

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

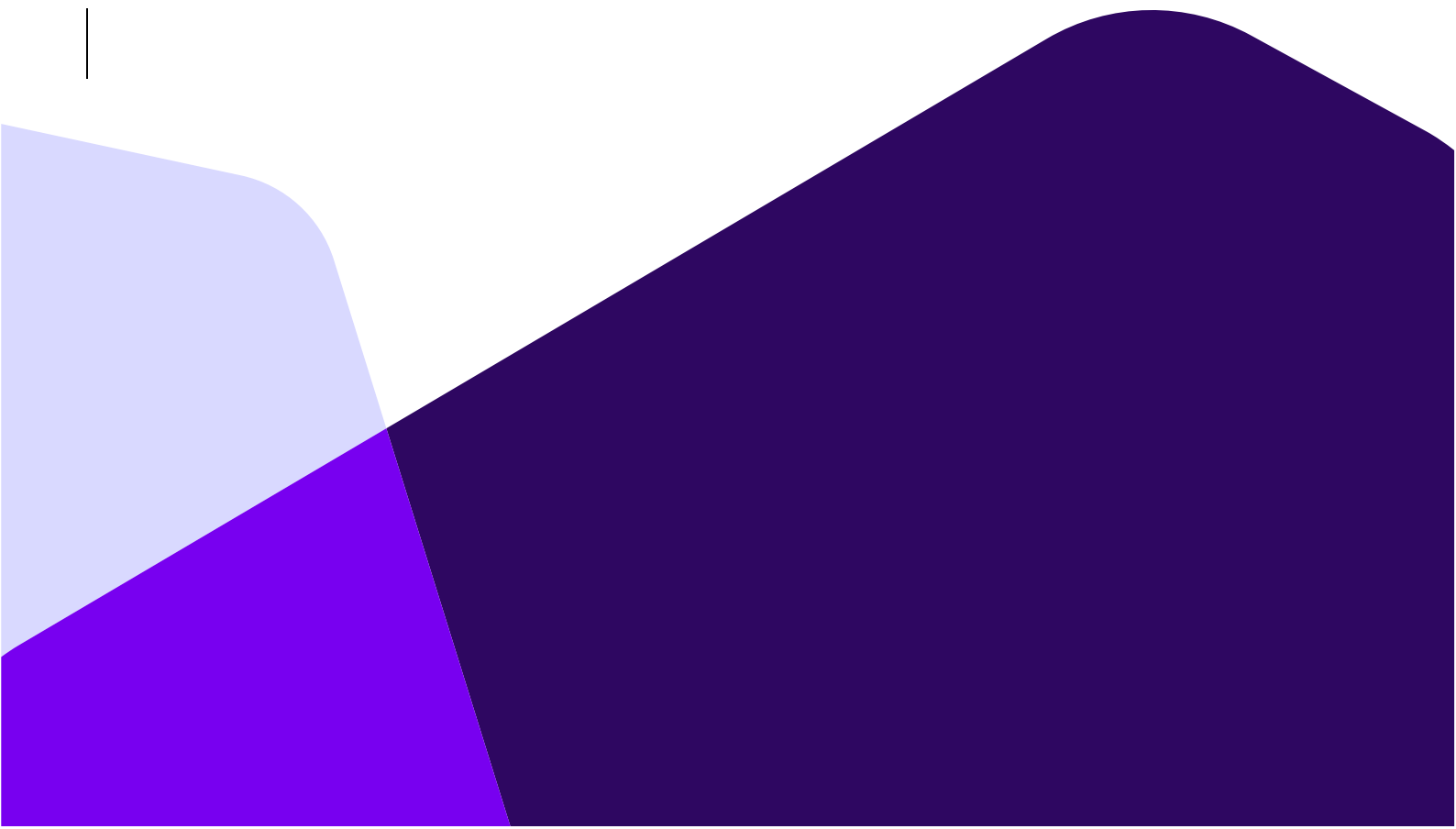
Mastergradavhandling

Begynneropplæring/MG1B03

Høsten 2023 – Våren 2024

Elise Horgen Andresen og Marlene Solberg Hokstad

Ekskursjon i KRLE-faget som arbeidsmåte i begynneropplæringen



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Elise Horgen Andresen & Marlene Solberg Hokstad

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Vi har brukt mye tid på å lese oss opp på tidligere forskning på begynneropplæring og da har vi spesielt hatt fokus på KRLE og begynneropplæring. Vi ser det er lite forskning innenfor det fagfeltet. Med dette masterprosjektet ønsker vi å bidra til begynneropplæringsfeltet ved å undersøke hvordan man kan bruke ekskursjon som arbeidsmåte i KRLE-faget. Problemstillingen for masteravhandlingen er:

Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2.trinns elever i KRLE-faget?

Vi har gjennomført observasjoner i en 2. klasse. Elevene hadde om buddhismen i KRLE-faget. Vi observerte de før-, underveis- og en uke etter en ekskursjon til et buddhistisk tempel. Vi var tilbake hos elevene en uke etter ekskursjonen og spurte de om hva de husket av besøket i tempelet. Elevene tegnet og en tegning hver av hva de husket fra besøket. Under observasjonene varierte det på hvilken observatørrolle vi hadde, vi vekslet mellom å være deltakende observatører og ikke-deltakende observatører.

Funnene i oppgaven blir diskutert opp mot tidligere forskning og relevant teori. Vi er interessert i å undersøke hvordan elever lærer gjennom de tre læringsmåtene til Austring og Sørensen (2006), den empiriske-, estetiske- og diskursive læringsmåten, ved bruk av ekskursjon som undervisningsmetode. Vi ser at vi ikke kan dele funnene våre i læringsmåtene hver for seg, fordi læringsmåtene henger tett sammen og bygger på hverandre. Når man skal gjennomføre ekskursjon til et religiøst bygg til et religiøst bygg med de yngste elevene er det viktig å planlegge godt for å forsikre at det ikke forekommer noe form for forkynnelse og at ekskursjonen er tilpasset elevenes alder. Det som kommer frem i våre funn er at i motsetning til de eldre elevene, som vi kan lese om i tidligere forskning, er at de yngre elevene er mer opptatt av de materielle gjenstandene på ekskursjonen. Det så vi både da vi hadde samtaler med elevene om hva de hadde opplevd, men og da de fikk mulighet til å spørre trosrepresentanten spørsmål. De yngste elevene på skolen har ikke så mange empiriske erfaringer med buddhismen enda, så da vi var på ekskursjon fikk elevene mulighet til å danne seg flere sanselige og kroppslige erfaringer. I funnene våre kommer det frem at ekskursjon som arbeidsmåte bidrar til konkretisering av faget og for læring av nye fagbegreper er vesentlig for de yngste elevene i skolen.

Forord

For fem år siden kom vi, Marlene og Elise, tilflyttende til Drammen for å ta lærerutdanningen. Lite visste hva som kom til å skje løpet av de fem neste årene. Fra å starte å studere der alt var fryd og gammen det første halve året, til covid-19 kom som et sjokk da vi måtte flytte tilbake til hjembyene Trondheim og Fredrikstad for å studere på nett. Det vi så på som skremmende med ingen fysisk undervisning og lite klassesamtale, snudde vi om til et godt samarbeid oss imellom. Vi begynte å samarbeide med arbeid mot eksamen og avstanden oss imellom sto ikke som en stopper for god diskusjon om fagene. Da Covid-19 begynte å roe seg ned og vi kom tilbake til forelesningssalene flyttet vi sammen, men det ble bare for et år. Vi har videre flyttet studiene til nett- og samlingsbasert på Notodden og har møttes jevnlig på teams for å samarbeide om studiene. Vi var derfor aldri i tvil om at vi ville skrive dette masterprosjektet sammen. Godt samarbeid med iskaffen på arbeidspulten har blant annet bidratt til at skriveprosessen har gått greit for seg.

Vi ønsker å rette en takk til elevene, lærerne og tempelet som har tatt oss vel imot. Det har vært en spennende prosedyre hvor vi fikk oppleve hvordan barn i begynneropplæringen lærer gjennom ekskursjon til et tempel som arbeidsmåte. Vi har hatt det gøy med å lese de morsomme og spontane sitatene elevene har kommet med, eksempelvis at en elev spurte: «Er hele Norge der?». «Hele Norge» var kanskje ikke i tempelet, men vi fikk allikevel en fin opplevelse.

Til slutt ønsker vi å takke Kari Krogstad som har gitt oss god veiledning gjennom perioden vi har skrevet masteravhandlingen. Du har fått oss til å innse at elevene ikke får *besøk av* et tempel, men at elevene er på *besøk i* tempelet, og vi har fått oss en god latter over flere av skrivefeilene vi har hatt under prosessen. Uten dine konkrete tilbakemeldinger og oppløftende ord har vi ikke møtt på veggen under skriveprosessen, men vi har heller sett lyst på hva avhandlingen vår kan bidra med på fagfeltet.

Elise Horgen Andresen og Marlene Solberg Hokstad

Trondheim og Ålesund, mai 2024

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	3
1 INTRODUKSJON	7
1.1 BAKGRUNN.....	7
1.2 FORMÅL, AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	7
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	8
1.3.1 <i>Begynneropplæring</i>	8
1.3.2 <i>Buddhismen i Norge</i>	8
1.4 LÆREPLANFORANKRING	9
1.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	11
1.5.1 <i>Begynneropplæring i KRLE</i>	11
1.5.2 <i>Barnehageforskning</i>	12
1.5.3 <i>Ekskursjon</i>	13
1.5.4 <i>Avsluttende kommentar</i>	16
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	16
2 TEORETISK RAMMEVERK	18
2.1 BEGYNNEROPPLÆRING – HVORDAN LÆRER DE YNGSTE ELEVENE I SKOLEN.....	18
2.1.1 <i>Begrepslæring</i>	20
2.2 LÆRINGSSYNS OG LÆRINGSMÅTER I LYS AV BEGYNNEROPPLÆRING	23
2.2.1 <i>Sosiokulturelt læringssyn</i>	23
2.2.2 <i>Mennesker som handlende vesen</i>	24
2.2.3 <i>Sentrale læringsmåter i begynneropplæringen</i>	25
2.2.4 <i>Den empiriske læringsmåten</i>	27
2.2.5 <i>Den estetiske læringsmåten</i>	28
2.2.6 <i>Den diskursive læringsmåten</i>	29
2.3 KRLE I BEGYNNEROPPLÆRING.....	30
2.3.1 <i>Innenfraperspektiv i KRLE-undervisning</i>	31
2.3.2 <i>Arbeidsmåter i KRLE-undervisningen</i>	32
2.3.3 <i>Å bruke nærmiljøet i undervisningen</i>	33
2.3.4 <i>Ekskursjon til religiøse bygninger</i>	34
2.4 OPPSUMMERING	36
3 METODE	37
3.1 STUDIENS METODE OG DESIGN	37
3.2 OBSERVASJON	38

3.3 FELTET OG ANALYSEENHETENE.....	39
3.4 OBSERVATØRROLLER.....	40
3.5 FELTNOTAT OG OBSERVASJONSSKJEMA.....	41
3.6 KODING OG KATEGORISERING AV FUNN.....	42
3.7 ANALYSEPROSESS.....	43
3.7.1 Forberedelser	43
3.7.2 Analysefase 1	43
3.7.3 Analysefase 2	43
3.7.4 Analysefase 3	44
3.7.5 Analysefase 4	44
3.8 ETISKE BEMERKNINGER	45
3.9 TROVERDIGHET OG GENERALISERING AV STUDIEN.....	46
4 PRESENTASJON AV FUNN	48
4.2 FØR EKSORSJON.....	48
4.2.1 Kontakt med tempelet.....	48
4.2.2 Lærerens undervisning om buddhismen	48
4.2.3 Sjekk av forkunnskapene til elevene	49
4.3 EKSORSJON.....	50
4.3.1 På vei til tempelet.....	50
4.3.2 I tempelet.....	51
4.3.3 På vei tilbake fra tempelet.....	52
4.3.4 På skolen rett etter besøket	52
4.4 EN UKE ETTER EKSORSJONEN.....	53
4.4.1 Sjekk av kunnskaper en uke etter ekskursjonen.....	53
4.4.2 Elevtegninger	54
4.5 OPPSUMMERING	58
5 DISKUSJON	59
5.1 FORARBEID OM BUDDHISMEN	59
5.2 EKSORSJON SOM ARBEIDSMÅTE I BEGYNNEROPPLÆRINGEN I KRLE.....	61
5.2.1 Elevers herming av en munks meditering	62
5.2.2 Læring ved bruk av sanser	63
5.3 BEGREPSLÆRING I KRLE-FAGET GJENNOM EKSORSJON SOM ARBEIDSMÅTE.....	66
5.4 ELEVENS INNENFRAPERSPEKTIV.....	67
5.5 ELEVENS KUNNSKAPER OM BUDDHISMEN.....	68
5.6 BEARBEIDING AV INNTRYKK GJENNOM TEGNING.....	69
5.7 SAMMENHENG MELLOM DEN EMPIRISKE-, DISKURSIVE OG ESTETISKE LÆRINGSMÅTEN.....	71

6 AVSLUTNING.....	73
6.1 VEIEN VIDERE.....	75
7 REFERANSER	76

Figurliste

FIGUR 1: BEGREPSTREKANTEN (KJELAAS, 2021).....	20
FIGUR 2: NEIS-MODELLEN (ØZERK, 2009).....	22
FIGUR 3: DE TRE LÆRINGSMÅTENE (AUSTRING & SØRENSEN, 2006).....	26
FIGUR 4: OBSERVASJONSSKIEMA (ANDERSSON-BAKKEN ET AL., 2021).....	41
FIGUR 5: TIDSLINJE FOR KATEGORISERING.....	42
FIGUR 6: ELEVTEGNING SOM VISER TEMPELET OG DENS FARGER, SAMT GULLDETALJER SOM VAR UTVENDIG FRA TAKET.....	55
FIGUR 7: ELEVTEGNING AV KARSTEN, SOM HAR TEGNET EN MUNK SOM BER OG HAR SKREVET «VIETNAM».....	56
FIGUR 8: ELEVTEGNING SOM VISER AGURK, AKVARIUM (NEDE I HØYERE HJØRNE), PLANTER OG BORD MED TE.....	57

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Vi visste tidlig i studiene at vi ønsket å ha begynneropplæring som masterfag. I løpet av studietiden har vi begge hatt KRLE, med 30 studiepoeng, som et av våre fag på universitetet. Etter å ha valgt begynneropplæring som masterfaget vårt og etter å ha reflektert tilbake på de tidligere KRLE-ene, synes vi det var manglende fokus på begynneropplæring. Både KRLE og begynneropplæring var to emner vi så på som interessante emner i studietiden. Da vi skulle velge hva vi ville skrive om i masteravhandlingen så vi tidlig at det var mulighet til å skrive om begynneropplæring i norsk eller i matematikk som tverrfaglige temaer. Vi ønsket derfor å se på muligheten om å skrive om begynneropplæring i KRLE. Vi måtte da forhøre oss om mulige veiledere og spørre emneansvarlig for masterfaget om dette gikk fint, noe som de så på som positivt. Etter å ha jobbet med denne masteravhandlingen og etter å ha undersøkt forskningen på fagfeltet, synes vi det foreløpig er lite empirisk forskningslitteratur som har oppmerksomheten rettet mot bruk av ekskursjon i begynneropplæring i KRLE. Vi ville derfor ta et dypdykk i hvordan man kan ta i bruk ekskursjon som arbeidsmåte i begynneropplæringen, og ønsket å ta med elevene på ekskursjon til et religiøst bygg. Becher et al. (2018) mener begynneropplæringen dreier seg om alle fagene elevene møter de fire første årene på skolen. Vi legger dette til grunnlag for valget vi har tatt med å skrive om KRLE i begynneropplæring.

1.2 Formål, avgrensning og problemstilling

Som skrevet over i innledningen ser vi at det er mangelfull forskning om bruk av ekskursjon som arbeidsmetode i begynneropplæring i KRLE-faget. Vi har derfor et ønske om å fylle deler av forskning innen fagfeltet og bidra til at også barn i begynneropplæringen kan dra på ekskursjon i KRLE-faget. Vi ønsker å finne ut av hvordan barn i begynneropplæringen tilegner seg ny kunnskap ved bruk av ekskursjon som arbeidsmåte og vi er nysgjerrig på hvordan sansene til barna kommer frem når det skal tilegnes ny kunnskap. Vi er også undrende om dette er en arbeidsmetode elevene vil ta med seg som en positiv opplevelse og om hvordan de kommer til å prate om ekskursjonen og buddhismen som de har opplevd.

Basert på observasjoner av lærere, elever og en representant for et buddhistisk tempel og innsamling av elevtegninger, ønsker vi å utforske følgende problemstilling:

Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2.trinns elever i KRLE-faget?

Videre vil vi avklare begrepene *begynneropplæring* og *buddhismen i Norge*. Vi ser det som viktig å få frem vår forståelse av begrepene. Dette er med på å bidra til å ha lik referanse til begrepene når vi videre i oppgaven bruker disse.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Begynneropplæring

Begynneropplæring er ikke et definert og avklart begrep, men det er flere som har begrunnet hva de legger i begrepet. Da vi hadde begynneropplæring som emne i løpet av utdanningen vår var det fokus på hvordan de yngste elevene lærer, det psykososiale miljøet til eleven og den viktige skrive- og leseopplæringen. Det Becher et al. (2018) mener begynneropplæring dreier seg om er overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene på skolen. Noe av det begrepet inneholder er blant annet alt hva barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter, undervisning i alle fag på skolen de første skoleårene, og da spesielt første- og andretrinn. Becher et al. (2018) mener de ulike fagområdene i begynneropplæringen ikke ses i sammenheng, og at det er mange områder man vet lite om (Becher et al., 2018, s. 13-14). Vi er enige med synet deres og mener at begynneropplæringen dreier seg om de yngste barna i skolen og at alle fagene i skolen, som elevene møter disse årene, går under begynneropplæringen.

1.3.2 Buddhismen i Norge

I Norge er det over 700 000 innbyggere som er medlem i et tros- og livssamfunn utenom Den Norske Kirke. Av disse er det 22 212 mennesker som var registrert som buddhister i 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2023). I og med at det er så relativt få buddhister i Norge kan religionen kategoriseres som en minoritetsreligion med hensyn til antall medlemmer som er registrert sett i forhold til majoritetsreligionen kristendom. Vi forholder oss til tallene fra Statistisk sentralbyrå, men ikke alle buddhister har registrert seg, så Buddhistforbundet har regnet seg frem til at det er omlag 42 000 buddhister i landet (Buddhistforbundet, u.å.)

Buddhismen finns i mange land og kulturer, men hoved utbredelsen er i Asia. Det er ulike retninger innen buddhismen, blant annet theravada- og mahayanabuddhisme. Det er mahayana-retningen som er sentral i Vietnam. Forskjellen mellom disse to retningene innen buddhismen er at theravada-retningen er den eldste og er en mer konservativ retning (Jacobsen, 2018, s. 37-38). Mahayana-retningen som kom etter theravada-retningen mente, som er ulikt fra de andre retningene, at alle kunne i teorien bli buddhaer og de begynte samtidig å produsere flere hellige tekster og fikk dette i bokform (Jacobsen, 2018, s. 38). Vietnamesiske buddhistene i Norge

utgjør omtrent en tredjedel av buddhistene i Norge (Jacobsen, 2018, s. 51). På verdensbasis er det mange retninger innenfor buddhismen, og buddhister tilhører mange ulike språklige og kulturelle identiteter. I Norge er det buddhister med bakgrunn fra Thailand og Vietnam som utgjør flertallet av buddhistene. Etableringen av templer med fastboende munk og nonner har vært en milepæl for buddhismen i Norge. Ved flere buddhistiske samfunn i Norge har det blitt etablert templer, som viser at etableringen av religionen er blitt en permanent del av kulturen. I 2001 ble det også innviet en relikvie av Buddha, som den første i Europa på den tiden, og Norge ble da tatt på alvor som et buddhistisk land (Jacobsen, 2018, s. 32).

1.4 Læreplanforankring

Som kommende lærere har vi en del føringer som styrer hvordan vi praktiserer yrket vi skal inn i. Gjennom flere år på studiet har vi fått god innføring i disse politiske dokumentene og hvordan vi skal bruke de i hverdagen som lærere. §2-4 i Opplæringslova (1998) legger føringer for hvordan man skal undervise i kristendom, religion, livssyn og etikk. Der står det at undervisningen i KRLE ikke skal være forkynnende. Verdensreligionene og livssynene skal bli presentert på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Opplæringslova, 1998). Læreren som skal undervise i faget må derfor passe på hvilket perspektiv den underviser fra. I teorikapittelet kommer vi nærmere inn på de ulike perspektivene man kan undervise fra for å unngå at det blir forkynning ovenfor elevene. KRLE er et ordinært fag som skal være med på å samle alle elever. Undervisningen skal bidra til forståelse, respekt for andre og evnen til å ha dialog med mennesker som har en annen oppfatning av tro og livssyn (Opplæringslova, 1998).

Norge har skrevet under på Verdenserklæringen om menneskerettigheter. Artikkel 26 handler om utdanning og der står det at «foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få» (FN-sambandet, u.å.). Dette er noe staten har måtte ta hensyn til siden de har skrevet under på erklæringen, og det kommer til syne i Opplæringslova (1998). Foreldre har rett til å velge hvordan barnet deres skal oppdras, for å sikre disse rettighetene er det en paragraf i Opplæringslova (1998) som sier noe om fritak fra undervisning. I §2-3a står det at «skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydningar og sikre retten til likeverdig opplæring» (Opplæringslova, 1998). Når man for eksempel skal ha med en klasse til et religiøst bygg må foreldrene få informasjon om dette, slik at de som ikke ønsker at barnet sitt skal delta får mulighet til å gi beskjed om at barnet deres skal tas ut fra undervisningen.

Kunnskapsløftet 2020 er gjeldene. Den er bygget opp med en overordnet del som er gjeldene for alle fag, videre kan man gå nærmere inn i de ulike fagene og se på kompetansemålene og hva som er aktuelt i faget. I den overordnede delen er det et punkt der det står om opplæringens grunnlag. Der står det blant annet at elevene skal få innsikt i den norske kulturen, fordi det er viktig for utviklingen av elevens identitet og det skaper en tilhørighet til samfunnet. For at den enkelte skal føle tilhørighet til samfunnet er det viktig med felles referanserammer, som de får gjennom felles opplæring på skolen gjennom den norske kulturen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Lærere må ta hensyn til det mangfoldige samfunnet som er i skolen og alle elever har rett til å føle tilhørighet i skolen. I KRLE-faget skal elever for eksempel lære om de ulike verdensreligionene og ulike livssyn, og faget er sentralt når det kommer til å skape forståelse for mangfoldet elevene lever i. Det står og i den overordnede delen at sosial læring og faglig læring ikke skal isoleres fra hverandre og at «elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). For å utvikle gode holdninger kan man eksempelvis dra på ekskursjon til et buddhistisk tempel for å få bedre forståelse for religionen.

Når man går videre inn på et fag for å se på læreplanene kommer man først inn på fagets forside, som sier noe om hva som er sentralt for faget i alle alderstrinn. Vi skal ha med en klasse til et buddhistisk tempel, så vi så det som nyttig å undersøke læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk. Det står at i KRLE-faget skal elevene gjennom kunnskap om religioner og livssyn utvikle evnen til å leve i og med et mangfoldig samfunn. De skal utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre fra et innenfra og utenfraperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er i tråd med det som står i overordnet del. Et av kjerneelementene er at elevene skal utforske ulike religioner og livssyn med varierte metoder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her vil det si at man for eksempel ikke kun kan ha tavleundervisning med elevene, men man kan eksempelvis dra på ekskursjon til et religiøst bygg, som vi har valgt å gjøre. Buddhismen omtales kun i begynnelsen av læreplanene under «fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når man går inn på læreplanene står det at elevene skal lære om «kristendom og andre religioner», så man må vite om at det står om hvilken «andre religioner» det skal undervises under «fagets relevans og sentrale verdier».

Vi har valgt å ta med en 2. klasse til et buddhistisk tempel, så vi har vært nødt til å se på kompetansemålene etter 4. trinn. Der er et av kompetansemålene at elevene skal «utforske og beskrive hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk lokalt og

regionalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å besøke et buddhistisk tempel, eller andre religiøse bygg i nærområdet til skolen, kan elevene få førstehåndserfaringer om det spesifikke stedet elevene møter. Innenfor de fleste religionene finns det ulike retninger og måter man praktiserer religionen sin på. Når elevene besøker tempelet får de kunnskap om hvordan de som har tilknytning til akkurat det tempelet praktiserer buddhismen. Et annet sted i Norge, eller til og med i samme by, kan de praktisere religionen på forskjellige måter. Som nevnt i begrepsavklaringen er det forskjellige retninger innenfor buddhismen i Norge. Tempelet vi besøkte tilhører mayahana-retningen. Det står og i kompetansemålene at elevene skal «bruke enkle fagbegreper i arbeid med religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved førstehåndserfaringene elevene får gjennom ekskursjoner til religiøse bygninger, kan du bruke erfaringene de har gjort seg og knytte nye begreper opp mot erfaringene. Inne på kompetansemålenes side i KRLE-faget etter 4. trinn står det at faget skal «stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, estetiske, praktiske, lekpregede og digitale måter å arbeide med KRLE-faget på» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at om elevene skal lære om hvordan buddhismen kommer til uttrykk lokalt, må man ta i bruk flere arbeidsmåter, som å se bilder fra et tempel i nærmiljøet eller å dra ut på ekskursjon til det lokale tempelet.

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Begynneropplæring i KRLE

Begynneropplæring er et begrep som har blitt benyttet i større grad i nyere tid som omhandler småskoletrinnet. Dette er et begrep som på alvor kom inn i lærerutdanningens styringsdokument (Meld. St. 11 (2008-2009)). Det er igjen et begrep som man ikke finner hverken i fagplaner eller i generell del i fagfornyelsen. Begynneropplæring er et begrep som blir flittig brukt i lærerutdanningen, men man kan igjen diskutere om hvorfor begrepet ikke blir brukt i rammeplan for barnehagelærerutdanningen da barn møter læring om blant annet religion allerede her (Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning, 2012, §2).

I Hidle og Krogstad (2019) sin forskningsartikkel om «Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskole trinnet» skriver de om hvilke kunnskapsgrunnlag som finnes for begynneropplæring, der de ser nøyer på hvilke empiriske studier som finnes i fagene som omhandler begynneropplæring, og spesifiserer at de ser på henholdsvis samfunnsfag og KRLE (Hidle & Krogstad, 2019, s. 123). Her vises det til at det er få empiriske studier fra småtrinnet etter at Kunnskapsløftet 2020 ble innført. De konkluderer

med at det er et lite forskningsfelt i KRLE i småskoletrinnet der den litteraturen de har sett nærmere på viser ingen interesse for begrepet «begynneropplæring» (Hidle & Krogstad, 2019, s. 137–138).

Det kom en ny bok som heter «Begynneropplæring i KRLE» i slutten av mai 2024 (Cappelen Damm, u.å.). Under denne omtalen står det at denne boken handler om begynneropplæring i KRLE og er et bidrag til hva begynneropplæring i KRLE er og kan være ute i skolen. Det er en bok med bidrag fra flere forfattere som diskuterer varierte arbeidsformer og det drøftes også om hvordan *begynneropplæring* kan tolkes i KRLE-sammenheng (Cappelen Damm, u.å.). Denne boken kom for sent ut i sammenheng til vårt arbeid med denne masteravhandlingen, slik at vi ikke fikk mulighet til å lese og bruke teori fra denne boken.

Begrepet *begynneropplæring* og dens fokus, kan sees som en glidende overgang fra barnehagen til skolen da begrepet har rettet fokus på de yngste barna i skolen. Disse barna er blant annet barn som kommer rett fra barnehagen, der de er de eldste barna, og som skal starte på skolen der de plutselig blir de yngste blant elevgruppen. Lærerne bør derfor ta barnehageforskningen i betraktning når de tar i mot skolestarterne.

1.5.2 Barnehageforskning

I rammeplanen for barnehagen er det en egen del som sier noe om overgangene som skjer i barnehagen. Der står det blant annet om overgangen mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33). Her står det at barnehagen skal med samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna får en trygg og god overgang fra barnehage til skolen. Det står det også at barna skal oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole. Barnehagen skal samtidig «... legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33-34). Personalet i barnehagen skal også arbeide med *Etikk, religion og filosofi* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 54). Gjennom arbeid med dette skal barnehagen bidra til at barna «får kjennskap til grunnleggende verdier i kristen og humanetisk arv og tradisjon og blir kjent med religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 55). Vi vet at det er ulik representasjon av religioner i barnehagene, så man kan da anta at det blir arbeidet med religioner på ulik måter.

En annen empirisk studie gjort av Hidle og Krogstad (2015), ser de på barnehagen og hvordan de arbeider med minoritetsreligioner. Her kommer det frem at det er ulikt hvor stor mangfoldet av religioner i barnehagene er og hvor godt barnehagen arbeider rundt religionene. Forsking

gjort av Krogstad (2014) kom hun frem at metoder som vurderes å brukes gjennom arbeid om religioner er blant annet å ta barna med på ekskursjoner (s. 60). Hidle og Krogstad viser også til at det kan være en sammenheng mellom antall barn som føler tilhørighet til religionen og synliggjøringen av religionen i barnehagen (2015, s. 162). Ved at det er gitt at det er ulikt grad av markeringer og synliggjøring av religioner i barnehagen som Hidle og Krogstad (2015) viser til, er det også noe form for ulike forkunnskaper elevene tar med seg om religioner når de begynner på skolen.

1.5.3 Ekskursjon

En svensk klasseromsstudie gjort av Britton (2014), undersøker hun hva som utspeiler seg når videregående elever drar på ekskursjon til en moské. Det er en studie om eldre elever som ikke er relevant med tanke på begynneropplæringen til vår forskning, men vi ser på denne empiriske forskningen som relevant likevel fordi elevene er ute på ekskursjon og det undersøkes hva elevene får ut av et slikt besøk. Britton ønsket blant annet å undersøke hvordan elevene ytret seg muntlig og skriftlig om religionen før, under og etter besøket.

Funn viser at elevene spør flere spørsmål til trosrepresentanten i moskéen enn til læreren i klasserommet (Britton, 2014, s. 91). Flere av elevene i denne studien gir uttrykk for at besøket til moskéen gir noe form for inntrykk. Noen viser en fasinasjon og andre beskriver det som kult og forklarer stemningen i moskéen som både koselig og fin, men en elev beskriver den også som «creepy» (Britton, 2014, s. 163). Dette er beskrivelser av undervisning som ikke ville ha kommet uten et fysisk besøk. Britton skriver at alle elevene nevner at besøket til moskéen var noe de satt pris på, men at i forveien av besøket opplevde man ikke alle elevene som like positive til å dra på ekskursjon (Britton, 2014, s. 164). Det kommer også frem at besøket har fremmet og hjulpet flere av elevene, slik at de har fått en større forståelse om at ikke alle muslimer er like og at islam kan tolkes på ulike måter. Det viser også til at omtrent en tredel av elevene har fått endret fordømmene de tidligere hadde om islam og muslimer etter besøket (Britton, 2014, s. 172).

Britton svarer dette om et slikt studiebesøk er å anbefale,

Utifrån studiens resultat finns inget enkelt svar att ge men mycket pekar på att det är en metod med potential. I det studerade fallet visar det sig att moskébesöket motiverar elever, sätter igång ett reflexivt arbete hos dem samt att det aktualiserar frågor både om religion som fenomen ... (Britton, 2014, s. 186)

Det er også nevneverdig å gjenfortelle at man bør reflektere over eventuelle risikoer som kan oppstå, både med tanke på elevenes identitetstilhørighet til den eventuelle religionen og hvordan den blir representert, men også hvordan et slikt besøk kan sette elevene mot hverandre (Britton, 2014, s. 186).

Svenske Britton har også skrevet en forskningsartikkel med norske Jørgensen (2018). Empiri er hentet fra henholdsvis elever i svensk videregående skole og lærerstudenter i Norge (Britton & Jørgensen, 2018, s. 5). De har materiale fra fire besøk, derav de svenske elevene besøkte en moské og et buddhistisk tempel, mens de norske studentene besøkte et hinduistisk tempel og et buddhistisk tempel (Britton & Jørgensen, 2018, s. 3). Her ville de undersøke hvordan religiøse tradisjoner er bygget opp gjennom kommunikasjonen som befinner seg gjennom en ekskursjon (Britton & Jørgensen, 2018, s. 2). Vi ser på denne forskningen om ekskursjon som relevant da de tar et dypdykk i hvordan en ekskursjon kan være en del av religionsundervisning. Mens Britton og Jørgensen ønsker å se på kommunikasjonen som skjer gjennom en ekskursjon, ser vi det som noe relevant forskning for vår del å ta med oss videre. Det er fordi vi også ønsker å undersøke hvordan ekskursjon påvirker læringen til elevene. Forskjellen er at vi har med oss elever i 7-8 års alderen, som er mye yngre enn de som var i fokus i Britton og Jørgensens undersøkelse. Et av funnene var at begge de som representerte det buddhistiske templet i Norge og Sverige delte mer av deres personlige liv (Britton & Jørgensen, 2018, s. 6). De ville se om hvordan representasjonen av religionene var med tanke på individuelt nivå, gruppenivå og som det store hele (Britton & Jørgensen, 2018, s. 10). De fant ut at de ulike representantene hadde ulikt fokus på å formidle innenfraperspektiv fra religionen. Slik som de to buddhistiske templene, der innenfraperspektiv fra representantene ble mer representert. De skriver også at ved ekskursjon til et religiøst bygg så kan det hende at elevene får et inntrykk av at det er slik det er i hele denne religionen, altså tar alt innen den religionen som representativ på et besøk (Britton & Jørgensen, 2018, s. 11). De tar også i betraktning at alderen til studentene kan ha noe å si med tanke på hvordan samtalene i de hellige husene foregår. I denne studien var det elever som var fra 16 år til eldre studenter, slik at deres samtalegrunnlag er noe annet enn i vår empiriske studie (Britton & Jørgensen, 2018, s. 12).

En masteravhandling av Brynsett (2020), har problemstillingen «På hvilken måte kan ekskursjon i faget KRLE bidra til læring og forståelse i følge elevene?» (Brynsett, 2020, s. 11). Hun undersøker en gruppe elever som er på besøk til en synagoge. Utvalget hennes er ungdomsskoleelever som er ulikt fra vår empiriske studie, men Brynsett ønsket å se nærmere på hvordan en ekskursjon kan bidra til økt forståelse for en religion, som ligger nært det vi

ønsker å undersøke i vår oppgave (Brynsett, 2020, s. 12). I denne studien beskriver elevene undervisningen som at de har vært på besøk. Hun kommenterer det som at elevene ikke tenkte selve besøket som undervisningstime, men heller en positiv opplevelse utenfor skolens område (Brynsett, 2020, s. 45). Brynsett viser også til at i denne elevgruppa var det flere som var varsom når det gjaldt å stille spørsmål og viser til at de ikke ville «såre» eller tråkke feil ved et sensitivt tema (Brynsett, 2020, s. 51). I et fokusgruppeintervju spurte hun elevene hva de opplevde som positivt med å dra på en slik ekskursjon der hun får raskt svar om at det er spennende, gøy, noe annerledes og noen beskriver et slik besøk som at det hjelper dem med å huske bedre (Brynsett, 2020, s. 55). Brynsett konkluderer med:

Et samlet hovedargument fra studien, er at elevene har tatt lærdom fra og økt sin forståelse om religionen som følge av ekskursjonen. Resultatet kommer av at elevene har fått muligheten til å oppholde seg i og utforske det religiøse rom, både på egenhånd og i samhandling med en troende (Brynsett, 2020, s. 72).

Hun skriver også videre at ved en slik ekskursjon har elevene fått mulighet til å knytte sammenhenger fra det de har lært på skolen til nye kunnskaper gjennom ekskursjonen. Hun avslutter også med at elevene trives med å dra på ekskursjon og at hun tolker et slikt opplegg som noe som kan bidra til å minske fremmedgjøringen av ulike religioner og vise en mer åpenhet og toleranse for det religiøse mangfoldet (Brynsett, 2020, s. 72).

En fersk artikkel av Øierud og Aas (2024), «Ekskursjon i KRLE-faget: Forkynnelse eller fordømmelsesvirkning?», intervjuet de både trosrepresentanter og lærere og ønsker å komme nærmere et svar på hva de mener en ekskursjon som arbeidsmåte kan bidra i KRLE-faget (Øierud & Aas, 2024, s.52). Her kommer det frem at store deler av ekskursjonen går til at elevene stiller spørsmål til trosrepresentanten. Trosrepresentantene er også positive til at elevene kan stille kritiske spørsmål, for å forhindre misoppfatninger og fordommer (Øierud & Aas, 2024, s. 57). Funnene viser også at flere av trosrepresentantene fremlegger noe mat på slutten av besøket. Dette for å bidra til at elevene får positive erfaringer som fester seg til minnet. De legger et opplegg som er tilpasset for de som kommer (Øierud & Aas, 2024, s. 66). Dette viser til at trosrepresentantene er åpne for besøk alt fra barnehage til voksne mennesker. En lærer forteller at når trosrepresentantene deler fra dem personlig, skaper dette et engasjement hos elevene og de spør da gjerne flere spørsmål. En annen lærer sier at det er vanskelig å beskrive ulike hellige bygninger om man ikke har vært der (Øierud & Aas, 2024, s. 59). Det kommer frem at ingen av trosrepresentantene ønsker å forkynne barna, men de

prøver heller å presentere sin religion på en forståelig måte og at målsettingen er at elevene skal få mulighet til å bli kjent med dem. Dette er også noe lærene sier de ikke opplever som forkynnende (Øierud & Aas, 2024, s. 60-63). Det konkluderes blant annet med at «Analysene viser at de betoner blant annet det å møte et innenfraperspektiv som kan gi forståelse og kjennskap, innsikt i materielle dimensjoner ved religion og en kroppslig erfaring» (Øierud & Aas, 2024, s. 68). Bruk av ekskursjon som arbeidsmåte, er ifølge denne forskningsartikkelen, ikke ute etter å forkynne. Det viser og til at ekskursjon kan være verdifull for elevene og er nokså lite problematisk å gjennomføre som en arbeidsmåte i KRLE (Øierud & Aas, 2024, s. 68).

1.5.4 Avsluttende kommentar

Mye av forskningen vi har funnet er forskning som omhandler eldre elever noe som viser til hvilket behov det er for å fremme forskning ved bruk av ekskursjon i begynneropplæringen. Mye av denne forskningen ser vi på som relevant ved at det fremmer hva en ekskursjon som arbeidsmåte kan bidra til med læring i KRLE-faget, men vi ønsker videre å knytte denne læring inn til begynneropplæringen. I vår forskning har vi med de yngste barna i skolen å gjøre med, og de er i et helt annet stadiet i livet enn de eldre elvene, som vi kan lese om i den tidligere forskningen. Det vil da være interessant å se hvordan en ekskursjon kan forekomme ved å ta med barn i begynneropplæringen, kontra eldre elever.

1.6 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har vi delt inn i seks deler. Den første delen er en introduksjon til studien vår, der vi har lagt frem hva problemstillingen vår er og hvordan vi definere ulike begreper knyttet til problemstillingen vår. For å avklare de ulike begrepene har vi hentet teori fra relevante artikler og nettsider. Videre har vi læreplanforankring, der vi henviser til både Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet 2020, som begge legger føringer for hva innholdet i skolen og undervisningen skal være. Vi legger og frem tidligere forskning som er gjort på fagfeltene begynneropplæring i KRLE, barnehageforskning og ekskursjon som arbeidsmåter.

Det neste kapittelet, kapittel to, tar for seg oppgavens teoretiske rammeverk. Vi legger først frem hvordan elever i begynneropplæringen lærer, deretter går vi inn på KRLE i begynneropplæringen og avslutningsvis skriver vi noe om det sosiokulturelle læringssynet og legger frem tre læringsmåter: den empiriske-, estetiske- og diskursive læringsmåten.

I kapittel tre legger vi frem hvilken vitenskapsteoretisk metode vi har brukt for å samle inn empirien vår. Vi legger frem fremgangsmetoden vi har brukt for å samle inn empirien, samtidig som vi og forklarer hvordan vi har gått frem for å analysere funnene våre. Vi har og kommentert de etiske bemerkningene vi har gjort oss underveis i prosessen, og vi avslutter kapittelet med troverdigheten og generaliseringen av studien.

Kapittel fire presenterer vi funnene våre. I vår oppgave har vi valgt å legge frem funnene som en tidslinje av hendelsesforløpet. Vi presenterer og funn vi har gjort av elevtegnene og viser frem tre tegninger.

Kapittel fem består av diskusjonskapittel, der vi diskuter funnene vi har gjort oss opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for masteravhandlingen vår. Vi har spesielt fokus på de tre læringsmåtene til Austring og Sørensen (2006), den empiriske-, diskursive- og estetiske læringsmåten. De tre læringsmåtene ser vi på som relevant for læring hos de yngste elevene og derfor vil vi belyse dette i diskusjonen vår.

Det siste kapittelet er kapittel syv. Der har vi en oppsummering av prosjektet vårt og ser det i lys av problemstillingen. Vi kommenterer og veien videre for hva som kunne vært interessant å forske på og hva som er manglende innenfor fagfeltet vi skriver om.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Begynneropplæring – hvordan lærer de yngste elevene i skolen

Menneskets mest direkte opplevelse og erfaring i verden skjer gjennom kroppen sin persepsjon av det som skjer. Persepsjon er den opplevelsen og informasjonen barn og unge får gjennom sansene. Kroppen forstår før vi tenker at vi forstår, og derfor må elevene oppleve før de kan forstå opplevelsen, erfare før de kan analysere erfaringen (Vingdal, 2018, s. 34-35). «Perseptuelt representasjonssystem er forestilling om hvordan objekter ser ut, smaker, lukter og høres ut som» (Krogstad, 2022, s. 59). En vanlig undervisningsøkt vil som regel kun stimulere hørsel og syn. Men det er ønskelig å stimulere flere sanser, i KRLE-undervisningen kan man ha med røkelse, la elever lytte til musikk eller bønneutrop. Det er elementer som kan være med på å feste informasjon på minnet lenger og de kan gi elevene assosiasjoner neste gang de skal ha om temaet. Da kan man for eksempel ta opp de ulike elementene igjen, slik at de kanskje husker tilbake til det som ble sagt og gjort (Krogstad, 2022, s. 59).

Elevers læring er tilegnelse av ny informasjon og produktet av det er hukommelse (Flobakk-Sitter, 2018, s. 56). Vi har ulike hukommelsessystemer ut i fra hvor lenge informasjon blir lagret i minnet. Den ene er *sansehukommelse* som skjer på noen sekunder og som ikke er bevisst. Her får man inn og kan memorere mange detaljer. «Sansehukommelsen er et slags ekko av sanseintrykkene, og kalles ikonisk hukommelse for syn og ekkoisk hukommelse for lyd» (Gazzaniga et al., 2009, sitert i Flobakk-sitter, 2018, s. 57). Vi kan eksempelvis klare å gjenfortelle hva noen fortalte til oss, men vi hørte egentlig ikke etter. Et eksempel er at vi kan gå i tempelet på en ekskursjon og se på hvordan det ser ut. I bakgrunnen kan for eksempel trosrepresentanten snakke om noe annet, og selv om oppmerksomheten er rettet mot å se på utformingen av tempelet kan vi allikevel få med oss det trosrepresentanten snakket om. Det trosrepresentanten sier kan lagres på minnet og vi kan ved en senere anledning gjenfortelle det den sa og det man så i tempelet. Dette er ikke bevisst av oss mennesker. *Korttidshukommelsen* er noe som skjer på noen sekunder eller minutter. Den siste er *langtidshukommelsen* som varer fra dager til år. Om elever får informasjon som føles meningsfullt er det større sannsynlighet for at informasjonen lagres i minnet i en lenger periode. Det kan for eksempel være ved å koble ny informasjon opp med erfaringer de har fra før. Ved korttidshukommelsen er det viktig med hyppig repetisjon, og når en lærer legger vekt på å repetere er det med hensikten om at elevene skal lære fagstoffet (Flobakk-Sitter, 2018, s. 56-57). Flobakk-Sitter skriver også at det lenge har vært kjent at en form for nyttig strategi for læring er ved å imitere og visualisere. En kan observere andres handlinger, slik som å observere en munk meditere, og dette blir da lagret i

minnet som om vi selv har mediterert, noe som bidrar til at man kan speile den andre og kan klare å utføre de samme bevegelsene som man har visualisert (Flobakk-Sitter, 2018, s. 114).

Filosofen og pedagogen Arnold, mente at kroppslige erfaringer og utvikling av kroppslige ferdigheter var viktig for allmenndanningen (1991, referert i Vingdal, 2018, s. 35). Han er kritisk til at skolen legger stor vekt på den kognitive og teoretiskpregede læringen. Arnold er opptatt av å legge vekt på å lære ferdigheter og hvordan den enkelte kan øve på ferdigheter gjennom å tenke over hva en gjør. Han definerer ferdigheter som noe som ikke kun er motorisk, men også at man evner å gjøre refleksjoner og å gjøre handlingsvalg både alene og med andre i ulike situasjoner (Vingdal, 2018, s. 35).

Om lærere i alle fag har kunnskap om at barn har mer behov for bevegelse og tilrettelegger for fysisk aktivitet i undervisningen sin, kan det bli lettere for lærere og elever å gjennomføre undervisningsøkter uten at noen blir maset og hakket på i større grad. Elevene vil få bedre vilkår for å lære og utvikle seg fysisk, motorisk, emosjonelt, sosialt og kognitivt. Å være i fysisk aktivitet kan gi mer meningsfulle læringsaktiviteter for elevene (Vingdal, 2018, s. 44).

Vi mennesker kan ofte speile hverandre, i den forstand at vi observerer hverandre før det settes i gang kroppslige reaksjoner som speiler den andre. Vi observere hverandre og om en kan falle og slå seg så kan vi føle med dem i smerten. Vi føler med hverandre gjennom å speile hverandre (Dahl, 2021, s. 38). Gjennom dette kan man også trekke inn erfaringsbasert læring. Vi kan ikke bare minnes vår kunnskap, men den er også forankret til vår tidligere kroppslig erfaring (Dahl, 2021, s. 39). Slik at alt vi ser, sanser og opplever er preget av tidligere erfaringer. Med våre tidligere erfaringer utvikler vi kunnskap.

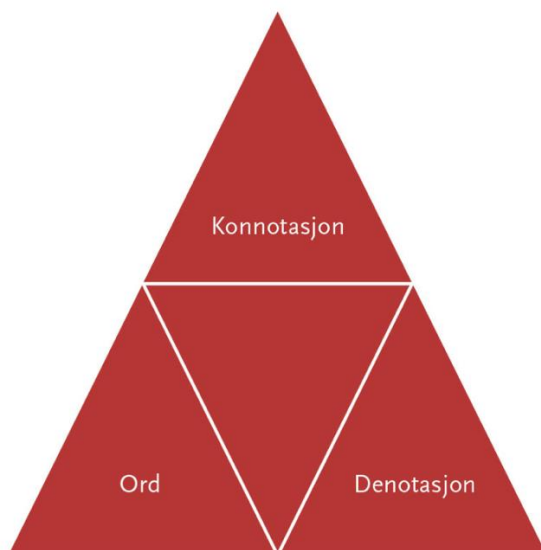
Det Dahls (2021) poeng er å vise til at læring er avhengig av en kropp for å utvikle kunnskap. «Læring skjer ikke ved at det kommer informasjon fra en som allerede har lært (læreren og lærerboken), til en som ikke har lært det (eleven), som en enkel overføring av det som skal læres» (Dahl, 2021, s. 40). Slik at vi ikke bare kan lytte til ord og begreper for å så tilegne oss kunnskap på denne måten. Det er noe som vi skaper inn i oss selv gjennom refleksjoner og sanser, men som vi kan få hjelp av andre som prøver å formidle ny kunnskap. Slik at vi kan bruke det de prøver å formidle til å reflektere og sanse selv.

2.1.1 Begrepslæring

Gjennom hele skolegangen skal elevene lære nye ord og begreper og da er det viktig som lærer å tenke seg om hvordan man ordlegger seg, spesielt når du skal undervise de yngste elevene på skolen. Bruker du for mange ord og for abstrakte ord kan det være mer krevende for de yngste elevene å forstå og vite hva læreren prøver å formidle. For læreren som skal undervise i begynneropplæringen er det lurt å kunne forskjellen på hva «ord og begreper» egentlig er. Det kommer en begrunnelse på hvorfor det er viktig i dette delkapittelet, men først kommer en redegjørelse av hva «ord og begreper» er med hjelp av en forklaring av begrepstrekanten.

Kjelaas (2021) har utviklet begrepstrekant-modellen. Den har tre komponenter som er: *ord*, *denotasjon* og *konnotasjon*.

Denne modellen omtaler jeg som begrepstrekanten, og den illustrerer at innholdsord, det vil si ord med et begrepsinnhold, altså ord som i dagligtalen ofte omtales som «begrep», kan forstås som bestående av tre komponenter: 1) det språklige uttrykket, altså ordet, 2) denotasjonen(e), det vil si den kulturelt etablerte «ordboks betydninga», og 3) konnotasjonene, det vil si alle de minnene, erfaringene, kunnskapene og følelsene den aktuelle språkbrukeren forbinder med det gitte begrepet. (Kjelaas, 2021, s. 106)



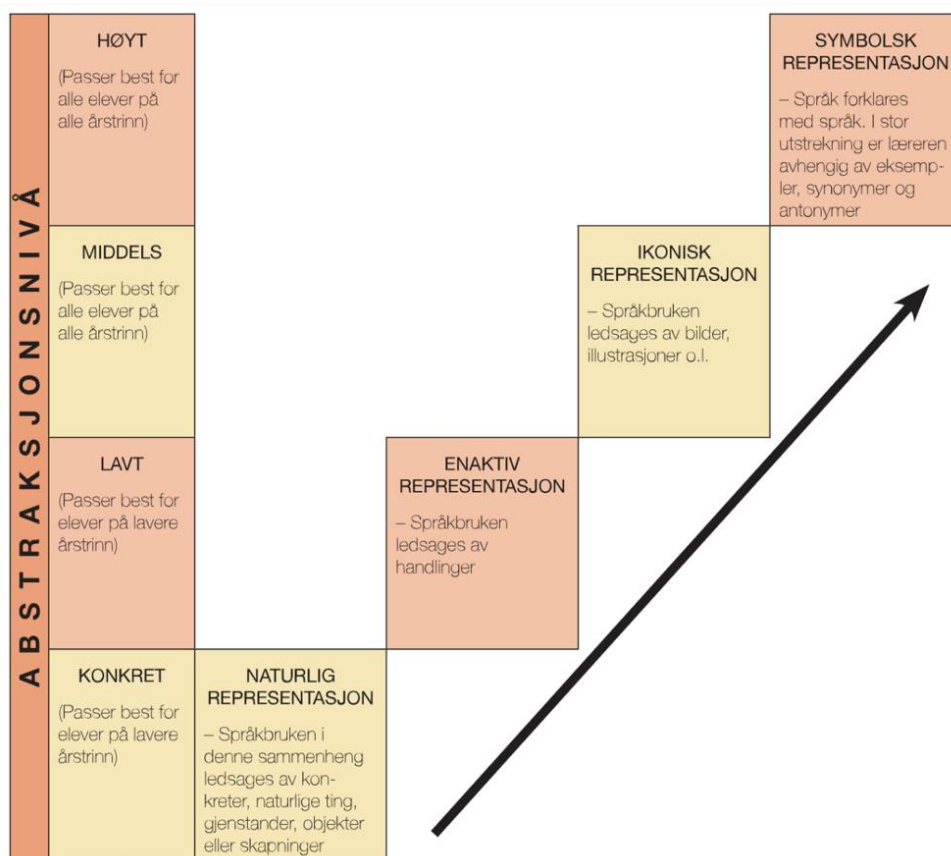
Figur 1: Begrepstrekanten (Kjelaas, 2021)

Tidligere forskning viser til at barn som begynner på skolen allerede har noen forkunnskaper innenfor religionsfaget, fordi de i barnehagen for eksempel kan ha besøkt et tempel i nærrområde. I tempelet møtte de kanskje på en person som har en tilknytning det. Det kan for eksempel ha vært en mann, som hadde på seg en lang, gul «kjole». Mannen pratet om Buddha

og hvorfor han er viktig i buddhismen. I dette eksempelet er *denotasjonen* mann med lang, gul «kjole». *Konnotasjonen* er at de var på tur til tempelet og møtte en mann som pratet om Buddha. Ut fra ekskursjonen har elevene kunnskap om at det er en mann i tempelet som vet mye om Buddha og kanskje de vet at han har tilknytning til tempelet. De har ikke fått med seg *ordet* som beskriver hvem denne mannen er, men de har noen forkunnskaper når de starter på skolen. I KRLE-faget skal elever lære om buddhismen og da er et sentralt tema tempel. Med eventuelle forkunnskaper fra barnehagen kan de koble på opplevelsene deres på nye ord, som for eksempel «munk».

Verdien av å introdusere et begrep vil avhenge av om barnet har kjennskap til objektet eller fenomenet som dekkes av begrepet fra før. Elevene burde bruke hverdagspråket sitt til å snakke om det de opplever og erfarer, frem til læreren ser det som nødvendig å ta i bruk det riktige begrepet. Forståelsen av det vitenskapelige begrepet er viktig for å forstå og beskrive det. For å støtte elevens konstruksjon av kunnskap kan man koble hverdagsbegreper til vitenskapelige begreper (Aksland et al., 2018, s. 272). Ved å dra på ekskursjon til et religiøst bygg, ser og opplever elevene hvordan det er der, og de lærer kanskje noe om hvilken rolle trosrepresentanten har i religion. Senere kan de for eksempel snakke om opplevelsene sine sammen med en lærer på skolen med hverdagspråket sitt og læreren kan lære elevene andre begreper på det de snakker om. Elevene har kanskje sett en vegg med masse statuer og bilder av en person og snakker om dette. Da kan læreren fortelle at det er et «alter» og si noe om hva det brukes til.

Øzerk (2009) har utviklet en modell som forklarer hvordan man bør arbeide med begrepsforståelse med hjelp av ulike representasjoner. Modellen heter NEIS-modellen, som står for «naturlig, enaktiv, ikonisk og symbolsk representasjon».



Figur 2: NEIS-modellen (Øzerk, 2009)

For elevene i begynneropplæringen vil bruk av konkrete og *naturlig representasjon* fremme forståelsen til elevene. *Enaktiv representasjon* og at språkbruken ledsages av handlinger vil for eksempel si at man dramatiserer, aktiverer eller demonstrerer det man gjør. Ved bruk av *ikonisk representasjon* tar man i bruk film, animasjon, bilder og illustrasjoner. Den siste er *symbolsk representasjon*, det vil si at man forklarer begrepet og har et høyt abstraksjonsnivå, noe som er mer krevende for de yngste elevene. For å øve på elevenes kompetanse i tolkning av høyere abstraksjonsnivåer kan det være en fordel å kombinere de ulike representasjonsnivåene (Aksland et al., 2018, s. 274-275). Som det blir nevnt er det viktig å kombinere og veksle mellom de ulike representasjonene, og man må spesielt være bevisst hvordan man representerer et begrep for de yngste elevene. I læreplanen står det at elevene skal bruke fagbegreper i arbeid med religioner og livssyn i KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noen sentrale begreper i faget som dukker opp i undervisning om buddhismen er: Buddha, tempel, munk og meditasjon. Ved bruk av ekskursjon i KRLE-faget til et tempel vil de yngste elevene mest sannsynlig få en større forståelse for hva man for eksempel legger i begrepet «tempel», enn om læreren kun forklarer det med ord og kanskje viser et bilde.

2.2 Læringssyn og læringsmåter i lys av begynneropplæring

2.2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Det finnes ulike læringsteorier man kan anvende i undervisning av elever. Det som da kjennetegner en læringsteori er hvordan vi mennesker anvender oss kunnskap og hvor den kunnskapen kommer fra (Lillejord et al., 2022, s. 195). Sosiokulturell læringsteori baserer seg på tre grunnleggende faktorer. Den første er at *mennesker lærer ved å delta i kunnskapsprosessen*, som vil si at vi mennesker lærer ved å gjøre ting. Den andre handler om at *mennesket er en aktiv bidragsyter til kunnskap*, som man kan se blant annet ved at elever samarbeider og det er en dynamisk diskusjon om kunnskap mellom elevene. Den siste av de tre grunnleggende faktorene er at *kunnskap kan forandres*. Dette vil si at vi kan få et nytt innblikk på kunnskap, og ikke minst ny kunnskap som er mer holdbar enn den allerede kunnskapen man satt med (Lillejord et al., 2022, s. 195). Det handler om at mennesker lærer og får kunnskap når de arbeider med dette sammen med andre. De må imidlertid ha noe å arbeide med. Slik som Lillejord et al. (2022) skriver, er det ikke bare å sette sammen elever i grupper så skapes kunnskap uten videre. De må ha noe å arbeide med og noe å lære om, og til slutt noen som veileder dem slik som en lærer skal gjøre og gir dem løpende tilbakemeldinger (Lillejord et al., 2022, s. 196-197). Lillejord et al. (2022) mener at når elever forstår det de skal lære om bedre kan de bruke den kunnskapen og delta sammen med andre, slik at de kan få mer kunnskap. Med dette forstås det som at alle kan forstå kunnskap på ulik vis og kan også ha ulik kunnskap om samme tema (Lillejord et al., 2022, s. 197). Noen kan mer om Buddha i buddhismen, mens andre har kunnskap om hva et tempel er, mens en annen igjen kan ha forstått reglene innen buddhismen. Alt dette er kunnskap som inngår i buddhismen, men de tre elevene som er i dette eksemplet har bare fått kunnskap om en liten del om buddhismen, og når de går sammen og diskuterer kunnskap kan dette bidra til at de får en rikere kunnskap om buddhismen. Lillejord et al. (2022) skriver at ved bruk av uteskole kan læreren bidra med å konkretisere lærestoffet. Her kan man også trekke inn det å dra på ekskursjon til et buddhistisk tempel som et eksempel på konkretisering av buddhismen og deres religiøse bygg. Dette er kunnskap som ikke bare blir fremmet gjennom språklig, sosial og kulturell samhandling, men det viser også til at konteksten læringen skjer i har en betydning (Lillejord et al., 2022, s. 199). Eksempelvis ved at læreren tar med elevene ut på ekskursjon der elevene får oppleve et konkret buddhistisk tempel. Elevene får også se de fysiske tingene i tempelet, men også møte en munk, som igjen kan bidra til at læring oppstår fordi de nettopp er i rommet som flere buddhister forbinder som viktig i deres tro.

2.2.2 Mennesker som handlende vesen

Dewey (1859-1952) kommer blant annet inn under den sosiokulturelle læringsteorien. Hans teori var inn under *pragmatismen*, som vi skal komme til litt senere. Han er kanskje mest kjent for slagordet «learning by doing» som flere har misforstått betydningen av. Han har måttet presisere at det han mente med dette uttrykket slettes ikke er at vi skal kaste fra oss bøkene og kun tenke og lære gjennom det praktiske, men at det er en dynamisk tråd mellom aktivitet og kunnskap (Lillejord et al., 2022, s. 214). Dewey mener at «Læring skjer altså gjennom vedvarende rekonstruksjoner av tidligere erfaringer og eksisterende kunnskap i møte med ny informasjon gjennom lærebøker, forelesninger, laboratorieeksperimenter, ekskursionsjoner og lignende» (Lillejord et al., 2022, s. 214). Her kommer ekskursionsjoner frem som et eksempel for å skaffe seg ny kunnskap. Elever kan få nytte av å lære om samme tema, men få kunnskap på ulikt vis. Læreren kan formidle kunnskap, den kan bruke av ulike læringsressurser på internett, bruk lærebøker som en ressurs eller dra på ekskursion til et tempel. Han mente også at en lærer må kunne tilrettelegge for nye oppgaver for elevene slik at de får en progresjon der de får mulighet til å utvide deres erfaringer (Hidle, 2022, s. 8). Skolen må ta hensyn til at mennesket lærer hele tiden (Lillejord et al., 2022, s. 214). Med dette menes det at man lærer gjennom undervisning som er planlagt, men også gjennom sosiale interaksjoner som skjer spontant. Eksempel kan være ute i friminuttet hvor elever kan være sammen og lærer av hverandre. Dette kan være om hvordan man spiller fotball, til at fuglen de så ute i skolegården er en kråke. Det menes at erfaringsbasert læring er et viktig grunnlag for læring. Disse erfaringene skapes av det sosiale, men det knyttes også opp mot omgivelsene og tingene rundt oss (Dewey, 1974, sitert i Hogsnes, 2014, s. 47). Dewey mente også at vi får erfaringer fra ulike situasjoner og skilte mellom to former for situasjoner (Lillejord et al., 2022, s. 214). Den ene er vanesituasjoner, som er at når man først har lært noe, slik som å sykle eller å gå. Når man har lært dette slipper man gjerne å tenke over hva man gjør, men bevegelsene som man gjør gjennom å gå eller å sykle blir automatisert. Vi tenker ikke over at vi tar en fot foran den andre når vi går, men når vi startet som et lite barn å lære oss dette var dette noe vi aktivt tenkte på. Den andre situasjonen er de situasjonene vi oppfatter som problematisk. Et eksempel er at når man skal løse et problem så stopper vi gjerne opp for å tenke oss om og tenker gjerne på hva man skal si og gjøre. Da går man mer systematisk til verks mente Dewey (Lillejord et al., 2022, s. 215). Dette kan være når man skal reflektere over hva en har fått med seg og lært fra tidligere undervisning. Da må de stoppe opp å tenke og reflektere over hva de har memorert og tatt med seg som nyttig informasjon og kunnskap fra den undervisningen.

De som utviklet pragmatismen, som Dewey var en teoretiker derunder, mente at mennesker bare kan få kunnskap gjennom sine handlinger (Lillejord et al., 2022, s. 215). Med dette menes det at den virkeligheten som vi kjenne til er til på grunn av mennesket, altså kunnskapen om virkeligheten er dannet gjennom menneskets handlinger. Pragmatisme er en teori om handlingene våre og konsekvensene av handlingene våre. «Felles for de teoretikerne som utformet pragmatismen, er at de ikke trodde at det finnes evige, allmenngyldige sannheter, men det snarere er slik at det som er sant, er det som viser seg til nytte i bestemte praksiser» (Lillejord et al., 2022, s. 215). Dewey mente at ved å lære må man gjenta læringsprosesser og utvide dem ved å skaffe nye erfaringer (Hidle, 2022, s. 9). Han var også en av dem som mente at læring måtte forstås som sosiale handlinger som skjer blant mennesker (Lillejord et al., 2022, s. 216). Vi lærer gjennom å være aktiv i et sosialt fellesskap der man kan diskutere og utveksle erfaringer.

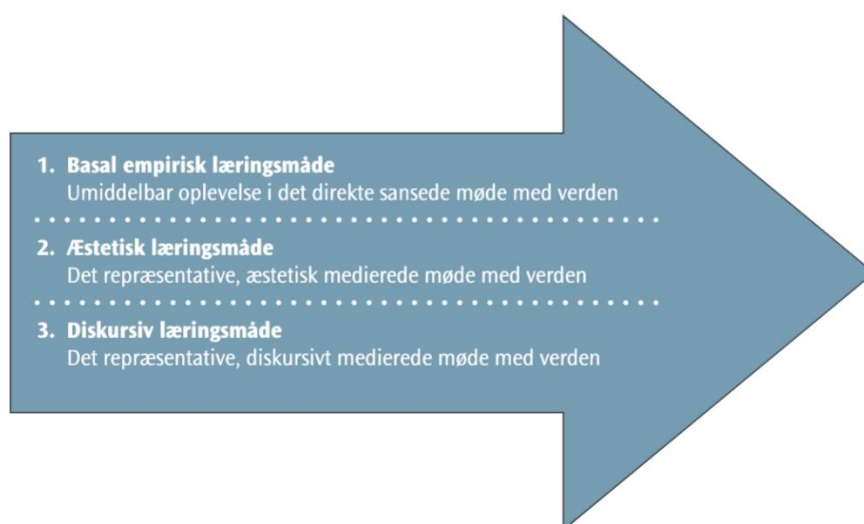
Det som kan oppsummere Dewey er at han sto for at læring ikke skulle være mekanisk, men at læring skjer gjennom handling. Mennesker er handlende vesen og lærer gjennom handlingene en gjør. Han mente at de estetiske fagene som tegning som går under kunst og håndverk, ikke skulle være isolerte fag, men som metoder for livet. Elever i begynneropplæringen trenger i større grad formen for konkretisering av læringsstoffet da de kommer med lite eller ingen tidligere erfaringer om stoffet. Slik at ved å lære å delta i kunnskapsprosessen og ta del i en ekskursjon vil bidra til at de yngste elevene får noen tidligere erfaringer som kan fremme deres videre læring om eksempelvis buddhismen. Han trekker også frem at barnets nysgjerrighet og uttrykksform som eksempelvis kan være tegning skal være det pedagogiske utgangspunktet (Austring & Sørensen, 2006, s. 79). Dette er noe den estetiske læringsmåten ser nærmere på, som vi også skal ta for oss senere i denne avhandlingen.

2.2.3 Sentrale læringsmåter i begynneropplæringen

Når vi mennesker skal lære oss noe nytt, lærer vi gjennom å undersøke, kjenne, sanse og utforske. Vi kan ofte tenke at om man skal lære seg noe nytt må man ha en viss bakgrunnskunnskap. Dahl (2021) bruker sin artikkel et eksempel om svømming som viser at man ikke nødvendigvis behøver forkunnskaper for å lære seg å svømme. Gjennom en kroppslig læring der vannet er den ytre faktoren man må forholde seg til, lærer kroppen gjennom å bare gjøre (Dahl, 2021, s. 34–35). Et annet eksempel Dahl (2021) bruker er barns evne til å skille bokstavene «r» og «l». Her forklarer Dahl (2021) at det ikke er fordi barna ikke kan tenke selv hvordan dette skille mellom bokstavene er, men at de enda ikke har fått erfart den kroppslige

evnen til å skille bokstavene (Dahl, 2021, s. 36). I dette tilfelle av den kroppslige evnen mener vi hvordan tungen ligger i munnen når vi uttaler de ulike bokstavene.

To som er opptatt av estetikk i skolen og læring er pedagogene Austring og Sørensen (2006). De har satt lys på det Dahl (2021) sier gjennom en modell, figur 3, der de legger frem tre ulike læringsmåter, 1) empirisk læringsmåte, 2) estetisk læringsmåte og 3) diskursiv læringsmåte (Austring & Sørensen, 2006, s. 86). I Norge er estetiske fag som musikk og kunst og håndverk obligatoriske fag i skolen, men som Austring og Sørensen (2006) sier er rollespill og andre estetiske læringsmåter gode pedagogiske ressurser (Austring & Sørensen, 2006, s. 80). NEIS-modellen, figur 2, illustrerer hvordan de yngste elevene tilegner seg nye begreper på best mulig måte. Enaktiv representasjonen vil si at elever lærer bedre når språkbruken kombineres med handlinger (Aksland et al., 2018, s. 174). Det vil si at når du skal lære bort nye begreper til barn, kan det være nyttig å bruke en estetisk uttrykksform ved siden av språkbruken, for at de skal få en bedre begrepsforståelse.



Figur 3: De tre læringsmåtene (Austring & Sørensen, 2006)

I denne modellen er det nummerert i en rekkefølge som opptrer i barnets utvikling, og man kan også observere at det er en pil som representerer at når læremåten er etablert vil den vare livet ut. De ulike læringsmåtene kan virke hver for seg, men de vil oftest supplere hverandre og de står ikke i et hierarki. Dette markeres ved de stiplede linjene, som vil si at man beveger seg mellom de ulike læringsmåtene (Austring & Sørensen, 2006, s. 86-87). De skriver om estetikk i skolen og de har mest fokus på den estetiske læringsmåten. Den estetiske læringsmåten må ses i sammenheng med de to andre læringsmåtene også, så de legger og frem den empiriske og diskursive læringsmåten. Barn starter å lære gjennom de tre læringsmåtene allerede som små

barn, gjennom den empiriske læringsmåten. Når barna starter på skolen er alle de tre læringsmåtene etablert, og som det blir illustrert i NEIS-modellen (Øzerk, 2009), figur 2, kommer det tydelig frem at barna i begynneropplæringen trenger førstehåndserfaringer og den empiriske læringsmåten for å lære nye begreper. Gjennom bruk av ekskursjon til religiøse bygninger som tempel, vil elevene som ikke allerede har vært i et tempel få førstehåndserfaringer med tempelet. Senere kan eleven bruke førstehåndserfaringene den har fått gjennom den empiriske læringsmåten til å tilegne seg ny kunnskap gjennom den diskursive- og estetiske læringsmåten.

2.2.4 Den empiriske læringsmåten

Den opprinnelige betydningen av ordet empiri er «kunnskap gjennom sanseerfaringer». Vi mennesker trer i kraft og utvikles gjennom det direkte sanselige møtet med verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 84). Den empiriske læringsmåten er den første kategorien vi møter i oppveksten vår. Fra fødselen lærer vi å kjenne verden gjennom kroppen vår og sanseapparatet. Det finnes to sider ved denne læringsmåten. Den ene er at barn blir født med en driv for å skjønne verden vi lever i og den andre er barnets behov for samspill med andre, som i starten av livet er nære omsorgspersoner. Et lite barn som skal leke med en klosskasse er som en forsker, og jobber med å skjønne kassens natur. Barnet undersøker vekten, smaken, utseende og formene. Videre kan barnet undersøke kassen i samspill med en omsorgsperson og med denne personen kan barnet skjønne at de ulike klossene passer i de forskjellige hullene. Gjennom forskningen, med omsorgspersonen, får barnet noen erfaringer, som den sorterer og systematiserer, sånn at barnet senere kan vurdere hvilken klosser som passer hvor på egenhånd (Austring & Sørensen, 2006, s. 87).

Læringsmåten går ut på at vi lærer gjennom sanselige erfaringer med verden, men den er og følelsesmessig forankret. Austring og Sørensen (2006) bruker og et annet eksempel der et lite barn blir badet i et badekar av en nær omsorgsperson. Barnet vil knytte både sanselige og følelsesmessige betydninger til opplevelsen. Det varme vannet kan oppleves som behagelig og trygt eller det kan oppleves ubehagelig og utrygt. Badesituasjonen representerer en kunnskap av verden for barnet, på bakgrunn av de sanselige og følelsesmessige erfaringene (Austring & Sørensen, 2006, s. 88).

Denne læringsmåten blir også brukt i undervisningssammenheng. For eksempel når elever skal lære å spille et instrument, da må de se og kjenne på instrumentet, slik at de blir kjent med utformingen på instrumentet. Da skaffer de en fysisk viten om instrumentet (Johansen &

Skaugen, 2018, s. 152). Det samme kan vi si om KRLE-undervisningen, når elevene skal lære om en religiøs bygning, eksempelvis et buddhistisk tempel, må de få se et tempel, føle, lukte og oppleve tempelet. Slik kan elevene få en fysisk kunnskap om tempelet. De skaffer seg kunnskap, eller empiri, om tempel som et fenomen. Ved å se, smake, lukt, føle og aktivt utforske omgivelsene våre, får vi en opplevelse av enkelte fenomener, men og sammenheng om verden vi lever i. Den kunnskapen vi utvikler er kroppslig forankret og består av sanselige og følelsesmessige erfaringer (Austring & Sørensen, 2006, s. 84).

2.2.5 Den estetiske læringsmåten

Den estetiske læringsmåten er den andre læringsmåten i utviklingsprosessen vår. Læringsmåten bygger videre på den empiriske læringsmåten, ute at den empiriske måten blir erstattet. Her handler det om å tilegne seg kunnskapen vi utvikler gjennom sansene og følelsene gjennom en aktivt skapende virksomhet. Vi bruker en estetisk-symbolsk form for å bearbeide og kommunisere opplevelsene våre av verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 85). Estetisk-symbolsk form vil si hvordan man uttrykker seg estetisk. De mest utbredte formene er musikk, teater, sang, dans, maling, tegning, tale og skrift (Austring & Sørensen, 2006, s. 48). Drivkraften til den enkelte gjennom den estetiske læringsmåten kan forstås gjennom søken etter mening og søken etter det å være menneske i verden. Estetikken er som læringsmåte karakterisert ved at den enkelte aktøren uttrykker sine inntrykk av verden til et estetisk uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 90).

I likhet med den empiriske læringsmåten utspringer den estetiske læringsmåten i den tidlige barndommen og er en primær læringsmåte gjennom hele livet. Grunnlaget for den estetiske som læringsmåte er estetisk virksomhet i vid forstand, som vil si at aktiviteter, hvor mennesker aktivt gjennom symboler, fortolker sine opplevelser og kommuniserer om seg selv og verden. Uttrykksformene kan være gjennom tegning, rollelek, sang, dans og teater, og det som er felles for alle disse uttrykksformene er at de er kroppslige (Austring & Sørensen, 2006, s. 91.)

Et eksempel for den empiriske læringsmåten og KRLE-faget er at man kan reise på ekskursjon til religiøse bygninger. Der vil elevene tilegne seg kunnskap om for eksempel tempel gjennom sansene og følelsene de får av opplevelsen. Videre kan de uttrykke seg og kommunisere gjennom den estetiske læringsformen. Noen vil kanskje spontant lage en sang eller dans ut fra opplevelsen, men de kan og få i oppgave når de kommer tilbake til skolen der de skal tegne tempelet. Alle elevene har vært i det samme tempelet, men gjennom sansene har de kanskje lagt merke til ulike ting, som kan komme til uttrykk gjennom tegningene de skaper.

2.2.6 Den diskursive læringsmåten

Denne læringsmåten bygger og på den empiriske læringsmåten, slik som den estetiske, uten at de erstatter hverandre. Altså de tre læringsmåtene kan fungere i kombinasjon med hverandre. Diskursiv språkdannelse er et språkssystem, der en danner teoretisk utsagn om verden, preget av årsakssammenhenger, logikk og kronologi. At læringsmåten er diskursiv vil si at man bruker teoretiske begreper og analysemodeller til å forklare og beskrive verden med. Læringsmåten blir til i tidlig barndom, når barnet skal lære seg verbalspråk. Den blir til ved at man kobler erfaringer og følelser med det diskursive språkssystemets abstrakte betydninger (Austring & Sørensen, 2006, s. 101-102).

I løpet av de første leveårene begynner barn smått å snakke, og etterhvert vil det bli i stand til i samspill med omgivelsene å sette ord på og verbalt kategorisere opplevelsene sine. Da kan barnet bruke språket i den diskursive kommunikasjonen, som vil si at barnet kan sette ord på ting på en følelsesnøytral måte (Austring & Sørensen, 2006, s. 102). Ordet «religion» er en kategori som inneholder flere typer religioner, som kristendom, islam og buddhisme. Når man bruker ordet religion snakker man ikke om et spesifikt livssyn, men det finns flere ulike livssyn under kategorien «religion». Tilegnelsen av den diskursive læringsmåten foregår ved at de sammen med andre, med sine omgivelser, får et språk der de kan kategorisere og kommunisere om verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 102). I den diskursive læringsmåten beveger man seg systematisk fra konkrete sanselige og erfaringsbaserte opplevelser til en analytisk og abstrakt forståelse av fenomener. Det handler om å bevege seg fra konkret virkelighet til abstrakt tenkning, for å forklare og underbygge teorier om verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 104).

Om vi ser tilbake til det eksempelet med klassen som har vært på ekskursjon til et tempel, har vi sett på at elevene har vært i tempelet og fått brukt sansene sine til å danne et bilde av hvordan det for eksempel ser ut. Klassen har og i etterkant tegnet noe de husket fra ekskursjonen. I en annen skoletime, når de for eksempel skal ha om buddhismen, har elevene noen forkunnskaper om hvordan et tempel kan se ut. Det kan da være lettere å koble nye diskursive begreper, som «tempel», «buddha», «alter», fordi de antakelig har sett det før. Elevene kan og komme med forkunnskaper om templer og andre religiøse bygninger fra før de starter på skolen. Både fordi de kanskje har tilhørighet til et religiøst bygg gjennom privat tilknytning til religionen, men og fordi de muligens har besøkt religiøse bygninger i nærmiljøet med barnehagen.

2.3 KRLE i begynneropplæring

Vi nevner i begrepsavklaring at begynneropplæring angår alle fagene barna møter på i løpet av småskolen, altså fra 1. til 4. klasse, det vil si at KRLE-faget også går under begynneropplæringen. Vi har tidligere i oppgaven nevnt at det er lite empirisk forskning på begynneropplæring i KRLE-faget, men det finnes mer forskning om de eldre elevene i KRLE-faget. For KRLE-læreren er det viktig at den har kunnskap om rammeplanen for barnehagen for å vite hva elevene kommer med av forkunnskaper fra barnehagen og inn i skolen. I rammeplanen for barnehagen er det syv fagområder og et av dem heter etikk, religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 47-57), som kan gjenspeile KRLE som barn møter på skolen. Barnehagen skal for eksempel la barn få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider fra ulike religioner og livssyn. Det vil si at når barna begynner på skolen er de ikke helt blanke når det kommer til religioner og livssyn, men de kan ha varierende erfaring innenfor faget og eventuelt besøk til religiøse bygg (Krogstad, 2022, s. 24-27). Målet for KRLE-undervisning i begynneropplæringen burde være at elevenes tidligere erfaringer fra barnehagen skal utvides. Nye temaer elevene lærer om på skolen burde knyttes til det de har gjort i barnehagen. Hidle mener at nye temaer som innføres i fag og som ikke kan knytte til tidligere erfaringer kan ha konsekvenser for elevens mulighet til å oppnå sitt potensial gjennom undervisningen (Hidle, 2022, s. 18).

Sanseapparatet til barn er under utvikling i barnehagen og på småskoletrinnet, det vil si at sanselige og kroppslige erfaring er betydningsfull for læring i denne perioden (Krogstad, 2022, s. 29). I læreplanen til KRLE-faget etter 4. trinn står det at man skal bruke varierte arbeidsmåter i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at med kunnskapen man har om at sanselige og kroppslige erfaringer er betydningsfulle for de yngste elevene, må man tilrettelegge undervisningen etter dette. En arbeidsmåte læreren kan ta i bruk er ekskursjon til religiøse bygninger. Da får elevene blant annet stimulere flere sanser, enn om det kun er vanlig klasseromsundervisning. Ved å gjøre dette legger læreren grunnlag for begrepslæring hos elevene.

Et viktig begrep for KRLE-faget i begynneropplæring er kontekstualisering. I denne sammenhengen vil det si at erfaringer skal være utgangspunktet for undervisningen, og da vil det være nødvendig å trekke inn ulike typer kontekst. En kontekst kan være elevenes ulike livsvirkeligheter og erfaringer. En annen kontekst er nærmiljøet elevene og skolen befinner seg i. Lærebøker er generelle når det kommer fremstillinger av religioner, så et grep læreren kan gjøre er for eksempel å trekke inn bilder av templer i nærområdet om temaet er buddhismen.

Ved å bruke elevenes sammensatte erfaringer og trekke det inn i klasserommet blir det kontekstualisert for elevene (Krogstad, 2022, s. 31).

2.3.1 Innenfraperspektiv i KRLE-undervisning

Når læreren skal undervise i KRLE-faget er det viktig at den har reflekter over hvilket perspektiv den underviser fra på forhånd. To som har definert de ulike perspektivene er Andreassen (2016) og Eidhamar (2019). *Innenfraperspektiv* vil si å legge vekt på den troendes syn på religionen. Ved et *utenfraperspektiv* blir det mer beskrivelser om religionen og det blir mer distansert (Andreassen, 2016, s. 128). I undervisningen av KRLE-faget bør utenfraperspektivet dominere fordi det har mer bredde av representasjoner i religion og livssynsundervisningen. Det kan og være nyttig å ha et innenfraperspektiv fordi det er med på å eksemplifisere lærestoffet, men da er det viktig å være obs på at man ofte får kun en representasjon av religionen eller livssynet. Eleven som har tilknytning til religionen eller livssynet kan da føle at det ikke blir riktig fremstilt (Andreassen, 2016, s. 128). Med et innenfraperspektiv kan det og ha en motsatt effekt da eleven kan føle større tilknytning til det som blir presentert. For eksempel ved et besøk til et tempel kan det være elever som har tilknytning til tempelet som og kan føle stolthet over sin egen religion. Eidhamar (2019) har og omtalt hvordan man kan undervise i KRLE-faget og han deler det inn i fire, *personlig utenfraperspektiv*, *faglig utenfraperspektiv*, *personlig innenfraperspektiv* og *faglig innenfraperspektiv*. Det *personlig utenfraperspektivet* er det forholdet en har som privatperson til religion og livssyn når en selv ikke tror, mens det *personlige innenfra* perspektivet er den tilnærmingen man har til eget livssyn. Gjennom et *faglig utenfraperspektiv* beskriver og analyserer man livssynstradisjonen vitenskapelig, uten å ta hensyn til rådende synspunkt innen tradisjonen selv, og det *faglige innenfra perspektivet* er at man gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet av hvordan tilhengerne av religionen eller livssynet forstår sitt eget livssyn sett innenfra. Gjennom et personlig forhold tar man stilling til ekstensielle livssynsspørsmål, men ved det faglige forholdet tar man ikke stilling slike spørsmål (Eidhamar, 2019, s. 28). Det er ikke bare tillat, men ifølge Eidhamar (2019) er det ønskelig at det blir undervist med et personlig innenfraperspektiv i religionsundervisningen. Læreren skal i sin rolle ikke ta stilling til de ekstensielle livssynsspørsmålene i undervisningen, og det vil derfor være behov for å invitere inn fra de ulike livssynene eller å dra på ekskursjon for at elevene skal få muligheten til å bli undervist

gjennom et personlig innenfraperspektiv. Eidhamar presiserer at de personlige og faglige forholdene er to perspektiver som ikke bør blandes sammen (Eidhamar, 2019, s. 29).

For å kunne gi best mulig undervisning i KRLE-faget er det en fordel om læreren har kunnskap om elevenes forutforståelse og opplevelse i forhold til undervisningsstoffet. Læreren har ikke krav på å vite om elevenes livssyn, men læreren for som ofte oversikt over livssynsmangfoldet i en klasse i løpet av skolehverdagen, fordi elevene ønsker å fortelle på eget initiativ (Eidhamar, 2019, s. 39). I en elevgruppe kan det bli representert ulike livssyn, og da er det noen hensyn man må ta om man skal bruke elevene som ressurs i undervisningen om eget livssyn. Man må blant annet ta hensyn til elevenes alder og status i elevgruppen. En elev som har et annerledes livssyn har ofte en utsatt posisjon i klassen. Ofte kan elever gripe inn og ta ordet for å fortelle om sin tro, og det er vanligvis uproblematisk. Om læreren planlegger med elevene at de skal bidra i undervisningen må man legge til rette for at eleven kan fortelle om noe den selv har kunnskap og erfaring om, som høytidsmarkeringer. Elever er sjeldent ekspert på teori og filosofi innenfor sin egen tro (Eidhamar, 2019, s. 41). Det fins ingen entydig svar på om en elev kan være representant for ulike livssyn og religioner, men elever bør aldri bli presset til å representere den religionen eller livssynet den tilhører. Elevene skal aldri bli presset til å forklare eller stå opp for sin religion, men om forholdene ligger til rette for det og de har et ønske om det selv kan de presentere sitt syn og fortelle om sin religion eller livssyn (Andreassen, 2016, s. 123-124).

2.3.2 Arbeidsmåter i KRLE-undervisningen

Et av kjerneelementene i KRLE-faget i Kunnskapsløftet 2020 er at elevene skal utforske religioner og livssyn med varierte metoder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren som underviser i faget må altså bruke ulike arbeidsmåter når den underviser. I kompetansemålene etter 4. trinn står det at undervisningen skal «stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, estetiske, praktiske, lekpregede og digitale måter å arbeide med KRLE-faget på» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene kommer med noen forkunnskaper fra barnehagen om religioner og livssyn, men i KRLE-faget i begynneropplæringen møter elevene på fagstoff som er nytt for en del av barna. Gjennom NEIS-modellen (Øzerk, 2009), figur 2, kommer det frem at de yngste elevene trenger mer konkretisering av nye begreper, hvis ikke vil innholdet bli for abstrakt og uforståelig for elevene. Krogstad (2022) mener og at elevene i begynneropplæringen synes det er vanskelig å oppfatte abstrakte fenomener og begreper, og

det er derfor viktig at undervisningen gjøres konkret. I undervisning om buddhismen kan læreren for eksempel vise gjenstander, som buddhastatue eller bilder (Krogstad, 2022, s. 35). Læreren kan og bruke andre varierte metoder i undervisningen som fortellinger, musikk, røkelse, video og ta i bruk nærmiljøet til skolen.

2.3.3 Å bruke nærmiljøet i undervisningen

Et av fagområdene i rammeplanen for barnehagen er «nærmiljø og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 56). Under dette fagområdet skal barna bli kjent med eget nærmiljø, samfunnet og verden gjennom utforskning, erfaringer og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 56). Det står også at barna skal blant annet bli kjent med steder i nærmiljøet, lokale og ulike tradisjoner og ulike levesett. Samtidig står det at personalet skal introdusere barna for personer og samfunnsinstitusjoner i nærmiljøet. Personalet skal også motvirke fordommer og stereotyper (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 57). Dette er læring og erfaringer elevene har tatt med seg fra barnehagen og inn i skolen i begynneropplæringen. For å skape en stedstilhørighet for elevene så dannes dette gjennom deltakelse i hverdagslivet (Horrigmo, 2021, s. 61). Ved å dra på en ekskursjon til et tempel så kan det være at det er enkelte elever på trinnet som kan føle en større tilhørighet til bygningen. For eksempel ved at eleven regelmessig går til tempelet siden eleven er tilknyttet religionen tempelet praktiserer. Det kan også være en større stedstilhørighet for de elevene som går aktivt forbi tempelet regelmessig, fordi tempelet blant annet er langs skoleveien eller at man kan se bygningen fra huset sitt. Horrigmo (2021) skriver også at forståelse øker tilhørighet. Det kan knyttes til at om barna får en forståelse av hva et buddhistisk tempel er og får aktivt dra på ekskursjon dit, så vil det øke tilhørigheten elevene har til stedet. Horrigmo konkluderer blant annet i sitt kapittel med at «barn er glad i å fortelle det de ser på veien, og det de har opplevd eller skal oppleve andre steder» (Horrigmo, 2021, s. 73). Dette viser til at barn er nysgjerrige på det de ser rundt seg og det de skal oppleve. Vi ser på det som relevant for vår forskning vet at elevene skal aktivt besøke et buddhistisk tempel i deres nærmiljø.

Det er mange religioner representert i Norge og dermed også mange religioner representert i skolen. Noen har et stort mangfold av religioner inn i et visst geografisk område, mens andre områder er det en lite mangfoldig representasjon. I et feltarbeid utført av Snoek (2017) skulle elevene i grupper på to til tre, på en videregående, ute i feltet for å undersøke et religiøst fenomen. De fikk vide rammer til å velge hvilket religiøst fenomen de ønsker å utforske, der det er flere av gruppene som ønsker å oppsøke religioner som de har lite kjennskap til (Snoek,

2017, s. 156). Snoek skriver at om man vurderer ut fra loggene så er det tydelig at elevene sitter med fremstilling av religion som er påvirket av hva mediene skriver. Hun skriver videre at de vider åpenhet til å få et mer nyansert bilde av religionen. I feltarbeidet skriver en elev: «Gjennom presentasjonene av feltarbeidene har jeg oppdaget at nærmiljøet vårt er mye rikere på religioner enn jeg trodde. Mange av religionene/retningene det ble fortalt om visste jeg ikke engang at eksisterte i Norge» (Snoek, 2017, s. 157). Det viser til at ved en slik oppgave elevene fikk tildelt fikk de et større innblikk på hvilke religioner som er i nærområdet deres. Avslutningsvis i Snoek (2017) sitt feltarbeid oppsummerer hun i en setning «Vi opplever at det å utforske religion i nærmiljøet blir en fin måte å få opp nysgjerrigheten for faget, og på mange måter også en døråpner for å forstå at religion er så mye forskjellig, avhengig av hvilke definisjoner og perspektiver man tar utgangspunkt i» (Snoek, 2017, s. 159). Dette viser til at man kan få et større innblikk i hvilke religioner som befinner seg i området og man får en større mulighet til å bli kjent med disse gjennom å møte de i deres arena. I vår studie skal vi ta med en klasse til et buddhistisk tempel, som ligger i gangavstand fra skolen. Vi kommer derfor til å bruke nærmiljøet til skolen i vår studie.

2.3.4 Ekskursjon til religiøse bygninger

Eidhamar et al. (2006) sammenligner det å lære om religion og livssyn med det å svømme. Sammenligningen er ved at om du skal lære å svømme kan du ikke bare lese 50 bøker om det og tro at du klarer å svømme. Du er nødt til å bruke hele kroppen for å øve på dette. Det samme gjelder med religionsforståelse. Du kan ikke bare sitte ved skolebenken og høre om en religion i undervisningen og tenke at du har forståelse om hele religionen. Det er kanskje ikke før du blir kjent med en person som er buddhist eller har besøkt et tempel at du får større forståelse for religionen (Eidhamar et al., 2006, s. 161). I denne sammenheng er ekskursjon besøk av religiøse bygninger, når det ikke foregår noe from for religiøse aktiviteter som gudstjenester, møter eller andre ritualer. Om noe av dette skulle forekomme vil gjerne en del foreldre mene det går over grensen for involvering av religionen (Eidhamar et al., 2006, s. 162). Selve bygningen vil stå i fokus under ekskursjonen. Det er fokus på arkitektur og kunst, som bidrar og formidler et budskap i seg selv. Ekskursjonen er et rent orienterende besøk, men elevene kan likevel få en «lærende opplevelse (Eidhamar et al., 2006, s. 162). De fleste steder i Norge har et begrenset antall religiøse ekskursjonsmål. Derfor er det viktig å utnytte de mulighetene som finnes lokalt (Eidhamar et al., 2006, s. 165). Ekskursjon kan egne seg godt til tverrfaglig samarbeid. Fag som er naturlige samarbeidspartnere, er de estetiske fagene og samfunnsfag.

Da vil elementer som kunst, arkitektur og lokalhistorie komme i fokus (Eidhamar et al., 2006, s. 165).

En ekskursjon må gjerne planlegges i god tid. Dette for at man skal ha tid til å prate med trosrepresentanten, man må informere foreldre og lage et alternativt opplegg til de elevene som eventuelt har lagt inn et fritak for å ta del i dette. Gjennom et slik besøk så ligger det ofte mye god læring. Blant annet fordi elevene faktisk får se og oppleve hvordan det er i den religiøse bygningen (Andreassen, 2016, s. 109).

Andreassen (2016) mener at ekskursjon “kan gi verdifull kunnskap for elever”, men at det er noe en skal trø varsomt inn i da man beveger seg inn i et grenseland i undervisningen, fordi det å bevege seg inn i religiøse bygninger kan oppleves krenkende hos enkelte. Det kan oppleves krenkende fordi de kan møte egne moralske og indre konflikter, ved å besøke andres religiøse bygninger enn det de har tilhørighet til. Man må også trå varsomt i den betydning at man skal passe på at undervisningen ikke er forkynnende. Er det planlagt en omvisning med en munk i et buddhistisk tempel, kan munken gi en framstilling av sin religion på en forkynnende måte (Andreassen, 2016, s. 40). Andreassen (2016) mener også at det er foreldrene som må vurdere hva de opplever som krenkende eller forkynnende slik at de kan melde inn fritak. Det noen foresatte kan oppleve som støtende eller forkynnende, kan andre foresatte ikke tenk på som krenkende ovenfor barnet deres (Andreassen, 2016, s. 39).

Jørgensen (2017) argumenterer for en liberal tolkning av Opplæringslova (1998) §14-5 som er en lov som sier at det ikke er lov med forkynnelse. Dette gjelder ikke bare i KRLE-faget, men all opplæring i alle fag i grunnskolen og videregående opplæring (Opplæringslova, 1998, §14-5). Siden det står: «Opplæringa skal ikkje vere forkynnande», presiserer Jørgensen at det er rom for tolkning i den forstand om man tolker den strengt eller liberal. Med dette presiserer hun at om man tolker den strengt kan man ikke presentere noe form for religiøse tekster eller estetiske uttrykk da dette inneholder forkynnende innhold. Det vil ikke bare begrense å dra på ekskursjon med elevene, men også begrense annet faglig innhold som man finner i lærebøkene. Ved en liberal tolkning, som Jørgensen (2017) argumenterer for, presiserer hun at læreren ikke skal forkynne i undervisningen, men at det kan arbeides med forkynnende tekster og kunst. Elevene vil da mulig være utsatt for forkynnelse gjennom disse tekstene, bildene og gjennom en omvisning i et tempel, men ikke fra læreren selv direkte (Jørgensen, 2017, s. 148).

Winje (2017) henviser til retten til fritak som er formulert i Opplæringslova (1998). Han skriver «Selv om skolen er pålagt ikke å utsette elevene for forkynnelse eller trekke dem med i religiøse

aktiviteter, er det ulike syn på hvor grensen går» (Winje, 2017, s. 132). Han sier at det er foreldrene og elevene selv som bestemmer hvor deres grense går og at det er deres grense som gjelder. Synes foreldrene at en ekskursjon til et buddhistisk tempel er for involverende i religionen, så er den det. Winje (2017) kommer også med egne forslag der han mener at religiøse bygninger bør være det de er og ikke involvere skolen i dette. Han mener at de religiøse bygningene kan invitere til besøk etter skoletid til de barna som tilhører retningen, slik som at et tempel kan invitere buddhistiske elever på besøk etter skoletid og ikke invitere en hel mangfoldig klasse i skoletiden (Winje, 2017, s. 133).

2.4 Oppsummering

For elever i begynneropplæring som skal lære nye fagbegreper presiserer Øzerk (2009) med sin NEIS-modell, figur 2, at det er viktig med konkretisering av begreper. Da kan man ta i bruk flere av sansene, slik at elevene får en bredere forståelse av begrepet. Austring og Sørensen (2006) mener og at sanselige erfaringer er viktig for de yngste elevenes læring. De mener den empiriske læringsmåten bygger et grunnlag for videre læring gjennom den diskursive- og estetiske læringsmåten. Ifølge Krogstad (2022) kommer det og frem at elever trenger konkretisering av KRLE-faget i de tidlige skoleårene. Nye fagbegreper kan bli for abstrakte og derfor må man ta i bruk flere av sansene. En måte elevene kan lære gjennom flere sanser og lære gjennom den empiriske læringsmåten er ved bruk av ekskursjon til religiøse bygninger i nærmiljøet som arbeidsmåte. Da legger læreren til rette for erfaringsbasert læring og elevene burde ved en senere anledning få mulighet til å lære videre om det de har erfart på ekskursjonen.

3 Metode

I dette kapitlet beskriver og utdypes vi hvordan vi gikk frem for å samle inn data som grunnlag for å analysere og drøfte problemstillingen vår ved bruk av relevant teori og tidligere forskning: *Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2. trinns elever i KRLE-faget?*

3.1 Studiens metode og design

Samfunnsfaglig forskning klassifiseres som enten kvalitativ eller kvantitativ, alt etter hvilken metode du bruker og hvordan du ønsker å samle inn materielle til studien og hvordan du analyserer det. Ved kvalitativ forskning arbeider forskeren med skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord. I kvantitative forskninger arbeider forskeren med tall som kan analyseres med statistikk. Kvalitative og kvantitative forskninger har ulike mål og de har ulike arbeidsprosesser (Nyeng, 2012, s. 71). Ut fra vår problemstilling tenkte vi det var mest hensiktsmessig med en kvalitativ forskningsmetode, siden vi ville undersøke et smalere felt og få en dypere forståelse. Studiens formål var å få kunnskap om hvordan ulike undervisning kan føre til ulike læringsformer. Før vi går nærmere inn på hvilken metode vi har valgt vil vi kort forklare hva vi har gjort i studien vår, for å begrunne valget av metoden.

I vår studie ønsket vi å se nærmere på hvordan elever lærer gjennom sanser. For å undersøke dette har vi valgt å ta med oss en klasse fra 2. trinn til et buddhistisk tempel, der de fikk møte en munk som hadde omvisning av tempelet og snakket litt om religionen. I forkant av besøket vårt i klassen hadde elevene en undervisningstime, der de så på en video om buddhismen og de snakket om forventningene til hvordan elevene skulle oppføre seg i tempelet. De ble også vist bilder av hvordan tempelet ser ut utenfor. I og med at vi ville undersøke hvordan sansene er med på å føre til læring så vi det som hensiktsmessig å bruk observasjon av elever før besøket, i selve tempelet, rett etter besøket og en uke etter. Vi startet med å lage et felles tankekart med elevene før besøket, for å se hva de hadde av forkunnskaper. Tankekartet tok vi bilde av, slik at vi kunne bruke det i analysen. Vi lagde og et tankekart rett etter besøket og en uke etter, som vi og tok bilde av. I tillegg lot vi elevene tegne bilde av noe de husker fra tempelbesøket da vi kom tilbake en uke etter. Disse elevtegningene samlet vi inn for å bruke i analysen vår. Man kommer ofte tett på de man forsker på i kvalitative metoder, denne nærheten gjør det spennende og nyttig for oss å velge en slik metode (Tjora, 2021, s. 17). Etter vi hadde kommet frem til at vi ville ha en kvalitativ metode undersøkte vi hvilken metode som passet best for vår studie og endte med at det egnet seg best med observasjon.

3.2 Observasjon

Observasjon er en naturlig metode for å se hva som faktisk foregår ute i skolene og i klasserommet. Når en observerer studerer man hva folk gjør og man studerer atferden til den som man studerer ved å notere det ned. Andersson-Bakken et al. (2021) mener at man i observasjoner ikke får svar på hva eleven tenker eller mener om noe, men da vi hadde helklassediskusjon både før og etter ekskursjonen fikk elevene uttrykt hva de husket fra besøket, og som man vil se i funnene våre sa en elev noe om hva den luktet i tempelet (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 127). Vi har og skrevet ned hvordan elevene reagerte på ulike ting i tempelet og ut fra våre tolkningen har vi kommet frem til at de reagerte slik fordi de synes det var interessant. Vi kan skjønne hva de mener med utsagnet om at man ikke får vite noe hva elevene tenker eller mener om noe, men samtidig fikk vi på et vis vite litt om det. Både fordi vi hadde helklassediskusjon der de fleste elevene var delaktige, men vi var med noen 7/8-åringer som var veldig kontaktsøkende og som gjerne ville dele sine tanker rundt det de hadde sett og opplevd. Det var både på skolen i helklassediskusjonene, men og på vei til og fra tempelet der vi fikk ha samtaler hvor de fikk være med på å styre samtaleemnet fritt.

Når vi observerer beskriver vi atferden til dem vi observerer, ved å notere det vi ser og hører. Ved bruk av observasjon får du ikke tankene og refleksjonene til informantene (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 127), men i vår forskning har vi valgt å observere samtaler elever seg mellom, samtale mellom elev og lærer og helklassesamtale. Ut fra disse observasjonene ønsker vi å få mer informasjon om hvordan forkunnskaper er før ekskursjon, opplevelsene til elevene under og rett etter ekskursjon og hva de husker en uke etter. Når en observerer skal man være så objektiv som over hode mulig, men observasjonene vil alltid være preget av vår bakgrunn og våre kunnskaper som observatører (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 129). Før vi gikk ut for å observere visste vi hvilket fagfelt vi ville undersøke og vi ville få frem det sanselige hos elevene, så allerede før vi var ute for å observere var vi klar over at det var en del ting vi ikke hadde behov for å notere ned. Det var for eksempel overgangssituasjonen fra det ringte inne for skoledagen, til elevene satt ved pultene sine. Vi valgte å ikke gjøre feltnotater av dette, fordi det ikke var innenfor det ville undersøke. Vi var med i garderoben da vi skulle ut og gå, ikke for å observere hvordan elevene kledde på seg, men for å høre om de snakket om forventningene til besøket. I løpet av en skoledag oppstår det mange situasjoner og ikke alle har vært like nødvendige for oss å notere, fordi det ikke har vært sentralt med tanke på tema og problemstilling for studien.

Gjennom observasjonene vi har gjort ønsket vi å se hvordan sansene og opplevelsen elevene fikk gjennom ekskursjonen kan bidra til læring. Da vi gjennomførte observasjonene våre hadde vi en eksplorerende tilnærming. Det vil si at vi hadde en ustrukturert observasjon, der vi skrev ned det vi synes var interessant der og da (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 125). Det var fordi vi ikke visste hva elevene kom til å samtale om og den første gangen vi var med de var vi der en full skoledag. Da måtte vi gjøre vurderinger underveis og plukke ut de samtalene som var mest relevant for vår forskning. Det samme gjorde Marlene da hun kom tilbake til klassen en uke etter ekskursjonen. Selv om vi hadde en eksplorerende tilnærming visste vi hva vi ville undersøke, og noterte kun det vi tenkte var relevant i forhold til temaet vårt. I tillegg til observasjonene vi gjorde, fikk elevene mulighet til å tegne noe de husket fra tempelbesøket. Vi ba elevene tegne fordi vi ville se hva elevene husket og synes var interessant med tanke på den estetiske læringsmåten. Elevene skrev ikke navn på tegningene og de ble samlet inn. Hver elev ble spurt hva de hadde tegnet og det ble skrevet ned bak på tegningen. Ved siden av observasjonene har elevtegningene også vært en del av materialet vi har analysert og drøftet. Selve seansen der elevene tegnet ble og en observasjon.

3.3 Feltet og analyseenhetene

Feltet er der en gjennomfører observasjonene sine (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 127). I vårt tilfelle er det på skolen, i tempelet og på vei til og fra tempelet. Skolen ligger i en by her til lands og det samme gjør tempelet. Da vi gikk til og fra tempelet gikk vi langs ganske trafikkerte veier, med mye støy, som til tider gjorde det vanskelig å høre hva elevene snakket om med hverandre. Skolen vi har vært og observert på er en stor skole som har en mangfoldig elevgruppe. Skolen befinner seg i et område som har flere religiøse bygninger i nærområdet.

Analyseenhetene er de man observerer (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 128). På skolen var analyseenhetene våre, Marlene, som var med på å ha undervisningen, de 22 elevene, kontaktlæreren til elevene og miljøarbeideren på trinnet. De samme var analyseenheter på vei til og fra tempelet, samtidig som at Elise og var analyseenhet i og med at samtalene hun hadde med elevene ble en del av observasjonene. I tempelet var det elevene og munken som var analyseenheten. På skolen en uke etter var det elevene og kontaktlæreren som var analyseenhetene. Da var det kun Marlene som var tilbake på skolen og var en ikke-deltakende observatør. Vi samlet inn elevtegninger og tok bilde av tankekartene som ble laget på tavla før-, rett etter- og en uke etter ekskursjonen, og i analysen vår har de også vært analyseenheter.

I observasjonsskjemaene våre har det vært viktig å få frem både en beskrivelse av feltet, men også hvem som var analyseenhetene for de ulike observasjonene. Dette er for at det skal være lettere for oss å få et helhetlig bilde av observasjonene, men og for at veilederen vår skal få et bedre bilde av situasjonene når hun skulle veilede oss.

For å anonymisere analyseenhetene våre har vi valgt å gi enkelte elever fiktive navn. De har fått navn som: Markus, Karsten, John, Sander og Lars. Noen elever sa ting kun en gang, og vi har da bare vært opptatt av hva de har sagt i kontekst med andre. Det har da blitt en oppramsing av hva flere har sagt, for eksempel da de stilte munken spørsmål i bønnenrommet. I de oppramsingene har vi ikke brukt fiktive navn, da vi ikke så det som nødvendig.

3.4 Observatørroller

I forskningsmetoden observasjon er det ulike observatørroller en kan tilegne seg. Observatørrollen kan kategoriseres i fire: *fullstendig deltaker*, *observerende deltaker*, *deltakende observatør* og *fullstendig observatør* (Tjora, 2021, s. 68). Gjennom vårt observasjonsarbeid var det vesentlig å fordele og tilegne seg ulike roller. Siden vi har observert en klasse på 2. trinn som Marlene har kjennskap til ble det naturlig at hun som har kjennskap til elevgruppen tok rollen som *observerende deltaker* under undervisningen før og etter ekskursjonen. Marlene skiftet rolle til *deltakende observatør* under vandringen til og fra tempelet, og under omvisningen av tempelet. Under betegnelsen av observasjonsrollen *observerende deltaker* observere forskeren åpent, i den forstand at elevgruppen er klar over at den som har undervisningen, altså deltakeren, også er forsker og skal observere klassesamtalen (Tjora, 2021, s. 68). Rollen som *deltakende observatør* er noe mer passiv enn rollen som *observerende deltaker*. Denne rollen er også åpen i den forstand at elevene vet at vi som forskere observerer dem (Tjora, 2021, s. 68). Elise hadde rollen som *deltakende observatør* da hun observerte klassesamtalene før og rett etter ekskursjonen. Eleven fikk beskjed om hvorfor hun satt der hun gjorde og noterte. Hun ble og en *deltakende observatør* da hun deltok i samtaler sammen med elevene på vei til, i og på vei fra tempelet.

Det er noe forutsetninger ved å innta slike roller. For uansett hvor god planlegging av hvilke roller vi ønsket å innta i vår forskning er det aldri enkelt å holde seg til en rolle under observasjonene. Man kan aldri ha full kontroll for vår rolle og der er vanskelig å opprettholde vår rolle under observasjonene (Tjora, 2021, s. 70). Dette er fordi barna oppsøker oss og tar oss med i diskusjonen når vi egentlig hadde tenkt å holde oss utenfor gruppediskusjonen og

ville lytte og observere den. Vi var fysisk tilstede og var synlig for elevene og ble derfor nødt til å delta mer enn vi hadde ønsket.

3.5 Feltnotat og observasjonsskjema

Da vi var ute i feltet og observerte tok vi notater med penn og papir. Vi skrev ned så mye som mulig av det vi følte var nyttig for oss for denne studien. Den store jobben startet da vi var ferdig med observasjonene våre og vi skulle starte å analysere observasjonene som var gjort. For å bearbeide feltnotatene våre valgte vi å bruke et observasjonsnotat for å tolke og få oversikt over dataen vår. Andersson-Bakken et al. (2021) har et eksempel på hvordan et slik observasjonsnotat kan se ut, og vi har tatt i utgangspunkt i denne. I det opprinnelige skjemaet har de med hvem det er observasjon av, sted, tidspunkt, dato, fokus, observasjon og tolkning. Vi har valgt å utvide med situasjonsbeskrivelse, for å gi bedre forståelsen av konteksten observasjonene var i. Det var til hjelp for oss da vi senere skulle analysere observasjonene våre, men og for at de som har lest observasjonsnotatene skulle få bedre forståelse av hva vi egentlig har observert.

Observasjon av:		
<input type="checkbox"/>	Elev	
<input type="checkbox"/>	Lærer	
<input type="checkbox"/>	Miljøarbeider	
<input type="checkbox"/>	Munk	
Sted:		
Tidspunkt:		
Dato:		
Fokus:		
Situasjonsbeskrivelse	Observasjon	Tolkning

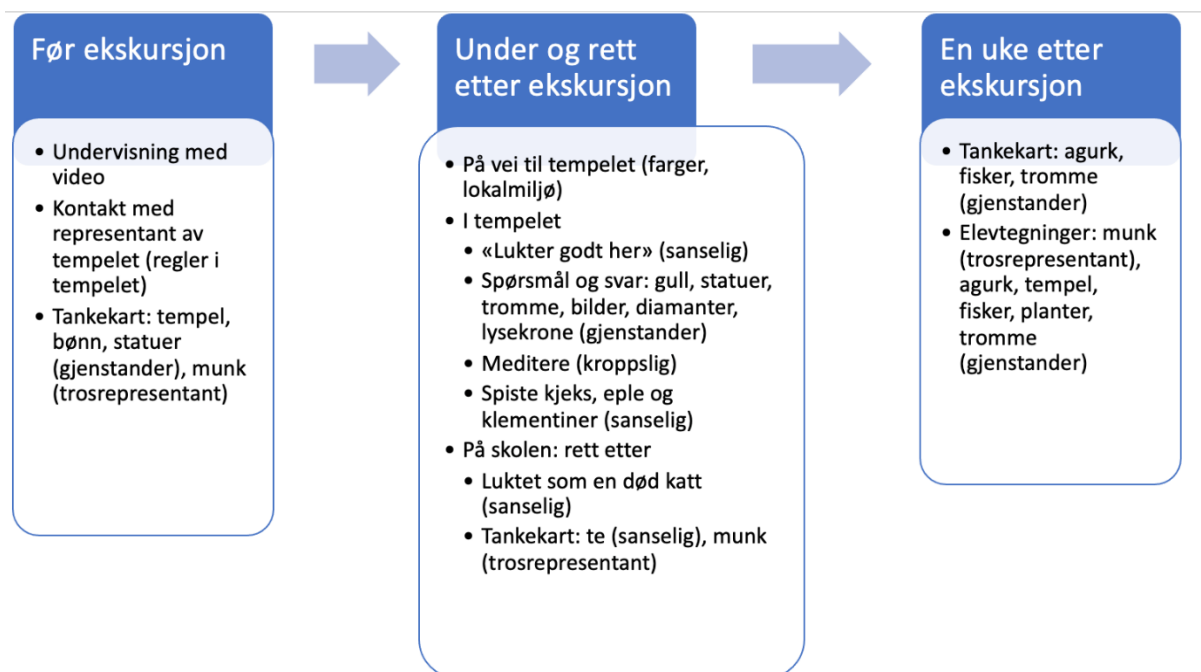
Figur 4: Observasjonsskjema (Andersson-Bakken et al., 2021)

Dette er malen vi brukte da vi skulle føre inn notatene våre i etterkant av observasjonen. Observasjonsskjemaene skal kunne leses av andre, og det er derfor viktig at notatet inneholder informasjon om mennesker, sted og miljø, samtidig at observasjoner og tolkning skilles tydelig fra hverandre (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 131). I det man skriver ned en observasjon er det umulig å ikke tolke den. Du har for eksempel tolket observasjonen som viktig for din studie, og det er derfor viktig at du skaper et tydelig skille mellom observasjonen du har gjort og

tolkningen. Det er for at om andre skal lese om observasjonen på et senere tidspunkt skal den om ha mulighet til å tolke det på sin egen måte (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 132). Dette har og vært viktige for oss i vår studie, fordi vi har hatt et ønske om at veilederen vår og skal få mulighet til å tolke observasjonene våre uten at det skulle være påvirket av våre tolkninger i så stor grad som overhodet mulig. Vi valgte derfor å bruke observasjonsnotatet for å gjøre et tydelig skille mellom observasjon og tolkning.

3.6 Koding og kategorisering av funn

Etter å ha lest gjennom funnene våre flere ganger valgte vi å sette funnene opp i en tidslinje for å få mer oversikt over hendelsene. Da så vi og et mønster i hva elevene snakket om og la merke til. En av temaene som er sentral, som vist i figur 5, er gjenstander, det sanselige og kroppslige. Det vil si konkretisering med tanke på NEIS-modellen, som vist i figur 2. Det viser at konkrete kommer til uttrykk gjennom elevenes sanser og kroppslig erfaringer. Kategorien regler er noe som kun kommer til uttrykk i funn før ekskursjonen, og som vi forstår som en forlengelse av lærerens fokus av klasseromsregler generelt.



Figur 5: Tidslinje for kategorisering

Ved å sette hendelsene og hva elevene var opptatt av inn i en slik tidslinje, så vi ha elevene var opptatt av og vi kom frem til kodene våre som er: regler i tempelet, gjenstander, sanselige og kroppslige erfaringer og trosrepresentant.

3.7 Analyseprosess

For å forklare analyseprosessen vår har vi tatt i utgangspunkt i Anker (2020) og Brottveit (2018) sine faser om analyseprosesser. Begge deler det inn i fire ulike faser, men Brottveit (2018) har også ulike trinn innad disse fasene (Brottveit, 2018, s. 133-144). Anker mener og at det kommer inn analyse i forarbeidet, så vi har valgt å skrive noe om forberedelsene vi har gjort (Anker, 2020, s. 20). Vi vil komme nærmere inn på hva de ulike analysefasene er utover i dette kapittelet.

3.7.1 Forberedelser

Som forarbeid til analyseprosessen var det en del å sette seg inn i og vi hadde noen valg som måtte tas. Vi startet hele denne prosessen med et ønske om hva vi ville undersøke og ut fra det måtte vi velge hvilken metode som passet for vår studie. Etter å ha landet på observasjon som metode måtte vi sette oss inn i hva observasjon egentlig innebar. Etter å ha fundert hvordan vi ville sette opp kategoriene, kom vi frem til at vi deler disse opp i en tidslinje, *før-, under-, rett etter- og en uke etter ekskursjon*. Vi fant ut at vi måtte lese oss mer opp på hva analyse egentlig er og det var da vi kom over de ulike analysefasene til Anker (2020) og Brottveit (2018), og valgte så at vi ville gå ut ifra disse fire fasene.

3.7.2 Analysefase 1

Anker (2020) definerer denne fasen som det som foregår under innhenting av materialet og baseres på førsteintrykkene og notatene for feltarbeidet. Notatene er ikke med i den ferdige oppgaven, men er et redskap underveis (Anker, 2020, s. 20). I vårt tilfelle er analysefase 1 da vi var ute og observerte analyseenhetene våre, både på skolen, på vei til/fra tempelet og i tempelet. Vi hadde også behov for å stille oppklarende spørsmål til læreren, angående hva elevene har hatt undervisning om buddhismen tidligere (Brottveit, 2018, s. 133). Vi har nevnt tidligere i denne oppgaven at vi tok notater underveis i innhenting av materialet vårt, og de notatene er og en del av analysefase 1.

3.7.3 Analysefase 2

Etter vi hadde vært ute i feltet og samlet inn materiale til studien vår, startet analysefase 2. Det første vi gjorde var å sortere råmaterialet inn i observasjonsskjemaer. Vi skilte observasjonsskjemaene inn i før besøk av tempelet, på vei til tempelet, i tempelet, på vei tilbake i tempelet, på skolen rett etter besøket av tempelet og en uke etter. I disse skjemaene ble sitater, sammen med et tekstbidrag som er forklarende til situasjonen, satt sammen slik at det er mest

mulig lik slik det uttrykte seg (Brottveit, 2018, s. 135). Videre begynte vi å nærlese materialet vi hadde samlet inn. For å få bedre oversikt over de ulike hendelsene sorterte vi materialet vårt inn i en tidslinje. Da så vi mønster på hva som ble tatt opp igjen av elevene gjentatte ganger og ut fra det fikk vi kodene våre: regler i tempelet, gjenstander, sanselige og kroppslige erfaringer og trosrepresentant. Vi samlet og inn elevtegningene til elevene da vi var tilbake en uke etter ekskursjonen. Da vi skulle begynne å se gjennom tegningene så vi at flere hadde tegnet det samme og flere av elevene hadde tegnet flere gjenstander på tegningene sine. Da vi så dette satt vi opp en oversikt over hvor mange som for eksempel hadde tegnet et akvarium. Når vi i neste kapittel legger frem funnene våre har vi plukket ut tegninger som representer kodene våre.

3.7.4 Analysefase 3

I den tredje fasen skulle vi legge til våre tolkninger av det vi observerte i observasjonsskjemaet og så etter meningen om hvorfor barna sa det de sa og videre (Brottveit, 2018, s. 136-137). Dette bidro til at vi fikk fornyet vår innsikt i materialet og fikk et utvidet forståelse av forskningstemaet vårt (Brottveit, 2018, s. 139). Vi måtte videre gjøre vurderinger på hva som skulle presenteres i oppgaven vår og ikke. Vi startet med å legge frem de relevante funnene våre i *presentasjon av funn* kapittelet. Vi startet med å forklare hva vi har observert så nøye som mulig og de blir presentert i kronologisk rekkefølge. Inndelingen av kategoriene våre er slik: *Før ekskursjon* (samtaler med de i tempelet før besøk, undervisning med video og forkunnskapene til elevene med tankekart, *under og rett etter ekskursjon* (på vei til tempel, i tempel, på vei tilbake til skolen og på skolen rett etter besøket) og *en uke etter ekskursjon* (observasjon av klassen en uke etter og tegninger). Ved å ha denne inndelingen ønsker vi å gi leseren så godt overblikk over observasjonene og funnene som mulig.

3.7.5 Analysefase 4

I denne delen knyttet vi analysene våre opp mot teori, tidligere forskning og læreplanforankring. Vi så på funnene våre i lys av de tre læringsmåtene til Austring og Sørensen (2006), *den empiriske-, estetiske- og diskursive læringsmåten*. Vi startet først med å kategorisere funnene våre inn i de tre læringsmåtene, men så at det ikke var mulig siden læringsmåtene henger så tett sammen. I stedet for å dele kapittelet inn i læringsmåtene la vi frem diskusjonen vår som en tidslinje av hendelsene, og brukte både tidligere forskning og relevant teori for å diskutere for hvilke læringsmåter som kom til syne i de ulike delene av funnene våre.

3.8 Ethiske bemerkninger

Forskningsetikk er gjerne noe man må ta til ettertanke om man skal gjennomføre empiriske studier, og kanskje spesielt ved bruk av skjult observasjon, konfidensialitet, håndtering av lyd- og videodata og om man har relasjoner til dem man studerer, som i dette tilfelle er barn (Tjora, 2021, s. 92). Vi har ikke gjennomført skjult observasjon, håndtert noe konfidensielt eller brukt lyd- og videodata. Vi har i denne studien en forsker som har en form for relasjon til barna som blir observert. Den andre av oss har igjen ikke tidligere kjennskap til barna, men har skapt noe form for relasjon til barna etter denne dagen. Gjennom slike relasjoner til barna vil det bli skapt en form for vennskap og forpliktelse mellom forskere og de som blir observert. Det er derfor viktig at det blir tatt hensyn til at elevene og læreren ønsker å få vite resultater og refleksjoner av forskningen. De skal ikke få en fornemmelse av å bli «glemt», men få vite hvordan forskningen er fra start til slutt (Tjora, 2021, s. 98).

I og med at vi ikke skulle behandle personvernopplysninger i observasjonene våre var vi usikre på om vi trengte samtykkeskjema eller ikke. Vi sendte derfor inn en søknad til SIKT om tillatelse til å gjennomføre forskningen vår. Der fikk vi beskjed om at siden vi ikke skulle behandle personvernopplysninger trengte vi ikke samtykkeskjema. Vi sendte allikevel ut informasjon om hva som skulle skje til foreldrene. Før vi kom på besøk til klassen for å observere sendte lærerne i klassen ut informasjon om at vi skulle komme på besøk og at elevene skulle besøke det buddhistiske tempelet i nærmiljøet. De fikk beskjed om dette i god tid før vi kom, slik at de fikk mulighet til å si ifra om at barnet sitt skulle være med forskningen vår eller ikke. I henhold til Opplæringslova (1998) og §14-6 om «Fritak fra aktiviteter i opplæringa på grunn av livssyn» fikk foreldrene og mulighet til å levere skriftlig dokumentasjon om barnet deres ikke skulle være med på dette. Lærerne i klassen fikk ikke beskjed fra noen foreldre og alle elevene var dermed med i forskningen vår. Elevene som var deltakere i forskningen vår fikk og beskjed om at de skulle være med i prosjektet før vi kom. Om det var noen som ikke ville være med på dette fikk de muligheten til å si ifra at de ikke ønsket det, men det var ingen som sa noe. Da vi kom på besøk den første dagen, fikk de beskjed om hvorfor vi var der og hva formålet vårt var. Det samme fikk de beskjed om en uke etter da Marlene var tilbake en time for å sjekke hva de husket fra besøket og de fikk muligheten til å tegne.

Alle person- og stedsopplysninger skal anonymiseres og observasjonsnotater skal sikres på en trygg måte (Andersson-Bakken et al., 2021, s. 135). Dette er noe vi har tatt hensyn til ved at observasjonsskjemaene våre har vært lagret på personlig datamaskiner med kode for å låse opp maskinen. I skjemaene har vi ikke brukt navn på elevene, men for eksempel skrevet elev 1 eller

elev 2 for å skille på hvem som har sagt hva. Da vi skrev notatene under selve observasjonen skrev vi heller ikke navn på elevene, men vi prøvde så godt vi kunne å skille på hvem elev som var hvem ved å huske hvor de satt i klasserommet og ved å huske hva de gjorde. I og med at en av oss har kjennskap til elevene fra før har den som har kjennskap til elevene prøvd å skille elevene i observasjonsnotatene så godt som mulig. I observasjonsnotatene våre og masteroppgaven har vi og sørget for å anonymisere hvilken skole vi har vært på og i hvilken by det var. I tillegg til at vi skrev ned observasjonene våre samlet vi inn elevtegninger. Elevene fikk beskjed om at de ikke skulle skrivet navnet på arket, og det var ingen som gjorde det.

3.9 Troverdighet og generalisering av studien

«Troverdighet i forskning må sikres i alle ledd; fra planlegging av prosjektet, via datainnhenting, behandling av data, de endelige analysene og i fremstillingen av funn» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). For oss har det vært viktig at forskningen vår er troverdig. Vi har gjennom hele prosessen av denne forskningen tenk gjennom troverdigheten i de valgene vi har tatt og i det vi gjort, og vi vil forklare hvordan vi har reflektert rundt det i dette underkapittelet ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet.

Tjora (2010) mener at når det gjelder validitet i forskning må forskeren finne svar på det den faktisk stiller spørsmål om (Tjora, 2010, s. 115). Han mener og at noe av det viktigste for sikring av høy validitet er at forskningen foregår innenfor de samme rammene, som for eksempel at den tidligere forskningen som er med også er innenfor det samme temaet (Tjora, 2010, s. 116). For oss i vår oppgave har vi hele tiden visst hva vi har hatt et ønske om å undersøke. Ut fra det har vi med hjelp fra veilederen vår laget en problemstilling der vi har prøvd å få inn de sentrale begrepene for masteren vår. Mens vi har jobbet med å skrive selve oppgaven har vi stort sett hatt problemstillingen foran oss og tatt vurderinger for hva som er relevant for oss å ha med eller ikke. Problemstillingen vår er: *Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2.trinns elever i KRLE-faget?* Her dukker det opp svært sentrale begreper som KRLE, begynneropplæring og ekskursjon. Det var viktig for oss å vite og orientere oss om hva det har vært forsket på innenfor disse fagfeltene tidligere og å ha med teori om dette. I og med at vi skulle ha ekskursjon som arbeidsmåte med elevene så vi det som mest hensiktsmessig å ha observasjon som metode. De samme begrepene som nevnt over kommer i diskusjonen vår.

Reliabiliteten i en oppgave handler om i hvor stor grad resultatene er til å stole på. Det handler om å gjøre gode målinger på det man skal gjøre målinger av (Nyeng, 2012, s. 105-106). Vi nevnte over at vi valgte å bruke observasjon som metode da vi tok med elevene på ekskursjon til det buddhistiske tempelet. Grunnen til at vi valgte den metoden var fordi vi så den som mest hensiktsmessig for å fange hvilke inntrykk elevene fikk med seg i tempelet. I og med at vi var med på ekskursjonen hadde vi og de samme forutsetningene som elevene da vi skulle samtale med elevene rett etterpå og en uke etter ekskursjonen. Vi var to som skrev ned observasjoner og vi sammenlignet det vi hadde skrevet litt etterpå. Vi hadde observert mye av det samme, men siden vi var to fikk vi med oss en del den andre ikke gjorde. Vi valgte og å bruke tankekart da vi samtalte med elevene på skolen. En grunn til at vi gjorde det er fordi vi tok bilde av tankekartet og sammenlignet det også med observasjonene vi hadde skrevet ned. I tillegg til dette samlet vi inn elevtegningene og da de skulle levere de inn ble elevene spurt hva de hadde tegnet og det ble skrevet bak på arket med en gang. Dette gjorde vi for å ikke glemme eller mistolke hva elevene tegnet på arket sitt.

Med studien vår og det vi har undersøkt vil vi at flest mulig skal ha nytte av den, men vi ser begrensningene med metoden vi har valgt. Vi har kun observert en klasse på en skole i en bestemt by i Norge. Funnene våre gjelder kun for de elevene vi hadde med i studien, men det vil ikke si at det ikke kan være representativt for andre klasser i landet. Våre funn kan dermed ikke generaliseres, men gi innblikk i hvordan en klasse på en skole erfarer undervisning om buddhismen og besøk til et tempel. Det kan allikevel gi innsyn i hvordan lærere kan arbeide med læring i KRLE, ikke minst med tanke på begynneropplæring.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal vi presentere funnene vi har gjort. For å få en best mulig oversikt over hendelsesforløpet har vi valgt å sette det inn en tidslinje og presenterer det i kronologisk rekkefølge, slik som vi gjorde med koding og kategorisering i metodekapittelet, se figur 5. Vi legger frem funnene vi har gjort og inndelingen blir slik: *før ekskursjon*, *ekskursjon* og *en uke etter ekskursjonen*. *Før ekskursjon* er kontakten vi hadde med tempelet før besøket, undervisningen elevene hadde før vi kom og helklassesamtalen vi hadde med elevene før vi dro til tempelet. I *ekskursjon* legger vi frem funnene fra turen på vei til tempelet, selve ekskursjonen, på vei tilbake til tempelet og helklassesamtalen rett etter besøket. *En uke etter ekskursjonen* er observasjonene Marlene gjorde da hun var på besøk en uke etter. Da var det og en helklassesamtale og elevene fikk tegne noe av det de husket fra besøket. Vi kommer til å legge frem noen funn fra tegningene vi synes var interessante.

4.2 Før ekskursjon

4.2.1 Kontakt med tempelet

Da vi hadde funnet ut at vi ville ta med en klasse til et buddhistisk tempel måtte vi ta kontakt med tempelet for å høre om det var greit for de at vi kom på besøk med en klasse og ville bruke dette besøket som utgangspunkt for vår oppgave. De svarte positivt og vi fikk tilsendt et opplegg på hva som ville skje under besøket. Da vi leste det skjønnte vi ganske raskt at munken kanskje ikke var vant med å ta imot så unge elever siden han blant annet ville snakke om buddhismen i en time. I meldingen vi fikk var det en del skrivefeil, så vi antok at personen vi var i kontakt med ikke hadde norsk som morsmål og vi fant ut at det beste ville være å møte med noen i tempelet for å høre om vi kunne ha et litt annerledes opplegg. Marlene dro og fikk møte munken som tilhører tempelet. Munken formidlet noen regler elevene måtte ta hensyn til slik som at de ikke kunne ta på visse gjenstander. Marlene og munken ble samtidig enige om at vi skulle ha en litt kortere omvisning og at en av oss kunne være med å bistå på omvisningen om det skulle være behov for det. Da Marlene møtte munken fikk hun en liten omvisning sånn at hun visste hva vi ville møte da vi tok med elevene på besøk.

4.2.2 Lærerens undervisning om buddhismen

Marlene som hadde vært i kontakt med tempelet tok etter besøket kontakt med kontaktlæreren som har ansvar for klassen som vi har tatt i utgangspunkt i. Hun gikk gjennom noe praktiske ting med læreren slik som tidspunkt for besøket, regler og hensyn elevene måtte ta under besøket. Det ble derfor sett på som relevant for at det skulle bli et fint besøk at læreren kunne

gå igjennom hvordan man skulle oppføre seg i tempelet før selve dagen for ekskursjonen. Det var da viktig å presisere for elevene at det var gjenstander i tempelet som man ikke skulle ta på og at man skulle være rolige og ikke løpe rundt. Kontaktlæreren spurte samtidig om det var greit om de pratet om religionen før vi kom på besøk og dette var noe vi ga klarsignal til.

Læreren kunne fortelle i ettertid at de hadde en undervisningssøkt om selve besøket der de pratet om hvordan man skulle oppføre seg og reglene som var under besøket og det ble vist bilder av tempelet som skulle besøkes. De så også på en video fra Skolenmin der de får møte en muppetfigur med navnet Bom og en buddhist som heter Jake (Skolenmin, u.å.). I denne videoen beskriver muppetfiguren Bom at munkene går i noe som ser ut som en kjole. Dette bekrefter Jake. Bom sier også at munkene har kort hår noe som Jake også bekrefter her. Bom sier også at Jake ligner litt på en munk siden Jake har kort hår. Det kan Jake igjen bekrefte og sier samtidig at han har tidligere vært munk. Han forteller så videre om at det er 227 leveregler munkene må følge, men at vanlige buddhister har fem. Når Bom spør om hva de fem reglene er sier Jake, «Vi har ikke lov til å drepe. Vi har ikke lov til å ljuge. Kan ikke stjele. Du skal alltid være snill mot kjæresten din, og du kan ikke drikke alkohol» (Skolenmin, u.å.). Jake forteller videre at de ikke tror på noe gud, men at de tror på Buddha som er læreren deres. Han sier avslutningsvis at de tror at de skal gjøre det godt i dette livet, slik at de kan bli født på ny.

4.2.3 Sjekk av forkunnskapene til elevene

På skolen før besøket av tempelet hadde vi et ønske om å sjekke forkunnskapene til elevene. Vi møtte opp tidlig og var klare i klasserommet før skolestart. Elevene brukte litt tid inn i klasserommet da det ringte inn og det var ikke lenge til vi måtte begynne å gå bort til tempelet. De kom inn i klasserommet og begynte å tegne i tegneboka mens de ventet på at alle hadde kommet inn i klasserommet og de var klare for at dagen skulle starte. Da alle hadde kommet inn var det omtrent 20 minutter til de måtte kle på seg regntøy igjen, så de fikk spise frukt mens vi ville prate med dem. Vi startet med å presentere oss og sa litt om hvorfor vi var der den dagen.

Marlene hadde timen mens Elise satt foran i klasserommet og noterte det hun observerte. Etter å ha presentert oss spurte Marlene om elevene visste noe om buddhismen fra før. Flere elever rakk opp hånden og Marlene ga elevene ordet etter tur og skrev ned det de sa på et tankekart. Noen elever kom med utsagn som «Ikke ta på blomstene. Ikke plukk blomstene i tempelet», «Ikke løp, ikke hopp, ikke stjel». Hun skrev det ned på tankekartet og spurte elevene om de hadde hatt om regler før og da var det flere elever som nikkete. En elev vi har valgt å kalle

Markus sa: «Du skal ikke drepe kjæresten din» og flere elever protesterte og sa at det ikke var sant. Miljøarbeideren som var til stede i klasserommet på det tidspunktet sa at de har sett på en video om det og det som ble sagt der er at man «ikke skal drepe» og at man «skal være snill med kjæresten sin». Etter miljøarbeideren sa det spurte Marlene om noen av elevene vet hvordan bygningen ser ut. En elev utbrøt og sa at det er statuer der og da spurte Marlene elevene om hvem de tror det er statuer av. Flere fikk svare og det ble nevnt Buddha, munk og konger. Da Marlene spurte om hvordan bygget ser ut var det og en elev som sa det bor munk der. En av elevene spurte: «Hva er en munk?». Da svarte den samme eleven som sa at det bor munk i tempelet: «Det er den som bor der. De passer på tempelet». En annen elev svarte med at: «Munk er snille. De er rolige». Det ble også snakket om hva munk gjør og Marlene spurte om elevene vet hva det vil si å be. Da reiste eleven vi har valgt å kalle Karsten seg opp og satt seg på knærne bak plassen sin og viste hvordan man ber. Før vi avsluttet helklassediskusjonen rakk en elev opp hånden og forteller om noe den tror vi kommer til å møte i tempelet: «Det kan hende munkene går i kjoler». Da vi var ferdig med diskusjonen pakket elevene sakene sine, tok på seg regntøy og stilte seg på rekke utenfor inngangsdøren.

4.3 Ekskursjon

4.3.1 På vei til tempelet

Elevene samlet seg utenfor inngangen og en elev spurte Marlene undrende: «Er hele Norge der? Eller er noen andre der?». Marlene svarte at det var bare vi som skulle på besøk den dagen, men at det er en munk som skal vise oss rundt om i tempelet. Videre på veien forteller en gutt vi har valgt å kalle Sander: «Jeg går forbi tempelet nesten hver dag». Elise spør så om han har vært inne i dette tempelet, noe som han ikke har vært. Senere på turen forteller Sander at han har vært i et tempel fem ganger tidligere og at dette blir hans sjette gang. Sander sier også: «Landet mitt heier på Buddha!». Elise spør så hvilket land dette er, før Sander svarer: «Thailand. Jeg er halvt thailandsk». Videre på turen sier en annen elev: «Jeg ser tempelet fra huset mitt» og peker så videre på huset da vi gikk forbi det.

Vi kom fram til tempelet og det ble mange nye inntrykk, som nye lukter, for de fleste av elevene. Det første vi møtte var en bygning som så helt annerledes ut enn typiske arkitekturen vi har i Norge. Det så ut som et tempel man kan finne i for eksempel buddhistiske land i Asia. Bygningen var gul med rødt tak og gulldetaljer på taket. Den var gjerdet inn, men innenfor gjerdet var det mange statuer av Buddha og hans «elever». Vi fikk umiddelbare reaksjoner fra

flere elevene da vi skimtet tempelet første gangen vi så templet på vei til besøket. Elevene gikk på en lang rekke og to elever sa: «Er det tempelet? Jeg har sett det mange ganger før» og: «Jeg har sett det flere ganger før, men visste ikke at det var et tempel».

4.3.2 I tempelet

Før vi gikk inn sto elevene på rekke utenfor inngangen til tempelet og en munk møtte oss i døra. Klassen fikk komme inn i gangen og med en gang sa en elev vi har valgt å kalle John: «Det lukter godt her!». Da alle elevene hadde fått av seg ytterklærne førte munken oss opp til et rom i andre etasje som så ut som et drivhus. Veggene og taket var av vinduer. Det hang planter ned fra taket og det sto planter rundt om i rommet. Inntil den ene veggen var det et akvariet og midt på gulvet sto det et lavt bord. Munken satt seg ned på gulvet ved den ene enden av bordet og elevene stilte seg i en halvsirkel rundt bordet. Han begynte å forklare at han skulle vise oss hvordan han drikker te. Han renser en kopp og det kommer vann ut av en liten kran i tekannen. Etterhvert begynner vannet å koke. Munken forteller litt om noen av plantene, at han har en orkide og han viser frem en stor agurk som henger fra taket. Agurken var lang og tykk og øverst var den tynn og den ble tykkere mot enden. Den kan beskrives med at den hadde en pæreform. Elevene var ganske stille, men da han viste frem agurken ble det litt mer hvisking. Munken viste frem hva slags te han drikker. Det var tørkede urter og han sa at de (elevene) kanskje kjøper annen te i butikken.

Videre førte han oss inn i et lite rom med noe som kunne minne om et alter med mange bilder av folk og frukt/mat lå på bordet. Munken forklarte at det var en minnevegg for personer som har hatt tilknytning til tempelet og som har gått bort. Over hang det bilder av andre sentrale personer i buddhismen som hadde gått bort, for eksempel mannen som fant opp Kung Fu. Etter han forklarte elevene dette førte han oss til et større rom som var bak veggen de nettopp hadde sett på. Det lå et stort og mykt teppe som dekket gulvet som elevene satt seg ned på. De satt med ansiktet mot munken og bak han var noe som minnes et alter. Det var en stor statue av Buddha fremst og på veggen bak var det mange små gullstatuer av Buddha. Foran på ved alteret lå det masse frukt. Munken sto oppreist og skulle vise elevene hvordan man mediterer. Han satt seg ned og tok beina i kryss. Vi observerte at flere av elevene hermet etter munken. Munken sa: «Hodet må være rett og ørene skal være over skuldrene». Mens han sa dette, viste han elevene hvordan han mediterer. Deretter satt han med hendene i faget og sa: «Man skal holde en lotusblomst i hendene mens man mediterer. Man skal og lukke øynene og prøve å ikke tenke på noe, men dette er vanskelig». Dette avsluttet han demonstrasjonen med og lo mens han sa at dette krevde øving. Etter å ha vist hvordan man mediterer åpnet munken opp for spørsmål

fra elevene. Vi skrev ned samtalen mellom munken og elevene slik det foregikk, elevene kom med spørsmål og munken svarte kun på akkurat det de spurte om, og vi oppfattet det nesten som at elevene «intervjuet» munken i og med at han ikke hadde så veldig utfyllende svar på spørsmålene de kom med. Flere av elevene rakk opp hånden og spurte for eksempel om: «Hvor har dere fått tak i alt gullet?», «Hvor mange statuer har dere?» og «Hvor har dere kjøpt lysekrona?». Munken svarte de kort med: «Det er fra Nepal», «Det er 32 små også har vi flere statuer ute av de 11 disiplinene til Buddha og mange av Buddha. Så det er mange» og «Den er fra Taiwan». En elev pekte til et lite rom ved siden av der vi satt og spurte: «Hva er det?» og fikk i svar fra munken: «Det er en stor tromme». Etter munken hadde svart på et spørsmål sto han stille og smilte ut mot elevene for å vise at han ventet på å få flere spørsmål. En elev spurte hvor munken var fra, og den fikk i svar at han er fra Vietnam

Da elevene ikke hadde flere spørsmål til munken tok han de med ned til første etasje igjen og førte de inn til en kantine. I kantinen var det flere lange bord og stoler. Vi voksne som var til stede bestemte hvor elevene skulle sitte slik at vi fylte hvert bord og elevene fikk sitte sammen. Der serverte munken kjeks, epler og klementiner. Elevene spiste det de ble servert.

4.3.3 På vei tilbake fra tempelet

På vei tilbake fra tempelet til skolen gikk elevene to og to i rekke igjen. Marlene gikk foran og ledet veien tilbake, mens Elise gikk litt frem og tilbake i rekken for å høre hva elevene snakket om. Elise gikk et lite stykke av veien med en elev vi har kalt Lars og en annen elev. De snakket sammen og Lars fortalte om hva han hadde opplevd og sa: «Det var gøy at vannet kom ut av krana». Han snakket om da munken satt ved det lille bordet og skulle koke vann. Videre fortsatte han å prate om at det var den første gangen Elise og Lars hadde vært i tempel og synes det var spennende.

4.3.4 På skolen rett etter besøket

Etter besøket i tempelet gikk vi direkte tilbake til skolen. Da alle hadde kommet inn i klasserommet begynte diskusjonen om hva elevene husker fra besøket de nettopp kom tilbake fra. Marlene som styrte undervisningen den dagen spurte om hva de husker fra turen til tempelet og noterte fortløpende på tankekartet som var oppført på tavlen. Hun pekte bare på elevene som fikk ordet og elevene fikk da prate. Elevene begynte å prate om hva de husket fra besøket som at de fikk kjeks, appelsin og epler. Lars rakk opp hånden og sa: «Den munken tok oppi frø i koppen», da skjøt en annen elev inn og sa: «Han mente te». Marlene bekreftet det de sa med: «Ja, han lagde te ja». Karsten rakk opp hånden og sa: «Munken var fra Vietnam». Marlene ga

ordet videre til John som sa: «Det luktet rart der. Det luktet litt appelsin. Nei, eller litt som en død katt». Marlene spurte om når han begynte å kjenne lukten og John svarte: «Med en gang jeg kom inn». Oppsummeringen av elevenes umiddelbare inntrykk varte rundt 10 minutter.

4.4 En uke etter ekskursjonen

4.4.1 Sjekk av kunnskaper en uke etter ekskursjonen

Nøyaktig en uke etter ekskursjonen kom Marlene tilbake til klassen i klasserommet for å ha en repeterende time om hva elevene husket fra ekskursjonen. For å forsikre seg at alle observasjoner blir skrevet ned med engang er det kontaktlæreren som tar seg av selve undervisningen mens Marlene setter seg for å observere og tilføyer om det trengs. Elevene satt i en lyttekrok som er i midten av alle pultene som har en u-form plassert i klasserommet. Læreren forklarte at Marlene er her fordi hun er nysgjerrig på hva vi husker fra sist hun og Elise var her og hva de husket fra ekskursjonen som befant seg for en uke siden. Hun gjør som de tidligere gangene vi holdt undervisning for dem og hun tegnet også opp et tankekart på tavlen slik at man skulle få en bedre oversikt over hva elevene hadde nevnt i timen.

Flere elever rakk opp hånden da læreren spurte om hva de husker fra den dagen. Da nevnte elevene blant annet at de så fisker der og at det var en munk som møtte oss. Da læreren spurte hvem en munk er svarte en elev at en munk er noen som viser tempelet, mens en annen tilføyde at de også er snille. Videre var det en annen elev igjen som utbrøt og sa: «Det var en stor agurk der». Det ble observert flere undrende blikk fra andre elever, og fire elever utbrøt og sa at de ikke husket det, mens andre elever bekrefter at de også så agurken.

Karsten sa: «Dem er fra Vietnam. Og det er jeg også!». Marlene svarte: «Munken som var der?», før Karsten bekreftet med å si: «Ja og meg». Da Marlene spurte om elevene husket noe mer svarte Karsten: «De ba». Karsten sa også: «Vi så bilder av folk som har dødd.» før en annen elev utbryter: «Dø?». Da responderte Karsten med: «Ja det er mange som har dødd fra Vietnam».

Det var en elev som husket at det var fire gulldrager. Dette var noe vi ikke skjønte hva eleven refererte til der og da, men husket senere at det var de fire gulldragene som var opp mot taket inne i bønnerommet. To elever nevner så videre at det var mange statuer i og rundt om tempelet. Alle disse statuene var gullbelagt.

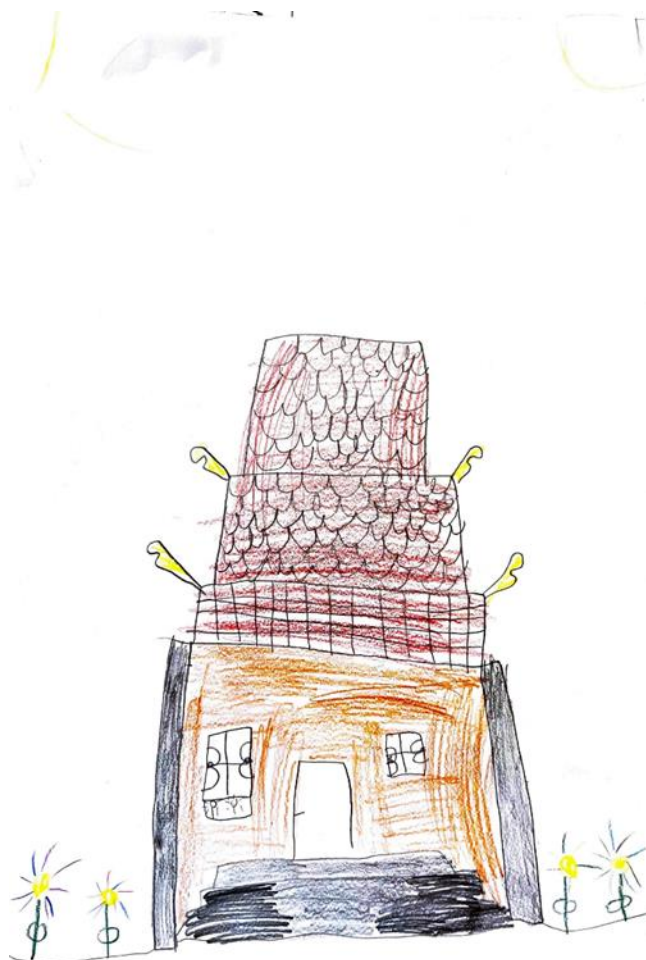
Det begynte å bli lite hender oppe fra elevene og Marlene så seg nødt til å spørre et mer veiledet spørsmål. Hun spurte: «Hva var det første dere la merke til eller så når dere kom inn i tempelet?». John fikk ordet og svarte: «Det luktet rart. Jeg sa sist at det luktet som en katt som har dødd». Marlene opplevde elevene som at de var ferdige og hadde fått delt hva de hadde erfart. De avsluttet derfor klasseromsdiskusjonen og elevene fikk videre i oppgave å tegne noe de husket fra tempelet.

4.4.2 Elevtegninger

Elevene skulle få tegne noe de husket fra tempelet. De fikk lov til å tegne flere ting, skrive ord og bruke piler på det de hadde tegnet. Elevene satt på hver sin plass ved pultene sine og fikk tildelt et tegneark hver. Noen av elevene var veldig opptatt av at ingen skulle se hva de tegnet, og en elev lente seg over pulten med en arm rundt arket for å ikke vise frem. De fikk bruke vanlige gråblyanter og farger til å tegne med. Elevene fikk og beskjed om at de ikke skulle skrive navnet sitt på arket, fordi Marlene skulle samle de inne når de var ferdig og hun fikk inn 18 tegninger. Da Marlene samlet inn tegningene spurte hun hver enkelt elev om hva de hadde tegnet og hun skrev det bak på arket. Da fikk vi se at det var flere av elevene som valgte å tegne flere ting på sin tegning, som man også får se på noen av de elevtegningene vi har valgt å ta med. Elevtegningen på figur 7 har og to elementer, ordet «Vietnam» og en illustrasjon av en munk som ber. Elevtegningen på figur 8 har flere gjenstander på tegningen, slik som mange av de andre elevtegningene også hadde. Her har eleven fått med både fisker, agurk, planter og det ser ut som at den har tegnet bordet munken satt og drakk te ved.

Det var fire av de 18 tegningene som tegnet tempelet på arket sitt. Noen tegnet tempelet veldig enkelt, uten noe særlig med farger, mens andre tegnet en mer detaljert tegning av tempelet. Noen tegnet også tempelet der de fikk med andre detaljer, slik som at en tegnet en stor agurk og en annen tegnet en stor tromme inn i tempelet som man ser på som hovedbudskapet i tegningen da disse tingene tar like stor plass i tegningen som selve tempelet. Vi har valgt å vise frem tre ulike elevtegninger i denne oppgaven: figur 6,7 og 8. Vi har valgt ut disse tegningene da vi ser på disse som representativ for elevenes tegninger. Den ene elevtegning vi har valgt å vise frem i denne oppgaven, figur 6, fikk frem en veldig detaljrik tegning av tempelet. Denne eleven har memorert farger og gulldetaljer som andre ikke tok med i sin tegning. Det eleven fikk ned på sin tegning og kunne memorere fra tempelet, så vi da på som et viktig representativ funn. Den andre tegningen vi har valgt ut er tegningen på figur 7. Dette er tegningen til Karsten som er buddhist og har en forbindelse til religionen og tempelet, som vi ser har et unikt preg av et innenfraperspektiv som vi ikke kunne se på de resterende tegningene. Vi har derfor valgt

denne tegningen da vi ser på innenfra perspektivet til denne eleven som sentral i våre funn. Den siste tegningen vi har valgt å ta med, som er figur 8, viser det flertallet har valgt å tegne, som er akvarium og agurk. Denne tegningen representerer godt hva flere av de andre barna har tegnet på sin tegning, som er hva de så i drivhuset som var i tempelet. Vi ser da denne tegningen som representativ til det flertallet tegnet.



Figur 6: Elevtegning som viser tempelet og dens farger, samt gulldetaljer som var utvendig fra taket.

Vi kan se på denne elevtegningen som er vist over, figur 6, at eleven har husket på de forskjellige nivåer av takene som tempelet hadde. Denne eleven husket at veggene var oransje og taket var rødt. Eleven har også husket på gulldetaljene som er festet til hjørnene på taket. Da vi var på ekskursjon gikk vi inn en dør som hadde trapp opp til inngangspartiet, som også denne eleven har tatt med. Planter og blomster var det utenfor tempelet, noe som vi også ser er med på denne elevtegningen.

VIETNAM



Figur 7: Elevtegning av Karsten, som har tegnet en munk som ber og har skrevet «Vietnam».

Den ene eleven, som vi antar har tilknytning til tempelet og som vi har valgt å kalle Karsten, spurte Marlene hvordan man skriver «Vietnam». Hun skrev det på et eget ark og eleven hermet etter. Karsten valgte å skrive «Vietnam» på tegningen sin og han hadde også tegnet en strekmann som først står før, den setter seg ned på knærne og ber. Dette er den samme eleven som demonstrerte hvordan man ber den første dagen vi var hos klassen og vi snakket om forkunnskapene til elevene.

Vi kan se at Karsten har valgt å ta med seg to strekmenn som ber, og om dette er en mann som vi får se bevegelsen til, eller om det er to ulike personer er litt usikkert, fordi vi ikke har fått en uttalelse fra Karsten om det. Eleven har uansett tatt med noe som han husker som bemerkelsesverdig. Elevene fikk i oppgave å tegne noe de husker fra ekskursjonen til tempelet, men uansett om det ikke var noen som viste oss hvordan de ber da vi var på besøk, så kan det hende at dette er noe Karsten har tatt med seg fra tidligere erfaringer og husket at buddhister ber fra et tidligere besøk i tempelet.

Det var flere som hadde tegnet munken slik som Karsten hadde gjort. Det var 7 av 18 tegninger som hadde en eller annen form for munk på sin tegning. Noen av tegningene tok munken hele plassen, mens hos andre var munken en detalj i et større bilde med flere gjenstander. Det som kjennetegner 6 av de 7 tegningene av munken er at han hadde gul eller oransje kledning på seg.

Noe som vi la merke til under diskusjonen og ved tegningene er antall elever som la merke til dette drivhuset og syntes at dette var noe spennende. I drivhuset var det flere planter, grønnsaker og et stort akvarium med fisker. Den siste elevtegningen vi ser på som relevant og interessant å ta med oss inn i oppgaven er den dere ser under, figur 8. Vi valgte å trekke frem denne tegningen fordi eleven har tegnet flere gjenstander, som: fisker og akvariet, som vi så gikk igjen på flere av elevtegningene.



Figur 8: Elevtegning som viser agurk, akvarium (nede i høyere hjørne), planter og bord med te.

På denne tegningen, figur 8, som for øvrig vi ser på flere, legger man merke til den store agurken som tar rommet. Det var 7 av 18 elever som hadde denne agurken med på tegning sin. Agurken vi så var ikke så stor i forhold til de andre gjenstandene som var i rommet, men på denne elevtegningen har eleven tegnet agurken stor, og det er antakelig fordi agurken er annerledes enn de vi får kjøpt i butikken og eleven ville fremheve det. Denne agurken vi fikk

se hadde lik form som på bildet, der det var en tykk agurk som hadde en pæreform. De andre elevene som tegnet agurken, fikk og frem at agurken hang fra taket på tegningene sine. Eleven som tegnet denne tegningen, figur 8, har også fått med seg det store antallet av planter som var i rommet. Vi fikk også se under ekskursjonen at munken drakk te fra et bord som var midt i rommet, noe som denne eleven også har fått med seg.

Det derimot flest elever fikk med seg på tegningene, var akvariet. Her var det hele 10 av 18 elever som fikk med seg dette på sin tegning. Som på elevtegningen over, som vi ser akvariet nede til høyre hjørne, så var det flere som fikk med seg detaljer som flere fisker og fargelagt vannet blått som sto sentralt.

Det vi ser på flere av tegningene er som nevnt tidligere at det var flere av tegningene som hadde med flere ting og gjenstander som de så på relevant og memorerte fra ekskursjonen. Noen brukte god tid på tegningen sin, mens andre elever brukte ikke like lang tid og som man la merke til ikke ønsket å bruke like mye flid og tid på det de leverte. Dette kan være at de ikke synes det er noe gøy å tegne, men kan også være at de synes det er vanskelig å tegne og vise det de husker.

4.5 Oppsummering

Vi har observert elevene før-, underveis- og en uke etter ekskursjon. Vi startet med å kontakte tempelet og planla med de hvordan vi skulle gjennomføre ekskursjonen. Før vi observert elevene hadde de en undervisningstime, der de blant annet så en video om buddhismen. Da vi kom til de på skolen sjekket vi forkunnskapene deres og skrev det ned på et tankekart. Da vi var ferdig med det gikk vi til tempelet som var i nærheten av skolen. Der møtte vi en munk som hadde omvisning for oss. Han tok oss med rundt i forskjellige rom i tempelet og åpnet opp for at elevene fikk stille han spørsmål. Etter omvisningen fikk elevene litt frukt og kjeks, før vi gikk tilbake til skolen og spurte eleven om hva de husket. Vi skrev og ned hva de husket på et tankekart på tavlen. En uke etter ekskursjonen kom Marlene tilbake til skolen for å sjekke hva elevene husket. Dette ble og skrevet ned på et tankekart på tavlen, og etterpå fikk elevene mulighet til å tegne noe de husket fra ekskursjonen. Vi samlet inn elevtegningene.

5 Diskusjon

I diskusjonsdelen tar vi i utgangspunkt i de tre læringsmåtene den empiriske-, estetiske- og diskursive læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006) for å besvare problemstillingen vår: *Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2. trinns elever i KRLE-faget?* Vi diskuterer våre funn i lys av de tre læringsmåtene samt annen relevant teori og tidligere forskning.

5.1 Forarbeid om buddhismen

Før vi kom til klassen for å sjekke forkunnskapene til elevene før ekskursjonen viste det seg at de hadde hatt litt om buddhismen en time før selve ekskursjonsdagen. De hadde sett en video der det ble snakket om blant annet regler i buddhismen. Markus rakk opp hånden da vi var der og sa: «Du skal ikke drepe kjæresten din». Når noen har husket noe over flere dager til flere år har den nye kunnskapen lagret seg i langtidshukommelsen (Flobakk-Sitter, 2018, s. 56). Her ser vi et eksempel på at Markus har husket to av reglene i buddhismen som mannen med navnet Jake i videoen de hadde sett fortalte, men han husket de to reglene som en kombinasjon av en regel: «Vi har ikke lov til å drepe. ... Du skal alltid være snill mot kjæresten din ...» (Skolenmin, u.å.). Dahl (2021) mener at barn ikke kan få informasjon fra læreren, eller i dette tilfellet en video, som en enkel overføring av kunnskap (Dahl, 2021, s. 40). Det er ikke gitt at barn kan tilegne seg ny kunnskap gjennom en «tradisjonell» klasseromsundervisning, fordi de yngste elevene ikke har nok empiriske erfaringer. Da klassen fikk se videoen snakket de teoretisk om buddhismen, altså det ble læring gjennom den diskursive læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006, s. 101-104). Det er ikke alle som har hverken sett eller vært i et tempel før og/eller har kunnskap om buddhismen fra før, og derfor kan den nye kunnskapen gjennom videoen bli for abstrakt. Dette kan være tilfellet for Markus, og dermed ble det vanskeligere for han å tilegne seg den nye kunnskapen.

Elevene hadde fått teoretisk kunnskap om buddhismen før vi kom på besøk, men det vi merket elevene var opptatt av da vi skulle sjekke forkunnskapene deres var forventninger til dem selv under ekskursjonen og forventninger om hva de kom til å møte i tempelet. Det var flere elever som ramset opp regler som måtte følges under besøket slik som: «Ikke ta på blomstene», «ikke løp, ikke hopp, ikke stjel». Dette var for elevene noe som de så på som meningsfull og viktig informasjon som har blitt lagret lengre i minnet (Flobakk-Sitter, 2018, s. 56). Dette kan være fordi det er forventninger som elevene måtte følge for å ta del i ekskursjonen. Det kan være de så på regler og forventninger til ekskursjonen som mer relevant informasjon, enn det faglige

innholdet i videoen. Vi vet at læreren tok opp regler og forventninger til hvordan elevene skulle oppføre seg før selve ekskursjonen. Noen av elevene kan ha blitt opphengt i reglene de skulle følge under ekskursjonen, fordi de antagelig har blitt drillet på klasseromsregler og vet at man må følge reglene for å kunne dra på ekskursjon.

På vei til tempelet spurte den ene eleven: «Er hele Norge der? Eller er det noen andre der?». Det virket ikke som at eleven hadde noen tidligere empiriske erfaringer med tempelet, og hen visste ikke helt hva hen kom til å møte i tempelet. I rammeplanen for barnehagen står det om nærmiljø og samfunn at barna skal bli kjent med eget nærmiljø gjennom utforskning, erfaringer og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 56). Det er uvisst hva elevene tar med seg av kunnskaper om nærmiljø fra barnehagen, fordi barnehagene ligger i ulike geografiske områder, og har tilgang til ulike områder i nærmiljøet. Det vil si at elevene kommer fra ulike barnehager når de begynner på skolen og kan ha forskjellige erfaringer. Noen av elevene vi hadde med på ekskursjonen sa de har både vært i og sett tempelet før, men elevene som kom med dette utsagnet, har mest sannsynlig ikke sett tempelet før og har derfor ikke noen tidligere empiriske erfaringer med tempel. Horrigmo (2021) mener at ved at elevene får dratt på ekskursjon får de større stedstilhørighet, og etter besøket til tempelet er grunnlaget for videre læring mer likt for alle elevene i klassen. Eleven i dette tilfelle uttrykker nysgjerrighet på hva hen skal møte ved å undre seg over antall personer i bygget. Barn er glad i å fortelle om hva de skal oppleve andre steder (Horrigmo, 2021, s. 73). Eleven vet ikke hva hen kommer til å møte, og derfor stiller eleven undrende spørsmål til læreren på veien.

En elev uttrykte at hen kunne se tempelet fra huset sitt og en annen elev fortalte at hen gikk forbi tempelet hver dag på vei til skolen. Tempelet er en del av deres nærmiljø. I Rammeplanen for barnehagen står det at barnehagene skal jobbe for å motvirke fordommer og stereotyper (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 57), gjennom bruk av nærmiljø. Der står det og at barna skal bli «... kjent med religioner og livssyn som er representert i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 55). Man starter allerede i barnehagen med å introdusere barn for religioner. I Rammeplanen for barnehagen står det at «Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33-34). I Kunnskapsløftets overordnede del står det at man i skolegangen skal jobbe med elevers sosiale læring, meninger og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Det står og i kompetansemålene etter 4. trinn i KRLE-faget at elevene skal utforske og beskrive hvordan ulike religioner og livssyn kommer til uttrykk både lokalt og regionalt (Utdanningsdirektoratet,

2020). Det står i både Rammeplanen for barnehagen og i Kunnskapsløftet 2020 at barna skal bli tidlig introdusert for religionene som er representert i barnegruppen og at de skal ta i bruk nærmiljøet. Vi ser på det som viktig å starte tidlig med å introdusere elever for religioner, fordi elevene senere vil få fri tilgang til ulike medier, der for eksempel avisene skriver både positive og negative ting om de ulike religionene, som kan være med på å forme synet til leseren om religionen. Ved å legge ett godt grunnlag allerede i begynneropplæringen kan elevene bli bedre rustet til å tenke kritisk rundt informasjonen de får på de ulike mediene. En måte å bygge broer mellom ulike kulturer er gjennom bruk av ekskursjon, for å bedre innsikt i hvordan ulike religioner praktiseres. Snoek (2017) mener at ved bruk av nærmiljø i undervisningen vekker det en nysgjerrighet ved KRLE-faget hos elever, og det er en måte å få en større forståelse for religioner i nærmiljøet (Snoek, 2017, s. 159). Vi opplever at dette samsvarer med våre funn ved at elevene hadde flere spørsmål i forkant om hva de skulle oppleve på ekskursjonen, og de hadde mange spørsmål til munken om blant annet tempelet. Dette er eksempler på hva vi opplevde som nysgjerrighet hos elevene.

5.2 Ekskursjon som arbeidsmåte i begynneropplæringen i KRLE

I studien vår tok vi kontakt med munken, som var trosrepresentanten for tempelet, for å forsikre oss om at opplegget var tilpasset elevene i denne aldersgruppen. Da vi fikk et forslag om hvordan ekskursjonen kunne foregå så vi raskt at dette ikke egnet seg for de yngste elevene. Munken viste åpenhet for å tilpasse opplegget til deres alder med hjelp fra oss. Et av funnene til Øierud og Aas (2024) er at trosrepresentantene som tar imot elever lager et opplegg som er tilpasset de som kommer på ekskursjon (Øierud & Aas, 2024, s. 66). Dette samsvarer noe med våre funn, ved at vi antar at tempelet har lite erfaring med å ta imot yngre elever, men var åpne for veiledning til et godt opplegg tilpasset deres aldersnivå. Vi hadde så med klassen til et buddhistisk tempel, hvor de fikk møte munken og fikk omvisning både utenfor og inni tempelet. I tempelet fulgte vi munken inn i forskjellige rom og han snakket litt om hva man for eksempel gjør der. Elevene fikk og mulighet til å stille spørsmål underveis. Funnene til Øierud og Aas (2024) viser at store deler av innholdet på en ekskursjon konsentrerer seg om at elever får mulighet til å stille trosrepresentanten spørsmål (Øierud & Aas, 2024, s. 57), noe vi også opplevde. Andreassen (2016) mener at ekskursjon bidrar til at elever får god kunnskap om nærmiljøet (Andreassen, 2016, s. 109). Med hensyn til dette så kan vi eksempelvis se at både den empiriske og den diskursive læringsmåten er av betydning, fordi elevene både fikk undervisning i forkant om buddhismen og om det lokale tempelet og de fikk gå til dette tempelet og møte en munk. Eidhamar et al. (2006) mener også at elever ikke kun kan sitte på

skolebenken i undervisningen, men at de i liket med det elevene i vår studie fikk oppleve, at de må lære gjennom varierte arbeidsmåter som ekskursjon (Eidhamar et al., 2006, s. 161). Det står og i kompetansemålene etter 4. trinn i KRLE-faget at elevene skal lære gjennom varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Om elever kun sitter på skolebenken vil de ikke få samme kunnskapen om nærmiljøet og hvordan religionene kommer til uttrykk lokalt, som når de reiser ut av skolens område og får oppleve nærmiljøet. Et av kompetansemålene i KRLE-faget etter 4. trinn er at elevene skal «utforske og beskrive hvordan kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk lokalt og regionalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene vi hadde med på ekskursjon fikk oppleve hvordan mayahana-retningen i buddhismen kommer til uttrykk i det lokale tempelet. De fikk kunnskap om buddhismen gjennom varierte arbeidsmåter, da de først så på en video om buddhismen og bilder av tempelet de skulle besøke, før de ble med oss på ekskursjon til tempelet. Begynneropplæringslitteraturen kommer det frem at barn ikke lærer ny kunnskap kun fra en som allerede har kunnskapen. Det vil for mange elever bli for abstrakt, og de vil ikke kunne tilegne seg den nye kunnskapen. Dahl (2021) mener at kunnskap er noe vi skaper gjennom sanser og refleksjoner (Dahl, 2021, s. 39), slik som Austring og Sørensen (2006) formidler gjennom de tre læringsmåtene (Austring & Sørensen, 2006, s. 86). Elevene fikk besøke det buddhistiske tempelet og fikk sanse og erfare det på egenhånd (den empiriske læringsmåten), og med hjelp av munken som hadde omvisning av tempelet lærte flere av elevene nye teoretiske begreper (den diskursive læringsmåten). Det var et stort sprik mellom kunnskaper elevene hadde om tempelet og nærmiljøet på forhånd. En elev hadde vært i tempelet flere ganger, noen elever ser utsiden av tempelet for eksempel på skoleveien hver dag, mens noen elever aldri hadde sett tempelet før. Ved å bruke ekskursjon som arbeidsmåte får flere samme referanserammer og forkunnskaper når de på et senere tidspunkt skal ha om buddhismen på skolen.

5.2.1 Elevers herming av en munks meditering

På et tidspunkt i omvisningen viste munken hvordan han pleier å meditere. Dette er noe som er sentralt i buddhismen. På ekskursjonen observerte vi at det var flere elever som begynte å herme etter det munken demonstrerte. Winje (2017) stiller seg negativ til at skolen skal dra på ekskursjon på grunn av frykten for forkynnelse. Han mener å dra på ekskursjon til et religiøst bygg er for involverende og som skal holdes utenfor skolen (Winje, 2017, s. 133). Før selve ekskursjonen fikk foreldrene beskjed om hva elevene skulle være med på. Vi hadde og et møte med representanten i fra tempelet der vi diskuterte hva som skulle være innholdet i omvisningen. Vi følte oss godt forberedt for at det ikke skulle forekomme forkynning på

ekskursjonen, og det mener vi i etterkant at det ikke gjorde. Hos Øierud og Aas (2024) kommer det frem at ingen av trosrepresentantene ønsker å forkynne (Øierud og Aas, 2024, s. 60-63), noe vi også kan se i våre funn, men at det er et ønske å presentere religionen på en måte der elevene får mulighet til å bli kjent med dem. Dette opplevde vi da vi observerte elevene herme etter munken. Jørgensen (2017) mener at lærere kan tolke opplæringsloven liberalt, og at det skal være rom for å dra på ekskursjon (Jørgensen, 2017, s. 148). I dette tilfelle hvor elevene selv valgte å imitere munken, som viste frem hvordan han pleier å sitte når han meditere, vil vi argumentere for at dette ikke er forkynnende for elevene fordi de ikke deltok i en ritual praksis.

Hvorfor det var enkelte elever som valgt å imitere munken kan tolkes i lys av Dahl (2021) som mener at vi mennesker ofte kan speile hverandre (Dahl, 2021, s. 38). Elevene observerte før de videre fikk en kroppslig reaksjon i å imitere bevegelsene til munken. En slik kroppslig erfaring som elevene tok med seg, er med på å utvikle kunnskap fordi når de i senere alder skal lære om buddhismen har de noen tidligere erfaringer med blant annet meditasjon. Da har elevene noen knagger de kan feste ny kunnskap på. Dahl (2021) argumenterer for at de yngste elevene skal få mulighet til å lære erfaringsbasert (Dahl, 2021, s. 39), som og henger sammen med den sosiokulturelle læringsteorien som blant annet baserer seg på den første faktoren som er at elever lærer ved å delta i kunnskapsprosessen, som er å lære ved å gjøre ting (Lillejord et al., 2022, s. 195). Dette mener vi argumenterer for hvorfor herming i dette tilfelle er bra for å utvikle kunnskap for elever i begynneropplæringen, og som vi mener veier tyngre enn å sette begrensninger for elevene for deres utfoldelse i frykt for at trosrepresentanter skal forkynne barna. I den imiteringen elevene gjorde brukte de flere av sansene sine, og vi vil derfor trekke inn den empiriske læringsmåten. Elevene lyttet til munken og så hvordan han gjorde de ulike bevegelsene sine, mens de satt på gulvet og følte på kroppen hvordan det kjennes å sitte slik som munken. Gjennom den empiriske læringsmåten mener Austring og Sørensen (2006) at barn lagrer de erfaringene de gjør seg i skjemaer inni hode, som de senere kan få bruk for i de to andre læringsmåtene (Austring & Sørensen, 2006, s. 87). De elevene som hermet kan muligens huske hvordan det er å meditere bedre enn de elevene som kun observerte. Ved en senere anledning kan de ha bedre utgangspunkt enn de andre elevene, fordi de har andre førstehåndserfaringer med å meditere, og det kan derfor bli lettere for de å koble på begrepet «meditere» på det de erfarte.

5.2.2 Læring ved bruk av sanser

I våre funn fikk vi se elever som fikk direkte sanselige erfaringer gjennom ekskursjonen. Det startet med John som sa: «Det lukter godt her» med engang han entret inngangen til tempelet.

Vi så at synet ble brukt som et viktig holdepunkt for memoriseringen av det de opplevde for eksempel gjennom besøket i drivhuset og under spørsmålene. Da var de opptatt av konkrete ting de kunne se. De brukte og smakssansen da de fikk kjeks, klementin og eple av munken på slutten av ekskursjonen. Et av funnene til Øierud og Aas (2024) er at trosrepresentantene ofte legger noe mat til slutten av besøket (Øierud & Aas, 2024, s. 66). Dette er for at elevene skal få noe positive erfaringer som fester seg i minnet. Elevene i vårt materiale satt seg ned på et mykt teppe og lyttet til munken da han mediterte og hermet etter det han gjorde, her brukte de og følelse- og hørselssansen. I disse funnene kommer den empiriske læringsmåten tydelig frem, ved at elevene lærer gjennom sansene. Krogstad (2022) mener og at man må ta i bruk flere av sansene til elevene i KRLE-undervisningen i begynneropplæringen. Tradisjonelt sett blir det som regel brukt hørsel og syn i undervisningen (Krogstad, 2022, s. 59). Ved å dra ut på ekskursjon der elevene får møte en representant av religionen og får sett den religiøse bygningen, tar de i bruk alle sansene. Når elever skal lære nye begreper i begynneropplæringen, kan noen begreper bli for abstrakt, og man må derfor bruke flere metoder for å lære bort nye begreper, figur 2 (Øzerk, 2009). I kompetansemålene etter 4. trinn i KRLE-faget står det at elevene skal lære enkle fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sentrale fagbegreper for elevene vi har hatt med på ekskursjon er buddhisme, tempel, munk og meditasjon. På ekskursjonen fikk elevene noen førstehåndserfaringer gjennom bruk av sansene, om eksempelvis hva et tempel er. Selve tempelet blir konkretisert, fordi de besøker det. Gjennom ekskursjonen og bruk av sansene har elevene fått et annet forhold til begrepet «tempel». I den empiriske læringsmåten er sansehukommelsen sentralt, fordi elevene fikk erfare tempelet gjennom sansene, og sanseintrykkene var ikke bevisst. Gjennom elevtegnene i våre funn ser vi at flere av elevene memorerte detaljer som vi kunne se i tempelet. Den ene eleven fikk med mange detaljer fra drivhuset på tegningen sin, figur 8. Eleven husket hvordan det så ut i drivhuset, fordi hen brukte sansene sine i tempelet og memorerte hvordan det var der, uten at eleven var bevisst på at den skulle eller måtte memorere det. Flere av elevene husket altså hva de opplevde gjennom sansene ubevisst. Dette samsvarer med hva Flobakk-Sitter (2018) mener om sansehukommelse som er at mennesker kan klare å gjenfortelle og gjenspeile en situasjon gjennom sanseintrykk som er ubevisste (Flobakk-Sitter, 2018, s. 57). Dette henger også med hva Vingdal (2018, s. 34-35) og Krogstad (2022, s. 59) skriver om persepsjon, som er den opplevelse og informasjon barn får gjennom sansene. Persepsjon er noe som bidrar til elevenes tanker om hva blant annet en munk og et tempel er basert på deres sanseintrykk. Ved å få erfaring gjennom sanseintrykk i møte med en munk, så får de noen direkte sanselige erfaringer som er med på å tolke hva en munk er. Dette vil også bidra til at fagbegreper i undervisning i

buddhismen vil få et konkret innhold som kanskje gjør det enklere for elever å huske sammenhengen mellom begrep og det konkrete. Gjennom NEIS-modellen, figur 2, til Øzerk (2009) kan vi se at de yngste elevene lærer nye fagbegreper bedre gjennom konkretisering av faget.

I forskningen til Brynsett (2020, s. 51) ble det gjort funn om at da elevene fikk mulighet til å stille spørsmål til trosrepresentanten var de mer varsomme og de ville vise respekt ovenfor religionen og representanten. I våre funn opplevde vi og at elevene viste respekt ovenfor munken, og de stilte spørsmål ut ifra det de kunne se i rommet, altså det direkte sanselige og de konkrete tingene som var der. Da vi kom tilbake til skolen var flere av elevene opptatt av agurken de hadde sett i tempelet. Den så de før de var i rommet der det ble åpnet opp for spørsmål til munken. Ingen av elevene tok opp agurken under spørsmålsrunden, men de var veldig opptatt av det som var i det rommet de befant seg i det aktuelle tidsrommet. De elevene vi hadde med oss på ekskursjon er mye yngre enn elevene som tok del i den tidligere forskningen som blir nevnt. Elevene i vår empiriske studie har mye mindre teoretisk bakgrunn og annen førstehåndserfaringer om religionen. De eldre elevene og studentene har fått dannet en mening og fått kunnskap gjennom tidligere undervisning, gjennom sosial omkrets med representanter av religionen og gjennom ulike medier, som for eksempel nyheter. Derfor ser vi i vår funn at da elevene fikk mulighet til å stille spørsmål til munken, er det spørsmål ut ifra det de kunne sanse i rommet. Elevene vi hadde med på ekskursjon lærte mer gjennom den empiriske læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006, s. 84), da de brukte det de fikk inntrykk av gjennom sansene for å stille spørsmål til munken. De eldre elevene vi har lest om i tidligere forskning stilte spørsmål på bakgrunn av den diskursive læringsmåten, fordi de hadde mer teoretisk kunnskap om religionen. Dette viser et tydelig skille på hvordan barn i begynneropplæringen tilegner seg ny kunnskap, fordi de ikke har opparbeidet seg de samme empiriske erfaringene som de eldre elevene har. Vi ville ta med elevene til tempelet, slik at de kunne bruke flere av sansene i undervisningen, men da vi snakket med trosrepresentanten merket vi raskt at han ikke var vant med så unge elever. Når man skal ta i bruk ekskursjon som arbeidsmåte er det viktig for alle lærere å forberede seg og tilrettelegge undervisningsopplegget. Vi ville ha et annet fokus, som er sansene, enn det trosrepresentanten hadde opplegg for. Han hadde et mer teoretisk opplegg, som passer for eldre elever, mens vi trengte et mer tilpasset opplegg til begynneropplæringsleven, som er at de lærer mer gjennom den empiriske læringsmåten og gjennom sanselige erfaringer. NEIS-modellen (Øzerk, 2009), figur 2, presiserer og at de yngste elevene trenger mer konkretisering og naturlige

representasjoner når de skal lære nye begreper. Gjennom modellen kommer det og tydelig frem at de yngste elevene trenger mer empiriske erfaringer, for at de skal lære nye fagbegreper. Altså det sanselige skiller seg ut som sentralt for læring for de yngste elevene. Dette er funn vi ikke har lest om i annen empirisk forskning innenfor fagfeltet, så at de yngste elevene er mer opptatt av det sanselige når de er på ekskursjon er nye og sentrale funn ved vår studie.

5.3 Begrepslæring i KRLE-faget gjennom ekskursjon som arbeidsmåte

Da vi skulle høre om førkunnskapene til elevene på skolen før ekskursjonen, spurte Marlene hva det vil si å be. Karsten visste hva dette er, men hadde problemer med å sette ord på hva «å be» er, men reiste seg opp for å vise med kroppen hvordan man gjør det. Dette er et tydelig eksempel på at Karsten har det språklige uttrykket «å be», altså ordet. Ut fra begrepstrekanten (Kjelaas, 2021), figur 1, hadde eleven ord for begrepet og kunnskaper og erfaringer med å be, som vil si konnotasjonen med begrepet, men han manglet denotasjonen. Konnotasjon er erfaringene man har med begreper, som i dette tilfellet kan være at han har vært i tempelet tidligere og har erfaringer med å be. Denotasjonen er selve betydningen av begrepet, som i dette tilfellet vil si at han ikke kunne forklare med ord hva begrepet inneholder (Kjelaas, 2021, s. 106). Når barn, ifølge Austring og Sørensen (2006, s. 101-102), skal lære seg nye teoretiske begreper, må de ha etablert noen kunnskaper gjennom den empiriske læringsmåten, før de går over til den diskursive læringsmåten. Før vi skulle på ekskursjonen spurte en elev: «Hva er en munk?». Da tilføyde en annen elev med: «Det er den som bor der. De passer på tempelet» og en annen elever sa: «Munker er snille. De er rolige». Det ble videre snakket om hva munker gjør. Gjennom den empiriske læringsmåten, har eleven sett en video der det ble vist en munk og fått empiriske erfaringer, videre på skolen gikk det over til den diskursive læringsmåten, da fikk eleven et begrep på erfaringen han har gjort seg. De to andre elevene var aktive bidragsytere for læringen til eleven som ikke visste hva en munk er, fordi den hjalp til med å sette ord på forklaringen på begrepet munk. Elevene samarbeidet gjennom felles diskusjon for å danne kunnskap om begrepet. Dette er i tråd med det Lillejord et al. (2022, s. 196-197) skriver om den sosiokulturelle læringsteorien, og hvordan man i fellesskap kan utvikle kunnskap sammen. Elevene skal lære enkle fagbegreper om religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2020), og i undervisningen om buddhismen er begrepet «munk» sentralt for religionen. Elever skal lære om religioner og livssyn gjennom varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2020), og i vår studie har elevene lært begreper gjennom å se en video om buddhismen, de har vært på ekskursjon, men de har og lært nye fagbegreper med hjelp av hverandre, slik som den sosiokulturelle læringsteorien fokuserer på (Lillejord et al., 2022, s.

196-197). Tilbake til eksempelet om Karsten som viser hva «å be» betyr, viser Karsten i motsetning til de elevene som hadde denotasjonen på begrepet «munk», forklarte Karsten begrepet «å be» gjennom konnotasjon han hadde til begrepet. Vi ser da i våre funn at elevene finner ulike måter å forklare begreper til hverandre. I NEIS- modellen, figur 2, ser vi på de laveste nivåene at de yngste elevene trenger mer støtte av for eksempel naturlig representasjon når de skal lære begreper, slik som Karsten som brukte kroppen for å vise hvordan man ber. Her ser vi at elevene i begynneropplæringen ikke bare trenger støtte for å lære nye begreper, men de trenger og støtte for å forklare begreper.

NEIS-modellen, som vist i figur 2, har flere nivåer for hvordan barn lærer nye begreper. De to nederste nivåene, som er konkret og naturlig representasjon, dreier seg om barn i begynneropplæringen og hvordan de på best mulig måte kan lære nye begreper. Gjennom bruk av ekskursjon som elevene deltok på lærte de nye begreper i stor grad gjennom naturlig- og enaktiv representasjon. Gjennom naturlig representasjon bruker man konkrete og naturlige ting, som gjenstander, objekter eller skapninger, i vårt tilfelle dro vi på ekskursjon der elevene fikk se hvordan et tempel ser ut i virkeligheten og ikke kun gjennom bilder og tekst. Enaktiv representasjon vil si at man viser et begrep ved å demonstrere betydningen, eksempelvis da munken demonstrerte hva det vil si å meditere (Øzerk, 2009). De nederste nivåene i NEIS-modellen, som er det konkrete nivået, der man skal bruke det konkrete som i dette tilfelle er selve tempelet og munken, kombinerer både den empirisk- og diskursiv læringsmåten. Gjennom møtet med munken, kunne elevene en uke etter besøket forklare hvem han var, som i dette tilfellet var noen som viste frem tempelet. Elevene vet at munk er knyttet til tempel. Nå har elevene førstehåndserfaringer med hvem en munk er, og i en undervisningstime senere, når de skal lære om buddhismen og munk, har de noen knagger å feste ny teoretisk kunnskap på. Flere av elevene har lært nye fagbegreper, som «munk», og har fått bredere forståelse av hva en munk er gjennom et møte med trosrepresentanten.

5.4 Elevers innenfraperspektiv

Som vi har nevnt tidligere viste Karsten bevegelsene til hvordan man ber foran klassen. Han viser tidlig at han har et personlig innenfraperspektiv uten at han sier det direkte, men han ville gjerne dele kunnskapen han satt med. Et personlig innenfraperspektiv vil si den tilnærmingen man personlig har til eget livssyn (Eidhamar, 2019, s. 28). Andreassen (2016, s. 123-124) mener at elevene ikke skal bli presset til å representere sitt livssyn, men om forholdene ligger til rette og de uttrykker et ønske selv, så skal elevene få mulighet til det. Eidhamar (2019, s. 29) mener og det ikke bare er tillat at det blir undervist fra et personlig perspektiv, men det er

også ønskelig at det blir undervist med dette perspektivet. Læreren skal ha et utenfraperspektiv når den underviser, så da blir man enten nødt til å invitere en utenforstående inn i klasserommet, eller man må dra på ekskursjon slik vi gjorde med elevene. Karsten nevnte at han har vært i tempelet flere ganger og ut ifra dette har vi antatt at han og familien tilhører mahayana-retning innenfor buddhismen slik som tempelet representerer. Når en skal undervise om buddhismen og andre religioner blir informasjonen elevene tilegner seg ofte generell om religionen og det kommer fra et faglig utenfraperspektiv. Et faglig utenfraperspektiv vil si man underviser fra et vitenskapelig beskrivende og analytisk ståsted i forhold til livssynet (Eidhamar, 2019, s. 28). Da vil undervisningen ha et mer distansert forhold til religionen (Andreassen, 2016, s. 128). I dette tilfelle har eleven muligens følt seg mer representert, siden han allerede har tilknytning til tempelet og elevene fikk møte munken, som har et innenfraperspektiv. Elever med et innenfraperspektiv kan legge merke til andre detaljer under en ekskursjon til en religiøs bygning som de har en tilknytning til. Dette er fordi de har andre førstehåndserfaringer enn de elevene som har et utenfraperspektiv og kommer med andre empiriske erfaringer gjennom eksempelvis et besøk til tempelet med familien. Karsten fortalte en uke etter ekskursjonen: «Dem er fra Vietnam. Og det er jeg også» så er dette et eksempel på det å fremme tegn til sin tilknytning til religionen. Et av funnene til Øierud og Aas (2024, s. 59) viser at når en trosrepresentant, som i dette tilfellet er munken, deler fra et personlig ståsted, som å fortelle hvor en kommer fra og deres tilknytning til religionene, skaper dette er engasjement hos elevene. Karsten husket og minneveggen av de døde som både var viktig for religionen, men også som hadde en tilknytning til tempelet. Da en annen elev reagerte på det han sa, responderte Karsten med: «Ja det er mange som har dødd fra Vietnam», noe som viser tegn til at eleven tok det for gitt at alle som var tilknyttet dette tempelet var fra Vietnam som han selv. Han og familien har tilknytning til Vietnam, det samme har munken og Karsten viser stolthet over at han og munken har tilknytning til samme land. Vi opplever at Karsten har en misoppfatning om at alle som er tilknyttet tempelet også er tilknyttet til Vietnam. Det så vi gjennom at han gjentatte ganger repeterer «Vietnam» og at «Ja det er mange som har dødd fra Vietnam». På tegningen til Karsten, figur 7, har han skrevet «Vietnam» og han har med en illustrasjon som viser hvordan man ber, dette er preget av hans personlige innenfraperspektiv.

5.5 Elevenes kunnskaper om buddhismen

For å samle inn materiale til studien vår skrev vi feltnotater da vi observerte elevene, samlet inn elevtegninger, men vi lagde og tankekart med elevene som vi tok bilde av slik at vi kunne se tilbake på det. Vi lagde tankekart med elevene både før-, rett etter- og en uke etter

ekskursjoner og i ettertid har vi sett at det har blitt litt endringer på hva elevene fortalte om da de fikk mulighet til å prate om buddhismen. Før ekskursjonen snakket de mer om forventninger til besøket i tempelet, og det var ikke alle som visste helt hva en munk er. Rett etter besøket kunne de fortelle oss om hva de hadde sett av gjenstander i tempelet, hva det luktet og hva de fikk å spise der og nå visste flere hva en munk er. En uke etter ekskursjonen var det flere av elevene som kunne fortelle mer utfyllende om hva en munk er og hva munken vi møtte gjorde da vi var i tempelet. Da de skulle fortelle om tempelet var det mange som hadde husket hva de hadde sett av gjenstander, en elev tok opp at hen husket at det luktet annerledes der og noen husket hvilken farger det var på utsiden av tempelet. Vi ser at det er et tydelig skifte av hva elevene visste om buddhismen fra før- til en uke etter ekskursjonen. Elevene gikk fra å snakke om forventninger til hva de kom til å møte til å kunne fortelle i detalj om hvordan tempelet så ut og de kunne fortelle mer om munken. Før ekskursjonen hadde de fleste elevene lite empiriske erfaringer (Austring & Sørensen, 2006, s. 86) med buddhismen og tempelet som lå i nærmiljøet. Noen av elevene visste hva en munk er og hadde konnotasjon, altså evnen til å forklare med ord begrepet «munk», men de fleste hadde i mindre grad denotasjon, erfaringer med begrepet (Kjelaas, 2021, s. 106). Vi har sett på tankekartene både rett etter og en uke etter ekskursjonen at flere av elevene hadde bredere denotasjon med begrepet «munk» og flere klarte å fortelle med ord om hvem munken vi møtte var. I følge Øzerk (2009) sin NEIS-modells, figur 2, laveste nivå trenger de yngste elevene i skolen naturlig- og enaktiv representasjon når de skal lære nye fagbegreper. Det ser vi ved å sammenligne tankekartene at elevene i stor grad har fått utnytte av ved å dra på ekskursjon til tempelet og lære gjennom den empiriske læringsmåten (Austring & Sørensen, 2006, s. 86). Elevene i begynneropplæring trenger mer konkretisering av nye fagbegreper enn elever på eldre alderstrinn.

5.6 Bearbeiding av inntrykk gjennom tegning

Gjennom å bruke tegning for å bearbeide kunnskap fikk vi se at det var flere elever som ville få ned flere ulike detaljer på sin tegning. De opplevde mye i tempelet og flere ville vise mest mulig av det de har sett og opplevd gjennom tegningene. Alle tegningene bygger på den empiriske læringsmåten og erfaringene de hadde gjort seg (Austring & Sørensen, 2006, s. 86). De brukte de sanselige inntrykkene sine og uttrykte de gjennom den estetiske læringsmåten ved bruk av tegninger. Austring og Sørensen (2006, s. 90) mener man gjennom estetikk gir uttrykk for sine inntrykk av verden. I denne sammenheng ser vi at det er flere tegninger av munken, tempelet og drivhuset for å nevne noe. Hadde de ikke vært i akkurat dette tempelet så har de ikke kommet til å tegne akvarium og agurk, da dette ikke nødvendigvis er representert i

andre buddhistiske templer. Elevene fikk uttrykke inntrykkene fra ekskursjonen gjennom tegning. Vi så det var flere elever som hadde detaljrike tegninger og fikk frem omgivelsene, form og farger og fikk vist tydeligere hva de hadde opplevd ved bruk av sansene, enn hva det fikk forklare verbalt. Elevene brukte få ord da de skulle forklare hvordan agurken og omgivelsene så ut, men gjennom tegning så vi at det var flere gjenstander som kom til uttrykk som de ikke fortalte da vi hadde felles gjennomgang med bruk av tankekart rett etter- og en uke etter ekskursjonen. De brukte få ord da vi hadde klassesamtalene, altså denotasjon med begrepet, men ved bruk av tegninger klarte flere å få frem konnotasjonen ved for eksempel agurken (Kjelaas, 2021, s. 106). På tankekartene sto det kun «stor agurk», men vi ser at syv av elevene hadde tegnet agurken slik den så ut i tempelet. Det var elever som memorerte fargene som var på utsiden av tempelet, men noe som derimot ikke kom frem i den felles gjennomgangen, men som kom til syne på tegning var detaljene som for eksempel en elev fikk frem de ulike etasjene på tempelet og på taket, gulldetaljer på hjørnene av taket og blomstene på utsiden, figur 6.

Deres persepsjon av agurken, altså hvordan de memorerer denne, ser vi blir presentert med et størrelsesforhold som er mye større enn hva det faktisk var (Krogstad, 2022, s. 59). Elevenes inntrykk av agurken blir illustrert som noe veldig stort, som den faktisk var i forhold til agurkene som man ser i matbutikkene, men at det var noe som tok store deler av rommet som man eksempelvis kan se på figur 8. Flere elever fikk frem formen på denne agurken og fikk illustrert dette ned på tegningen. Om en som ikke har vært med på ekskursjonen ser tegningene av agurken, uten å ha fått forklaring på hva det er, ville de nok antatt at det kanskje var en stor pære.

Gjennom å se på hva de har tegnet i denne studien, som er tegninger fra elever på 2. trinn, ser vi hva de ser på som meningsfullt fra ekskursjonen. Dette er fordi det er noe de har husket gjennom flere dager og er da lagret i deres langtidshukommelse (Flobakk-Sitter, 2018, s. 56). Det man opplever som meningsfullt tar man med seg lengre i minnet. Flere hadde tegninger av akvariet, tempelet, munken og agurken. Ut ifra det kan vi anta at det var noe som ga mest inntrykk for elevene. Tegningene kan også fremme i ulik grad hvor mye elevene memorerte i detaljnivå. Vi kan se på figur 6 at eleven som har tegnet dette har memorert farger, detaljerte utsmykninger som var på hjørnet av bygningen og de ulike taknivåene. Mens Karsten sin tegning, figur 7, ikke illustrerer det direkte sanselige som vi kunne se på denne ekskursjonen. Han har fått frem en annen sans enn synet. Han har basert sin tegning i større grad på hørselssansen, fordi han har skrevet «Vietnam» på sin tegning, noe som munken har nevnt på

ekskursjonen. Vi kan da anta at Karsten ikke har kommet til å skrevet «Vietnam» om munken selv ikke hadde sagt at han var derfra og at han selv hadde en slik tilknytning til landet. Vi så at det var ikke alle som rakk opp hånda da elevene fikk dele erfaringene sine høyt i klasserommet. Gjennom elevtegningene fikk alle mulighet til å vise noe de hadde erfart ved ekskursjonen. Dette ble et verktøy vi brukte for å sjekke erfaringene elevene hadde gjort seg. Tegning er en kjent estetisk uttrykksform for de yngste elevene som de fleste har vært borti ifra barnehagen. Noen synes det er vanskelig å tegne fritt, derfor er det viktig å sette noen rammer for hva de skulle tegne. I dette tilfelle så var det å tegne noe de husket fra ekskursjonen. Som et ekstra hjelpemiddel kunne de se på tankekartet om de ble usikre og synes det var vanskelig å starte.

5.7 Sammenheng mellom den empiriske-, diskursive og estetiske læringsmåten

De tre læringsmåtene empirisk, diskursiv og estetisk står ikke i et hierarki, men de må ses i sammenheng av hverandre. Som Austring og Sørensen (2006, s. 86) mener, bygger den diskursive og estetiske læringsmåten på den empiriske læringsmåten. Det ser vi og i våre funn flere ganger, for eksempel når elever skal lære nye fagbegreper, som er en del av den diskursive læringsmåten. De yngste elevene trenger noen empiriske erfaringer de kan hekte nye ord og begreper på, hvis ikke blir det for abstrakt for de og det vil bli vanskelig å forstå det nye begrepet. Da elevene fikk beskjed om å tegne og bruke den estetiske læringsmåten så vi og at de var avhengig av å bruke de erfaringene de hadde gjort seg gjennom sansene på ekskursjonen. Den estetiske læringsmåten handler om å bearbeide inntrykk, og elevene i vår studie bearbeidet inntrykkene de fikk gjennom ekskursjonen til tempelet ved å tegne.

Vi kunne å se at elevene kunne ha vanskeligheter med å ha denotasjonen til flere begreper, altså de har vanskeligheter med å forklare begreper (Kjelaas, 2021, s. 106). Da elevene fikk uttrykke seg estetisk og bearbeide deres inntrykk gjennom tegning, fikk de som hadde vanskeligheter med å forklare begreper mulighet til å formidle det gjennom tegningen sin. Da elevene for eksempel skulle beskrive agurken brukte de få ord og det var ingen som forklarte akkurat hvordan den så ut. Det var kun en elev som sa at den var stor, men det vi har sett på de tegningene som hadde en agurk er at alle elevene hadde tegnet en grønn agurk som hadde en pæreaktig form. Noen hadde til og med forsøkt å tegne agurken stor på arket, slik vi så i figur 8. Det viser at selv om de ikke forklarte denotasjonen på agurken klarte de å vise konnotasjonen på tegningen. Altså de fikk med erfaringen de hadde fått gjennom sansene på tegningen.

Dette viser at den empiriske- diskursive- og estetiske arbeidsmåten utfyller hverandre. Da noen av elevene fikk vanskeligheter med å forklare begreper diskursivt, klarte de å vise det estetisk. Dette er erfaringer de fikk med begreper og omgivelser gjennom en empirisk arbeidsmåten. Vi ser da dette som sentrale arbeidsmåter i begynneropplæringen da disse bygger på konkretisering av læringsstoffet som elevene får gjennom erfaringene de har opplevd gjennom en ekskursjon. De får videre arbeidet på en diskursiv arbeidsmåte, der elevene kan hjelpe hverandre med begrepsforståelse gjennom samarbeid som den sosiokulturelle læringsteorien tilsier, men de får også arbeide estetisk, der elevene har mulighet til å bearbeide de sanselige inntrykkene de fikk gjennom ekskursjonen.

6 Avslutning

Vi har nå svart på problemstillingen vår: «Hvordan kan ekskursjon bidra til begynneropplæring for 2. trinn elever i KRLE-faget?». Det er flere grunner til at man bør ta i bruk ekskursjon som en undervisningsmetode i begynneropplæringen, fordi man kan få en kombinasjon av de tre læringsmåtene: den empiriske-, diskursive- og estetiske læringsmåten av Austring og Sørensen (2006). Gjennom en ekskursjon får elever førstehåndserfaringer og et empirisk grunnlag for læring senere i skoleløpet. I våre funn har vi sett at elevene blant annet får begrepsutvikling, kjennskap til nærmiljøet til skolen, de lærer gjennom sansene og ved bruk av konkrete. Det som er nytt ved våre funn, og som vi ikke har lest om i tidligere empiriske forskning om ekskursjon, er at vi har med yngre elever å gjøre. Vi ser en tydelig forskjell på de yngste elevene, etter å ha undersøkt hvordan de lærer, gjennom de tre læringsmåtene til Austring og Sørensen (2006). De yngste elevene er i større grad opptatt av det de får erfart gjennom sansene, blant annet at de er svært opptatt av det materielle de kan se på en ekskursjon.

Som Snoek (2017) kom frem til i sin forskning ble elevene mer nysgjerrige på faget når de fikk ta i bruk nærområdet i undervisningen. Vi har gjort funn på at elever i begynneropplæringen også er engasjerte når ekskursjon til buddhistisk tempel i nærmiljøet blir brukt som en arbeidsmåte i KRLE-undervisningen. Før selve ekskursjonen fortalte de om forventninger for besøket til tempelet, under ekskursjonen var de for eksempel ivrige etter å vite hvor alle gjenstandene var fra og stilte munken flere spørsmål om det. Krogstad (2022) poengterer at elever i begynneropplæringen lærer best ved hjelp av konkrete i KRLE-undervisningen. Øzerk (2009) viser og med NEIS-modellen, figur 2, at de yngste elevene lære nye begreper på best mulig måte gjennom bruk av konkrete og naturlig fremstilling av verden.

Gjennom bruk av ekskursjon og bearbeiding av ekskursjonen med tegninger viser det seg at elevene har fått med seg mange detaljer av hvordan akkurat det tempelet de var i ser ut og de fikk uttrykt hva de opplevde ved besøket. Om man kun skulle hatt tavleundervisning med kun forklaringer eller bilder av hvordan templer kan se ut ville vi ikke fått inn de tegningene som vi gjorde. Det kan tenkes at de muligens ikke hadde fått med de samme detaljene av et tempel gjennom bildefremvisning, fordi det er todimensjonalt. På ekskursjonen fikk elevene bevege seg rundt i og utenfor tempelet og observere hvordan det så ut. Ved kun bildefremvisning ville de kun brukt synet som sans for å se et tempel, men da de var på ekskursjon i tempelet fikk de brukt flere sanser og fikk et mer sammensatt bilde av hva et tempel er. Dette er sentralt for begynneropplæringen og begrepslæring om buddhismen i KRLE, fordi ved bruk av

konkretisering fremmer det denotasjonen, som vil si at eleven kan forklare innholdet av begrepet og konnotasjonen, som er erfaringene elevene har med begrepet, figur 1, slik at elevene får større forståelse for begreper (Kjelaas, 2021).

Elevene bør lære om buddhismen både fra et utenfraperspektiv, men også fra et innenfraperspektiv, fordi gjennom et personlig innenfraperspektiv kan de få større forståelse om religionen, og det kan motvirke fordommer mot ulike livssyn. Ved bruk av ekskursion får elevene lære om religionen gjennom et personlig innenfraperspektiv, fordi munken var med og viste oss rundt i tempelet. En ekskursion kan i dette tilfelle supplere læreboka og bidra til mer dybdelæring. Vi mener læring som kan skje gjennom bruk av ekskursion som arbeidsmetode veier tyngre enn bekymringen for forkynnelse. Gjennom god planlegging, som vi gjorde i forkanten i samarbeid med munken, utelukker man i større grad at det ikke forekommer forkynnelse. Vi vet at barn i begynneropplæringen trenger konkretisering av faget for å tilegne seg ny kunnskap. Dette kan vi se gjennom nivåene naturlig- og enaktiv representasjon i NEIS-modellen (Øzerk, 2009), figur 2, og det henger sammen med det Vingdal (2018) og Krogstad (2022) sier om persepsjon, som er opplevelsen og informasjonen barn får gjennom sansene. Eidhamar (2019) mener det er viktig å ta i bruk et personlig innenfraperspektiv i undervisningen, og det ser vi er spesielt viktig for de yngste elevene i skolen, fordi de lærer nye fagbegreper bedre gjennom blant annet naturlig representasjon. Noen eksempler på naturlig representasjon i vårt tilfelle med ekskursion til tempelet er «tempel» og «munk». Når man tar i bruk personlig innenfraperspektiv skal man ikke være redd for forkynnelse, men det er allikevel viktig å planlegge godt, slik at det ikke forekommer forkynnelse av elevene i undervisningen og at innholdet er tilpasset de yngste elevene.

Vi vil avslutningsvis si kort om hvorfor det er viktig å bruke ekskursion som arbeidsmåte i begynneropplæringen. Ved å bruke ekskursion og ved tilrettelegging fra læreren, lærer de yngste elevene i større grad gjennom de tre læringsmåtene til Austring og Sørensen (2006). Elevene får bredere empiriske erfaringer med buddhismen og tempel, vi har sett gjennom funnene våre at den empiriske læringsmåten er svært viktig for den diskursive læringsmåten og begrepslæringen hos de yngste elevene i skolen. Vi ser og at flere av de yngste elevene har hatt stor nytte av å uttrykke seg estetisk gjennom tegning, da flere klarte å uttrykke bredere forståelse av begreper gjennom tegningene. Vi ser og at vanlig klasseromsundervisning når de yngste elevene skal lære nye begreper kan bli for abstrakt, og derfor må man ta i bruk flere arbeidsmåter, som ekskursion for å bedre begynneropplæringen.

6.1 Veien videre

Da vi begynte med denne masteravhandlingen så vi tidlig at det var en god del empirisk forskning innenfor fagfeltet begynneropplæring, men det er lite empirisk forskning på KRLE i begynneropplæringen. Det var derfor ingen empirisk forskning å lese om bruk av ekskursjon i begynneropplæringen, og dette var noe vi ville bidra med til forskningsfeltet.

Vi forsket på et trinn og en skole som lå i et geografisk område der flere religioner er representert. Det er flere religiøse bygg i nærmiljøet, noe som gjør at skolen har mulighet til å besøke flere religiøse bygninger. Det er ikke alle steder i landet som er like beriket med et stort mangfold av religioner. Det ville da vært interessant å undersøke hvordan lærerne i de områdene der de ikke har et like stort mangfold av religioner i nærmiljøet underviser i religioner og livssyn. Da kunne man for eksempel forsket på om det er forskjell på kunnskapen til elevene som har dratt på ekskursjon og de elevene som ikke har hatt mulighet til dette da vi fant i våre funn at konkretisering av faget i begynneropplæringen er sentralt for at de yngste elevene skal tilegne seg ny kunnskap og fagbegreper. Det kan da være interessant å se om hvordan elever bruker fagbegreper når de har lite eller ingen empiriske holdepunkter til begrepet. Hvordan kan barns denotasjon, komme til syne når deres erfaringer kun er gjennom et faglig utenfra perspektiv og de har lite empiriske holdepunkter og lite erfaring med begrepet, altså deres konnotasjon.

Det kunne og vært interessant og sett på om grunnlaget elevene får gjennom ekskursjon i begynneropplæringen har betydning for læring i høyere alderstrinn. Da kunne man sett på om konkretiseringen i KRLE-faget, som er viktig for læring i begynneropplæringen, har bidratt til en større forståelse av religioner og samfunnet de lever i. Elevene har og med seg ulike kunnskaper og erfaringer i overgangen fra barnehage til skolen. I Rammeplanen for barnehage står det at man skal bli kjent med religionene som er representert i barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og det er ikke alle barnehager som for eksempel har barn med blant annet buddhistisk bakgrunn. Det blir praktisert ulik i barnehagene og derfor er det ikke sikkert alle barna har hatt om buddhismen i barnehagen og de vil derfor starte på skolen med ulikt grunnlag i KRLE-faget. Det ville vært interessant å undersøke elevenes forståelse av religioner og livssyn på bakgrunn av deres tidligere erfaringer fra barnehagen. Videre kunne det vært interessant å se om en ekskursjon ville utjevnet forskjellene av erfaringer barna kommer med fra barnehage til skole.

7 Referanser

- Andersson-Bakken, E., Bjørnstad, E. & Dalland, C. P. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125–152). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Aksland, C., Jensen, I. K. & Ramton, A. M. T. S. (2018). Begrepslæring i naturfag på småskoletrinnet. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 269-289). Universitetsforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Becher, A. A., Michaelsen, E. & Palm, K. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I C. P. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Britton, T. H. (2014). Studiebesök i religionskunskapsundervisningen: Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök. Karlstad University Studies.
- Britton, T. H. & Jørgensen, C. M. (2018). The construction of 'religions' during field visits. *Intercultural Education*, 1-15. <http://hdl.handle.net/11250/2597424>
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal akademisk.

- Brynsett, C. M. (2020). *Betydningen av ekskursjon i KRLE-undervisningen*. [Masteroppgave, MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn]. MF Open.
<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2677254>
- Buddhistforbundet. (u.å.). *Over 40 000 buddhister i Norge?* Hentet 20. februar 2024 fra
<https://buddhistforbundet.no/buddhismen-i-norge/>
- Cappelen Damm. (u.å.). *Begynneropplæring i KRLE*. Hentet 4. mai 2024 fra
https://utdanning.cappelendamm.no/_begynneropplaring-i-krle-9788202798192
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring* (s. 31–43). Universitetsforlaget.
- Eidhamar, L. G., Danielsen, R., Winje, G. & Sødal, H. K. (2006). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (3. utg., s. 117–181). Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, (1), 27-46.
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen: En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (u.å.). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 19. februar 2024 fra <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2012-06-04-475>
- Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2015). Er det mange måter å være norsk på? En empirisk studie av arbeid med minoritetsreligioner i religiøst mangfoldige barnehager. *Prismet*, (3), 155-167. <https://doi.org/10.5617/pri.4534>
- Hidle, K.-M. W. & Krogstad, K. (2019). Begynneropplæring og nivåspesifikk samfunnsfag- og KRLE-didaktikk for småskoletrinnet. *Nordidactica*, (3), 122-148.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21886/19698>

- Hidle, K.-M. W. (2022). Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8788>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 32(3), 45-60. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>
- Horrigmo, K. J. (2021). Nærmiljø og samfunn – stedsforståelse og tilhørighet. I K. J. Horrigo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE: barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 54-77). Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, K. A. (2018). Buddhismen i Norge. I K. A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge*. (4. utg., s. 32-77). Universitetsforlaget.
- Johansen, K. L., & Skaugen, R. (2018). Estetikk i fag—Musikk, matematikk og naturfag. I T. A. Fiskum, H. P. Andersen, & D. T. F. Gulaker (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisningen i skolen* (s. 149-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 144–164). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65-96). Universitetsforlaget.
- Krogstad, K. (2014). Høytidsmarkering i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 8 (2), 51-69.
- Krogstad, K. (2022). *KRLE på småskoletrinnet*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

- Lillejord, S., Manger, T. & Mausethagen, S. (2022). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3.utg.) Fagbokforlaget.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Skolenmin. (u.å). *Buddhisme: Bom og Jake*. Hentet 8. mars 2024 fra
https://skolenmin.cdu.no/komponent/buddhisme-bom-og-jake-5f32c66fc299b5453e58d3a8?_=larerforside-1-4/2-trinn/krle/hva-tror-du-pa-659fd11ac337f2fc8b27aecb-62beda8f69d47f29bfe72155-5ebd442c0d01500017631d3a-5ebd442c0d01500017631d3f
- Snoek, L. E. (2017). Feltarbeid: religion i nærmiljøet. *Prismet*, 68(1-2), 155-159.
<https://doi.org/10.5617/pri.4773>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 5. juni). *Trus- og livssynsamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Hentet 18. februar 2024 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynsamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt: kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Sosiologisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget.

Winje, G. (2017). Religioner og livssyn i skolen. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier?: menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 120-133). Cappelen Damm Akademisk.

Øierud, G. L. & Aas, R. (2024). Ekskursjon i KRLE-faget: Forkynnelse eller fordomsmotvirkning? *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(1), 50-71. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24868>

Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen: noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 294-309. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-06>