i etterarbeidet. Begge lærerne har vært veldig tydelige på at de opplever dette som spennende og viktig for feltet, samtidig som de uttrykker at de lærer noe de også. Deres motivasjon til å delta har vært med på å legitimere dette.

3.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke beskriver Gleiss og Sæther (2021, s. 44) som et grunnprinsipp i all forskning. Ved et slikt samtykke er det krav om frivillighet, utvetydig, dokumenterbart og opplysende. For å dekke disse kriteriene sørget jeg for å gi informantene beskrivelse av hva deltakelsen innebærer, hva som skjer med dokumentasjonen, hvor den blir lagret, hvem som har tilgang og når det blir slettet. Jeg informerte også informantene om at de har mulighet til å trekke seg når som helst og at de har rett på fullt innsyn i materialet som er lagret om dem (se vedlegg [7.3](#) og [7.4](#)).

3.8.2 Konfidensialitet og oppbevaring av informasjon

Et annet prinsipp handler om at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold informantene har gitt. Dette kalles konfidensialitet. Funn og sitater som tas med i oppgaven vil være hentet fra informantene og dermed vil ikke fullstendig konfidensialitet være mulig, men man kan sørge for å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet og anonymisere informantene slik at informasjonen som brukes ikke kan knyttes til enkeltpersoner. Det finnes unntak fra dette prinsippet, dette gjelder dersom man intervjuer personer som allerede uttaler seg i offentligheten. Dette, samt at ett av kriteriene for utvelgelsen av Skeie som informant var at han var leder for læreplanutvalget, er begrunnelsen for at Skeie ikke anonymiseres i denne oppgaven. Han er en anerkjent forsker på feltet og har uttalt seg om undervisning og læreplaner

i en årrekke og vært leder for læreplangruppa, noe som var kriteriet for at han ble valgt ut. Han har også godkjent deltakelsen gjennom det informerte samtykket at han ikke trenger å bli anonymisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). For å anonymisere de to lærerne har jeg gitt dem fiktive navn Didrik og Herman, og vil omtale dem som dette gjennom hele oppgaven.

4 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg mine resultater ut ifra empiri fra tre kvalitative intervjuer. Kapitlet består av en presentasjon av funnene fra de ulike de informantene i en kombinasjon, inndelt etter forskningsspørsmålene. Jeg fant at dette skapte best flyt i presentasjonen. Som nevnt i metodekapitlet under analyse, er funnene oppsummert gjennom underoverskriftene som er utarbeidet gjennom sortering og kategorisering gjennom flere runder i analysearbeidet.

4.1 Læring i KRLE-faget på 1-4 trinn

4.1.1.1 Geir Skeies syn på hvordan barn lærer

Når jeg spurte Skeie om læreplangruppa snakket noe om læring på 1. og 2. trinn, fikk jeg få svar på hvordan de så på læring hos de minste. Istedenfor snakket han om lærerrollen og hvorfor han tenkte at det var vanskelig å undervise på småskolen. Skeie fortalte at han tror at det er vanskeligere å undervise dess yngre barna er. Han nevnte tanken om at de er mer sårbare og at man må være forsiktige med å ikke forvirre dem i religion- og livssynsspørsmål. Det var likevel ikke det at elevene skulle bli kognitivt forvirret han trakk frem som det mest utfordrende, det var heller de spørsmålene lærere blir stilt ovenfor, som etter hans mening ble både mer prinsipielle og komplekse hos de små.

Vi må prøve å tenke gjennom alle aspektene ved det når vi legger opp undervisning fordi vi ikke kan forvente at barnet har den der samme muligheten for å ... intervenere liksom, på det nivået som handler om beslutningen på hvordan vi skal gripe det an, men dess større de blir, dess større mulighet har du jo for å ta elevene med i den diskusjonen om hvordan vi skal nærme oss dette stoffet.

Med dette mener han at det er utfordrende å vurdere hvordan man som lærer skal tilnærme seg religioner og livssyn som fenomener, og hvordan man skal forholde seg til de store og eksistensielle spørsmålene elevene stiller. I tillegg til spørsmål rundt tilnærmingen av krevende tematikk, tolker jeg det dit hen at det også omhandler at yngre elever i mindre grad kan ta ansvar for egen læring og delta i diskusjoner omkring hvordan de vil at undervisningen skal være. Dermed blir i følge Skeie ansvaret til læreren mye større, og det krever mer prinsipiell tenking og fagkunnskap.

4.1.2 Lærernes syn på læring

Ett av hovedpunktene som kommer frem i analysen er hvordan lærerne tilnærmer seg faget i begynnelsen av skolegangen. Herman har mye tidligere erfaring også fra barnehagen. Han uttrykker at de er viktig å ivareta den ryggsekken elevene har med seg inn i skolen, og bygge videre på den kunnskapen elevene har med seg derifra.

Eeh, de har jo ikke noe forståelse for de, på en måte de store begrepene, da blir det mest å formidle gjennom historier, det at det finnes en hellig ånd, eller at det finnes en gud man ikke kan se, det er veldig vanskelig å relatere seg til for unger.

Videre forteller Herman at det nettopp er derfor det er viktig å skape noen knagger som elevene kan feste gammel kunnskap på, og knytte den til den nye kunnskapen de tilegner seg. I likhet med dette forteller Didrik at det er viktig å legge til rette for de aller minste. Han velger også å gjøre dette ved å lage noen knagger som elevene kan henge kunnskapen sin på, spesielt når det kommer til arbeid med religionene, for å forebygge store hull i forståelsen deres.

Man snakker om julefeiringa og at Jesus ble født og så plutselig er det påskeferie og så er han hengt og, de blir jo litt sånn døde han eller, jeg skjønnte ikke? Også er det Kristi himmelfarts, de går jo litt i surr, så man må jo legge ... lista veldig lavt på mere den undringen da, lure litt på, hva tror du disse tenker om det eller kan det være sånn at ...

Gjennom denne «undringen» kan Herman rette fokuset tilbake på elevene og inn i deres tanker og ståsted for å legge til rette for forståelse.

For å tilpasse for de små elevene er Didrik opptatt av å trekke frem likheten mellom de ulike religionene for å skape en myk tilnærming og unngå forvirring.

Da har vi veldig fokus på hva som er likt, isteden for hva som er ulikt, at det er veldig mye likt, mellom de ulike religionene at man heller skaper en sånn eeh, likhets og forståelsestanke da, enn at det er så forskjellig.

Didrik mener at dette er en mer intuitiv måte for elevene å arbeide på enn å skulle finne forskjellene og andregjøre det de selv ikke relaterer til. For å få til dette lager alle elevene hans en digital bok på ipaden hvor de tar for seg hver religions «person, bok og hellige hus».

KRLE er et fag som Herman ser på som en ressurs for å lære elevene å tenke annerledes. Han ser det som en god mulighet til å introdusere synspunkter som mener noe annet enn elevene, og åpner opp for diskusjoner elevene imellom, men også andre meninger utenfor klasserommet som gjennom en film eller i en bok.

Så jeg tenker jo at det er et fag det er viktig å ha litt om da, og det at vi kan tro på forskjellige ting, eller ja, så jeg har en elev i klassen min nå for eksempel som er veldig, hun har vokst opp i et muslimsk hjem da, og de er nok veldig tradisjonelle, og hun da for eksempel sier høyt at i min gud, som hun da sier så går det ikke an at gutter og gutter er kjærester, også, da må vi snakke litt om det da, ikke sant, at eeeh at det kanskje går an og at vi tenker at, noen tenker at det går helt fint.

Didrik forteller at han åpner opp for at elever i klassen kan fortelle om seg selv og hvordan de praktiserer religion hjemme.

At barn forteller, det finnes det jo heldigvis noe om på NRKsuper, at barn kan fortelle litt. Og selvfølgelig bruke barn i klassen, hvis de vil selv da, ikke sant..

Han forteller videre at det at informasjon som kommer fra andre barn oppleves som mer interessant for elevene hans, enten det er klassekamerater eller på film.

Begge informantene trekker frem at de oppfatter faget som veldig spennende for barna og noe som de liker veldig godt. Spesielt trekker de frem historiefortelling og etikkdelen av faget som appellerende for elevene.

Det er jo et veldig spennende fag som barna liker veldig godt. Eeehm, også har det jo den store etikkdelen inni faget som gjør at vi bruker jo mye av KRLE til det som er typ vennskap, hvordan være snill med hverandre, samarbeidsøvelser, eeh, så det er lissom en god blanding av det og det å ha historier og de ulike religionene da.

Den andre informanten trekker frem mye av det samme, men setter også arbeidet med etikk i sammenheng med den nye læreplanen og de tverrfaglige temaene. Han beskriver faget som

to delt, og skiller mellom å lære om verdensreligionene og etikkdelen av faget. Det er sistnevnte del som åpenbart har størst plass i undervisningen hos de minste elevene ifølge informantene:

... og det jobber vi jo med hele tiden, der er jo liksom det som tar størst plass, hvor vi også jobber med mitt valg. Som handler om hvordan å være mot hverandre og ja.. også i forbindelse med den nye fagplanen, livsmestring, så snakker vi jo veldig mye om det. Hvordan å takle følelsene sine, hvordan forstå andres følelser, hvordan skaffe seg venner.

4.1.2.1 Aktiv deltakelse

Når det kommer til hvilke arbeidsmetoder elevene lærer mest av, fortalte Didrik at det var lett å engasjere elevene fordi faget bærer såpass stort preg av muntlighet og aktiv deltakelse.

Det er jo veldig individuelt, men jeg tenker jo at den aldersgruppen, eller i og for seg alle. De profiterer på å få lov til å gjøre noe, tenker jeg da. Være liksom deltakere, ikke bare sitte ned og bli fortalt noe. men at man liksom får være med å gjøre noe.

Som eksempel legger han frem et prosjekt hvor elevene jobbet med Noahs ark, der de lagde en pappbåt og alle dyra som skulle være med. Elevene fikk delta aktivt ved å klippe, lime og bestemme hva som skulle med ut ifra fortellingen. Samtidig forteller informantene at de hadde spennende samtaler om ulike aspekter, som for eksempel hvorfor det var viktig med ett dyr av hvert kjønn, og hvorfor alle dyra som levde måtte være med.

Begge informantene er altså opptatt av at elevene lærer best ved deltakelse i undervisningen. Samtidig problematiserer Herman fagets muntlighet fordi de opplever at det fort kan bli ensidig og lite samtale, men at læreren selv blir stående å prate.

De må være aktive, eller så blir det fort bare sånn at man står og prater og forteller. Noen liker jo det og, men de færreste lærer jo best med tavleundervisning. Det har vi jo lært at ikke er så veldig effektivt.

Didrik uttrykker også bekymring rundt dette og presiserer at faget fort kan dreie seg om at læreren blir stående å snakke og fortelle, noe som fort resulterer i at noen elever kjeder seg. Derfor jobber han for at elevene selv skal være aktive. Ett av eksemplene han kommer med er

at elevene selv kan fortelle, enten noen i klasserommet, dersom det lar seg gjøre, eller ved bruk av filmer eller serier.

4.1.2.2 Historier som utgangspunkt for samtale

Å bli lest for er også en aktivitet som begge lærere trekker frem som et engasjerende element i KRLE undervisningen. Herman trekker blant annet frem bruk av moralhistorier fra religiøse tekster, dette bruker han som utgangspunkt til refleksjon og samtaletemaer i klasserommet.

Moses i sivet ikke sant at de ville ta livet av alle guttebabyene, hvorfor de gjorde det liksom, eller at kongen var redd for at det skulle komme en annen konge som skulle bli mere populær ikke sant, også sånn kan man jo liksom kjenne på den sjalusien og det er mange sånne temaer man kan ta opp ...

Hans opplevelse er at dette kan være et positivt bidrag hvor barna kan lære om rett og galt, eller at de kan diskutere hvordan ulike religioner har ulike standpunkter til omtrent samme tema. Her får elevene innblikk i ulike elevers sannheter. Han ønsker å skape et rom hvor det er helt greit å ha ulike oppfatninger, hvor elevene kan øve på perspektivtakning. Didrik trekker frem noe av det samme i forbindelse med arbeid med fortellinger fra religiøse tekster:

Det finnes jo masse spennende i alle mulige religioner. Sant, når jeg leser om hvordan Ganeshha fikk elefanthodet sitt så synes de jo at det er spennende, det er masse spesielle historier i både bibelen og i alle religioner, så de synes jo det er gøy, men da må de gjøre noe etterpå.

Det understrekes imidlertid at det er viktig med etterarbeid. Som spørsmål til det elevene har hørt, diskusjoner i smågrupper eller dramatisering.

Dersom en skal benytte seg av historiefortelling er Herman opptatt av at læreren må tenke på hvordan det formidles. Innlevelsen må være god og han fremhever viktigheten av å kunne fortellingen en har med seg inn i klasserommet.

Jeg tror at hvis man går inn i klasserommet, sånn rett opp og ned, leser en historie du egentlig ikke har lest på forhånd, du er egentlig litt lite forberedt, du ... eeh, ikke så interessant selv, det merker jo ungene med en gang.

For å engasjere er det tydelig ifølge informantene at læreren også er til stede og viser interesse for lærestoffet. Didrik drøfter også tanker rundt formidlingsaspektet i undervisningen og uttrykker dersom lærerne synes det er gøy, er sannsynligheten for at elevene liker det også stor.

At det er jo masse forskjellige spennende fortellinger fra religioner og det er jo masse gøy å ta tak i der, så jeg synes jo det er lett å engasjere uansett jeg.

Han opplever at elevene i småskolen liker faget, og at dette er lettere når elevene er små. I likhet med Herman trekker Didrik også frem at faglig trygghet hos lærere er essensielt for elevenes læringsglede.

Det har noen med den tryggheten du har som lærer, om du har noe utdanning i det og så, om du føler at det er ditt fag. For nå har jo jeg tatt grunnfaget i religionsvitenskap fordi jeg synes det er gøy. Når læreren synes det er gøy og kan mye om det så blir det jo gøy for ungene og.

Ut ifra dette ser vi at lærerne er opptatt av elevaktive arbeidsmetoder som legger egen tenkning, samarbeid og refleksjon til grunn. Informantene erfarer at elevene lærer mest og best dersom de får ta del i undervisningen slik som ved arbeidet med Noas ark eller ved samtaler og fortelling. De erfarer at dersom læreren er godt forberedt og er engasjert i timene sine og dermed synes at det er gøy, vil dette smitte over på elevene. Andre arbeidsmetoder som kommer frem i materialet er å la elevene fortelle om hjemmets tradisjoner, her blir egne didaktiske avveininger knyttet til dette som om at eleven blir representant. Det vises også til at Didrik erfarer at elevene lærer via fremstillinger av andre barn.

4.2 De grunnleggende ferdighetenes rolle i begynneropplæringen

4.2.1 Lete med lys og lykter etter de grunnleggende ferdighetene

Skeie forteller at læreplangruppa opplevde at den forrige læreplanen hadde et uønsket stort fokus på de grunnleggende ferdighetene, og han beskriver det som at «de ble tredd nedover faget». Skeie beskrev det som en opplevelse av å måtte «lete med lys og lykter» etter å få de ulike ferdighetene inn i KRLE-faget, spesielt trekker han frem regneferdighetene. Dette la grunnlag for at de valgte å ikke være like opptatt av dette denne gangen.

På den ene siden så hadde vi på en måte vært gjennom noen barnesykdommer og tenkte at man ikke skulle bli overopptatt på dette her sånn, som de følte de måtte forrige gang, og vi var samtidig trygge på at dette var noe lærerne var vant til å jobbe med.

I og med at lærerne var vant med å jobbe med de grunnleggende ferdighetene, var de trygge på at arbeidet med disse ikke kom til å forsvinne fra skolen og faget til tross for at trykket ikke var like stort på det i den nye læreplanen. Likevel ønsket læreplangruppa å styrke fagets egenart ved å legge vekt på muntligheten i faget.

Vi var opptatt av å tenke at en av tingene ved faget er at det er viktig å utvikle det muntlige og at vi er et av de fagene hvor det er mulig og viktig og gi det status da liksom, ikke la det være bare noe sånn, at man kan snakke sammen, men at, men forsøke å liksom gjøre det til noe viktig

Han presiserer at dette ikke handler om å svekke de andre grunnleggende ferdighetene.

4.2.2 Ferdigheter i klasserommet

Når det kommer til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene gir Herman uttrykk for at han opplever det som et trykkende fokus og sukker:

Altså, det er jo det det går i da, på de minste. Det er jo lesing og skriving i alle fag, regne

Likevel uttrykker han at det er viktig å ivareta de grunnleggende ferdighetene. Når informanten beskriver begynneropplæringen, trekkes å lære seg å lese, skrive, regne, snakke, formidle og digital kompetanse frem. Han knytter alle ferdighetene opp mot konkrete arbeidsmetoder i undervisningen, og prøver å ivareta alle fem ferdighetene i KRLE på småskoletrinnet. I forbindelse med regneferdighetene forteller informanten at det er tidslinjer han tyr til.

Hva skjedde i 2013? Det er sånn ja, alle vi er født, ja hva skjedde ... også liksom ja det er i år null vi begynte å telle, hva skjedde da? Også liksom ja det er i år null vi begynte å telle, hva skjedde da?

Dette er for at elevene skal få en forståelse og begrep rundt tiden og utviklingen i det historiske aspektet.

Begge informantene er opptatt av at den nye fagplanen åpner opp for mye mer tverrfaglig arbeid. Det er han positiv til også når det kommer til de grunnleggende ferdighetene fordi det gjør at tekstene elevene leser vil være knyttet til et felles tema.

Ikke sånn som før når vi bare leste et eller annet stykke, nå leser de jo et stykke som handler om det temaet vi har disse ukene sånn at det skal være en rød tråd i det de gjør.

Undervisningsukene beskrives som mer helhetlig da de eksempelvis leser KRLE-tekster i norsken i stedet for en tekst uten innhold som tidligere. Videre forteller Didrik at elevene lager bøker i første og andre klasse, og han tar utgangspunkt i dette når han forteller videre om de grunnleggende ferdighetene. På deres skole har de valgt å begynne med å skrive på digitalt tastatur, og lærer å skrive for hånd først i andre klasse.

Det kommer jo naturlig inn når de skal skrive og lage den boka ... at de får trent seg på å skrive på tastatur, og det er jo det vi gjør i første her. Vi skriver først på tastatur og så kommer bokstavinnlæring for hånd etter hvert. Fordi da er du ikke så avhengig av finmotorikken skal være på plass. Hvis vi skriver på tastatur så klarer alle å skrive noe. Og det er ikke sånn at det stopper der, fordi de ikke klarer å forme bokstavene så får du ikke laget no, de får ikke skrevet no. Så alle klarer å skrive på tastatur, det er bare mengden som er det som skiller da.

Han forteller at de har en app som kan lese teksten de har skrevet opp for eleven selv. Det øker ifølge Didrik tilgjengeligheten og skaper en større form for tilpasset opplæring. Dette begrunnes med at elevene kan få øve for seg selv før de eventuelt leser det høyt for klassen selv.

Så får de øvd på lesing også. Så det blir jo helt naturlig fletta inn i arbeidet.

4.2.2.1 Fagspesifikke ferdigheter

Samtidig som Hermans undervisning er orientert mot de grunnleggende ferdighetene, legger han til at disse i KRLE faget kun er en bonus, fordi det må til for å arbeide med hvilket som helst fag.

Det er jo lesing og regning i alle fag uansett, men jeg tenker at hovedfokuset i KRLE må jo heller være den undringen (...) Det fremste målet må jo være å skape en forståelse for at uansett hva vi tror på eller ..., så er vi like og at man kan tro på forskjellige ting, og at man har forskjellige tradisjoner og religioner da.

For å arbeide med fagets egenart, trekker Herman frem ferdigheter som undring, forståelse og samtale. Dette er ferdigheter som han legger vekt på at er spesielt viktig i KRLE-faget. Herman tenker at man må ha noen spesielle ferdigheter for å få utbytte av undervisningen, men at dette opparbeides etter hvert.

Altså ett sted må de jo begynne da, men, du må jo ikke ha noen ferdigheter for å delta i KRLE i første trinn. Du får jo det underveis i løpet da, i skoleløpet så får du jo en større forståelse og bredere kunnskap kanskje da – må jo håpe det.

Han trekker frem at viktige ferdigheter er å kunne være aktiv og deltakende. Dersom elevene er stille i utgangspunktet, er det viktig å jobbe mot det slik at elevene likevel tør å åpne opp slik at man får til de gode samtalenene og god refleksjon.

Jeg tenker jo at faget er viktig for å forstå verden og hvorfor det oppstår mange konflikter i verden stammer jo egentlig fra ulike religioner, så det å lære om det er jo egentlig veldig viktig.

Han poengterer også at dette avhenger av hvilket forhold elevenes hjem har til religion og livssyn. I arbeidet med boka trekker Didrik frem at det er viktig med en tanke om likhet og forståelse. Dette gjør ifølge informantene at det ikke blir en «oss og dem tankegang»

At man heller skaper en sånn eeh, likhets og forståelsestanke da, enn at det er så forskjellig

Det poengteres av Didrik at dette er viktig også senere, spesielt i KRLE undervisningen. Ut ifra disse sitatene ser vi at det er muntlige ferdigheter som står sentralt i arbeidet med fagspesifikke ferdigheter, både for Herman og Didrik.

4.2.3 Skolen og lærernes ansvar

Ett av ytterpunktene Skeie problematiserer er målet om en overordnet fagplan. Med en overordnet plan mener Skeie at kompetansemålene er mer overordnet og mindre konkrete enn ved den forrige læreplanen. Dette kan gjøre at praksisen går i alle retninger og at man dermed ikke har noen garanti for hva som skjer i skolen.

At faget blir overlatt til maktforhold og dynamikken i skolen liksom, og hvis man ikke er interessert i faget så, ja ... så er det ikke så mye som kommer ut av det ikke sant. Nå er det jo mer overlatt til lærerne og skolens skjønn.

Videre fremheves problematikken med at KRLE ofte blir satt til ufaglærte, og blir lavt prioritert.

Det vi vet i vårt fag, er jo at det er utfordringer der ... fordi det er lavt prioritert, og det får masse konsekvenser ... eeh, men det følte vi ikke at vi kunne løse med læreplanen i seg selv.

På bakgrunn av dette tror Skeie at det i årene fremover blir svært viktig at historien om at faget kan brukes til alt mulig brytes. Han problematiserer at faglærte blir omprioritert fordi faget er så lite.

Så blir det en som egentlig ikke er så interessert i det faget, og så når det blir det, hvis det blir liksom gjennomgående i det store bildet, så får det jo store effekter i skoleverket som helhet da, ikke sant. Selv om alle vil si at det bare er en spesiell grunn akkurat hos oss. Det er ikke noe prinsipp vi går etter, det bare ble akkurat sånn på vår skole ... men hvis det blir sånn på mange skoler så får det store konsekvenser

Herman forteller at de nettopp har hatt en diskusjon i teamet, og kan se positive sider ved den nye måten å tilnærme seg fagstoffet på, slik som læreplangruppa har lagt opp til:

Den nye læreplanen skal jo liksom være litt mer prosjektbasert og kanskje løse opp timeplanen litt mer og ha litt, ha det litt friere da, og det er jo det man gjerne vil eeh, men det er jo ikke alltid man får det til for man vil jo gjerne at man skal nå målene og Men i KRLE er det jo ikke noe måloppnåelse før 4. trinn, er det vel det? Hvis jeg ikke

husker helt feil? Så du har jo lissom fire år da på å, vi må jo ikke gjennom alt hvert år for eksempel, så sånn sett er det jo mye friere og ledelsen på denne skolen her de stoler på at vi tar en god vurdering på hva som er viktig å drive med og når.

Han ser altså positive sider ved å få friheten til å legge opp undervisningen mer etter egne ønsker. Dette er fordi han som lærer da har muligheten til å legge mer til rette for å treffe elevenes referanseramme, ved å stille hverdagsrelaterte spørsmål som undervisningen kan dreie seg om. Dette åpner også opp for å variere i arbeidsformer.

4.3 Kompetansemål etter endt 4.-trinn i ny læreplan

4.3.1 Vi må bare gjøre det litt annerledes

Jeg spurte Skeie om læreplangruppa hadde vært innom samme tanker som for samfunnsfag, ved å innføre kompetansemål etter endt 2. trinn. Skeie forklarte at gruppa ikke var så opptatt av det. De hadde diskusjoner når det gjaldt småskoletrinnet, og om kompetansemålene ville fungere for de minste, samt hvilke verb og ord som ville gjøre det mest tilgjengelig for alle. Skeie konkluderte med at han trodde det ville bli mye arbeid for lærerne og skolen i ettertid.

Vi satt vel igjen med en tanke om at det ville bli mye etterarbeid, når planen var ferdig.

Skeie forklarer at en av medlemmene i læreplangruppa representerte 1.-4.-trinn. Hun tenkte ikke at utfallet ville gjøre det uoverkommelig for lærerne på de minste trinnene. Hennes uttalelse ble gjengitt som:

Vi må bare gjøre det litt annerledes og på andre måter enn de høyere trinnene.

Småskolelæreren hadde i følge Skeie, ikke noen problemer med å se for seg å anvende kompetansemålene, med litt andre metoder enn hos de eldre elevene. Skeie var også opptatt av at kompetansemålene legger vekt på muntlighet, noe som de minste også til en viss grad mestrer. Med dette mener han at alle elevene, vil kunne klare å uttrykke tankene sine etter evne. På bakgrunn av dette fikk ikke begynneropplæringen sin egen plass i fagplanen ved å opprette kompetansemål etter endt 2.-trinn. Læreplangruppa hadde stor tro på at gode læreres evner til

å tilpasse planen etter elevenes behov. De ville heller ikke legge opp til at lærerne som underviser er ufaglærte.

Vi ville ikke lage en plan som forutsetter at, liksom at de som skal tenke at denne er «foolproof» lissom. Å tenke at her er det ingen som gjør feil hvis de bare følger planen liksom. Den er alt for generell og overordna til at du får noe garanti for det

4.3.2 Verblister

Skeie forteller at de fikk utlevert et dokument av UDIR med forslag til verb som kunne egne seg for å utarbeide aktuelle kompetansemål. Han forklarer også at læreplangruppa fikk mye mer innspill og spørsmål av UDIR enn kjerneelementgruppa, som Skeie også var leder for i en tidligere del av prosessen i utviklingen av læreplanen. Kjerneelementgruppa gikk forut for læreplanutviklingen for å finne frem til et knippe kjerneelementer som skulle legge videre føringer for kompetansemålene og resten av læreplanen.

Vi hadde for eksempel verblister, som skulle være egnet for å få frem den typen kompetansemål sånn som de hadde tenkt at de skulle være.

Det var et poeng å legge opp til at kompetansemålene ikke kun skulle være en liste med temaer som skulle berøres, men at elevene skulle kunne noe. Lista beskrives som et veiledningsdokument hvor de kunne hente innspill.

I utarbeidelsen av læreplanen i KRLE beskriver Skeie en todelt prosess hvor utarbeidelsen av kjerneelementene var en kreativ prosess hvor UDIR ikke blandet seg merkbart inn I utarbeidelsen av kompetansemålene derimot, hadde de mer å si. Når læreplangruppa skulle utforme kompetansemålene så de til de allerede etablerte kjerneelementene, men også til kommentarer og rettledningsdokumenter fra UDIR. Dette var blant annet en verbliste som de kunne bruke til inspirasjon. Denne verblisten kan sees på som ett av flere innspill fra det Goodlad (1979, s. 30) kaller det sosialpolitiske feltet. Her stiller politikerne krav som vil lede undervisningen i en viss retning. Disse innskyttelsene er aktuelt for UDIR når de utarbeider kriteriene for læreplanen, fordi skolens mandat er å gjøre elevene til gode samfunnsborgere.

4.3.3 Spennet mellom første og fjerde trinn

Herman opplever spennet mellom første og fjerde trinn som veldig stort. Dette gjør at arbeidet med kompetansemålene er utfordrende i og med at de samme målene gjelder for alle de fire årene. Han forteller at de har brukt mye tid på å diskutere hvordan de skal vurdere fremgangen og bruke kompetansemålene, han stiller også spørsmålstegn til hvorfor samfunnsfag har fått dem oppdelt etter andre og fjerde trinn. Likevel oppsummerer han med at det muligens er fint at det ikke skal måles før fjerde trinn fordi de er innom de samme områdene gjentagende.

Det er vanskelig å se at ja dette målet gjorde vi på 1. trinn eller dette målet gjorde vi på 3. trinn, det er jo mer sånn at det er litt svevende, gjennom alle disse fire årene så er du liksom gjennom alle disse temaene da. Men jeg synes jo at noen av disse målene i læreplanen er litt sånn det er jo voldsomt og pent skrevet, men det er ikke så lett å plukke det fra hverandre å liksom finne ut at ja nå er det dette, eller nå er det akkurat dette, det går jo litt sånn i hverandre.

Didrik forteller også at de har hatt en diskusjon i teamet om den nye læreplanen, og at de er positive til den nye vinklingen og fokuset på tverrfaglig og prosjektbasert arbeid, noe som han peker tilbake på hans syn på hvordan de minste lærer best, nettopp ved mer aktiv deltakelse og diskusjon. Didrik og resten av hans team måtte sette seg ned med resten av teamene fra 1.- til 4. trinn og fordele. Didrik beskriver det som en utfordring når kompetansemålene dekker så mange år.

Så vi har satt oss ned og laga en plan for oss selv da. Hva de skal ha vært gjennom etter 1. og 2. og 3. og 4. (...) når det gjelder de store religionene så har vi sagt noe om hvor mye i dybden vi skal gå.

De hadde satt pris på kompetansemål også etter endt 2. trinn fordi de synes det er vanskelig å vite hva som er egnet og hva de skal ta på de ulike trinnene, slik at elevene er godt forberedt til 5. klasse. Didrik poengterer også at det kan bli en utfordring dersom klassene bytter lærere og disse ikke vet hva klassen har lært, og ikke lært, de første årene på skolen.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg mine empiriske funn i lys av aktuell teori, hentet fra KRLE- og begynneropplæringsfeltet. Dette danner grunnlaget for oppgavens konklusjon hvor jeg skal besvare oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

5.1 Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?

5.1.1 Kompetente lærere

I mitt intervju med Skeie drøftet han elevenes kompetanse til selv å evaluere undervisningen og til å ta ansvar for egen læring, han legger i større grad ansvaret over på lærerne dess yngre elevene er:

*Vi kan ikke forvente at barnet har den derre samme muligheten for å ...
intervenere liksom (...) dess større de blir, dess større mulighet har du
jo for å ta elevene med i den diskusjonen om hvordan skal vi nærme oss
dette stoffet.*

Han opplever altså KRLE-undervisningen mer krevende for læreren de første årene i skolen, og at faget i større grad fordrer kompetente og dyktige lærere.

Skeie beskriver et fokus på sårbare, unge elever og en frykt for å forvirre dem i religion- og livssynsspørsmål. Det var likevel ikke denne kognitive forvirringen han trakk frem som det mest utfordrende, men de spørsmålene lærere blir stilt ovenfor, som etter hans mening ble både mer prinsipielle og komplekse hos de små. Dette styrker hans argumentasjon rundt viktigheten av kompetente lærere. Skeie kobler altså lærernes kompetanse og utdanning opp om prinsipielle spørsmål og om hvordan undervisningen på et overordnet nivå bør nærme seg et særskilt fagstoff. Sammenlignet med Didrik finner vi både overlapp og forskjeller når det gjelder lærernes kompetanse i KRLE på småskolen. Han fremhever også behovet for utdanning, men da først og fremst opp mot religionskunnskap.

Didrik trekker dette frem som en essensiell faktor når han sier at dersom læreren kommer inn uforberedt og uinteressert vil dette smitte over på elevene.

*Det har noen med den tryggheten du har som lærer, om du har noe
utdanning i det og så, om du føler at det er ditt fag. Jeg har jo tatt*

grunnfaget i religionsvitenskap fordi jeg synes det er gøy. Når læreren synes det er gøy og kan mye om det, så blir det jo gøy for ungene og.

Didrik forklarer at den tryggheten og gleden han uttrykker i klasserommet når han underviser, har en overføringsverdi til elevene. Han legger til at det vil ha motsatt effekt dersom det er en lærer som er uinteressert og uvitende omkring faget som blir satt til å undervise i det.

Hvis du er satt i undervisningen i KRLE fordi ingen andre gadd å ha det faget, og du ikke helt vet hvordan du kan gjøre det gøy og interessant, så blir det, elevene blir jo preget av det da.

5.1.2 Kognitiv forvirring

Didrik har stort fokus på likhet i religionene for å viske ut forskjeller og unngå andregjøring. Han forklarer at for å tilpasse for de yngste elevene er det viktig å trekke frem likhetene mellom de ulike religionene, ved å ta i bruk en systemmodell kombinert med religionsammenligning i undervisningen. Dette er for å skape en myk tilnærming, unngå forvirring og hjelpe elevene til å sortere ny informasjon som de kan henge på ulike «knagger». Han ser på dette som en mer intuitiv måte, enn å finne ulikhetene mellom dem. Denne argumentasjonen bygger på informantens erfaring.

Videre forteller samme informant om sin erfaring om en systematisk tilnærming som kan sørge for en oversikt for elevene, samt et innblikk i hvordan religionene er relativt like. Ser vi til kognitiv forvirring som Andreassen (2018, s. 104) refererer til, samsvarer Didriks erfaring med funnene gjort i den engelske studien. Herman er også opptatt av å hjelpe elevene med å henge informasjonen de får, spesielt om religioner, på knagger for å skape bedre oversikt og motvirke kunnskapshull. Han erfarer mer forvirring hos de yngre elevene, ikke mellom de ulike religionene, men innad i religionene, som vist i sitatet under

Man snakker om julefeiringa og at Jesus ble født og så plutselig er det påskeferie også er han hengt og ... de blir jo litt sånn døde han eller? jeg skjønnte ikke. Også er det Kristi himmelfarts, de går jo litt i surr.

Det kommer frem i kapittelet til Levi Geir Eidhamar at han ikke er bekymret for den kognitive forvirringen i det lange løp fordi det virker til å rette seg opp når elevene blir eldre, og at det ikke er noe som tyder på at det får varige konsekvenser (Eidhamar, 2009, s. 102). Selv om

Herman ikke eksplisitt diskuterer system- og temamodell, ser vi sitatet over at han, i likhet med Eidhamar, tenker at oversikt vil komme seg med tiden og at forvirring opptår grunnet det store kunnskapstrykket i skolen.

5.1.3 Å begynne å lære i KRLE

Begge informantene trekker frem at de oppfatter faget som veldig spennende for barna, som de liker godt. Spesielt trekker de frem historiefortelling og etikkdelen av faget som appellerende for elevene, fagspesifikk begynneropplæring på oppfattet nivå ser ut til å handle om fortellinger i ulike religioner og livssyn, samt etikk.

Etikkdelen inni faget som gjør at vi bruker jo mye av KRLE til det som er typ vennskap, hvordan være snill med hverandre, samarbeidsøvelser, eeh, så det er lissom en god blanding av det og det å ha historier og de ulike religionene da.

Lillejord (2022, s.200) skriver at det å oppfatte læring som samhandling, noe som står sentralt i KRLE-fagets undervisning, innebærer at elevene må trenes i å ta andres perspektiv, og at læringsaktivitetene må koordineres etter dette. Ferdighetene disse emnene fordrer omfatter mer enn det fagspesifikke og kan knyttes til den vide formen for begynneropplæring. Dette er fordi det omfatter ferdigheter som er overordnet faget, som elevene vil ha bruk for uavhengig av fag (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 150).

Den ene informanten har mye tidligere erfaring også fra barnehagen og uttrykker at han er opptatt av å ivareta den «ryggsekken» elevene har med seg inn i skolen, og bygge videre på den kunnskapen elevene har med seg derifra, dette kan ifølge Herman være kunnskap om høytider og lokal kjennskap, måter å jobbe på og oppfattinger av etikk og moral. Hidle og Krogstad (2019, s. 141) skriver at dersom læreren har god forståelse for elevenes tidligere erfaringer og kompetanseutvikling i barnehagen, vil dette motvirke kjedsomhet hos elevene i skolen. Selv om en lærer har denne kjennskapen, er det svært tilfeldig. Hvordan lærernes kjennskap til barnehagens praksis skal sikres er uklart og med at søkelyset på begynneropplæring i KRLE er svakt. Kjedsomheten kan eksempelvis oppstå fordi elevene opplever at undervisningen går på tomgang. Dette skjer dersom elevenes kunnskap ikke anerkjennes, og undervisningen må tilrettelegges deres nivå. Dersom læreren har lite kjennskap til barnehagens praksiser kan man tenke at det er elevenes første møte med KRLE, og dermed vurdere elevenes kunnskaper som

langt dårligere enn de er. Hidle og Krogstad (2019, s. 141) uttrykker bekymring for at dette kan føre til at KRLE-faget gjøres om til en øvingsbane for grunnleggende ferdigheter. Lillejord et al. (2022, s. 17) er også opptatt av å motvirke denne kjedsomheten. Det er fordi lærelyst og motivasjon stimuleres av blant annet interesserte lærere.

5.1.3.1 Arbeidsmetoder

Litteraturanalysen Hidle og Krogstad (2019, s. 135) foretok seg viste at arbeidsmetoder som bar preg av muntlighet var mest dominerende i den didaktiske litteraturen for småskolen. De nevner fortellinger, filosofiske samtaler, høytlesning og tavleundervisning. De poengterer at dette er uavhengig av trinn. Min empiriske forskning sammenfaller med dette, og presenteres i de kommende avsnittene.

5.1.3.1.1 Aktiv deltakelse

Begge lærerne forteller om viktigheten av at elevene selv må være deltagende i undervisningen.

De profiterer på å få lov til å gjøre noe, tenker jeg da. Være liksom deltakere, ikke bare sitte ned og bli fortalt noe, men at man liksom får være med å gjøre noe.

I dette sitatet kommer flere sider av det sosiokulturelle perspektivet frem. For det første ved å understreke at læring skjer når en arbeider med kunnskapen i en sosial setting. Dette kan være i små eller større grupper. Som lærer vil det være hensiktsmessig å engasjere alle elevene i gruppa i samtalen, og være den medierende part som hjelper elevene til å nå den proksimale utviklingssonen. Dette kan gjøres ved å stille elevene spørsmål eller oppfordre til refleksjon som krever at elevene må tenke seg om (Lillejord S. , 2022, s. 196).

Hidle og Krogstad trekker frem både dialogiske og narrative ferdigheter som essensielle for KRLE-faget, og omtaler dette som fagets egenart. For at lærerne skal kunne gi elevene fagspesifikk begynneropplæring, krever dette at elevene lærer seg disse ferdighetene, samt at fagets egenart har godt nok feste i lærernes forståelse av faget slik at det ikke oppstår usikkerheter (Hidle & Krogstad, 2019, s. 138). Lillejord henviser til Dewey som beskriver dette som «å lære hvordan man skal handle ved å skaffe seg kunnskap om det man gjør» (Lillejord S. , 2022, s. 214). Dette gjør elevene i samhandling med hverandre. Det sosiale mennesket lærer i følge Vygotskij best i ett gitt mønster. Det er todelt og består først av å arbeide i fellesskap

med andre, for så å tenke og prosessere informasjonen alene. Dette går i en runddans, hvor elevene får drøftet den nye forståelsen i fellesskap med andre igjen, som er den andre siden av det sosiokulturelle perspektivet som kommer frem i sitatet to avsnitt ovenfor (Lillejord S. , 2022, s. 211).

Vygotskij oppfatter ifølge Lillejord (2022, s. 217) tenkning som en indre samtale en har med seg selv, hvor forståelsen utvikler seg gradvis. Det er denne vekslingen mellom ytre og indre dialog som danner grunnlaget for læring i klasserommet. Dette vil skje igjen og igjen i et dialogisk klasserom. Begge mine lærerinformanter forteller at de prøver å legge til rette for dette. Ved å la elevene få tid til å tenke og jobbe selvstendig etter en klassesamtale eller en historiefortelling kan elevene dermed bearbeide andre elevers oppfatninger og perspektiver, for så å utvikle sin egen.

Lærerens skepsis mot mye tavleundervisning kan kobles til Lillejords (2022, s. 199) problematisering av en atferdsteoretisk tilnærming til undervisning, hvor elevene kun sitter og lytter til lærerne, for så å utføre individuelle oppgaver. Dette hindrer elevens sosiale og kreative tankeprosesser fordi læreren gjør tenkningen for elevene. Ved etterfølgende individuelle oppgavearbeid vil de heller ikke få muligheten til å utvinne den læringen dialog og refleksjon, som klasse- og gruppesamtaler, vil medføre. Herman problematiserte nettopp dette:

De må være aktive, (...) de færreste lærer jo best med tavleundervisning. Det har vi jo lært at ikke er så veldig effektivt.

Lærerens argument om at elevene må gjøre noe etter en eventuell tavleundervisning følger en sosiokulturell tilnærming til læring. Med dette sagt er det ifølge Manger (2022, s. 97) viktig at læreren er bevisst hvilke oppgaver en setter elevene til å gjøre. Dersom oppgavene ikke er tilrettelagt slik at elevene må samhandle for å finne løsningen og ikke tar hensyn til prinsippet om den nærmeste utviklingen, kan konsekvensen bli stor uavhengig om avstanden fra den nærmeste utviklingssonen blir for stor og skaper frustrasjonen hos eleven, eller for liten og ikke utfordrer. I begge tilfellene risikerer læreren ifølge Manger at lærelysten og motivasjonen blir utfordret.

5.1.3.1.2 Fortellinger

For å skape motivasjon til å lære skriver Manger (2022, s. 97) at den sosiokulturelle tilnærmingen forutsetter at lærerne og skolen ser verdien i å lære. Herman trekker frem dette i intervjuet og beskriver formidlingen som verdifull for elevenes engasjement:

Jeg tror at hvis man går inn i klasserommet, sånn rett opp og ned, leser en historie du egentlig ikke har lest på forhånd, du er egentlig litt lite forberedt, du ... eeeh, ikke så interessert selv, det merker jo ungene med en gang.

Dette viser tydelig at Manger sine referanser og min informants erfaring samsvarer. Ved å velge ut historier og fortellinger som læreren kan, selv synes er spennende og som han tar på alvor, stimulerer læreren elevenes motivasjon til å ville lære mer og være engasjerte i undervisningen (Manger, 2022, s. 97).

Fortellinger trekkes frem som et godt virkemiddel for læring hos de minste elevene. Didrik forteller at han opplever at elevene liker å bli lest for, og at han gjerne bruker fortellinger fra alle religioner og livssyn i undervisningen.

Sant, når jeg leser om hvordan Ganesha fikk elefanthodet sitt så synes de jo at det er spennende, Det er masse spesielle historier i både bibelen og i alle religioner.

Herman spiller også ofte på fortellinger i klasserommet og presiserer at det er de litt groteske eller «pompøse» historiene som engasjerer mest. Erfaringen hans tilsier at elevene liker det jo mer vågalt det er. Ut ifra litteraturgjennomgangen Hidle og Krogstad (2019, s. 138) utførte kom det frem at fokuset i KRLE-didaktikken er rettet mot det narrative. Det kan se ut som om dette korrelerer med lærerens erfaringer fra klasserommet. To av kompetansemålene knyttet til fortellinger som formuleres slik: «samtale om» og «presentere sentrale fortellinger». Dette legger føringer for hvordan lærerne jobber med historier og historiefortellinger, som også kan knyttes opp til fagets narrative kompetansekrav (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Ved å utfordre elever til å diskutere og jobbe med oppgaver som eleven ikke klarer å utføre alene, men ved hjelp av en medelev eller lærer, aktiviseres ifølge Manger mentale funksjoner som allerede er under utvikling, men ikke enda er oppnådd (Manger, 2022, s. 97). Herman gjør

dette når de i klasserommet snakker om temaer som er i strid med elevens tidligere tankemønstre, og sammen jobber seg frem til en ny sannhet.

5.2 Hvilken rolle har de grunnleggende ferdighetene i begynneropplæringen?

5.2.1 Grunnleggende ferdigheter

Ved utarbeidelsen av LK20 forteller Skeie av UDIR var opptatt av å ikke la fokuset på grunnleggende ferdigheter prege arbeidet i like stor grad som ved LK06. Dette var fordi de i arbeidet med LK06 hadde en opplevelse av at viktigheten av de generelle ferdighetene ble tredd ned over faget i den forrige læreplanen. Ved å koble begynneropplæring til de grunnleggende ferdighetene, legger utvalget for NOUen (2003) til rette for at første til fjerde trinn blir en begynneropplæringsmodul samordnet ved hjelp av grunnleggende ferdigheter som kompetansesystem. De grunnleggende ferdighetene gis forrang som organiserende elementer for læring og læringsinnhold på småskoletrinnet i dokumentet, og skolen skal jobbe med alle grunnleggende ferdigheter i alle fag fra første trinn (Hidle og Krogstad s. 127). Hidle og Krogstad uttrykker en frykt for at dette legger opp til at fagene blir øvingsbaner for de grunnleggende ferdighetene. Dette kan se ut til å møte motstand fra et formelt læreplansperspektiv. Skeie gjør det tydelig at læreplangruppa ønsket å tone ned fokuset rundt de grunnleggende ferdighetene. Dette vil i teorien kunne gi mer plass til fagspesifikk begynneropplæring, og arbeid med fagets egenart (Hidle & Krogstad, 2019, s. 141).

5.2.1.1 Skrivning, lesing og digitale ferdigheter

Lillejord et al. (2022, s. 27) skriver om de grunnleggende ferdighetene og gjør rede for at de gjelder i alle fag, noe som vil si at lesekompetansen ikke kun er gjeldene i norskfaget eller at regneferdigheter ikke kun gjelder matematikken. De beskriver de grunnleggende ferdighetene som overordnet fagene. Videre forklarer de at elevene trenger noen fagspesifikke ferdigheter i tillegg for å kunne tolke og forstå en oppgave eller lese tekster i KRLE for å skape mening. Her ser vi representasjon av både begynneropplæring og fag, ved at elevene må jobbe direkte med de grunnleggende ferdighetene. Dermed blir faget en øvingsarena, samt en representasjon av fagspesifikke ferdigheter som er nødvendig for å skape en helhetlig forståelse av det elevene arbeider med, som Hidle og Krogstad (2019, s. 139) omtaler som begynneropplæring i fag.

Didrik forteller at han jobber mye med sammenligning og religioner. I den forbindelse arbeider elevene med å lage bøker om religionene. Han forklarer at elevene her får trening i alle aspekter av de grunnleggende ferdighetene, og en av mulighetene denne digitale boka åpner for er at alle elevene får uttrykt seg gjennom tekst og trent opp de digitale ferdighetene fortløpende:

Det kommer jo naturlig inn når de skal skrive og lage den boka ... at de får trent seg på å skrive på tastatur, og det er jo det vi gjør i første her. Vi skriver først på tastatur også kommer bokstavinnlæring for hånd etter hvert.

Dette legger til rette for at alle elevene får mulighet til å skape noe, uavhengig av elevenes finmotorikk og bokstavutforming. Når elevene skriver, forklarer Lillejord et al. (2022, s. 27) at elevene utvikler tankene sine. Dette er en viktig del av læringen ifølge den sosiokulturelle teorien, og elevene blir utfordret til å samordne og koordinere ulike delferdigheter. Et av kriteriene for å kunne skrive er å uttrykke seg gjennom tekst på en hensiktsmessig måte som er forståelig for andre.

Hvis vi skriver på tastatur så klarer alle å skrive noe. Og det er ikke sånn at det stopper der, fordi de ikke klarer å forme bokstavene så får du ikke laget no, de får ikke skrevet no.

Ved at Didrik først introduserer tastaturet til elevene, blir kompetansekravet om utformingen av bokstaver borte. Læreren kan da sørge for en tilpasset opplæring, noe som er viktig i begynneropplæringen ifølge Hoff-Jensen et al. (2020, s. 153)

Et interessant spørsmål når det gjelder Didriks arbeid er om dette legger til rette for begynneropplæring i fag, eller begynneropplæring og fag. På den ene siden ligger tyngdepunktet på de spesifikke grunnleggende ferdighetene, som å skrive og lese samt øve opp de muntlige ferdighetene. Hidle og Krogstad (2019, s. 138) omtaler dette som begynneropplæring og fag. De problematiserer som nevnt dette dersom de grunnleggende ferdighetene tar over hele faget og omgjør det til en øvingsbane. Samtidig ser en også tendenser til å utvikle fagspesifikke ferdigheter i Didriks arbeid med bøkene, fordi elevene eksempelvis må sammenligne og diskutere seg frem til hva som er likhetstrekk, og reflektere over hva de skal skrive. Dermed kan det tolkes dithen at dette arbeidet er en kombinasjon av begynneropplæring i og og fag. I dette arbeidet ser vi også undring rundt store spørsmål, og i en KRLE kontekst kan dette overføres til også å være en vid form for begynneropplæring.

5.2.1.2 Regning

Det er en tilnærming til begynneropplæring i regning og fag som kommer frem i intervjuene. Herman uttrykker at det å implementere regning i KRLE-faget er utfordrende og oppleves som en byrde. Han tyr dermed til å bruke tallinjer i undervisningen, noe som læreplanen også legger vekt på: *Å kunne regne i KRLE innebærer å kunne bruke og forstå tidslinjer i møte med framstillinger av religioner og livssyn* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Bakgrunnen for dette kan være Skeies uttalelser om å måtte «lete med lys og lykter» for å implementere ferdigheten i faget.

*Hva skjedde i 2013? Det er sånn ja, alle vi er født, ja hva skjedde ...
også liksom ja det er i år null vi begynte å telle, hva skjedde da?*

Dette sitatet kan leses som at å arbeide med denne grunnleggende ferdigheten oppleves som litt kunstig påklistret. Lillejord et al. forklarer at det ikke nødvendigvis kun er matematiske utregninger som representerer regning i alle fag, men at det også handler om å kommunisere og argumentere for valg man har gjort. Dette er fordi «å regne» omfatter å «vite hvordan man kan bruke matematikken» gjennom begreper, reflekter rundt fremgangsmåter, verktøy og fakta, og kunne forklare og forutse hva som vil skje. Dette omfatter flere sider ved KRLE faget, og kunnskap om dette vil kunne åpne mer opp for arbeid med regning i faget (Lillejord, Manger, & Mausethagen, 2022, s. 27).

5.2.1.3 Muntlige ferdigheter

Muntlighet og dialog omtales av Hidle og Krogstad (2019, s. 135) som fagets egenart, og denne faktoren ved faget belyses også av lærerinformantene. Skeie omtaler det muntlige i faget som noe viktig som ikke skal bagatelliseres. Både i uttalelsene om hvilke arbeidsformer elevene lærer best av og hva som slår best an i klassesamtaler står muntlige aktiviteter sterkt.

Videre ut i samtalen kommer det frem at begge lærerne jobber med ferdigheter som er spesielt viktig for dem i KRLE faget. Dette viser seg å være muntlighet og selvhevdelse. Herman uttrykker et behov for at elevene må tørre å ta ordet og si hva en tenker. Dette er essensielt for å få til en dialog i klasserommet. Denne formen for opplæring i ferdigheter betegner Hidle og Krogstad som begynneropplæring i fag. (Hidle & Krogstad, 2019, s. 138). Lillejord et al. (2022, s. 28) forteller at arbeid med de muntlige ferdighetene ikke kun innebærer å snakke, men også å lytte og samtale ved å gi respons. Å arbeide med de muntlige ferdighetene innebærer også å

bli trygg i et rom og ta ordet, fremføre og uttrykke meninger. Dette kan virke utrygt i starten av skolegangen, men det er viktig at læreren skaper trygge rom slik at elevene tør å uttrykke seg. Dette er en faktor for læring i det sosiokulturelle perspektivet, der læringsmiljø og trygge relasjoner til voksne og medelever står sentralt (Lillejord, Manger, & Mausethagen, 2022, s. 32).

5.2.2 Grensefelt mellom barnehage og skole

Hidle og Krogstad (2019, s. 140) trekker frem at arbeidet med religion i barnehagen ofte knyttes til lokalmiljøet til barna. Dette vil si at barnehagene ofte markerer høytider og benytter seg av de lokale tilbudene som å besøke hellige hus og lignende. Videre poengteres det at det derfor er vesentlig å avdekke barnas forkunnskaper. For å gjøre dette foreslår Hidle og Krogstad at lærerne må lytte til elevenes livsvirkelighet, samt kartlegge lokalkultur og deres erfaringer med barnehagen gjennom undervisningen i skolen. Ser vi til læreplanen finner vi kompetansemålet *Utforske og beskrive hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk lokalt og regionalt* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Det lokale aspektet av dette kompetansemålet kommer frem i intervjuene med lærerne. Herman jobber mye med dialog, blant annet om høytider sammen med elevene. Didrik beskriver at han lar elevene fortelle om egne erfaringer og hvordan de gjør ting hjemme eller om opplevelser de har vært med på. Didrik åpner opp for at elever som vil kan fortelle i klassen om deres tradisjoner hjemme. Han benytter også filmer og videoer hvor andre barn forteller. Det er altså en forutsetning ifølge Hidle og Krogstad at en faglærer har en bevissthet om at elevene ikke stater på null når de begynner på skolen, og det er også deres ansvar å kunne bygge videre på elevens erfaringer derifra. Hidle og Krogstad beskriver dermed at «begynneropplæringen i betydningen «den første opplæringen», blir utfordret» (Hidle & Krogstad, 2019, s. 141)

5.3 Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan

Skeie forteller at læreplangruppa legger opp til at ansvaret for undervisningen ligger hos læreren og skolene. Dette ble resultatet da regjeringen spurte etter en åpen læreplan med mindre tekst og innhold. Anne Grete Danielsen skriver i *Lærerens arbeid med livsmestring* at lærerens daglige arbeid sentreres omkring den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen. Hun forklarer dette som en sentral del av didaktikktradisjonen fordi det omhandler lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering (Danielsen, 2021, s. 28).

5.3.1 Kompetansemål etter endt 2. trinn.

Skeies begrunnelse for å ikke ha kompetansemål etter endt 2. trinn var at læreplangruppa hadde stor tro på at gode lærere hadde evnene til å tilpasse planen og kompetansemålene etter elevenes nivå. De ser dermed for seg at begynneropplæring i KRLE er noe lærerne allerede kan. Videre er ikke skeie mer konkret om hva denne begynneropplæringen kan bestå av:

Vi må bare gjøre det litt annerledes og på andre måter enn de høyere trinnene.

Han utdyper videre at deres inntrykk var at småskolelærerne ikke hadde problemer med å se for seg at kompetansemålene kunne oversettes til lavere nivåer, men at dette fordrer nok resurser i skolen slik at KRLE-faget tildeles lærere med de kvalifikasjonene som kreves. Både Skeie og mine to andre informanter uttrykker at dette ofte ikke er realiteten. I og med at et sentralt premiss for den nye læreplanen var å redusere kunnskapstrengselen fra tidligere planer samt mer åpenhet for skoleindividuelle forskjeller og dybdelæring, argumenterer Skeie for at det ikke var rom for å kreve for mye kunnskapsinnhold av lærerne i læreplanen.

Herman opplever kunnskapsspennet mellom første og fjerde trinn som veldig stort, og at det gjør arbeidet med kompetansemålene utfordrende. Han forteller at de har brukt mye tid på å diskutere hvordan de skal vurdere fremgangen og bruke kompetansemålene. Dette betyr at planen har fått dem til å diskutere og planlegge for begynneropplæring i KRLE-faget lokalt. Planen løser ingenting om begynneropplæringen, men den tvinger nærmest lærerne til å finne en naturlig progresjon om måte å løse mer overordnede kompetansemål på. Han setter også spørsmålstegn til hvorfor samfunnsfag har fått kompetansemålene oppdelt etter andre og fjerde trinn. Dette tyder på at han ikke er av samme oppfatning som læreplangruppa. Likevel oppsummerer han med at det muligens er fint at elevene ikke skal vurderes før fjerde trinn, fordi de er innom de samme områdene gjentagende.

Det er litt svevende gjennom alle disse fire årene så er du liksom gjennom alle disse temaene da. Men jeg synes jo at noen av disse målene i læreplanen er litt sånn det er jo voldsomt og pent skrevet, det er ikke så lett å plukke det fra hverandre å liksom..

Ut ifra litteraturgjennomgangen til Hidle og Krogstad kan vi se at styringsdokumenter tidligere har båret preg av å være mangelfulle når det kommer til begynneropplæring. Han benytter seg av adjektivet *svevende* når han beskriver kompetansemålene med tanke på hva som skal

gjennomføres når. Dette kan være tegn på at også lærerne opplever begynneropplæring i KRLE som helt i startgropa, som et felt det ikke er kompetanse på og hvor man ikke har konkrete resurser. En kan sette et spørsmålstegn ved hvor man skal henvende seg dersom man trenger resurser i planleggingen av Begynneropplæring i KRLE. Dersom forskningsfeltet får utviklet fagets begynneropplæring er det mulig at det ikke oppleves slik. Hidle og Krogstad forklarer dette med at forskningen ikke har vært fokusert på dette feltet og at det fremdeles er store mangler, og dette kan være grunnen til at lærerne ikke føler at læreplanen er tilrettelagt for de minste (Hidle & Krogstad, 2019, s. 139).

Didrik og hans team måtte sette seg ned med resten av teamene fra 1.- til 4. trinn å fordele kompetansemålene. Didrik beskriver det som en utfordring når kompetansemålene dekker så mange år. De hadde satt pris på kompetansemål også etter endt 2. trinn fordi de synes det er vanskelig å vite hva som er egnet og hva de skal undervise på de ulike trinnene, slik at elevene er godt forberedt til 5. klasse. Det er altså heller ikke enighet mellom Didrik og læreplangruppas syn på tilgjengeligheten av kompetansemålene. Didrik poengterer også at det kan bli en utfordring dersom klassene bytter lærere og disse ikke vet hva klassen har lært og ikke lært de første årene på skolen.

Så vi har satt oss ned og laga en plan for oss selv da. Hva de skal ha vært gjennom etter 1. og 2. og 3. og 4. (...) når det gjelder de store religionene så har vi sagt noe om hvor mye i dybden vi skal gå.

Herman forteller også at de har hatt en diskusjon i teamet om den nye læreplanen, og forteller at de er positive til den nye vinklingen og fokuset på tverrfaglig- og prosjektbasert arbeid, noe som han trekker tilbake til hvordan han ser på hvordan de minste lærer best, nettopp ved mer aktiv deltakelse og diskusjon. En henvisning til NOU 2003:16 i artikkelen til Hidle og Krogstad viser til at utvalget foreslo at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene enklere kunne realiseres dersom en fjernet faginndelingen i planverket, og heller arbeidet ut ifra de grunnleggende ferdighetene og andre basiskompetanser som elevene lærer gjennom begynneropplæringen som læringsstrategier og sosiale ferdigheter. (Hidle & Krogstad, 2019, s. 126). Dette er muligens satt på spissen i forhold til Herman, men det kan sees i sammenheng når det kommer til å jobbe med de grunnleggende ferdighetene på tvers av fag, og har ett vidt perspektiv på begynneropplæringen (Hoff-Jensen, Bjerke, & Afdal, 2020, s. 149).

Vi ser at den nye planen tvinger lærerne til å jobbe lokalt på skolene med hvordan man skal få til begynneropplæring i faget. Dette sikrer dermed mer aktivt arbeid og det settes i gang prosesser, mer enn at man sikrer konkretiserte kompetansemål som i tidligere plan. Man legger dermed opp til store lokale variasjoner som gjør at KRLE på 1.-4. trinn blir svært avhengig av skolene, lærerne og hvor mye tid de får til denne prosessen. Læreplangruppa diskuterte dette i følge Skeie, men konkluderte med at skolene ville få til dette dersom de hadde evnerike lærere som satt med kompetansen

6 Avslutning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å gi et bilde av hva begynneropplæring i KRLE kan være på ulike nivåer. Det har jeg gjort ved å undersøke følgende problemstilling:

Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i formell og oppfattet læreplan?

Bakgrunnen for dette er et ønske om å belyse et didaktisk fagfelt som er lite utforsket, noe begynneropplæring i fag og i KRLE er.

For å svare på denne problemstillingen utledet jeg tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1. – 4. trinn?
2. Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn?
3. Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4. trinn i ny læreplan?

Disse har vært gjennomgående i intervjuer, analyse og drøfting, og jeg vil også bruke disse i min konklusjon.

Med tanke på oppgavens omfang og tidsbegrensning har det ikke vært mulig å studere hvert enkelt funn like inngripende. Istedenfor har jeg valgt å presentere et bredt bilde på begynneropplæringen i KRLE-faget. Jeg har benyttet intervju som kvalitativ metode og rekruttert tre informanter; leder for læreplangruppa, Geir Skeie og to lærere som jobber i småskolen. Goodlads analyseverktøy for læreplaner ble anvendt til å strukturere oppgavens design.

6.1 Konklusjon

6.1.1 Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?

Skeie hadde lite fokus på hvordan elever lærer, og konsentrerte seg i større grad om lærerrollen opp mot den prinsipielle i religionsdidaktikken. Han var opptatt av kompetente lærere i skolen som håndterte utfordrende spørsmål fra elevene og for å skape en trygghet i klasserommet. Hans fokus lå mer på hvordan man kan tilegne seg stoffet på overgripende nivå, enn hvordan eleven på småskolen lærer og hvordan deres evne til å lære utvikler seg fra 1. - 4. trinn.

Lærerne, på den andre siden hadde et mye mer utbrodert syn på læring på 1. - 4. trinn. De var opptatt av ideer om hvordan lærerrollen skal være på et mer pedagogisk plan; som en trygg, stødig og faglig kompetent lærer som vet å skape engasjement med ulike arbeidsmetoder. De

hadde helt klart et syn på hvordan elever lærer best i form av arbeidsmåter, egnet fagstoff og ferdigheter. Å skape engasjement er sentralt lærernes undervisning, de opplever at de gjør det ved å benytte seg av spennende og utfordrende fortellinger knyttet til religioner og livssyn som fordrer aktiv deltakelse og samarbeid. Ved siden av fortellinger ble etikk løftet frem som det andre passende fagstoffet på 1. - 4. trinn. Arbeidet med etikk fremmer ifølge informantene refleksjon og muligheten til å ta andres perspektiv på småskolen. Implisitt i dette ligger en invitasjon til etikkdidaktikken å aktivt se på 1. - 4. trinn som et egnet sted å jobbe med det som i læreplanen kaller etisk refleksjon, og som er en av fem kjerneelementer.

6.1.2 Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn

Fokuset på de grunnleggende ferdighetene opplever Skeie var for stort i tidligere læreplan. Dermed ble det et mål om å skape en mer avslappet holdning til arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag i den nye læreplanen. Skeie trekker også frem at de vil dyrke muntligheten i faget, uten å nedprioritere de andre ferdighetene.

På lærernes side er det ulike holdninger til de grunnleggende ferdighetene. Herman opplever de som belastende i KRLE og gir uttrykk for dette ved å uffe og akke seg i intervjuet. Dette kommer også frem i punktet om regning i KRLE, hvor han trekker frem arbeid med tidslinjer som et bevis for at det gjennomføres. Her kan vi se tegn til denne «tvangstrøya» Skeie refererer til når han forteller om de grunnleggende ferdighetene som blir tredd ned over faget. Didrik på den andre siden har funnet sin vei med de grunnleggende ferdighetene gjennom arbeidet med en digital bok som lar elevene få jobbe med disse ferdighetene på en balansert måte.

Samtidig vektlegger begge lærerne, i likhet med Skeie, muntlighet som typisk for KRLE-undervisningen. Videre knytter elevene fagets muntlighet til det jeg vil kalle for fagspesifikke ferdigheter. Ferdigheter som trekkes frem er refleksjon, undring, fantasi og å forstå andre. Dette står i kontrast til Skeies beskrivelser av arbeidet med de minste som problematisk fordi de er så små og at deres møte med stoffet derfor er utfordrende på måter som reiser prinsipielle spørsmål. I kontrast fremhever Herman muligheten til å jobbe holdningsskapende i arbeidet med religionsdelen av faget og elevenes møte med fagstoffet. For å få et innblikk i denne delen av faget ser man at intervjuer eller samtaler med lærere kan gi ett inntrykk av hva som fungerer og ikke, med tanke på læreplanen og for å få ett innblikk i hvordan den formelle læreplanen forstås og operasjonaliseres (Goodlad, 1979, s. 60-63). Eksempler på dette er når Herman

trekker frem regning i KRLE-faget, arbeidet med fortellinger som fungerer godt for begge informantene for å engasjere eller at elevene får øve på å ta andres perspektiver og høre om andres tanker.

Hidle og Krogstad fremmer en frykt for at faget vil bli en øvingsarena for de grunnleggende ferdighetene. Skeie gir inntrykk av at Lk06 skapte et visst trykk ovenfra med tanke på de generelle ferdighetene i den formelle planen, noe som siden lettet i arbeidet med LK20. Når vi beveger oss over til oppfattet læreplan får jeg ikke et inntrykk av at lærerne bruker faget som en øvingsarena, men heller som redskap for å gjøre faget rikere. Samtidig gir en lærer uttrykk for at det er noe unaturlig ved å sikre arbeidet med særlig matte i faget. Skeie mente at de på formelt plan ikke måtte være så fokusert på de grunnleggende ferdighetene fordi man anså at lærere nå kan dette godt, og dette har jeg et inntrykk av at lærerne også mener.

6.1.3 Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4. trinn i ny læreplan?

Skeie beskriver en forutsetning for kompetente lærere for at læreplanen skal være optimal. Det var for han viktig å ikke skape en «foolproof» plan, noe han er bevisst at vil skape merarbeid for skolene lokalt. Han problematiserer planen med tanke på sitt overordnede fokus istedenfor mer detaljerte kompetansemål, og er redd for at det faglige innholdet kan sprike i alle retninger. Ved å se til Goodlads forskning viser det seg som nevnt at det er vanskelig å få innsyn i den gjennomførte læreplanen og dermed vanskelig å vurdere, slik som også Skeie presiserer. Goodlad forklarer også at dette er fordi lærernes erfaringer er ulike og vil påvirke deres videre arbeid og fargelegge deres tolkninger (Goodlad, 1979, s. 63).

Opplevelsen av kompetansemålene etter endt 4. trinn er for lærerne utfordrende. De ser på planen som svevende og skrevet med store ord, noe som har ført til mye ekstraarbeid – nettopp som Skeie kommenterer. Den lokale bearbeidelsen som omtales, oppfatter den ene læreren også som noe positivt fordi det åpner opp for en frihet i faget. Dette er i form av at de har mye tid før kompetansen må vurderes. Med tanke på begynneropplæring fungerer dermed planen slik at den får lærere lokalt til selv å planlegge undervisningen på småskolen. Man legger dermed til rette for at lærerne må tenke gjennom hvordan begynneropplæringen gjennomføres. Samtidig åpner læreplanen opp for stor variasjon. I og med at dette er såpass nytt, finnes det ikke mye ressurser tilgjengelig hverken på nett eller i didaktikk-literaturen for lærere.

6.1.4 Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i formell og oppfattet læreplan?

For å oppsummere disse tre forskningsspørsmålene og for å svare på studiens problemstilling vil jeg trekke frem fire hovedpunkter basert på funnene gjort i denne studien.

1. Begynneropplæring i KRLE omfatter i stor grad hvordan man inntar lærerrollen. På et formelt plan trekkes en didaktisk kompetanse frem for å møte elevenes spørsmål og krav, samt reflektere over det prinsipielle i elevenes møte med det særegne fagstoffet i faget. På det oppfattede planet legges det vekt på det mer pedagogiske i form av aktiv deltakelse gjennom undring og refleksjon, og utvalg av egnet stoff med vekt på fortellinger og etikk. Begynneropplæring i KRLE preges av arbeid med etikk og fortellinger. Dette krever et sett med fagspesifikke ferdigheter som går parallelt med de grunnleggende.
2. Begynneropplæring i KRLE preges av det muntlige. Dette poengteres på formell og oppfattet læreplannivå, men med ulikt utgangspunkt. Lærerne vektlegger undring, forståelse og holdningsarbeid, mens Skeie ønsker å videreføre det muntlige preget i undervisningen gjennom å samtale om ulike temaer, fortellinger, sammenligning og presentasjon. Både det formelle og oppfattede blikket på læreplanen er opptatt av å ivareta fagets egenart som særlig sees i relasjon til muntlighet.
3. Begynneropplæring i KRLE vil ha lokal variasjon. Læreplanen som nå fremstår som overordnet krever mer etterarbeid i skolen og for lærerne. Den formelle planen legger opp til lokal bearbeiding, og på den måten gir den eksplisitt rom og frihet til å utvikle den oppfattede læreplanen. Dette vil gjøre at den oppfattede læreplanen vil vise seg tydeligere i skolen. På den ene siden vil dette lede til stor lokal variasjon i begynneropplæringen i KRLE, på den andre siden ser læreplanen ut til å sette i gang aktive prosesser i skolene hvor lærere må komme sammen og utvikle sin egen begynneropplæring og ideer om hvordan KRLE fungerer best på 1. - 4. trinn.

Bibliografi

- Andreassen, B.-O. (2018). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget (Vol. 2.)*. 0130: Gyldendal Norsk forlag 2020.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7.. utg.)*. Oslo: Gyldendal.
- Danielsen, A. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H. Sødal, R. Danielsen, L. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie, & G. Winje, *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningemetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Haug, P. (2006). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug, *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag A/S.
- Hidle, K.-M., & Krogstad, K. (2019, 3 Ukjent). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*.
- Hoff-Jensen, R., Bjerke, M., & Afdal, H. (2020, November ukjent). Begynneropplæring - et kjent, men uavklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, ss. 143-157.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i generell pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærernes verden - Innføring i generell didaktikk (Vol. 6)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009, Ukjent Ukjent). *St.mld.nr.11: Læreren - rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>

- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Overordnet del – Grunnleggende ferdigheter*. Hentet Mai 2022 fra UDIR: udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Overordnet del: Formålet med opplæringen*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, August 01). *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Hentet fra Læreplanverket: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv176>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3.). Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S. (2022). Læring som en praksis vi deltar i. I s. Lillejord, T. Manger, & S. Mausestagen, *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Vol. 3.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, s., Manger, T., & Mausestagen, S. (2022). Livet i skolen. I s. Lillejord, T. Manger, & S. Mausestagen, *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Vol. 3.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis: 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T. (2022). Motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. I S. Lillejord, T. Manger, & S. Mausestagen, *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Melby-Lervåg, M. (2021, April 21). *Hva er narrativ forståelse og hvilken betydning har det for språk og språkvansker?* Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/ny-artikkel-hva-er-narrativ-forstaelse-og-hvilken-betydning-har-det-for-sprak-og-sprakvansker/>
- Palm, K., Becher, A., & Michaelsen, E. (2020). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2017). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen damm Akademisk.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

6.2 Samtaleguide Geir Skeie

Samtaleguide - Skeie

Vil helst at du ikke navngir andre i læreplangruppa – navn på hvem som sa hva

Intro

- Kan du fortelle litt om deg selv og ditt arbeid?
 - Hva ledet opp til å bli leder for kjærneelementgruppa?
- Har du hatt andre roller i arbeidet med læreplanen?
- hvor stor var gruppa?
- Hvilket syn har du på KRLE-faget?
 - Hva slags rolle bør faget ha i småskolen?
 - Hidle og Krogstad – begynneropplæring «i» og «og» fag
- Hva slags forhold har du til begynneropplæring?
 - Store elementer

formell

- Hvordan var tankegangen og fremgangsmåten i utformingen av læreplanen – hvordan tenkte dere?
 - Politiske retningslinjer/føringer?
 - Samfunnsfag har fått kompetansemål etter endt 2. trinn, var dere inne på tanken med det samme i KRLE?
- Hvilken rolle spiller de grunnleggende ferdighetene og hvilken rolle bør de ha?
- Hvilket fokus var det på utformingen av kompetansemålene?
 - Hvilken vekt ble det lagt på verbene?
 - Er det plass til å jobbe med alle de grunnleggende ferdighetene i et fag med dette antallet timer i uka?
- Hvordan tenker du om dette nå

Samtaleguide – lærere

Forklare litt om modellen til Goodlad og hvordan jeg deler opp samtalen

Først er jeg opptatt av ditt syn på faget og senere hvordan du opplever å gjennomføre

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?
2. Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn
3. Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan

Oppfattet

- Hvordan ser du på KRLE i småskolen? (viktigheten av faget)
- hvilke muligheter og utfordringer finner vi i KRLE-faget på 1. – 4. trinn?
- Syn på læring?
 - Hvordan ser du på læring i KRLE faget på 1.-4. trinn
 - Generelt
 - I KRLE faget spesifikt
 - Hvordan ser du på rollen de grunnleggende ferdighetene har i KRLE?
 - Blir det en øvingsarena for de grunnleggende ferdighetene?
 - Begynneropplæring i/og fag
 - Fagspesifikt
 - Hvordan vektet du de ulike ferdighetene i faget?
 - KRLE som et muntlig fag?
 - Er det plass til å jobbe med alle de grunnleggende ferdighetene i et lite fag
 - Lk20
 - Hva er ditt inntrykk av den nye læreplanen i forhold til 1.-4.
 - Ha med kunnskapsløftet
 - Kjerneelementer – er det noen som er særlig interessante/relevante for 1.-4.
 - Kompetansemål
 -

Gjennomført

Nå går vi over til å snakke mer om undervisningspraksisen....

- Hvilket fokus har du på læring i planleggingen av undervisningen?
 - Hvor åpen er du for endringer i undervisningsøkta dersom det oppstår noe uforutsett kontra en norsk/matematikkøkt
- Hvilke utfordringer og muligheter møter du i planlegging av undervisningen?
- Hvordan oppleves gjennomføringen av KRLE undervisningen?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Begynneropplæring i KRLE?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *belyse forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i LK20 mot erfaringer i skolen*. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i skolen i lys av Goodlads teori om fire nivåer i læreplanteori. Denne omfatter læreplanen ideologisk, formell, oppfattet og erfart. Informasjonen som innhentes skal være datamateriell i en masteroppgave skrevet i KRLE på grunnskolelærerutdanningen ved Oslomet. Problemstillingen lyder som følgende: *Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i ideologisk, formell, oppfattet og gjennomført læreplan?* Forskningsspørsmålene jeg skal analysere treffer et bredt spekter:

1. *Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?*
2. *Hvordan vektes de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn*
3. *Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er en interessant kandidat, og jeg mener du eger deg som informant. Dette er fordi du har førstehånds erfaring med utarbeidelse av læreplaner og kjerneelementer og kan gi et verdifullt innblikk i hvordan et utvalg vurderer hva som er essensielt i et fag og ikke.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil jeg gjennomføre et intervju med deg. Jeg vil under samtalen gjøre lydopptak, med nettskjema diktafon og ta notater. All informasjonen jeg innhenter vil oppbevares elektronisk etter NSD's retningslinjer og holdes bak personvernsmurer.

Dersom det er greit for deg vil jeg ikke anonymisere deg og dine uttalelser, dette er fordi du har en stemme i feltet og vil gi masteroppgaven tyngde. Intervjuet vil ha et omfang på omtrent 30 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun masterkandidat, Eline Figenschau og veileder Knut Aukland, ved Oslomet, som vil ha tilgang til råmaterialet. Tiltakene som iverksettes for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine er at de vil lagres elektronisk på en forskningsserver med flerfaktoraутentisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai, vil alt av innhentet informasjon slettes fra forskningsserveren.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Oslomet* ved *førsteamanuensis Knut Aukland*, knut.aukland@oslomet.no
- Vårt personvernombud: *Ingrid Jacobsen*, ingrid.jacobsen@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Knut Aukland
(Forsker/veileder)

Eline Figenschau

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De glemte barna*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- å ikke anonymiseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Begynneropplæring i KRLE?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *belyse forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i LK20 mot erfaringer i skolen*. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i skolen i lys av Goodlads teori om fire nivåer i læreplanteori. Denne omfatter læreplanen ideologisk, formell, oppfattet og erfart. Informasjonen som innhentes skal være datamateriell i en masteroppgave skrevet i KRLE på grunnskolelærerutdanningen ved Oslomet. Problemstillingen lyder som følgende: *Hva er forholdet mellom begynneropplæring og KRLE i ideologisk, formell, oppfattet og gjennomført læreplan?* Forskningsspørsmålene jeg skal analysere treffer et bredt spekter:

1. *Hvordan ser man på læring i KRLE-faget på 1-4 trinn?*
2. *Hvordan vektet de grunnleggende ferdighetene etter endt 4. trinn*
3. *Hvordan forstår man kompetansemålene etter endt 4.-trinn i ny læreplan?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er en interessant kandidat, og jeg mener du egner deg som informant. Dette er fordi du jobber i grunnskolen, underviser i KRLE på 1.-3. – trinn, og jobber med kunnskapsløftet 2020. Utvalget er kvalitativt, og forespørselen går ut til totalt fire informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil jeg gjennomføre et intervju med deg, dersom det er mulig vil jeg også ha en samtale rundt et undervisningsopplegg. Dette er for å få et innblikk i hvordan læreplanen anvendes i praksis og hvordan lærere opplever fleksibilitet og brukervennligheten av læreplanen. Jeg vil under samtalen(e) gjøre lydopptak og notater. All informasjonen jeg innhenter vil oppbevares elektronisk etter NSDs retningslinjer og holdes bak personvernsmurer.

Jeg vil anonymisere navn, arbeidsplass og andre opplysninger som kan spore tilbake til deg.

Det første intervjuet vil ha et omfang på omtrent 30 minutter, og vil omhandle din opplevelse av læreplanen og hvordan den etterlevs i praksis, hvordan ledelsen vil at du skal bruke den og hvordan dere arbeider med den i lærerfellesskapet. Dersom du ønsker å delta på i «ledd to», vil dette innebære at du tar med deg et undervisningsopplegg du er spesielt fornøyd med, som du har gjennomført tidligere. Dette kan være skriftlig eller kun muntlig, ved gjenfortelling. Denne samtalen vil ha en litt ubestemt varighet, det kommer an på dialogen som utspiller seg, men vi setter en grense ved 30-45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket

tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun masterkandidat, Eline Figenschau og veileder Knut Aukland, ved Oslomet. Tiltakene som iverksettes for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine er at jeg vil erstatte navn og/eller skole med en kode. Dette vil lagres elektronisk på en forskningsserver. Ved både intervju og transkriberingen av dette, vil ikke ditt navn og denne koden sammenkobles.

Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne deg og din deltakelse etter publikasjon for utenforstående. Informasjonen jeg henter fra deg vil sammen med annen informasjon bidra til å utvikle felles funn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai. Etter dette vil alt av innhentet informasjon slettes fra forskningsserveren.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Oslomet* ved *førstemanuensis Knut Aukland*, knut.aukland@oslomet.no
- Vårt personvernombud: *Ingrid Jacobsen*, ingrid.jacobsen@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Knut Aukland
(Forsker/veileder)

Eline Figenschau

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De glemte barna*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- å ikke anonymiseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)