

RLE – et fag med varierte og engasjerende arbeidsmåter?

En undersøkelse av oppgaveformuleringer i utvalgte RLE-lærebøker for barne- og ungdomstrinnet, med fokus på praktiske og kreative arbeidsmåter.

Margaret Birkedal Kløw,

Veileder

Veileder: Prof. dr. theol. Sverre Dag Mogstad

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved

Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, vår 2013

AV505, Masteravhandling (30 ECTS)

Studieprogram: Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk

Opplæringens mål er å utvide barns evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd.

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter.

L-97 - Generell del

Education is not filling a
bucket but lighting a fire.

William Butler Yeats

Innhold

1	INNLEDNING	5
1.1	RLE– et fag med varierte og engasjerende arbeidsmåter?	5
1.2	Presentasjon av analysemateriale.....	10
2	LOVER OG PLANER I RLE-FAGET	12
2.1	Grunnloven	12
2.2	Opplæringslova.....	12
2.3	Generell del	13
2.4	Læringsplakaten	14
2.5	Formålet for RLE-faget	14
2.6	Innledning til fagplanen.....	15
2.7	Fagplanen	15
3	ANALYSE	16
3.1	Analytiske perspektiv	16
3.1.1	ANNE BAMFORD.....	18
3.1.2	KEN ROBINSON	20
3.1.3	DANIEL H. PINK	21
3.1.4	ROGER SÄLJÖ	22
3.2	Undersøkelsen - innledning.....	25
3.3	Oppgavekategorier	28
3.4	Oversikt over oppgaveformuleringene i de ulike læreverkene.....	30
3.4.1	Vivo 3-4.....	30
3.4.2	Vi i verden 3.....	35
3.4.3	Du og jeg 3.....	39
3.4.4	Vivo – 5.-7.....	42
3.4.5	Inn i livet - 7. trinn	46
3.4.6	Du og jeg 6.....	53
3.4.7	Horisonter 8 og 9.....	57
3.5	Sammenfatning av funn	63
3.5.1	Arbeidsmåter i forhold til de ulike religionene	63
3.5.2	Lærebøkernes egenart.....	64
3.5.3	Utvikling fra de lavere til de høyere trinn	65

4	DISKUSJON AV FUNNENE	66
4.1	Religionene er behandlet med like pedagogiske prinsipp	66
4.2	Lærebøkene har sitt eget særpreg	66
4.3	Styrkeforholdet mellom de ulike oppgavetyperne.....	67
4.4	Kreative og praktiske arbeidsmåter	67
4.5	Hva mangler?.....	69
5	AVSLUTNING.....	72
6	KILDER/HENVISNINGER	75

1 INNLEDNING

1.1 RLE– et fag med varierte og engasjerende arbeidsmåter?

I mitt daglige virke som lærer i barneskolen, opplever jeg en stadig større vektlegging av teoretisk tilnærming til læring i alle fag. Dette er ikke et lokalt fenomen, men en utvikling vi finner bekreftet både på nasjonalt og globalt plan. Blant andre professor ved MF, Heid Leganger-Krogstad og professor emeritus Peder Gravem bekrefter denne nasjonale vektleggingen, samt utenlandske forskere som den australske professoren Anne Bamford og den engelske professor emeritus Ken Robinson.

Bærumskolens motto for perioden frem mot år 2020 er “Bedre læring”. Dette er et motto alle lærere kan stille seg bak, men det store spørsmålet er *hvordan* dette målet best kan nås. Spørsmålet er ikke *om* en vil ha bedre læring eller ikke, men *hvordan* denne læring best kan fremmes. De rådende svar i dagens skole synes å være: Mer testing, mer fokus på kjernefag (norsk, matte, engelsk) og mer teori i alle typer fag. Denne vektleggingen gir gjerne målbare resultater på kort sikt, noe som kan virke som det eneste godtatte kriterium på en god skole.

Tester i fagene norsk, matte og engelsk - og ikke minst forberedelsene til disse testene, synes å ta mer og mer av skolens tid og oppmerksomhet. Det ikke bare oppmuntres til, men snarere pålegges, å øve til prøvene, og da om nødvendig på bekostning av andre fag. Innspill og kritiske tanker om skolehverdagens bruk av tid til testing og teorivektlegging, blir gjerne tatt som uttrykk for at en ikke er opptatt av læring, men at man vil ha en “koseskole” uten krav og struktur.

Skolens virke har vært, er, og bør stadig være, et tema som er oppe til diskusjon både i pedagogiske, allmenne og politiske fora. I norske aviser er skolen et tema som stadig er fremme. Allerede på 1800-tallet stod Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) og Christen Kold (1816-1870) i bresjen for å innføre fantasi, følelser, begeistring og tro i skolen. De hentet sin inspirasjon fra Ludvig Holberg som levde fra 1684-1754 (Eidsvåg 2005, s. 70). I 1946 skrev Thorbjørn Egner romanen «Stormen», der han argumenterer for å gi mer plass til elevenes kreative egeninnsats i skolen, så et kritisk blikk på skolens tidsbruk er ikke av ny dato (www.snl.no/Thorbjorn_Egner).

Bamford utførte en kartleggingsundersøkelse i Norge som ble fremlagt i mai 2012. Rapporten omhandlet de praktisk estetiske fags stilling i norsk skole, og den praktisk estetiske dimensjon i ordinære skolefag. Konklusjonen er klar: Den norske skolen teoretiseres, det vies mindre tid til de praktisk estetiske fag, og den praktisk estetiske dimensjon i andre fag nedprioriteres. Samtidig viser undersøkelsen at stadig flere barn (særlig de over 14 år) kjeder seg i norsk skole og at det er stort frafall i videregående skole. Interessant er det å merke seg at både elever, lærere og skoleledere peker på kreativ og praktisk læring i alle fag som en vei til bedre trivsel i skolen. Bamford har tidligere laget en

forskningsrapport for UNESCO i 2004. Denne viser at god undervisning i praktisk estetiske fag er læringsfremmende for alle fag i skolen. Med dette som bakteppe mener jeg det er interessant å undersøke om den praktiske og estetiske dimensjonen ivaretas i RLE-faget.

Robinson viser at grafer som viser hyppighet av testing i skolene i USA er sammenfallende med frekvensen av barn som medisineres mot ADHD. Målet for skolen i både innland og utland, synes i følge ham å være barn som gjennom hele skoledagen sitter stille og konsentrerte over bøker og papirer. Robinson stiller spørsmålet om det virkelig er slik at dette fremmer best læring for de fleste barn, eller om skolen egentlig er tilrettelagt for kommende universitetsprofessorer. Han stiller spørsmålet som den svenske professoren Roger Säljö også gjør, om *hva* barn skal lære på skolen, *hvordan* det skal læres, og *hvilken type* læring som er viktig i dagens samfunn.

Inge Eidsvåg skriver i sin bok «*Den gode lærer*» om Halvard Grude Forfang (1914-1987) som sa at kunsten aldri måtte «gå utover» fagene, men «inn over» fagene. Musikk, bilder, myter og fortellinger ga elevene glede og kraft til å nå det overordnede mål: å bli stadig mer menneskelige (Eidsvåg 2005, s. 99).

I tilknytning til religionene finner vi en enorm kilde av musikk, billedkunst, arkitektur, fortellinger, mattradisjoner, ornamentikk og skriftkunst. Hvorvidt skolen i sitt virke for å fremme best mulig læring hos den enkelte elev gjør seg bruk av denne rike kilden, ville være svært interessant å undersøke.

Jeg ønsker i min oppgave å konsentrere undersøkelsen om RLE-faget. For å få et svar på hvorvidt de praktisk estetiske element ivaretas i dette faget, kan jeg velge ulike innfallsvinkler. Det har vært gjennomført undersøkelser med hensyn til hvilken stilling og bruk den praktisk estetiske dimensjonen har i norsk skole. Bamford har undersøkt flere norske skolars gjennomføring av Kunst- og håndverksfaget og den praktiske estetiske dimensjon i skolens andre fag. For å kunne si noe om dette, har hun intervjuet både elever, lærere og skoleledere.

I sin masteroppgave har May Britt Esse Berge gjort en undersøkelse som berører denne problemstillingen ved at hun har intervjuet lærere som underviser i RLE-faget. Denne undersøkelsen er en del av en europeisk undersøkelse (TRES-undersøkelsen) og Leganger-Krogstad skriver om denne i sin bok «*The Religious Dimension of Intercultural Education*», (Leganger-Krogstad 2011, s.114 ff). Dermed kan jeg ved å lese deres arbeid si en del om virkeligheten i norsk skole med hensyn til det vi gjerne kaller «den gjennomførte planen» (det som faktisk gjøres i klasserommene) når det gjelder praktisk og kreativt arbeid, i skolen generelt og i RLE-faget spesielt.

I formålet for RLE-faget finner vi ordlyden:

«I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget».(www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/)

I betegnelsen «varierte og engasjerende arbeidsmåter» mener jeg det praktisk estetiske må inngå som en selvfølgelig del. Kreative og praktiske måter å arbeide med lærestoffet på der elevene er aktive og engasjerte, har en selvsagt plass om man skal kunne oppfylle dette kravet. Dette presiseres også av Gravem i boka «KRL-et fag for alle» (Gravem 2004, s. 83) og i hans artikkel på nettstedet forskning.no (www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267907).

Problemstillingen jeg ønsker å belyse er om RLE faget, ved å benytte seg av det enorme omfanget av kunstneriske uttrykk og praktiske tilnærminger som naturlig faller inn under fagets område, kan bidra til å gjøre skolehverdagen mer variert, engasjerende, givende og utfordrende for den enkelte. Dette gjelder både for de som tradisjonelt betegnes som “faglig sterke” og de som gjerne anses som “faglig svake”. Dette er imidlertid problematiske og ubrukelige begrep å bruke om skoleelever. Barn er i stadig utvikling og fokus skal alltid være på utvikling og muligheter for hver enkelt. Min erfaring er at ved å jobbe på praktiske og kreative måter blir disse skillene mellom elever mindre fremtredende, og de tradisjonelle skillelinjene viskes gjerne bort. I tillegg gis gode muligheter for tilpasset undervisning, slik at en hver får muligheter til å utvikle seg og erobre nye skanser. Tilpasset undervisning er et nøkkelbegrep i læreplanene og i skolehverdagen og er en forutsetning for å oppfylle kravet om «varierte og engasjerende arbeidsmåter».

For å få et svar på hvorvidt RLE-faget gjør seg bruk av praktisk og kreativt arbeid, kunne jeg spørre elever om deres opplevelse av undervisning og arbeidsmåter i faget. Det samme kunne gjøres ved å spørre lærerne som underviser i faget.

Man kunne også undersøke hvorvidt forholdene ligger til rette for varierte og engasjerende arbeidsmåter i RLE-faget ved å undersøke de læremidler som brukes i faget. Den siste revideringen av RLE- faget ble gjort i 2008, og lærebokforlagene er ute med læremateriell for alle trinn. Presset på skoleøkonomien er stort, og det kunne også vært interessant å undersøke om skolene prioriterer å kjøpe læreverk i RLE-faget, eller om det fremdeles brukes foreldede lærebøker. Interessant kunne det også være å undersøke hvorvidt det er endringer i de gamle og nye læreverkene med tanke på problemstillingen «varierte og engasjerende arbeidsmåter».

Jeg velger å sette fokus på lærebøkene, og da elevenes bok. Elevens lærebok utgjør grunnstammen i læreverk materialet, selv om det for alle verkene også er tilhørende materiell i form av lærerveiledninger, lydtkilder, nettressurs og for noen læreverks vedkommende; arbeidsbøker. Jeg vil gjøre en kvalitativ undersøkelse på lærebøkens oppgaveformuleringer for å se hvilke type oppgaver som gis, og hvorvidt kravet om varierte og engasjerende arbeidsmåter blir ivarettatt. Lærebokutvalget som er gjort, er ikke ment å skulle gi en fullstendig oversikt over læreverk som finnes, ei heller er det gjort noen vurdering av den generelle kvaliteten i læreverkene.

Den påfølgende setningen etter pålegget om å benytte varierte og engasjerende arbeidsmåter i formålet for RLE-faget lyder:

«Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn.»

[\(www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/\)](http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/)

Her belyses problematikken omkring involvering og distanse når det gjelder arbeidsmåter i RLE-faget. Med det er vi også inne på fritaks-spørsmålet i RLE-faget. Denne problematikken har en helt klar relevans når en arbeider med arbeidsmåter i RLE-faget, men det ville føre for langt for denne oppgaven å gå inn i denne problematikken. Derimot ville det være en naturlig videreføring av min oppgave.

Jeg velger i min oppgave å undersøke oppgaveformuleringene i lærebøkene i RLE faget, spesielt med henblikk på om det gis praktiske og kreative oppgaver. Lærebøkene oppgaver må dekke mange ulike arbeidsmåter for å oppfylle kravet om varierte og engasjerende arbeidsmåter. Målet med denne oppgaven er å undersøke hvorvidt det også legges til rette for kreativ og praktisk læring.

Jeg vil konsentrere meg om emner som behandles både på barne- og ungdomstrinnet, nemlig "høytider og ritualer". Dette emnet er valgt fordi lærestoff om temaet finnes på mange trinn. Det er ikke gjort noen vurdering om dette er det emnet som gir en bredest og best fremstilling av religionene. Det er et praktisk valg, gjort ut fra hva som omhandles i læreverkene. Lærestoffet finnes under ulike overskrifter, men forefinnes i lærebøkene både på barne- og ungdomstrinnet.

Oppgaven avgrenses til å omfatte fire læreverk på barnetrinnet og et læreverk på ungdomstrinnet. Dette er ikke ment å være et representativt utvalg, men jeg har valgt å ta med disse for best å belyse problemstillingen. Materialet utgjør et stort nok utvalg for å kunne si noe om problemstillingen, uten at det blir for mye i forhold til oppgavens omfang.

Religionene som er valgt er hinduisme, kristendom og islam. Det ville medføre et for stort materiale å ta med alle religioner/tradisjoner som omhandles i lærebøkene, men jeg mener at jeg ved å velge disse tre religionene, både har et bredt nok utvalg til å belyse problemstillingen, men likevel har et format som er tilpasset oppgavens omfang.

Undersøkelsen vil omfatte småskoletrinn (3. trinn), mellomtrinn (6. og 7. trinn) og ungdomstrinn (8. og 9. trinn). Valget av trinn er gjort etter hvor emnene hovedsakelig er behandlet, og for å kunne si noe om eventuelle likheter og forskjeller i arbeidsmåter etter stigende alder.

Problemstillingen for min oppgave blir da som følger:

Hvordan ivaretar oppgavetekstene i utvalgte læreverker på barne- og ungdomstrinnet knyttet til emnet ritualer og høytider i hinduisme, kristendom og islam, kreative og praktiske arbeidsmåter?

I oppgaven vil jeg først kort se på RLE fagets historie og planer, i den grad det berører problemstillingen i min oppgave.

Før jeg går på undersøkelsesdelen av oppgaven, vil jeg ta for meg forskjellige teorier og bakgrunnsstoff som belyser kreativ og praktisk læring i skolen. Herunder vil jeg også se på læring i et sosiokulturelt og sosialt-kognitivt perspektiv.

For å belyse min problemstilling vil jeg undersøke alle oppgaver på de angitte trinn, knyttet til det emnet og de religionene jeg har valgt. Jeg vil gjøre bruk av et skjema som deler oppgavene inn i ulike kategorier, og dette vil jeg gjøre rede for i undersøkelsesdelen. De innsamlede data vil fremvises i nummererte tabeller, dette for å tydeliggjøre funn og lette sammenligninger.

Til slutt i oppgaven vil jeg oppsummere og drøfte funnene fra undersøkelsen og se om jeg kan gi et svar på oppgavens hovedproblemstilling: Om oppgaveformuleringene ivaretar kravet om varierte og engasjerende arbeidsmåter ved å etterspørre kreative og praktiske arbeidsmåter. Jeg håper at jeg ved oppgavens slutt vil kunne si noe om hvorvidt det er grunnleggende forskjeller i arbeidsmåter gjennom skolegangen, fra de lavere trinn på barneskolen, til de høyere trinn på ungdomsskolen. Blir det flere eller færre kreative og praktiske oppgaver gjennom skoleløpet? Jeg håper også å kunne gi et svar på om det er variasjon i arbeidsmåter mellom religionene, og hvorvidt det er forskjeller i læreverkene i mellom. Jeg vil også være på jakt etter om det er «noe som mangler», arbeidsmåter jeg ville forventet å finne, men som er utelatt.

Det faller utenfor min oppgave å undersøke hvilke oppgaver som faktisk velges i skolehverdagen og hvordan oppgavene eventuelt brukes i klasserommene. Jeg vil imidlertid referere undersøkelser som belyser noe av dette, undersøkelser gjort av blant andre Bamford og Esse Berge. Jeg vil heller ikke undersøke hvilke læreverker som faktisk benyttes i dagens skole. Det faller også utenfor min oppgave å undersøke hvilken plass elevenes lærebok har i RLE-undervisningen, eller om andre læremidler eller kilder blir brukt.

1.2 Presentasjon av analysemateriale

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i forlagenes egen fremstilling av sine læreverker. Det finnes mange ulike læreverker i RLE, og de fleste forlag har kommet ut med nye eller reviderte læreverker etter den siste endring av faget i 2008.

Jeg finner det interessant i denne oppgaven å se på hvordan de ulike læreverkene markedsfører seg selv. I den forbindelse har jeg sett på hva de ulike læreverkene legger vekt på i sin promotering på forlagenes nettsider, og spesielt om det sies noe om oppgavetyperne i læreverket.

Jeg har valgt å jobbe med disse verkene:

3. trinn	6. og 7. trinn	8. og 9. trinn
VIVO 3-4, Gyldendal	VIVO 5-7, Gyldendal	Horisonter, Gyldendal
Du og jeg 3, Høyskoleforlaget	Du og jeg 6, Høyskoleforlaget	
Vi i verden 3, Cappelen Damm	Inn i livet 7, Samlaget	

Læreverket «Vi i verden» sier at det legger større vekt på RLE som et dannelsesfag der elevene skal være aktivt medvirkende. De grunnleggende ferdigheter vektlegges. Elevene skal gjøres bevisst på hvordan man lærer, og oppøves i dialog og aktiv refleksjon. Det sies ellers ingenting om arbeidsoppgavene i boka.

[http://viiverden1-4.cappelendamm.no/c28957/artikkel/vis.html?tid=74595&strukt_tid=28957.](http://viiverden1-4.cappelendamm.no/c28957/artikkel/vis.html?tid=74595&strukt_tid=28957)

Læreverket "Du og jeg" legger vekt på at det er et læreverker som tar hensyn til skiftende metodikk og nye undervisningsplaner. Boka markedsfører seg som en bok som er nøye gjennomtenkt både når det gjelder illustrasjoner og ord, og som legger til rette for å lage egne undervisningsopplegg.

De peker på lærerveiledningen som en viktig ressurs med gode undervisningstips, men det sies ingenting om arbeidsoppgavene i bøkene.

<http://duogjeg1-4.cappelendamm.no/oppgavetre/tekst.html?tid=1010258>

Læreverket «Inn i livet» (Samlaget) er tematisk ordnet, slik at for eksempel temaet «høytider» blir presentert slik at alle religionenes høytider beskrives i samme kapittel. Det legges vekt på at det er et sammenlignende perspektiv på lærestoffet.

Når det gjelder oppgavene i boka, sies det:

«*Inn i livet 7 Elevbok* inneholder mange og ulike oppgaver. Dette gir stor grad av variasjon og gjør det enklere å differensiere. De ulike oppgavetyperne er markert med ikoner som tydelig viser elevene hva slags arbeid som er ventet av dem.»

<http://fagbokforlaget.no/?isbn=9788252178005>

I verket «VIVO» (Gyldendal forlag) er elevbøkene flertrinnsbøker, inndelt som 1.-2. trinn, 3.-4. trinn og 5.-7. trinn. Boken er «praktisk og fleksibel», og oppgavene er inndelt i ulike typer for å sikre differensiering, i følge nettsiden

(www.gyldendal.no/Grunnskole/5-7/RLE/Vivo-5-7).

«Horisonter» (Gyldendal forlag) presenterer seg selv som et læreverk

«i tråd med de nye retningslinjene og følger kompetansemålene i læreplanen av 2008. Religioner og livssyn blir behandlet på en likeverdig måte utfra sin egenart, og innfallsvinkelen er objektiv»

(www.gyldendal.no/Grunnskole/8-10/RLE/Horisonter-10)

Det sies ikke noe spesielt om arbeidsoppgavene i boka.

2 LOVER OG PLANER I RLE-FAGET

Frem til 1969 var kristendomsundervisningen i norsk skole knyttet til kirkens dåpsopplæring. Det ble etter hvert på 70-tallet mulig å velge et alternativ til kristendomsundervisning, nemlig faget Livssynsorientering. KRL-faget (Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering) ble innført i 1997, og med det ble undervisning i religion og livssyn gjort til et fag som normalt skulle favne alle. Faget ble revidert i flere omganger, til slutt etter Strasbourghdommen i 2007. I 2008 ble navnet på faget endret til RLE (Religion, livssyn og etikk). Skolen fikk i 2008 også en ny formålsparagraf.

KRL/RLE-faget har vært gjenstand for mange og til dels opphetede debatter, mye forskning og mange revideringer. I lærebøkene oppgaveformuleringer må det hele tiden tas hensyn til pålegget om å utvise særlig aktsomhet knyttet til aktiviteter i faget.

Problemstillingen i min oppgave forholder seg til mange nivå av planer og lover tilbake til grunnloven.

- 1) Grunnlovens paragraf 2
- 2) Opplæringslova
- 3) Generell del av læreplanen
- 4) Læringsplakaten
- 5) Formålet for RLE-faget
- 6) Læreplanen og fagplanen
- 7) Lærebøkene

Jeg vil kun kort berøre «Den gjennomførte læreplan» (som betegner det som virkelig gjøres ute i de mange klasserom) og da gjennom å referere andres arbeid. Dette tar jeg med for å underbygge at min egen erfaring om teoretiseringen av norsk skole ikke bare er en fornemmelse, men underbygges av andres arbeid på dette feltet.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan min problemstilling forholder seg til lover og ulike nivå av planer.

2.1 Grunnloven

Grunnlovens paragraf 2 om religionsfrihet ligger i bunn for de videre lover og retningslinjer for RLE-faget. For min oppgave er det en grunnleggende forutsetning at arbeidsmåter og oppgavebeskrivelser ikke rokker ved den grunnlovsfestede rett til religionsfrihet. Ingen elever skal i skolen oppleve at deres religionsfrihet blir innskrenket ved skolens måter å arbeide på.

2.2 Opplæringslova

I opplæringslova finner vi denne formuleringen:

«Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til

grunn for undervisninga i dei ulike emna». (www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-4).

En av endringene i opplæringslova paragraf 2-3a som ble gjort i 2005, var at en forandret uttrykket «religiøse aktivitetar» til «aktivitetar». Dette for å understreke at aktivitetene i skolen ikke skulle være utøvelse av religion. Retten til fritak ble også utvidet.

Ordlyden som her benyttes om «objektiv, kritisk og pluralistisk» undervisning, er først og fremst juridiske begrep ment i forhold til lovverk og lærebøker, ikke som rettesnor til hver enkelt undervisningstime, i følge Gravem (Gravem 2004, s. 227).

Når det gjelder problemstillingen for min oppgave, er det dermed avgjørende at oppgavene som gis i arbeidet med de forskjellige religioner og livssyn, skal legge de samme pedagogiske prinsipper til grunn. Det skal ikke være kvalitative forskjeller i arbeidsmåter tradisjonene i mellom. Dette vil være et av momentene jeg vil undersøke videre i oppgaven.

2.3 Generell del

Generell del av læreplanen ble skrevet til L-97 men er beholdt uendret i Kunnskapsløftet.

Den generelle delen av læreplanen tolker og utdyper formålet med undervisningen i alle fag og er et forpliktende grunnlag for skolen (L-97- forord). Temaene for generell del er: Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og til slutt det integrerte mennesket.

RLE faget berører alle disse temaene, men i denne oppgaven er det naturlig å legge vekten på momenter som belyser min problemstilling. Den generelle delen ligger til grunn for læreplanene i de enkelte fag, og disse skal dermed sammen danne grunnlaget for lærebøkene. Imidlertid er det en pågående diskusjon om den generelle delen kan samholdes med LK06, eller om disse er på kollisjonskurs med hverandre (Geir Afdal, Liv og lys nr 1/09, s. 17). I den seneste tid (mai 2013) er det også fra departementets side åpnet for å se på generell del igjen, med tanke på eventuelle endringer.

Generell del sier:

Opplæringen må trene blikket og øve sansen for de opplevelsesmessige sidene ved alle fag. (s. 24)

Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst. Læring og opplevelse må sveises sammen. (s. 29)

Å lære å lese og skrive, regne og tegne prøve, agere og analysere skal utløse kreativ trang, ikke innsnevre den. (s. 29)

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt – trene både hånd og ånd.

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter (s. 23).

2.4 Læringsplakaten

I Læringsplakaten finner vi ordlyden:

Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Kunnskapsløftet s. 14).

Her understrekes igjen kravet om varierte arbeidsmåter, og dette gjelder RLE-faget likesom det gjelder alle skolefag. Tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter knyttes i denne ordlyden sammen, og forholdet mellom disse momentene kommer jeg tilbake til senere i min oppgave.

2.5 Formålet for RLE-faget

I formålet for RLE faget står det:

«I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget. Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn» (www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/).

I formålet for RLE-faget understrekes det at arbeidsmåtene i faget ikke må oppleves som utøvelse av religion eller tilslutning til livssyn. Samtidig presiseres det igjen at arbeidsmåtene skal være varierte og engasjerende, og at de skal bidra til at alle sider av faget blir belyst og behandlet. Her er det to aspekt av faget som tas opp, og i skjæringspunktet her kommer spørsmålet om fritaksrett. I min oppgave ligger hovedvekten på arbeidsmåter, mens jeg senere i oppgaven kort vil redegjøre for hvorfor fritaksretten kun er kort behandlet i min oppgave.

Imidlertid er det, som det også presiseres av Gravem (Gravem 2004, s. 218), slik at all god og engasjert undervisning kan bidra til å påvirke i en eller annen retning, men at *hensikten* ikke må være å påvirke til en bestemt tro.

2.6 Innledning til fagplanen

Innledningen til fagplanen understreker også at RLE faget skal være både et dannelses- og et kunnskapsfag.

Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget (LK 06, s. 30).

Fra Grunnleggende ferdigheter

Skriving i RLE innebærer også å møte ulike estetiske skriftuttrykk og gjøre bruk av dem (LK 06, s. 31)

Å kunne gjenkjenne og bruke geometriske mønstre i estetiske uttrykk og arkitektur forutsetter regneferdigheter (LK 06, s. 31)

En viktig ferdighet er å kunne benytte digitalt tilgjengelig materiale, som bilder, tekster, musikk og film på måter som forener kreativitet med kildekritisk bevissthet (LK 06, s. 31).

Når en skal presentere religioner og livssyn som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, er den estetiske dimensjon en selvsagt faktor. Her presiseres kunstens plass i religionene, både i form av bilder, tekster, musikk og film. Det må gjenspeile seg i måtene det arbeides på i faget, og dette vil jeg undersøke videre i min oppgave.

2.7 Fagplanen

Fagplanen for RLE formuleres i Kunnskapsløftet som Kompetansemål. For RLE`s vedkommende er kompetansemålene inndelt fra 1.-4. trinn, fra 5.-7. trinn og fra 8.-10. trinn.

KRL har endret navn til RLE, og det er gjort enkelte endringer med faget, men fagets formål består. I sitt avskjedsforedrag på MF 26.09.2012, ga Peder Gravem sin avskjedsforelesning tittelen: *Fra KRL til RLE – et steg frem og to tilbake?* Han konkluderer likevel med at realiteten synes mer å være: *Fra KRL til RLE – et steg frem og et tilbake!*

<http://www.mf.no/doc//Dokumenter/Fra%20KRL%20-%20Peder%20Gravems%20avskjedsforelesing.pdf>

Dermed er vi mer eller mindre tilbake der det startet. Gravem påpeker at en kan se på faget fra dets start i 1997 og konkluderer med at de samme retningslinjer og formål som gjaldt for faget da, også er gjeldende for RLE faget i dag.

Når det gjelder arbeidsmåter i faget, legger fagplanen opp til at de kan inkludere gjenfortelling, drama, lek, forming, musikk og prosjektarbeid (Gravem 2004, s. 83), og jeg vil videre i min oppgave undersøke hvorvidt disse oppgavetyperne er ivaretatt i oppgaveformuleringene i elevbøkene.

3 ANALYSE

3.1 Analytiske perspektiv

Problemstillingen i min masteroppgave ble til ut fra et ønske om å undersøke om pålegget fra RLE-fagets formål om at det skal brukes «varierte og engasjerende arbeidsmåter» blir ivaretatt i elevenes lærebøker.

Hva menes så med «varierte og engasjerende arbeidsmåter», og hvorfor er det viktig? For å finne svar på det, tar jeg utgangspunkt i læreplanens generelle del. Her slås det fast at eleven skal få utøve sine kreative og skapende sider, og at både «hånd og ånd» skal trenes for at en skal kunne nå opplæringens endelige mål:

«Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. L97-Generell del s. 1

Opggåva er allsidig utvikling av evner og eigenart: til å handle moralsk, til å skape og verke, til å arbeide saman og i harmoni med naturen.» L97-Generell del s. 8

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/?read=1>

Generell del av læreplanen er like forpliktende for skolens virke som læreplanene i de enkelte fag, og den danner et overordnet rammeverk som skolens virke skal utformes etter.

Man kan stille spørsmålet om det opereres med et for snevert kunnskapssyn i norsk skole. Blir læring betraktet som en ren teoretisk øvelse der målet for opplæringen blir å kunne reprodusere teoretisk målbare størrelser i form av prøvebesvarelser der det kun er et riktig svar? Blir kvaliteten på læring kun målt ut fra hvorvidt eleven på et visst tidspunkt kan gjengi det teoretiske innholdet, uten at det undersøkes om denne læringen blir brukt i ulike situasjoner, eller om den varer over tid? Blir det kun det målbare som tillegges vekt?

Vi vet at presset om å score bra på ulike tester og prøver for ikke å havne i et negativt lys, er stort for den enkelte skole. Dermed kan det ligge til rette for at fokus blir det en vet blir målt, uten at det er gjort noen helhetlig vurdering verken på skole- eller nasjonalt nivå, om det er ønskelig med en slik dreining av skolens virke. Denne problematikken tar juristene Henning Jakhelln og Trond Welstad for seg i artikkelen «Når PISA tar styringen», som er gjengitt i bladet Bedre skole nr. 2, 2011.

I generell del av L97 sies det:

«Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.»

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/?read=1>

Spørsmålet er om norsk skole er i ferd med å utvikle et for snevert syn på læring og kunnskap, slik at en står i fare for å miste perspektivet om læring som et spørsmål om utvikling både av individet og kollektivet der tilegnelse, vedlikehold og videreutvikling av samfunnsmessige og kulturelle erfaringer står sentralt.

Fokuset på bedre læring bør være et selvsagt og konstant satsingsområde i skolen. Det er gjort mye forskning på barns læring, og det foreligger et stort materiale i form av forskningsrapporter, bøker og artikler. I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg noen kilder som belyser betydningen av praktisk og kreativ læring hos barn. Jeg begrenser meg til å ta med stoff som omhandler barns læring, da jeg i denne oppgaven har fokus på barn mellom 8 til 15 år.

For å kunne si noe om emnet barns læring, har jeg funnet det tjenlig å belyse emnet ut fra ulike kilder. Jeg tar utgangspunkt i forskningsrapporter, kartleggingsrapporter, bøker og artikler. I arbeidet med å finne stoff til oppgaven har jeg søkt på nett, fått råd av veileder og bibliotekarer og brukt stoff fra kilder jeg har vært innom i mitt virke som lærer.

Bamfords forskning for UNESCO i 2004 og spesielt hennes kartlegging av norske forhold i 2012, står sentralt her. Hun har undersøkt hvordan praktisk estetiske fag har innvirkning på barns læring i alle skolens fag. I min oppgave vil jeg fokusere på hennes arbeid og funn i norsk sammenheng.

Robinson har levert viktige bidrag i debatten om skole og hvordan barn lærer. Robinson er rådgiver for blant annet regjeringen i Storbritannia på utdanningsspørsmål, og hans foredrag på nettet har enorme seertreff (nærmere 9 millioner treff). Hans tanker har nådd langt utover grensene for hvem man tradisjonelt skulle tro hadde interesse av fagfeltet. Det er rimelig å anta at det ikke bare er fagfolk som interesserer seg for hans tanker, men at problematikken opptar mange på alle plan i samfunnet.

Robinsons forskning og arbeid peker på at skolen i for liten grad tar hensyn til barns behov for å bruke sine kreative og skapende evner, og stiller spørsmål ved om skolen slik den er i dag, egentlig tar knekken på barns kreativitet, noe han ser som helt nødvendig å ivareta hos barn for at de skal kunne leve i et samfunn preget av stadige store og uforutsigbare endringer.

Den amerikanske forfatteren Daniel H. Pink er en toneangivende foredragsholder innen økonomi og business på verdensbasis. Han var fra 1995-97 taleskriver for Al Gore, og har en rekke æresbevisninger fra ulike utdanningsinstitusjoner. Pinks arbeidsfelt er primært innen økonomi og business. Hans fokus er på hva som motiverer folk til innsats i arbeidslivet, men han leverer også viktige bidrag når det gjelder motivasjon og læring i skolen.

Når det gjelder læringsteorier vil jeg i hovedsak konsentrere meg om Roger Säljö`s syn på læring i et sosiokulturelt perspektiv. Säljö er professor ved universitetet og han ser på læring som et dynamisk samspill mellom mennesket og omgivelsene, og det må ifølge Säljö få følger for skolens undervisning og arbeidsmåter.

Jeg vil i det følgende gjøre rede for de ovenfor nevnte personers arbeid når det gjelder kreativ og praktisk læring. Dette tar jeg med for å vise oppgavens teoretiske grunnlag. Jeg vil også ellers i oppgaven vise til forskning og arbeid fra andre, men velger å behandle disse personenes arbeid spesielt siden det i hovedsak er deres arbeid som ligger til grunn for min oppgave.

3.1.1 ANNE BAMFORD

Bamford la i mai 2012 frem sin kartleggingsrapport "Arts and cultural education in Norway 2010-2011". Jeg finner det naturlig å vie denne rapporten en del plass, da den er et viktig moment i valg av tema for denne oppgaven.

Bamford er professor i kreativitet ved University of Arts i London. Hun har på oppdrag fra UNESCO drevet et globalt forskningsprosjekt om betydningen av kunstfagene i utdanningen. Dette forskningsarbeidet ble sluttført i 2004. Hun har også utført flere nasjonale studier for mange land. På bakgrunn av denne forskningen har hun utarbeidet en kartleggingsrapport om forholdene for kunst og kultur i norsk utdanning på oppdrag av "Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen". Denne rapporten ble fremlagt i Oslo konserthus mai 2012, og bygger på undersøkelser gjort i Norge i tidsrommet oktober 2010 til april 2011.

I denne rapporten ses det på alle formelle opplæringstilbud for barn og unge i alderen 1-20 år. Rapporten er skrevet på bakgrunn av intervju med både voksne og barn i utdanningsinstitusjonene, kunstnere, politikere og representanter for næringsliv og media. Den bygger også på en nettbasert spørreundersøkelse der alle fylker er representert.

Hovedproblemstillingene for rapporten er:

- 1) Hva gjøres innenfor kunst- og kulturoplæringen, og på hvilken måte gjøres det?
- 2) Hvordan er kvaliteten i kunst- og kulturoplæringen i Norge?
- 3) Hvilke muligheter og utfordringer står vi ovenfor nå og i fremtiden?

Jeg vil konsentrere meg om den del av undersøkelsen som gjelder grunnskolen, da det er dette som er relevant for min oppgave.

Intervjuene viser at en opplever et økt fokus på og interesse for kunst og kultur i skolen. Likevel viser undersøkelser at mens det for ti år siden ble avsatt 20 % av skolens virke til kunst- og kulturfag samt praktiske fag i grunnskolen, er nå prosenten på 12,4 til de samme fagene. Presset på basisfagene (med PISA-undersøkelsene som bakteppe) har gjort at matte, norsk og engelsk har fått større plass.

I rapporten pekes det på at det er mangel på faglærere og lærere med kompetanse innenfor de estetiske fagene, og at skolene er lite tilrettelagt for praktisk undervisning. Det er også en utbredt oppfatning blant de som underviser, at faget er blitt teoretisert. Lærere føler seg

usikre på kunst som læringsmetode, og det benyttes lite varierte undervisningsmetoder i kjernefagene. Det pekes på at presset på bedre resultater i kjernefagene, har tatt tid og penger bort fra kunstfag og kreative aktiviteter. Anne Bamfords UNESCO forskning har derimot vist at høy kvalitet i kunst- og kulturfagene samsvarer med gode resultater i PISA-testene. I rapporten fremheves det at kunst- og kulturfagene kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring.

Elevene i undersøkelsen klager over mangel på praktiske og kreative aktiviteter, og de etterlyser kreative måter å lære på. Både elever, lærere og rektorer mente at økt bruk av kunst- og kulturaktiviteter ville bidra til bedre trivsel og til å oppmuntre elevene til å fullføre skolegangen. Særlig elever over 14 år påpekte at mangelen på praktiske og kreative aktiviteter bidro til kjedsomhet i skolen.

I rapporten pekes det på viktigheten av at elevene får mulighet til både å oppleve og delta i forestillinger og utstillinger.

En av konklusjonene i rapporten er at lærere mener de trenger bedre læremidler med veiledningsmateriell for å kunne undervise godt i kunst- og kulturfag. For mitt vedkommende vil jeg undersøke om lærebøkene i RLE gir hjelp til slik undervisning ved at de tilgodeser det kreative aspektet i sine oppgaveformuleringer.

Rapporten munner ut i at det må legges vekt på verdien av praktisk og kreativ læring, med hovedfokus på læring gjennom praktiske og kreative erfaringer.

Rapporten er skrevet på engelsk, og dermed er elevsitatene jeg har valgt å ta med også referert på engelsk.

- It feels like we do very little of the arts in school.
- They really have to make changes in school. We will not just sit there all day.
- When you do the arts it is more fun.
- It is more fun to be creative.
- Maybe if schools tried to study in a creative way there would be less drop outs.
- Schools should realise that the arts are the real "trick" schools need to learn to get pupils to not drop out.
- I would put the arts before everything as it is the most important thing to me. It is what keeps me alive.
- The arts help us think in different ways.
- I want more, more, more arts. Its`s so practical. When I am not doing practical things. I fall asleep. Really! We seem to be doing less and less of the arts. It is more theory and it is so boring. They should be able to cover the same ideas but in a more practical way. We need to do more practical things. I really miss being creative. It is just so, so boring now.

(alle sitat er fra side 59-61 i Bamfords rapport).

Med denne rapporten som utgangspunkt, ønsker jeg å fokusere på RLE-fagets muligheter til kreativ og praktisk læring. Dette vil jeg belyse gjennom å undersøke oppgaveformuleringene i lærebøkene, og se om de ivaretar kreative og praktiske arbeidsmåter.

3.1.2 KEN ROBINSON

I sin bok *“Out of our minds”* (først utgitt 2001, revidert og omskrevet i 2011) tar Robinson for seg fenomenet kreativitet. Hans definisjon på kreativitet er som følger:

“Creativity is the process of having original ideas that have value.” (Robinson 2011, s. 151)

Definisjonen består av 3 ledd: prosess, originalitet og verdi. Jeg vil senere i oppgaven komme inn på flere definisjoner av ordet kreativitet.

Robinson peker på at den menneskelige intelligens kjennetegnes ved sin kreativitet, og at det er når mennesket utøver sin kreativitet at det er i sitt virkelig rette element (Robinson, 2011, s. xvi). Hans påstand er at skolesystemet i stor grad ikke tar hensyn til dette, og at den i stedet for å legge til rette for kreativt virke, heller motarbeider det ved å presse elever inn i mønstre som bygger på forgagne tiders behov og idealer (Robinson, 2011, s. xvii).

Det faktum at de fleste barn anser seg som svært kreative mens de fleste voksne ikke anser seg å være det, er en stor utfordring, i følge Robinson (Robinson 2011, s. 1). I sitt foredrag på nettstedet youtube.com (www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U) viser han til undersøkelser som bekrefter dette. Hva er det så som skjer når barn vokser opp? Robinson peker på skolens rolle, og beskriver et skolevesen som ikke legger til rette for kreativitet, men heller bidrar til å undertrykke barns iboende naturlige evner (Robinson 2011, s. 7 og s.49).

Den rasjonelle skoletradisjonen med rot i opplysningstiden, setter akademiske ferdigheter i høysetet, og mislykkes med å verdsette andre aspekt og talent. Dette går både utover de såkalt skoleflinke barna som ikke får hjelp til å utvikle sine andre egenskaper enn skoleflinkhet, og det går utover de barn som ikke lykkes med tradisjonelt skolearbeid, men som innehar andre talent enn det skolen verdsetter og prioriterer (Robinson 2011, s. 107).

Robinson understreker at alle mennesker har en stor evne til kreativ tenkning, men at utfordringen ligger i å utvikle disse evnene (Robinson 2011, s. 2). Kreativitet må i følge Robinson ikke tenkes kun som knyttet til de praktisk estetiske fag i skolen, men at kreativ tenkning og kreative arbeidsmåter må gjennomsyre alle fag i skolen (Robinson 2011, s. 257). Her har Bamford og Robinson sammenfallende syn, og det er også dette som er utgangspunktet for min oppgave. RLE-faget er ikke et praktisk estetisk fag, men de kreative og praktiske tenke- og arbeidsmåter ligger nært opp til fagets formål og planer.

Robinson understreker at kreative arbeidsmåter er hardt arbeid, ikke en slags «la det skure» (laisse faire) metodikk der alt flyter fritt og en ender i det store kaos (Robinson 2011, s. 5).

Kreative arbeidsmåter skal fremme fleksible og tilpasningsdyktige mennesker som kan generere nye ideer og løsninger.

Tradisjonelt har det vært en del av skolens rolle å plassere mennesker i ulike kategorier. Fokus har i stor grad vært på stillesittende, teoretisk skolering, og de som ikke har lyktes med dette, har gjerne blitt stemplet som skoletapere. Å få denne merkelappen farger elevens eget syn på seg selv. Robinson påpeker at mange av de såkalte skoletaperne har gjort stor suksess når de først har klart å frigjøre seg fra merkelappen de fikk festet til seg under skolegangen. Ved å stemple og sette barn i bås, peker Robinson på at samfunnet går glipp av mange talent (Robinson 2011, s. 286). I stedet for denne bås-settingen, ønsker Robinson en skole som verdsetter elevers ulike evner og gjør dem i stand til å utvikle sine talent til nytte og glede for både den enkelte og samfunnet.

For å få til en skole som lykkes med å legge til rette for utvikling og forbedring av lese-, skrive- og regneferdigheter likeså vel som å utvikle entreprenørskap, innovasjon og kreativitet, trengs det ikke bare reformer i skolen, men en forandring (transformation) (Robinson 2011, s. 10). En gjennomgripende endring av skolesystemer der kreativitet anses som avgjørende for at mennesket kan utvikle seg til sitt fulle potensiale (Robinson 2011, s. 13), er avgjørende for å utdanne de mennesker et moderne samfunn trenger, i følge Robinson. Bare slik vil menneskeheten være i stand til å møte de store utfordringer som venter i det 21. århundre (Robinson 2011, s. 47).

Utdanning blir av Robinson betegnet som en valuta med skiftende verdi (Robinson 2011, s. 51). Fra et samfunn der folk flest var håndverkere til et samfunn der de fleste har lengre utdanning, er ikke lenger utdanningen i seg selv en garanti for å få jobb og lykkes i samfunnet. Selve fundamentet for utdanningen endres med dette (Robinson 2011, s. 53), og det må utdanningsinstitusjonene ta til følge.

Menneskelig intelligens inkluderer akademiske ferdigheter, men det er ikke den eneste bestanddelen. Utdanningen må i en helt annen grad enn tradisjonelt, verdsette andre ferdigheter og talent for å yte rettferdighet ovenfor alle elever og gjøre dem i stand til å møte utfordringer i et samfunn med uforutsette og stadige endringer (Robinson 2011, s. 108).

“It is often said that education and training are the keys to the future. They are, but a key can be turned in two directions. Turn it one way and you lock resources away, even from those they belong to. Turn it the other way and you release resources and give people back to themselves.” (Robinson 2011, s. 286).

3.1.3 DANIEL H. PINK

Pinks bok «*Drive – the surprising truth about what motivates us, 2009*», er en bok myntet på arbeidslivet, men han har også en del der han skriver til foreldre og lærere. Her er fokus på

hvordan de kan bidra til å fremelske egenskaper hos barnet som gjør det rustet for et samfunn i endring.

Pinks anliggende er at tradisjonell bruk av ytre motivasjon for å bedre resultater, ikke bare er lite egnet, men direkte ødeleggende for resultater når det gjelder oppgaver som krever den minste kognitive og kreative innsats. Dette bygger han på forskning både innen psykologi, sosiologi og økonomi. Hans animerte foredrag på nettet har alene over 10 millioner treff (<http://www.youtube.com/watch?v=u6XAPnuFjJc>).

Pink peker på 3 faktorer som er avgjørende for motivasjon, enten det gjelder voksne i en business-sammenheng, eller det gjelder barn og læring, nemlig:

- *Autonomi*, en må ha en mulighet for selv å innvirke på oppgaven
- *Mestring*, oppgaven må være mulig å gjennomføre
- *Hensikt*, gjerne en hensikt som er forankret i noe større enn seg selv

For skolens vedkommende hevder Pink:

«We`re bribing students into compliance instead of challenging them into engagement» (Pink 2009, s 174).

Når det gjelder skolens virke, er det i hovedsak "skoleflinkhet" som berømmes. Sett i forhold til min oppgave, er det interessant å se hva Pink foreskriver som gode arbeidsmåter i skolen. Pink vektlegger valgfrihet, der elevene opplever autonomi i form av at de selv kan påvirke arbeidsmåter (Pink 2009, s. 176). Han understreker at elevene i sine oppgavebesvarelser ikke skal roses for intelligens, men for innsats og strategi (Pink 2009, s. 178). På den måten motvirkes det at elevene stadig gjentar det de vet de er gode til og som gir uttelling hos lærerne, men heller utfordrer seg selv og prøver ut nye måter å arbeide og lære på, selv om det kan resultere i dårligere resultat på kort sikt. Slik fremmes gleden ved å mestre, ikke bare det man vet man er god til, men også ved at det erobres nye skanser der en opplever å mestre noe en i utgangspunktet ikke visste om man ville klare, og der det å feile også blir godtatt og verdsatt.

Undervisning og oppgaver skal hjelpe elevene å se det store bildet, der ting settes i en sammenheng med relevans til elevenes verden (Pink 2009, s. 179), i følge Pink.

3.1.4 ROGER SÄLJÖ

Säljö ser i boka «*Læring i praksis; et sosiokulturelt perspektiv, 2001*», læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv der kommunikative prosesser er helt sentrale. Dette perspektivet blir også kalt for et kulturpsykologisk perspektiv.

I et sosiokulturelt perspektiv ses mennesket som et biologisk vesen, som til tross for sine åpenbare biologiske begrensninger, kan bevege seg langt utenfor de grensene som disse

biologiske begrensningene synes å sette. Dette er resultat av at menneskene lever i samfunn og kulturer der en har opparbeidet seg ferdigheter og kunnskaper over tid. Hver generasjon kan gjøre seg nytte av de forrige generasjoners erfaringer, en kan låne andres kunnskaper og bruke dem som sine egne. Det betyr at en allerede har mye å bygge på, når nye områder skal utforskes. Som sosiokulturelle skapninger ses mennesket som et vesen med nærmest ubegrensede muligheter (Säljö 2001, s 137).

Spørsmålet om læring og utvikling blir dermed hvordan mennesket kan tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som er del av kulturen og omgivelsene, og videreutvikle disse. Mennesket er fra naturens side et kommunikativt vesen, og det menneskelige språk er det bærende element i utviklingen. I norsk skolehverdag har språk i tale og tekst en fremtredende og selvfølkelig plass, og jeg synes derfor det er interessant i min oppgave å så på hvilke andre virkemidler som brukes.

Å gi en fullstendig definisjon av begrepet læring er i følge Säljö en nærmest umulig oppgave (Säljö 2001, s. 23), men han understreker at læringens mål er å oppøve evnen til å tolke og resonnere, koble teori og praksis, og argumentere (Säljö 2001, s. 16). Det å kunne oppfatte situasjoner og problemer ut fra et annet perspektiv enn sitt eget, er et viktig utgangspunkt for å forstå læring (Säljö 2001, s. 147).

Kunnskap ses som det en bruker i hverdagen for å løse problemer, både i kommunikative og praktiske situasjoner, det som gjør at en kan identifisere et problem eller en erfaring som noe kjent (Säljö 2001, s. 128-129).

Kultur ses i et sosiokulturelt perspektiv som noe som fins mellom mennesker og omverdenen. Kultur er skapt av mennesker, ved at mennesket har brukt sine kunnskaper, ferdigheter og redskaper, og denne kulturen bearbeides stadig gjennom fysiske og intellektuelle redskaper (Säljö 2001, s. 31). Begrepet mediering er knyttet til sosiokulturell læring.

«Mediering innebærer at vår tenkning og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper. Dette strider mot en rendyrket kognitivistisk forestilling, der intellektet oppfattes som rasjonelt og som noe som «ligger under» som det heter, våre aktiviteter i konkrete menneskelige praksiser i hverdagen.» (Säljö 2001, s. 84).

Den primære sosialisering skjer i hjemmet der læringen er satt inn i en konkret sammenheng. For skolens vedkommende blir det en dekontekstualisering av læringen som er helt nødvendig i komplekse samfunn, men som gir utfordringer i forhold til hvordan elever skal tilegne seg læring. Samfunn og arbeidsliv endres, og den enkeltes vilje og evne til læring blir gjerne avgjørende for hvordan livet blir.

Det settes gjerne tradisjonelt et skille mellom det intellektuelle og det manuelle (eksemplifisert av utsagnet «de som ikke har det i hodet, har det i bena»), men Säljö

understreker at de fleste menneskelige handlinger krever en kombinasjon av disse (Säljö 2001, s. 78). Dette er et svært relevant perspektiv for min oppgave. Forholder oppgaveformuleringene seg til dette?

I følge Säljö er en hver bruk av kunnskap en kreativ og skapende prosess der en bruker sin erfaring i nye situasjoner. Han peker på at det gjerne i formaliserte utdanningssituasjoner forventes en riktig løsning, mens en i virkeligheten ofte kan finne flere relevante løsninger på oppgaven og problemet. Læring kan ifølge Säljö ikke bare være å reprodusere kjent viten, det må gis rom for å anvende kunnskapen i nye situasjoner og sammenhenger for at ikke resultatet skal bli et statisk samfunn (Säljö 2001, s. 130).

«All handling forutsetter slik sett en aktiv tolkning og en viss mengde kreativitet hos individet.» (Säljö 2001, s. 132).

Säljö gjengir i sin bok undersøkelser som viser at både den enkleste fysiske aktivitet, så vel som rene kognitive prosesser, gir ulike resultater alt etter hvilke sosiale praksiser de er del av.

I sin bok «*Læring og kulturelle redskaper, 2006*» understreker Säljö synet på mennesket som et historisk, kulturelt og kommuniserende vesen som finner det like naturlig å lære som å puste (Säljö 2006, s.16). Individet transformerer seg selv gjennom læring (Säljö 2006, s. 211). Mennesket er i følge Säljö ikke et tomt kar som skal fylles med kunnskap, eller kun prisgitt sine medfødte forutsetninger. Mennesket ses som et lærende vesen som lærer i et dynamisk samspill med sine omgivelser.

Kulturelle redskaper som språk, fortellinger, tekster, sanger, bilder og monumenter er noe en stadig kan vende tilbake til og lære noe nytt gjennom, og de brukes for å bevare individers og nasjoners kollektive minner (Säljö 2006, s. 14).

Jeg har valgt å gå særskilt inn på disse forfatterens arbeid for å vise deres syn på hva som best fremmer læring. Med å gjengi deres arbeid, ønsker jeg å understreke at viktigheten av kreativt og praktisk arbeid i en læringsammenheng er solid fundert og dokumentert.

3.2 Undersøkelsen - innledning

Innledningsvis må det presiseres at jeg i denne oppgaven tar utgangspunkt i elevens bok. Til hvert læreverk finnes også en lærerveiledning. Læreverkene har i tillegg CD med lydspor og tilknyttede nettsider med oppgaver og ulikt innhold. Noen læreverk har også egne arbeidshefter.

På nettsidene til Kristent Pedagogisk Forum (<http://kpf.no/index.cfm?id=367674>) finnes vurderinger av flere av de samme læreverkene som jeg har med i denne oppgaven. Der har de vurdert etter følgende kriterier:

1. Verkets selvpresentasjon og oppbygning
2. Pedagogisk vurdering
3. Språklig vurdering
4. Teologisk vurdering
5. Vurdering av tilleggsstoff
6. Totalvurdering

Kun i liten grad omtales læreverkens oppgaver.

Jeg ønsker å sette fokus på oppgaveformuleringene i læreverkene. Grunnet omfanget av oppgaven, vil jeg kun analysere oppgaveformuleringene i elevens bok. Elisabeth Haakedal gjennomførte i 2003 en undersøkelse om lærebokas rolle i skolen og skriver:

«Det er grunn til å anta at lærebøkene fortsatt vil legge tunge føringer for religionslærerens praksis» (Haakedal 2003, s. 291).

Jeg tror hun har rett i sin påstand og at læreboka fortsatt er utgangspunkt for elevenes læring i RLE-faget.

Denne vektlegging av læreboka i undervisningen ble også bekreftet i den nylig utgitte Stortingsmelding nr. 20 2012/13:

«Forskerne finner at over halvparten av opplæringen er organisert innenfor hele klasser, og at lærebøkene fortsatt styrer en betydelig del av opplæringen. Forskerne observerte en tendens til at lærerne legger liten vekt på oppgaver som utfordrer eleven til å gå i dybden eller til å eksperimentere, og på den måten ikke gir tilstrekkelig støtte til elevens utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet.»

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/3/3/3.html?id=717333>

Det finnes en mengde definisjoner og beskrivelser av hva som er kreativ og praktisk undervisning og læring, og begrepet kreativitet defineres på ulike måter. En vanlig oppfatning er at kreativ undervisning er fantasifull og engasjerende undervisning som gjør læring mer interessant og effektiv. Det kan også være undervisning der målet er å oppøve og utvikle kreative evner.

I Store norske leksikon finner vi denne definisjonen:

«Kreativitet, skapende evne eller virksomhet, idèrikdom.» (www.snl.no/kreativitet)

Vygotsky definerer kreativitet i sin bok "Fantasi og kreativitet i barndommen"(1930/2004) slik:

«Enhver menneskelig handling som resulterer i noe nytt er en kreativ handling, uansett om det nye er et fysisk objekt, eller en mental eller emosjonell konstruksjon som finnes inni personen og er kjent av ham.» (<http://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1997889>)

Vygotsky snakker om to typer aktiviteter. Den ene typen aktivitet er den som består av å reproducere kjent stoff, altså bruke hukommelsen. Den andre typen aktiviteter kaller han kombinerende eller kreative aktiviteter, der en bearbeider og setter sammen elementer for å skape noe nytt. Jeg mener at man i skolens læreverk må ivareta begge disse typene aktiviteter, og undersøkelsen min vil være preget av at jeg ser etter dette.

Jeg har tidligere i oppgaven gjengitt Ken Robinsons syn på kreativitet i skolen, og hans definisjon på kreativitet lyder:

"Creativity is the process of having original ideas that have value". (Robinson 2011, s. 151)

Gunn Imsen påpeker i sin bok «Elevens verden» (Imsen 2006, s. 352) at det ikke synes å eksistere noen teori om kreativitet som man enes om, men at en gjerne knytter kreativitet til visse områder, så som musikk, kunst, litteratur, oppfinnsomhet og praktiske løsninger. Hun påpeker også at forskning viser at det ikke er noen direkte sammenheng mellom intelligens og kreativitet (Imsen 2006, s. 352). Det synes å råde enighet om at alle har en spire til kreativitet i seg, men at denne må utvikles og dyrkes for å vokse. Kreativitet er også gjerne knyttet til indre motivasjon, og problemløsende og divergent tenkemåte.

Jeg synes imidlertid Imsen på side 352 i sin bok framsetter et kunstig skille mellom «iderike og skapende elever» på den ene siden og «beskjedne og stille elever» på den andre siden. Dette er et kunstig skille som ikke egner seg som noen ledesnor for pedagogisk virksomhet. Men at det er skiller i preferanser i arbeidsmåter og i evner til kreativt arbeid, er imidlertid sikkert. Målet for arbeidet i klassen må være at alle skal få oppgaver som både bygger på og tilgodeser elevenes sterke sider, og utfordrer til å utvide alle elevers repertoar når det gjelder måter å lære på.

I sin bok «*Skolen for barna beste, 2004*» skriver Edvard Befring at skolen må legge til rette for at barn skal få bruke og utvikle sine kreative evner i alle fag, og at dette fordrer en praktisk pedagogikk (Befring 2004, s. 242 + s. 244). Han skriver:

«Barn syner tidleg kreative evner, noko leiken gir mange konkrete uttrykk for. Men alle barn treng vilkår for å utvikle desse personlege ressursane. Dei treng oppmuntring til å bruke fantasi og skaparevne. Det er grunn til å rekne med at dersom desse evnene for ein stor del ligg brakk opp gjennom skolealderen, så vil det vere lite realistisk å vente at det brått står fram ei rad idérike 25-åringar.» (Befring 2004, s. 243).

Howard Gardner har utviklet en teori om multiple intelligenser, der han konkluderer med at mennesket har flere typer intelligenser og en rekke evner som er biologisk bestemt, og at en fra naturen er utstyrt med muligheter til å videreutvikle og kultivere disse (Imsen, s. 350). Gardners teori er stadig til debatt i pedagogiske sammenhenger, men jeg mener at hans forskning uansett tydelig bekrefter at det er behov for å jobbe på mange måter for å oppnå best mulig læring for flest mulig elever. Derfor er det viktig at lærebøkene ivaretar mange måter å jobbe med lærestoffet på.

Howard Gardner (i likhet med Ken Robinson) knytter begrepet kreativitet opp mot resultatet av den kreative virksomheten, nemlig om den fører til ny praksis eller nye produkt som får en innvirkning på sitt område (Imsen 2006, s. 353). I skolesammenheng mener jeg at det ikke er viktig om såkalte «kreative aktiviteter» oppfyller disse kravene, da det er den kreative tenkemåte og arbeidsmåte som er i fokus for barn. Ved å lære barn å jobbe kreativt og praktisk, legges det til rette for at de i arbeidslivet og voksenlivet kan skape ting som kan bli stående som nyskapende, forandrende og innflytelsesrikt på sitt område. Kreativ og praktisk læring har likevel ikke bare verdi i det som det eventuelt fører til senere i livet, men har også sin egenverdi som lærende og berikende aktivitet.

Hjerneforskeren Helge Brovold som er sitert i Aftenposten 3.4.2013, forsker på årsak til frafall av studenter ved realfagsstudier, og peker på at hjerneforskning opererer med fire typer hjerner:

- 1) den fornuftsorienterte
- 2) den praktiske
- 3) den verdiorienterte og meningssøkende
- 4) den fantasiorienterte, undrende og kreative hjerne

Selv om hans fokus er på realfagene, er disse hjernekategoriene like viktige å ta hensyn til i alt skolens virke. Dermed er det igjen understreket viktigheten av variasjon i skolearbeid for at alle elever skal oppleve at deres særpreg ivaretas og videreutvikles, og at deres repertoar når det gjelder læringsmåter utvides.

I min oppgave ønsker jeg å fokusere på kreative og praktiske læringsmåter, noe jeg opplever som til dels sammenfallende og overlappende begreper. Praktiske oppgaver starter gjerne med en kreativ del, og kreative og praktiske deler av oppgaven går gjerne hånd i hånd. Jeg finner det ikke viktig i denne sammenheng å trekke opp noen klare grenser mellom disse begrepene. Det jeg er på jakt etter i denne oppgaven, er hvorvidt det i lærebøkene gis arbeidsoppgaver der en tar i bruk flere sanser og ulike kognitive strategier enn det som kreves i oppgaver som etterspør gjengivelse av fakta. Jeg ønsker derfor å bruke begrepene kreativ og praktisk læring i vid forstand.

For at en oppgave skal kunne regnes som kreativ og praktisk, kan oppgaveformuleringen inneholde flere aspekt, for eksempel:

- Legge opp til ulike likeverdige muligheter for svar, og ikke bare et riktig svar
- Kreve andre hjelpemidler enn papir og blyant
- Resultere i en fri tekst
- Resultere i et bilde, en skulptur, en matrett eller lignende
- Resultere i en fremvisning i form av tekst/bilde (plakater eller PowerPoint)
- Resultere i en fremvisning av sang, drama/skuespill med ferdigskrevne eller selvskrevne tekster
- Sette i gang kreative tankeprosesser

Mot slutten av denne delen av oppgaven, håper jeg å kunne si noe om variasjon i oppgavetyper i elevbøkene, og hvorvidt læreplanens intensjon om varierte og engasjerende arbeidsmåter er oppfylt.

3.3 Oppgavekategorier

For å få en oversikt over hvilke oppgavetyper som finnes i lærebøkene, deler jeg oppgavene inn i åtte kategorier som dekker aspektene jeg mener må ivaretas for å dekke hele det pedagogiske virkeområdet (slik det er redegjort for i forrige kapittel):

- 1) Fakta: Svaret finnes direkte i teksten
- 2) Undersøk: Gjør bruk av PC eller andre kilder enn teksten for å besvare oppgaven
- 3) Reflekter: Reflekter og samtal/reflekter og skriv, alene eller i grupper
- 4) Presentasjon: Lag en skriftlig/muntlig presentasjon m/u bilder
- 5) Framføring: Dramatisering/rollespill/sang/dans
- 6) Tegne/male: Lag et bilde/en tegning/en tegneserie
- 7) 3-dimensjon: Lag et tredimensjonalt produkt (mat, skulptur, byggverk)
- 8) Fri tekst: En tekst i foreskrevet eller selvvalgt sjanger, sangtekst,

Det kan være et skjønnsspørsmål for noen oppgavers vedkommende, om de skal kategoriseres som «fakta» eller «reflekter». Dette gjelder oppgaver der svaret nok foreligger i teksten, men det ligger underforstått slik at en må tenke over det som står i teksten og

formulere svaret med egne ord for å kunne svare på spørsmålet. Slike oppgaver setter jeg i kategorien «reflekter», selv om overgangene mellom disse to kategoriene kan være glidende.

Et par oppgaver har formuleringen «gjenfortell». Dette oppfatter jeg som oppgaver som både kan være rene referat, men som også gir mulighet for at hver elev kan «fargelegge» på personlig måte, slik vi finner det i kapitlet «Da Anna møtte Josef» skrevet av Ann Sylvi Larsen i boka «*Skriving i alle fag. Innsyn og utspill, 2011*». Det finnes også oppgaver som vil kunne besvares på ulike måter, enten i refererende eller kreativ retning, alt etter elevens foretrukne arbeidsmåte og interesse/kompetanse. Her kategoriseres oppgavene under den kategorien som jeg mener oppgaveformuleringene legger hovedvekten på.

Noen oppgaveformuleringer kan ha element fra flere kategorier, men tas da med i den kategorien hovedvekten av arbeidet hører inn under. I læreverkene for barnetrinnet er oppgavene bygget opp og formulert slik at det er en klar hovedvekt på et aspekt. Dermed mener jeg at jeg får best fram oppgavetypen ved å markere dette aspektet i oversikten. Dersom det i oppgavetekstene markeres underpunkter, regnes dette som egne oppgaver.

I læreverket «Horisonter» for ungdomstrinnet er kapitteleppgavene mer sammensatte oppgaver der det gis større rom for hvordan man vil besvare oppgaven, så her er det nødvendig å ta med alle momentene som oppgaven innebærer. Jeg kommer tilbake til dette under presentasjonene av disse diagrammene i oppgaven.

Jeg vil i det følgende se på de ulike lærebøkens oppgaveformuleringer der de omhandler emnene høytider og ritualer innen hinduisme, kristendom og islam.

Læreverkene er ulikt organisert når det gjelder lærestoffet, og mitt undersøkelsesområde blir behandlet på ulike trinn og på ulike måter i de forskjellige læreverkene. Læreverket «Du og jeg» har emner som dekker mitt undersøkelsesområde i 6. trinn-boka, så jeg har valgt å bruke denne boka som analysmateriale. Når det gjelder læreverket for ungdomstrinnet «Horisonter», er islam er lagt til 8. trinn, mens hinduisme og kristendom er lagt til 9. trinn. Dermed forholder jeg meg til både 8. og 9. trinns elevbøker.

Alle læreverkene jeg har undersøkt har en kvantitativ større del av lærestoffet knyttet til kristendom enn til hinduisme og islam. Dette er hjemlet i opplæringsloven som sier at kristendommen skal ha en større andel av lærestoffet enn andre tradisjoner.

Imidlertid er det understreket at denne fordelingen av lærestoffet kun er knyttet til kvantitet, ikke til kvalitet og arbeidsmåter. Dermed har det ingen andre følger for min oppgave enn at tilfanget av stoff knyttet til oppgavene er større for kristendommens vedkommende.

Jeg velger å starte med lærebøkene for de laveste trinnene, og ordne religionene kronologisk, slik at rekkefølgen blir:

- 1) Hinduismen
- 2) Kristendom
- 3) Islam

3.4 Oversikt over oppgaveformuleringene i de ulike læreverkene

3.4.1 Vivo 3-4

Oppgavene i Vivo 3-4 er organisert slik at det er noen spørsmål underveis som lærestoffet presenteres. Dette er muntlige faktaspørsmål eller spørsmål til refleksjon. Jeg tar ikke disse med i analysen da de ikke er presentert som arbeidsoppgaver, men som hjelp til repetisjon og refleksjon underveis som lærestoffet gjennomgås. Oppgavesidene er markert med grønn ramme og er to-delt. Først er det oppgaver som er markert som faktaspørsmål, og det vises til sidene man finner svaret på oppgaven. Det sies ikke om oppgavene skal besvares muntlig eller skriftlig, alene eller i grupper.

Andre del av oppgavesiden er lagt opp til oppgaver som krever litt mer tid. En del av oppgavene er delt i flere underpunkt markert med bokstaver, og hvert underpunkt telles da som egen oppgave.

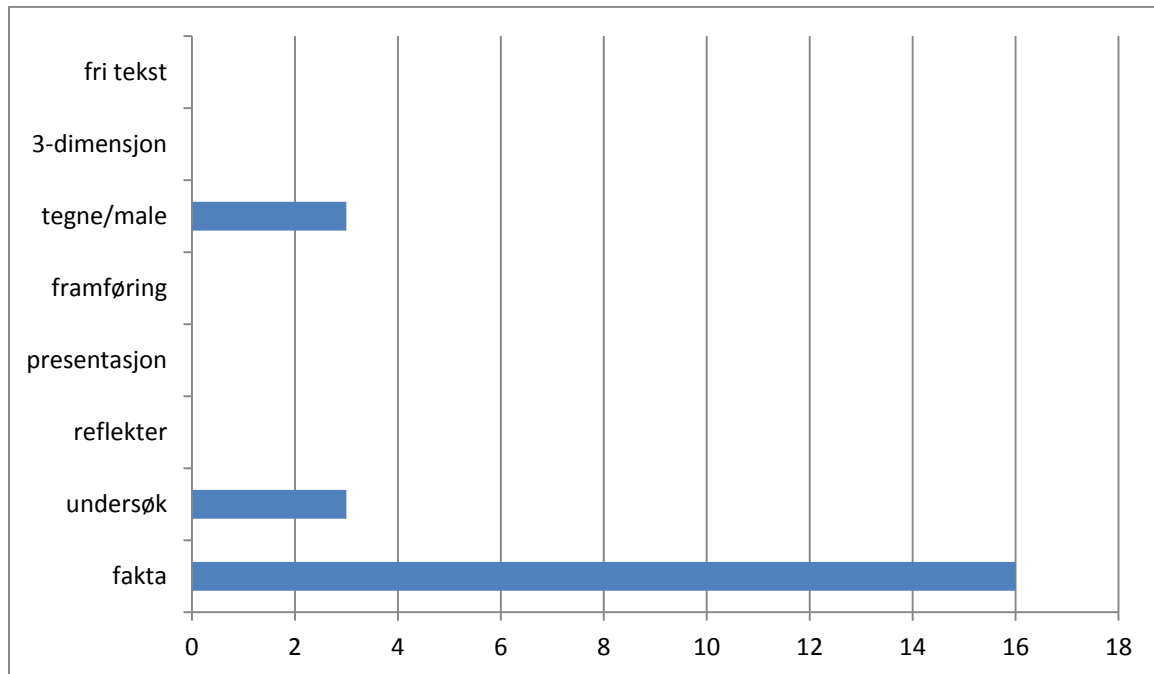
VIVO 3-4 er organisert slik at hver religion behandles for seg. Temaene som faller inn under min oppgave er for kristendommens vedkommende fordelt i flere underkapitler. Lærestoffet om jul er behandlet under overskriften «Fortellinger om Jesus», mens påske både er behandlet under overskriften «Fortellinger om Jesus» og «Høytider og leveregler». Oppgavene på slutten av kapitlet er knyttet til hele kapitlet, og det innbefatter for kristendommens vedkommende både «Fortellinger fra Bibelen», «Fortellinger om Jesus» og «Høytider og leveregler». For hinduismen og islam sitt vedkommende er kapitteloppgavene knyttet til temaene: «Fortellinger fra hinduismen/islam» og «Høytider og leveregler».

Dette har imidlertid ikke andre konsekvenser for min fremstilling, enn at oppgavene dekker en større del av lærestoffet for kristendommen enn det gjør for hinduisme og islam.

Tabell nr. 1

Religion: Hinduismen

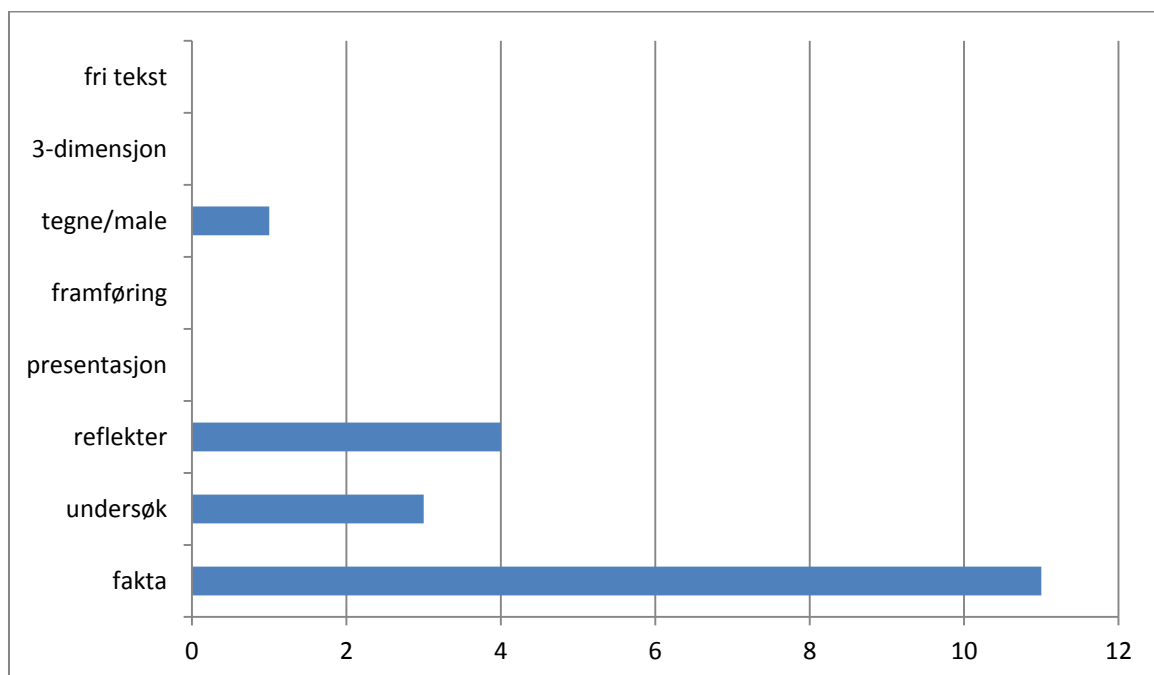
Kapitteloppgaver VIVO 3-4, s 173



Tabell nr. 2

Religion: Kristendom

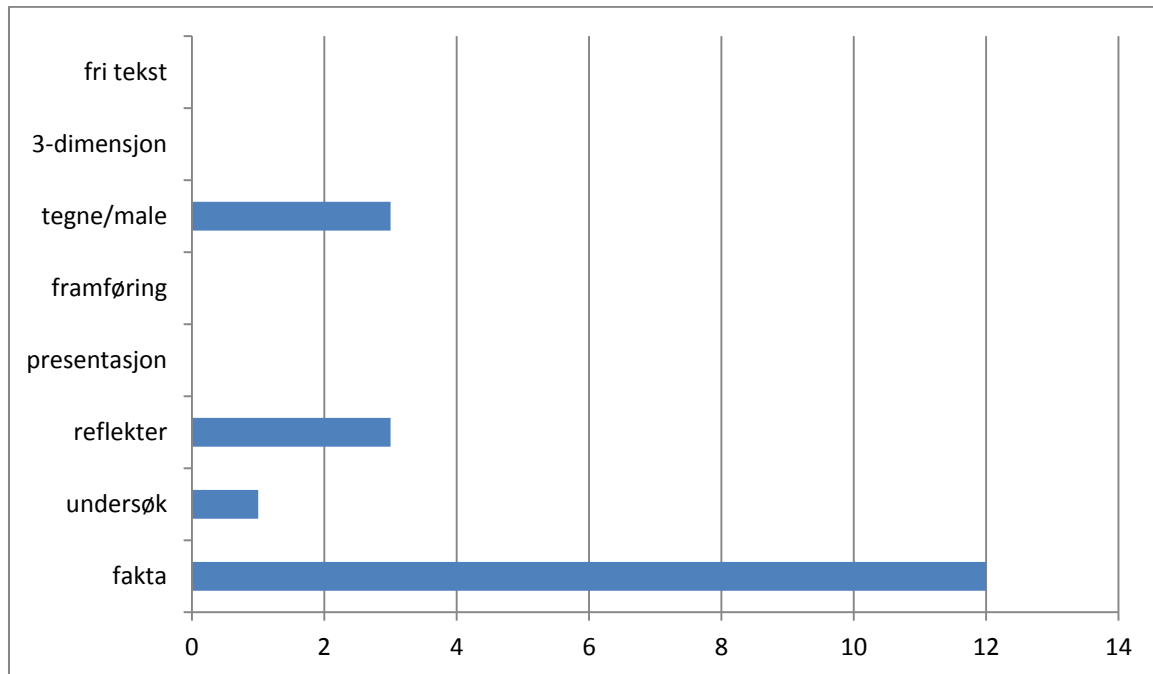
Kapitteloppgaver VIVO 3-4, s. 125



Tabell nr. 3

Religion: Islam

Kapitteloppgaver, VIVO 3-4 s. 141



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i VIVO 3-4

Det er totalt 70 oppgaver tilhørende det lærestoffet som er undersøkt, og av disse er 49 faktaspørsmål, 7 tilhører kategorien «reflekter», 7 tilhører kategorien «undersøk» og 7 tilhører kategorien «tegne/male».

Her er det en klar vekt på oppgaver som etterspør et riktig svar, et fakta som man finner i teksten. Hele 49 oppgaver er av denne art. I tillegg til de oppgavene som omfattes av undersøkelsen, finner vi i dette læreverket faktaspørsmål og spørsmål til refleksjon underveis som lærestoffet gjennomgås. Sammenholdt med funnene fra undersøkelsen, finner vi en solid overvekt av oppgaver som kan besvares direkte ut fra teksten, med et svar som riktig svar. Hele 49 av 70 oppgaver går direkte på faktagjengivelse (disse er utenom spørsmålene som kommer fortløpende i teksten, og har utelukkende karakter av å spørre etter fakta og refleksjon).

Refleksjonsoppgaver, undersøkelsesoppgaver og oppgaver som legger opp til å tegne/male, har for disse emnene samme antall, 7 oppgaver tilhørende hver kategori. Sett mot kriteriene for kategoriene i undersøkelsen, kan vi si at disse oppgavene i hvert fall har moment fra kreativt og praktisk arbeid. I undersøk-spørsmålene må elevene finne andre egnede kilder enn elevboka og gjøre valg vedrørende kilder og stoff. Dette forutsetter at det settes i gang

kognitive prosesser, og ulike svaralternativer er mulige. Her er det flere valgmuligheter, og elevene har i større grad innflytelse på eget arbeid.

I refleksjonsoppgavene må også elevene bruke stoffet de har tilegnet seg til videre kognitivt arbeid, og det gis flere muligheter til å finne svar, og flere svaralternativer er mulige.

Oppgavene som etterspør en tegning/maleri, definerer jeg som en kreativ oppgave.

Hvordan lykkes VIVO 3-4 med å oppfylle kravet om at elevene skal presenteres for «varierte og engasjerende arbeidsmåter»? Det kan konkluderes med at oppgavetyperne har en sterk overvekt på fakta, men at det også gis oppgaver som krever mer enn å gjenfinne riktig svar i teksten. 49 av 70 oppgaver er rene faktaoppgaver, 21 av 70 oppgaver har et visst tilsnitt av kreativt og/eller praktisk arbeid.

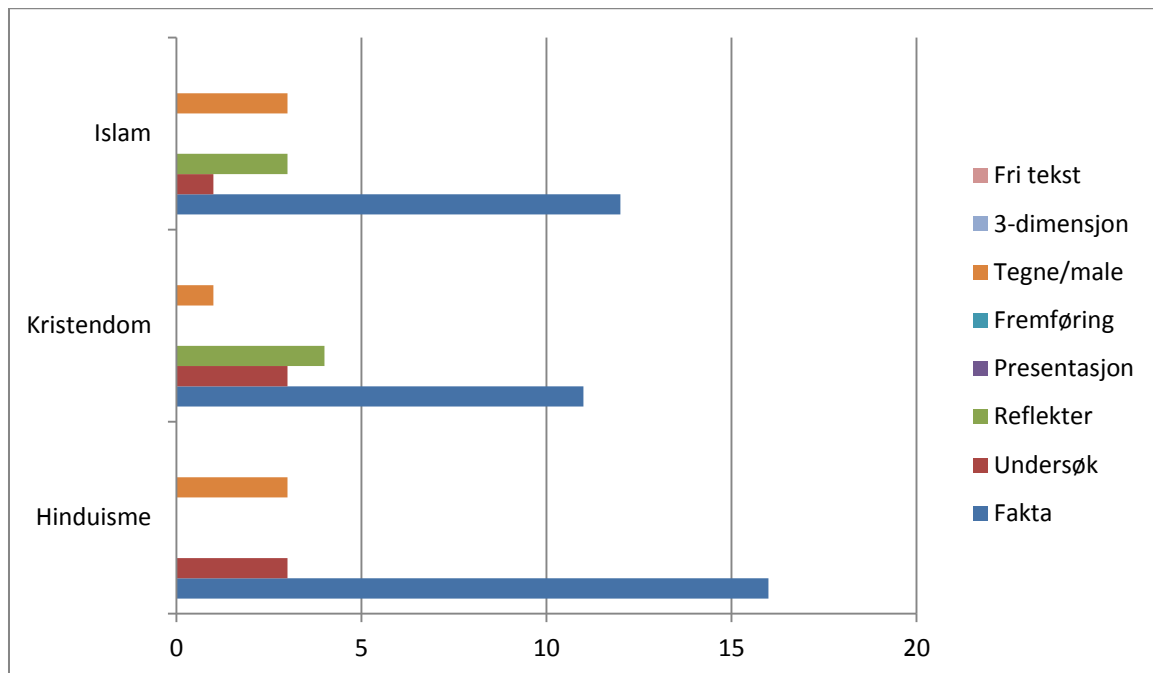
Noen oppgavetyper er ikke representert. Det gjelder presentasjoner, framføringer, 3-dimensjonale produkt og frie tekster. Dette er oppgaver som kan være tidkrevende og materialkrevende. 3-dimensjonale produkt krever materialer, og kan kreve tid å planlegge og gjennomføre. Presentasjoner og framføringer kan også kreve både tid og til en viss grad materiale.

Frie tekster skiller seg ut fra disse oppgavetyperne. Dette er ikke ressurskrevende oppgaver, men de kan være ganske tidkrevende, og de krever involvering og en «indre driv». Dette gjelder også oppgaver av typen «framføringer».

Oppgaver som krever involvering (frie tekster og framføringer), og oppgaver som er tidkrevende og materialkrevende (presentasjoner og 3-dimensjonale produkt) er valgt bort i dette verket. Det velges i hovedsak oppgaver som etterspør fakta samt oppgaver som krever refleksjon. Kategoriene Tegne/male og Undersøk gis uten andre krav enn at den skal kunne gi svar på oppgaven (ikke resultere i et produkt). Dette er oppgaver som er lette å gjennomføre.

Tabell nr. 4

Samletabell over oppgavetyperne ordnet etter religion, Vivo 3-4



Når vi ser oppgavene ordnet etter religioner, ser vi at det er sammenfall i at det er fakta oppgavene som har klart størst antall hos alle de tre religionene. I hinduismen er det benyttet færrest arbeidsmåter, kun 3 kategorier er benyttet, mens det i kristendom og islam er benyttet 4 kategorier. Det er de samme kategoriene som benyttes i islam og kristendom, mens det er kategorien «reflekter» som er utelatt i hinduisme.

Man må dermed kunne si at det er brukt relativt like arbeidsmåter for alle tre religioner. De samme kategoriene er utelatt i alle religionene (fri tekst, 3-dimensjon, fremføring og presentasjon). Oversikten viser at kun halvparten av kategoriene er benyttet, og jeg mener at det dermed er vanskelig å si konkludere med at det er benyttet «varierte og engasjerende arbeidsmåter» i denne læreboka.

3.4.2 Vi i verden 3

Læreverket «Vi i verden 3» har organisert lærestoffet etter religioner, selv om det rent teknisk behandler jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn under samme bolk. Kristendommen er holdt adskilt fra de andre tradisjonene. Læreverket har et eget kapittel som heter filosofi og etikk, slik også VIVO 3-4 og VIVO 5-7 har.

Oppgavene i «Vi i verden 3» presenteres underveis som lærestoffet gjennomgås. Kapittelet avsluttes med et «filosofisk hjørne» og oppgaver knyttet til bilder i det gjennomgatte stoffet. Det er ingen egen side med oppgaver utenom dette, så jeg kategoriserer oppgavene som gis underveis i teksten på lik linje med oppgavene på siste side i kapittelet for å kunne gi et helhetlig bilde av oppgavetyperne i boka.

Kapittelet om hinduismen har overskriftene «Lysfesten divali», «Rama og Sita» og «Å leve som hindu». Lærestoffet i hele kapittelet faller inn under min problemstilling, i og med at fortellingen om Rama og Sita er knyttet til divali-feiringen. Dermed er det naturlig å ta med alle oppgavene i diagrammet.

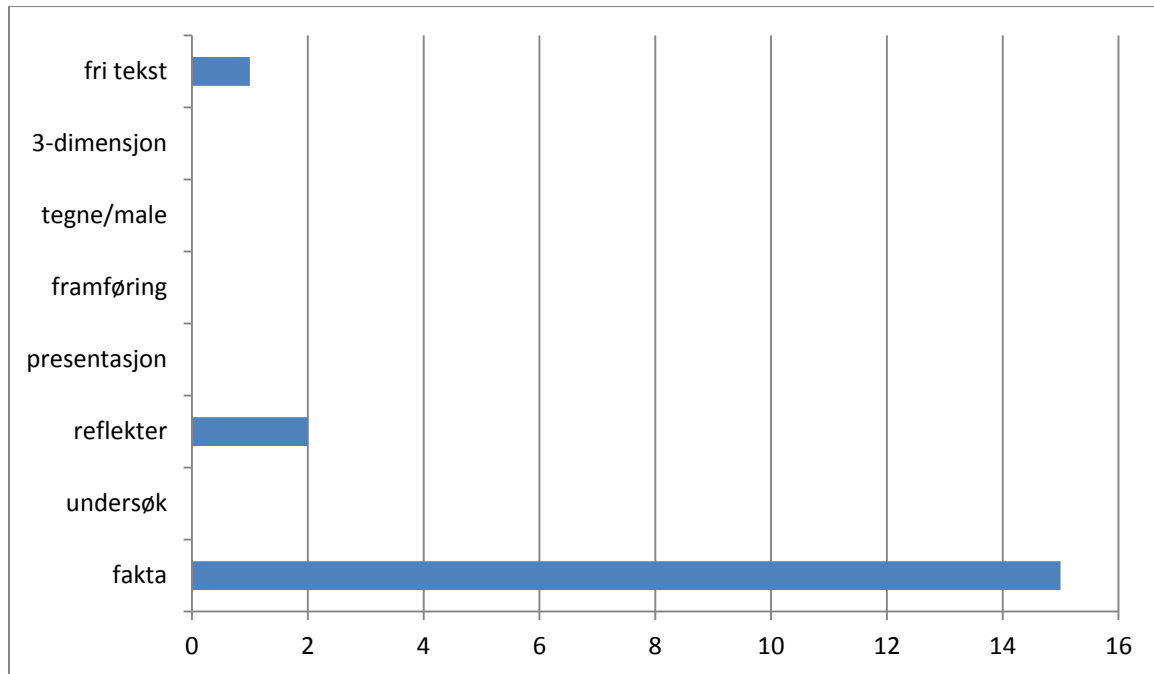
Kapittelet om islam har overskriftene: «Allah», «Ibrahim» og «Å leve som muslim». Jeg finner det naturlig også her å se hele kapittelet under ett. Fortellingen om Ibrahim er knyttet til en av muslimenes største feiringer, id al-adha, og hører dermed med i min problemstilling.

Det er to kapitler om kristendom, og emnet «Å leve som kristen» innbefatter undertitlene «Kristi himmelfart og pinse», «Dåp», «Gudstjenesten» og «I hjemmet». Oppgavene på siste side i kapittelet (s. 60) forholder seg kun til lærestoffet på disse sidene, og jeg velger derfor å forholde meg kun til oppgavene på sidene som omhandler dette (s.38-59 + s. 60)

Tabell nr. 5

Religion: Hinduisme

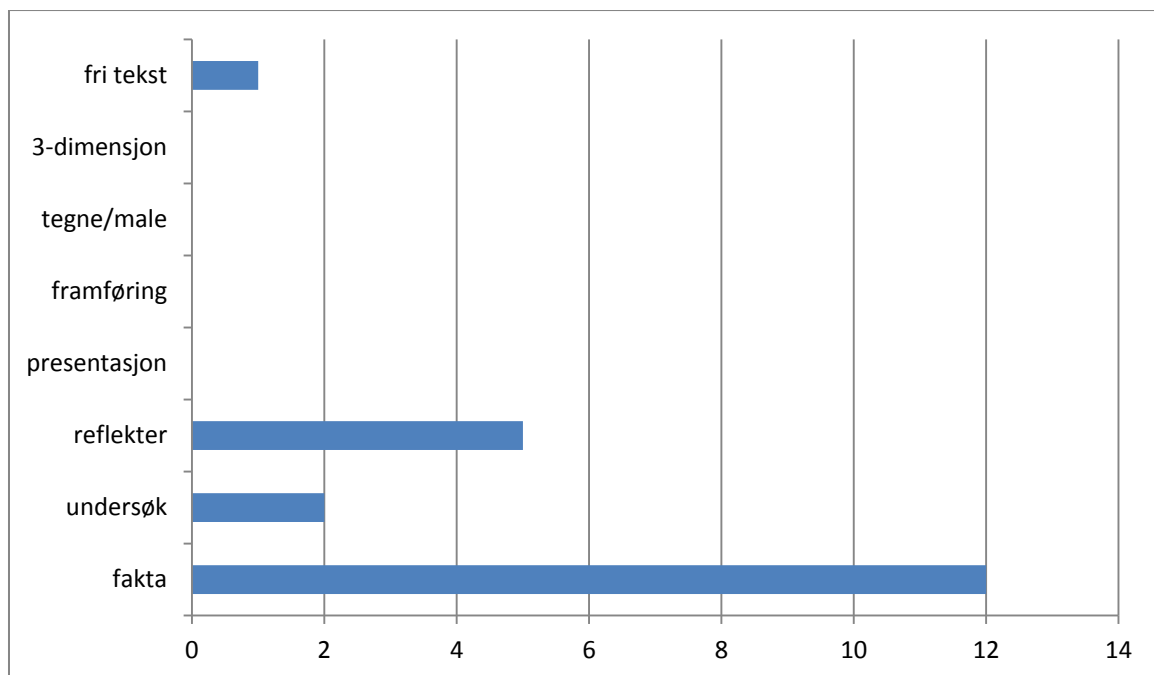
Kapitteloppgaver «Vi i verden 3», s. 62-72



Tabell nr. 6

Religion: Kristendom

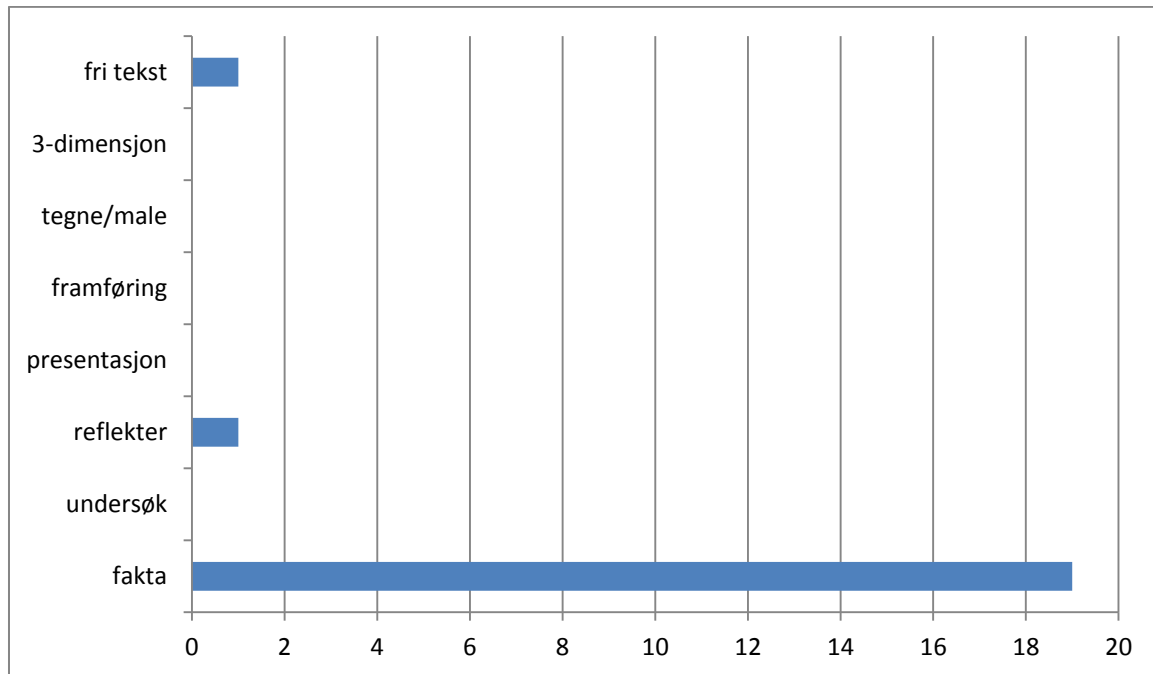
Emne: Å leve som kristen, «Vi i verden 3», s. 38-60



Tabell nr. 7

Religion: Islam

Kapitteloppgaver til «Vi i verden 3», s. 128-142



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen til oppgavetyperne i «Vi i verden3»

Det er totalt 59 oppgaver tilhørende det lærestoffet som er undersøkt. Av disse er 46 rene faktaoppgaver, 8 tilhører kategorien «reflekter», 3 tilhører kategorien «fri tekst» og 2 tilhører kategorien «undersøk».

Kun 14 av de 59 oppgavene gitt i elevboka har annen karakter enn ren faktagjengivelse. Av disse er de to oppgavene som kommer under kategorien «undersøk», oppgaver der en skal finne årets dato for kristi himmelfartsdag og 1. pinsedag. Dette er faktaspørsmål, men siden kriteriet for å defineres som «fakta» i denne oppgaven er at en kan gjenfinne svaret direkte i elevboka, finner jeg det riktig å kategorisere disse spørsmålene som «undersøk».

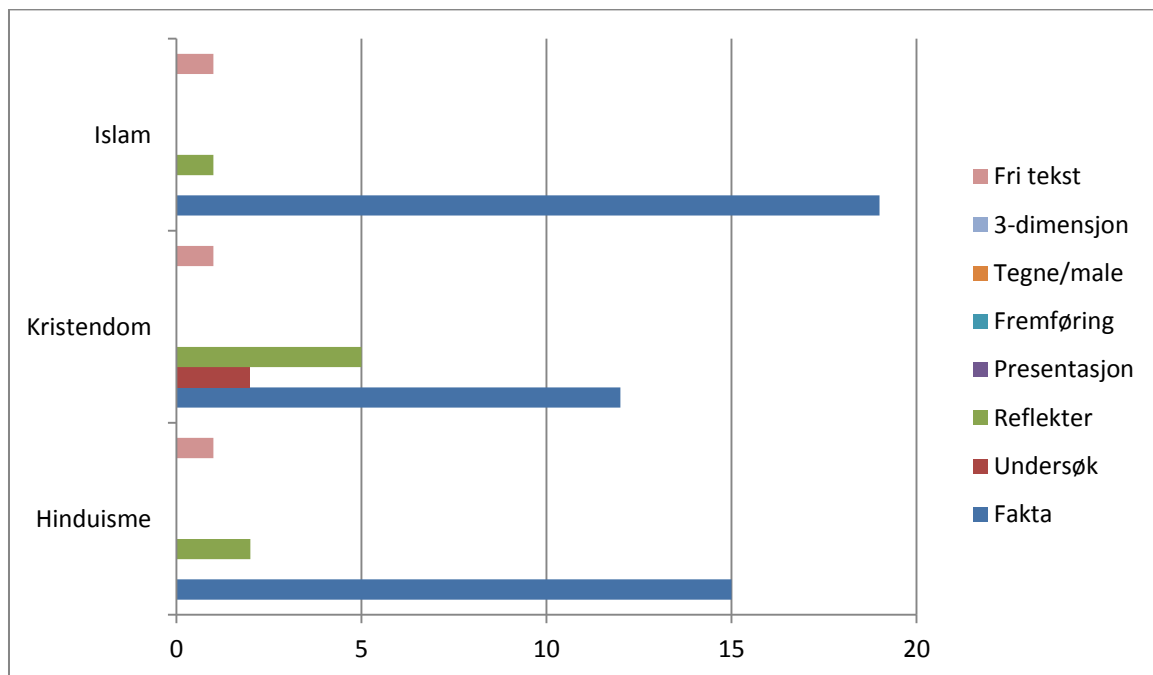
Alle oppgavene som er i kategorien «fri tekst» er tekster knyttet til bilder. Tre av oppgavene tilhørende kategorien «refleksjon» presenteres under «Filosofisk hjørne» og dette er oppgaver som gir flere mulige svaralternativer. De resterende fem refleksjonsoppgavene er av en slik karakter at man kan finne svar delvis i teksten, men det gis rom for utdypende og egne svar.

Det er påfallende mange oppgavetyper som ikke i det hele tatt tas i bruk i dette læreverket. Tyngden ligger på faktagjengivelse. Av andre oppgavetyper, er det filosofisk tenkning og samtale som blir tilgodesett. Oppgavene som kan knyttes mot kreativ utfoldelse er i sin

helhet knyttet til tenkning og skriving. Det er ingen oppgaver i boka som etterspør presentasjoner, fremføringer, produkt i form av 2- eller 3-dimensjonale produkter.

Tabell nr. 8

Samletabell over oppgavetyper ordnet etter religion, «Vi i verden, 3»



Når en ser på oversikten over oppgaver ordnet etter religion, ser vi klart at det er faktaoppgavene som dominerer i alle de tre religionene. Det er også samme kategorier som er brukt i alle religionene, mens kristendom er alene om å ha med kategorien «undersøk».

Oversikten viser at det er samme arbeidsmåter som benyttes i alle de tre religionene, og en må kunne konkludere med at religionene er behandlet likt.

Elevboka tilfredsstillende ikke kravene om «varierte arbeidsmåter». Det er de samme oppgavetyper som blir benyttet, og det er spørsmål etter fakta og refleksjon, og skriveoppgaver knyttet til bilder. Det er svært liten variasjon i oppgavetyper, og kreativt arbeid er kun knyttet til refleksjon og tekstproduksjon. Det er ingen oppgaver som kan regnes som «praktiske».

3.4.3 Du og jeg 3

I læreverket «Du og jeg» for 3. trinn, er oppgavene inndelt i kategoriene:

- Tenk selv
- Oppgave
- Kan du dette?

Det er ikke en egen side med oppgaver.

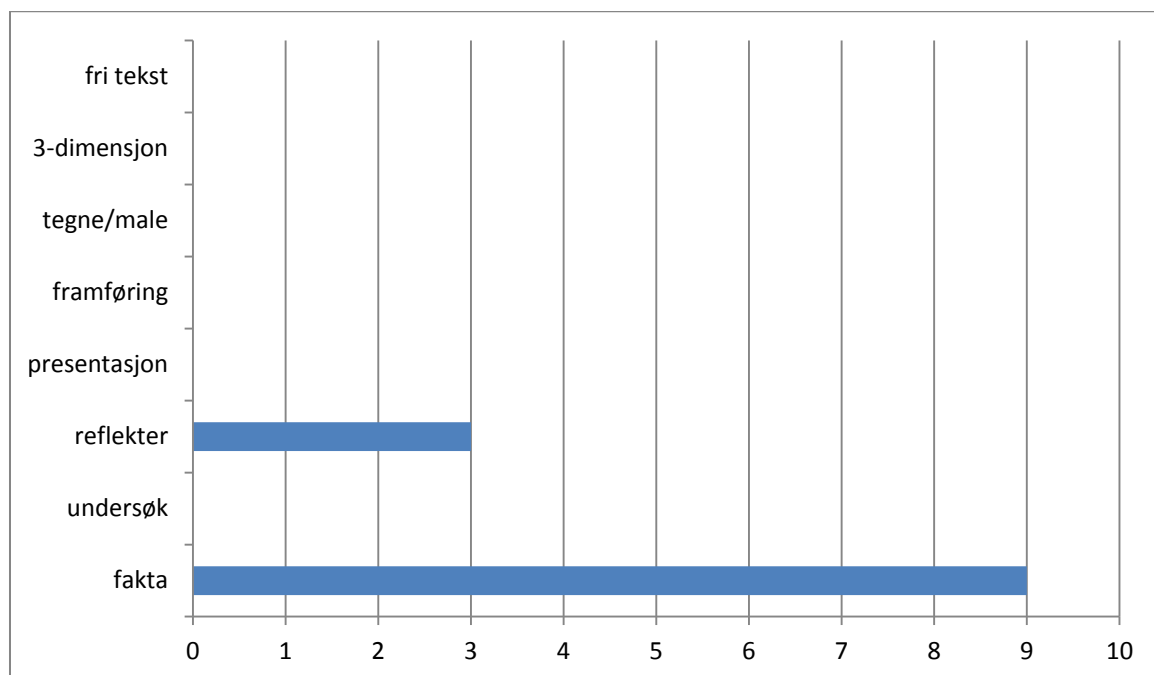
Kristendommen har tre kapitler i boka, mens hinduisme og islam har et kapittel hver. Temaene «Å være hindu/kristen/muslim» dekker best min problemstilling, og for hinduisme og islam er dette også det eneste temaet i boka.

Denne læreboka har en egen type oppgaver som går igjen. Det er et slags kryssord der enkelte bokstaver som angis skal utelates for å finne frem til ord som har med emnet å gjøre. Disse oppgaver har kun et riktig svar og setter ikke krav til egen refleksjon, slik at de etter min mening kommer inn under kategorien «fakta». Oppgaver som krever regneferdigheter, regner jeg også som faktaoppgaver.

Tabell nr. 9

Religion: Hinduisme

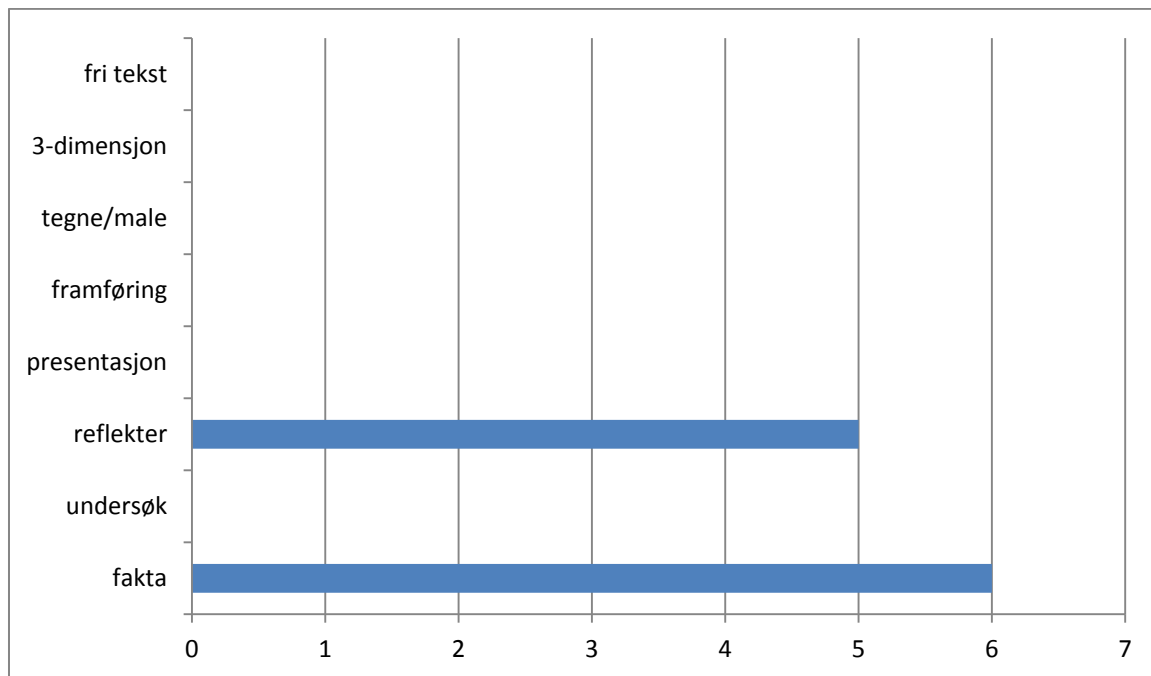
Emne: Å være hindu, «Du og jeg 3», s. 42-51



Tabell nr. 10

Religion: Kristendom

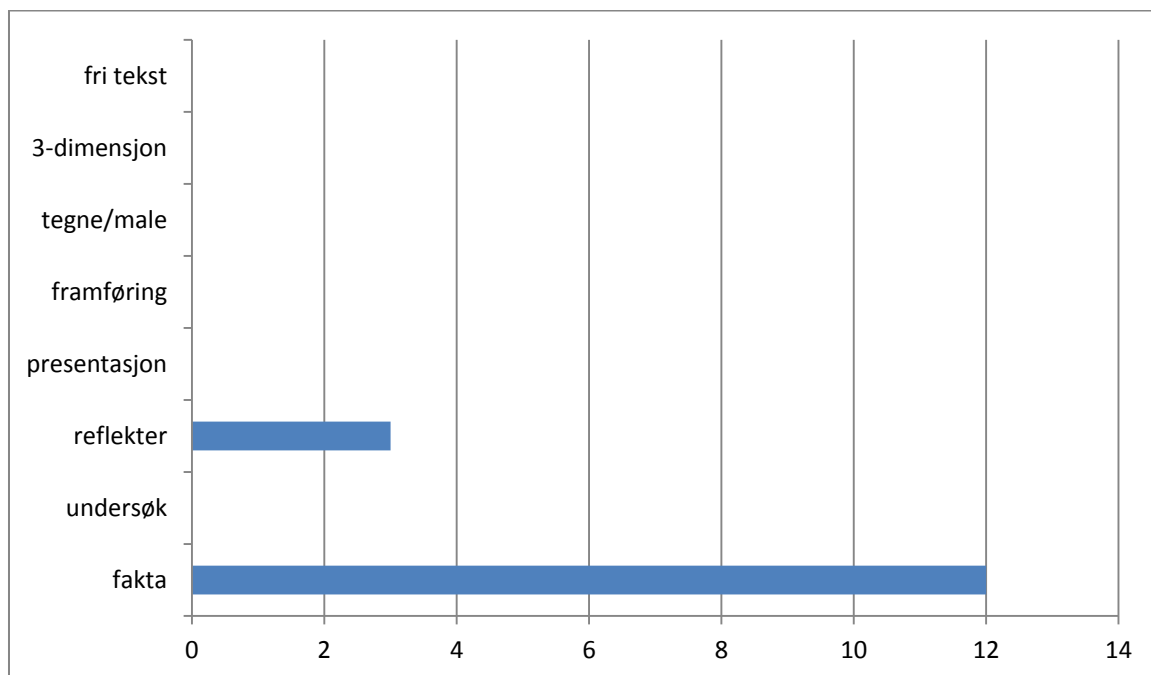
Emne: Å være kristen, «Du og jeg» s. 84-93



Tabell nr. 11

Religion: Islam

Emne: Å være muslim, «Du og jeg» s, 123-131

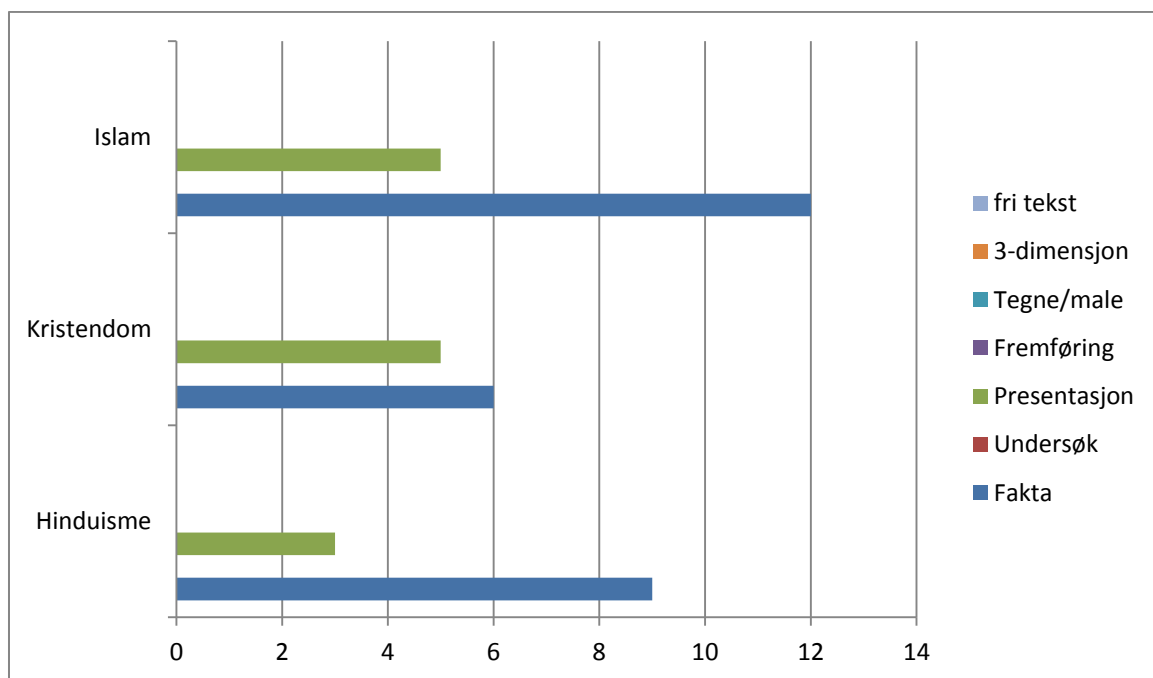


Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i «Du og jeg», 3. trinn

Det er til sammen 38 oppgaver knyttet til det lærestoffet som inngår i min undersøkelse. Det er kun to kategorier oppgaver som er benyttet, og det er kategoriene «fakta» og «reflekter». Av disse er 27 oppgaver rene faktaspørsmål, mens 11 oppgaver er refleksjonsoppgaver. Ingen av oppgavene stiller krav om skriftlighet.

Tabell nr. 12

Samletabell over oppgaver ordnet etter religion, «Du og jeg 3»



Når en ser på religionene hver for seg, ser vi at det er det i islam og hinduisme er noenlunde likt styrkeforhold mellom fakta- og refleksjonsoppgavene, mens det for kristendom er jevnere styrkeforhold mellom disse. Likevel kan vi konkludere med at det er brukt like arbeidsmåter, i og med at det er de samme kategoriene som er benyttet for alle tre religionene.

Det er påfallende at det kun benyttes to typer oppgaver, og at det ikke i det hele tatt legges til rette for kreativt og/eller praktisk arbeid som skal resultere i et produkt.

Her kan det ikke sies at boka ivaretar kravet om varierte arbeidsmåter.

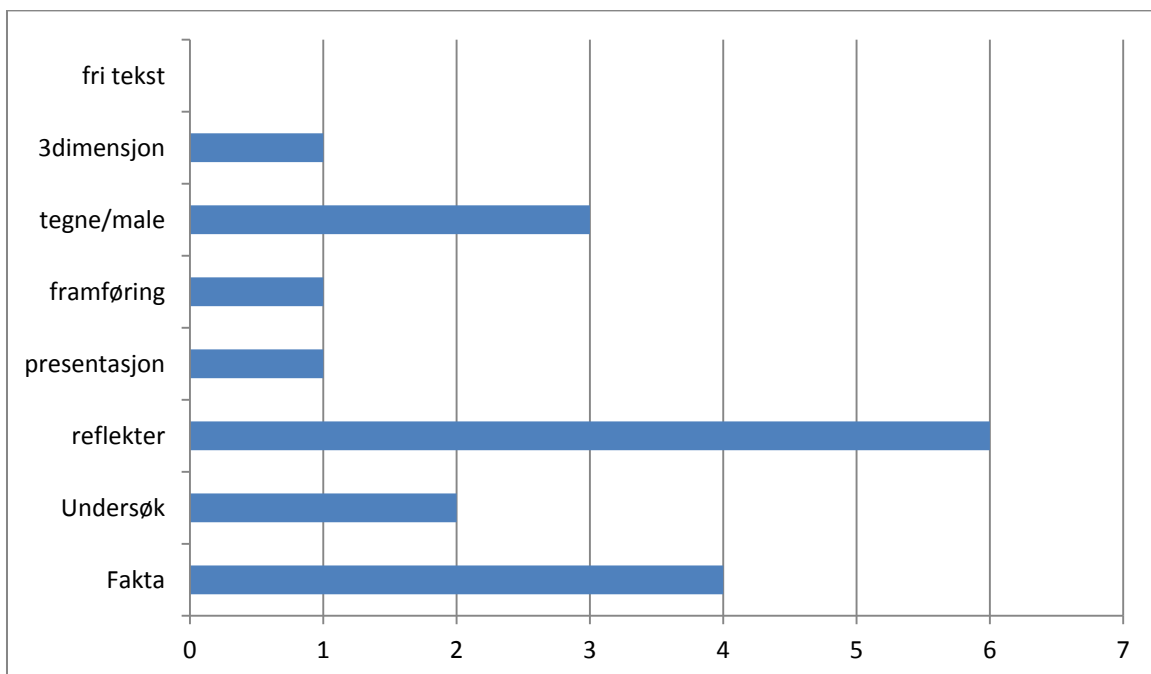
3.4.4 Vivo – 5.-7.

Etter hvert kapittel i boka, følger en side med sammendrag og korte repetisjonsspørsmål (15 til 21 spørsmål) til stoffet som er gjennomgått. Disse er ikke tatt med i oversikten under, da boka selv ikke tar de med på oppgavesidene, men holder disse spørsmålene adskilt fra de andre under oversikten «Husker du dette?». Dette er ikke oppgaver som skal arbeides med over tid, men de er tatt med som hjelp til gjennomgang og repetisjon av lærestoffet.

Tabell nr. 13

Religion: Hinduisme

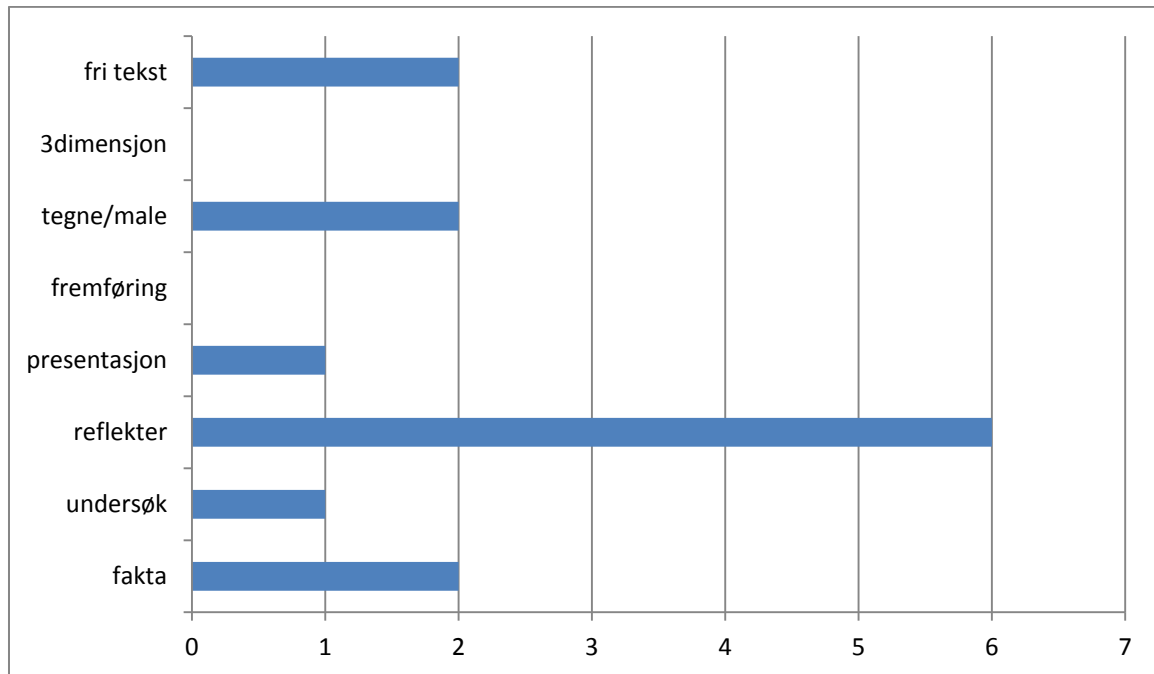
Emne: Å leve som hindu, VIVO 5-7, s 247



Tabell nr. 14

Religion: Kristendom

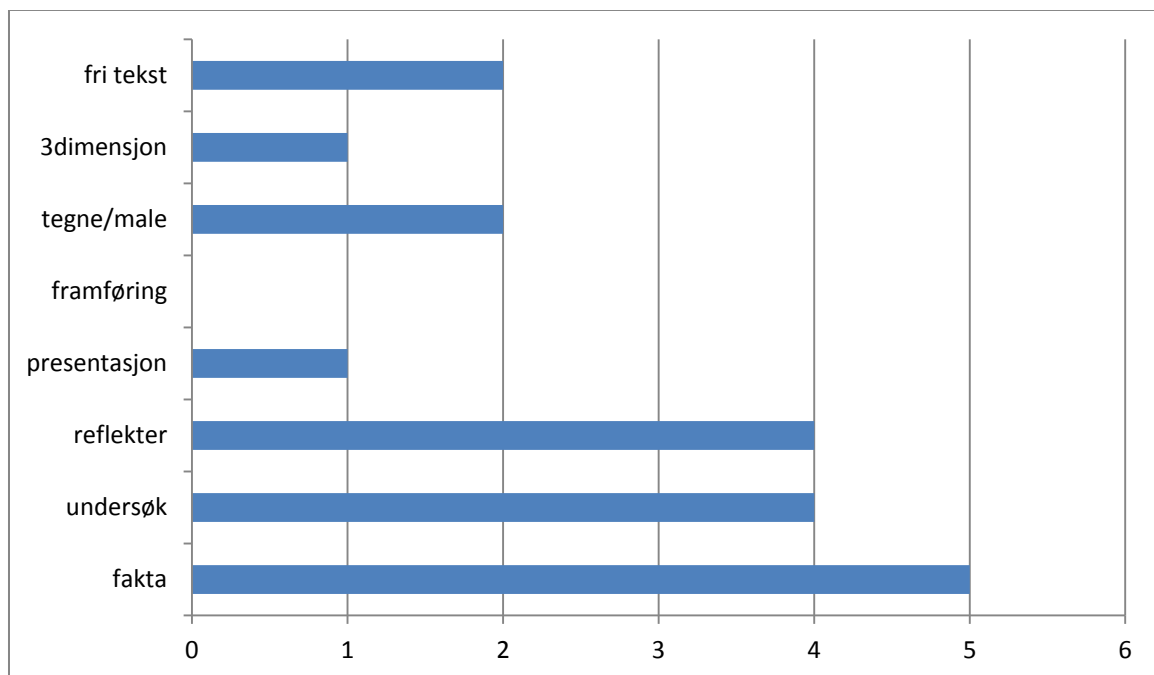
Emne: Å leve som kristen, Vivo 5-7, s. 97



Tabell nr. 15

Religion: Kristendom

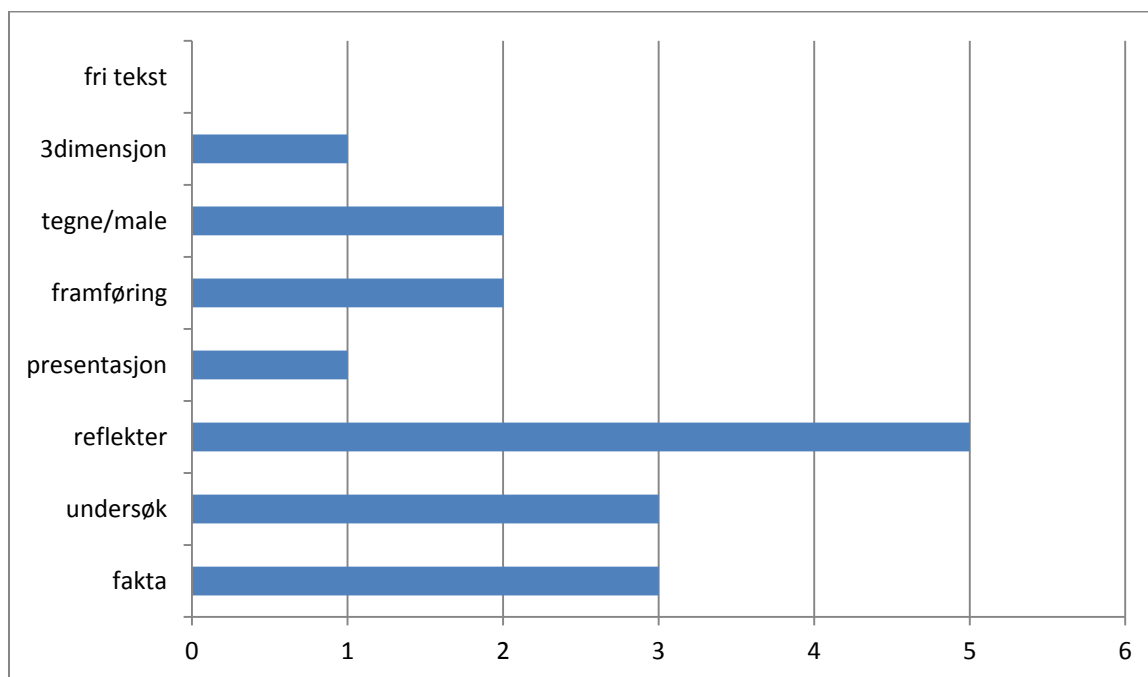
Emne: Høytider og musikk, VIVO 5-7. s. 165



Tabell nr. 16

Religion: Islam

Emne: Å leve som muslim, Vivo s. 179



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i læreverket VIVO 5-7. trinn

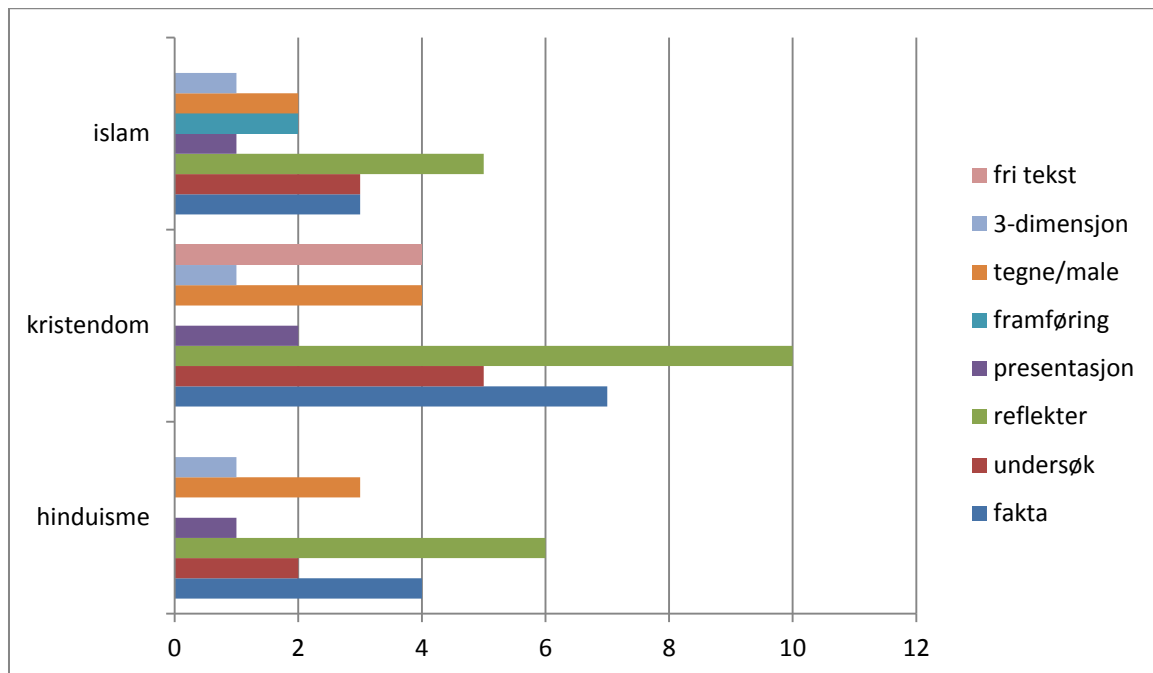
Det er til sammen 67 oppgaver knyttet til lærestoffet som omfattes av denne undersøkelsen i VIVO 5-7. Alle oppgavekategoriene i undersøkelsen er brukt.

Oppgavetyperne fordeler seg slik:

Fakta	14 oppgaver
Undersøk	10 oppgaver
Reflekter	21 oppgaver
Presentasjon	4 oppgaver
Framføring	2 oppgaver
Tegne/male	9 oppgaver
3-dimensjon	3 oppgaver
Fri tekst	4 oppgaver

Tabell nr. 17

Samlet oversikt over oppgavene ordnet etter religion i VIVO 5-7



Når en ser på oppgavene ordnet etter religioner, ser vi at det i oppgavene om kristendom og hinduisme er benyttet seks kategorier, mens det i islam er benyttet syv. Kristendom er den eneste religionen der «fri tekst» er benyttet, mens det kun er i islam at «framføring» er benyttet.

Likevel mener jeg at jeg her kan konkludere med at det er benyttet like arbeidsmåter i behandlingen av de tre religionene. De har alle et stort spekter av kategorier som benyttes, og det er ikke nødvendig at de skal være like i omfang og type for at kravet om likebehandling skal kunne anses etterfulgt. Det er benyttet stor variasjon i arbeidsmåtene, og det er noenlunde likt styrkeforhold mellom de ulike oppgavetyperne.

Med utgangspunkt i disse funnene, kan det fastslås at det er stor variasjon i typen oppgaver i dette læreverket. Her er det oppgaver som legger til rette for ulike aktiviteter, både av kreativ og praktisk art. Flere av oppgavene skal resultere i et produkt, en tegning, et maleri, en skulptur, en matrett, en presentasjon eller en framføring.

3.4.5 Inn i livet - 7. trinn

Dette læreverket er ordnet etter tema, og kapitlene «Å leve i religioner og livssyn» og «Gjennom livet i religioner og livssyn» dekker det området som er utgangspunkt for min oppgave. I disse kapitlene omhandles ritualer og høytider i hinduisme, kristendom og islam.

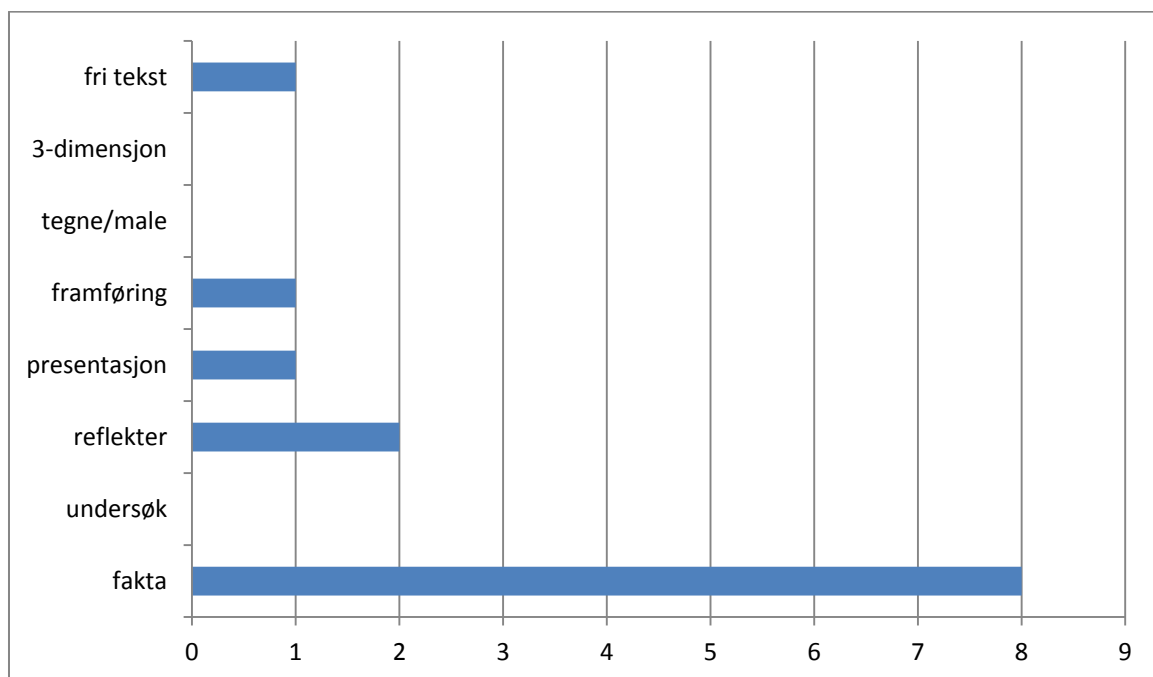
Det er en oppgaveside etter at lærestoffet for hver religion er gjennomgått, og i tillegg er det en side med oppgaver som går på hele kapitlet.

Jeg setter først opp diagram for hver religion, og deretter et diagram for samleoppgavene for hele kapitlet.

Tabell nr. 18

Religion: Hinduisme

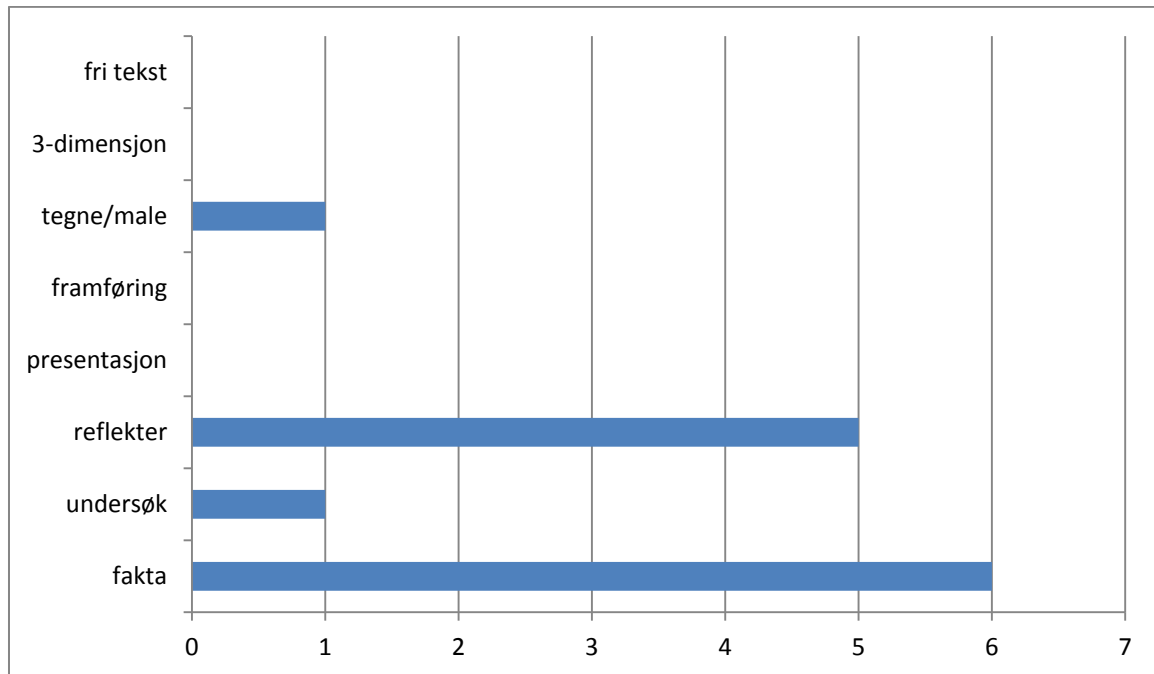
Emne: Å leve som hindu , s 81



Tabell nr. 19

Religion: Kristendom

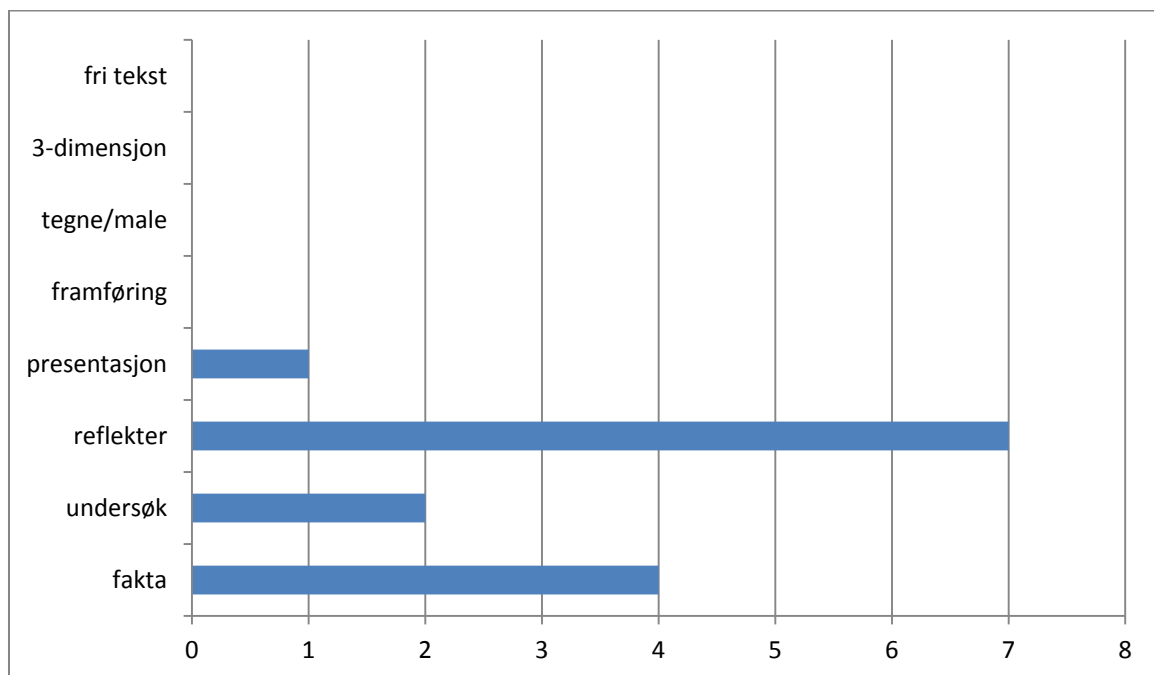
Emne: Å leve som kristen, s. 41



Tabell nr. 20

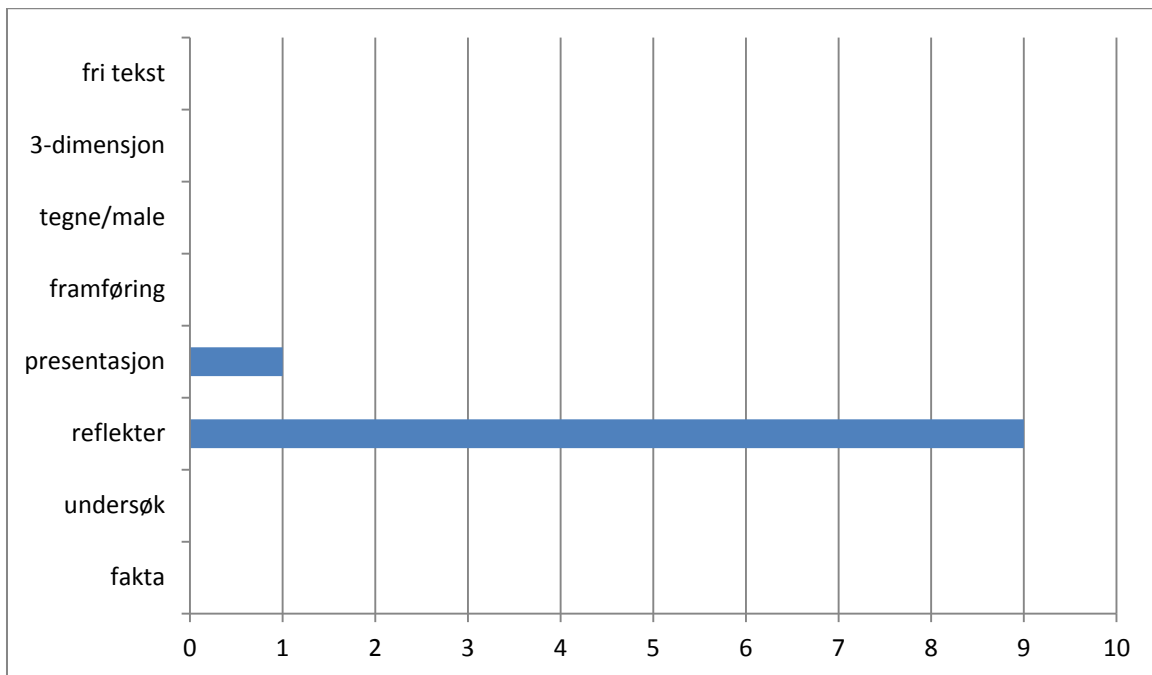
Religion: Islam

Emne: Å leve som muslim, s. 51



Tabell nr. 21

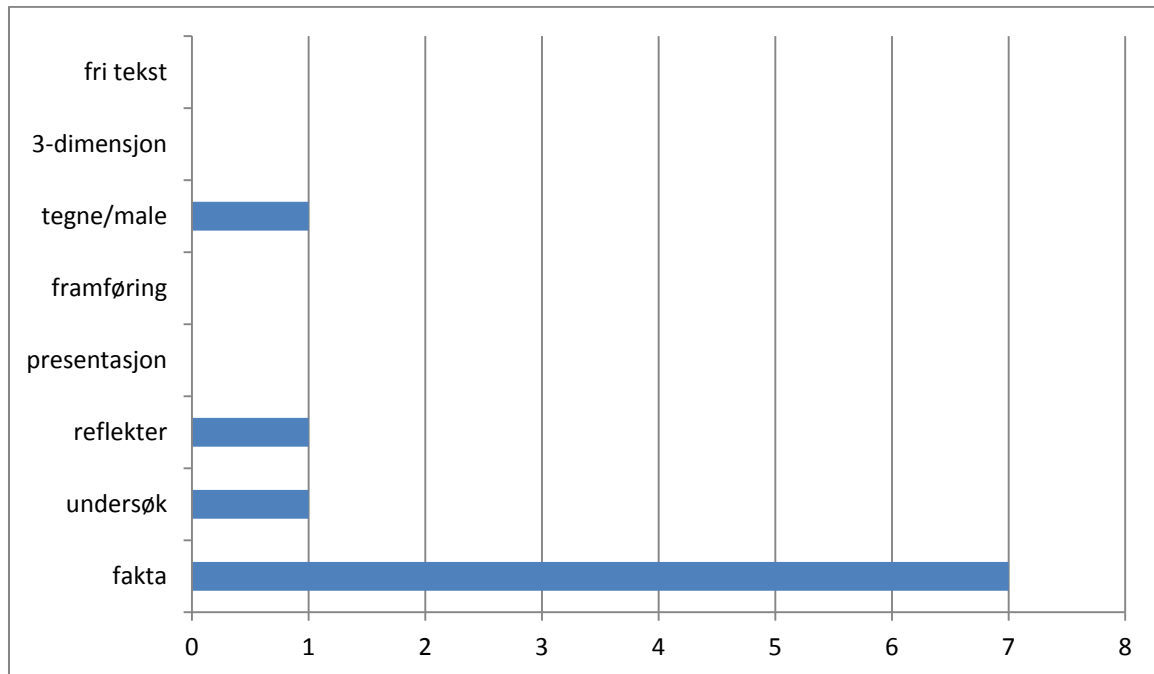
Oppsummerende oppgaver til kapittelet «Å leve i religioner og livssyn», s. 93



Tabell nr. 22

Religion: Hinduismen

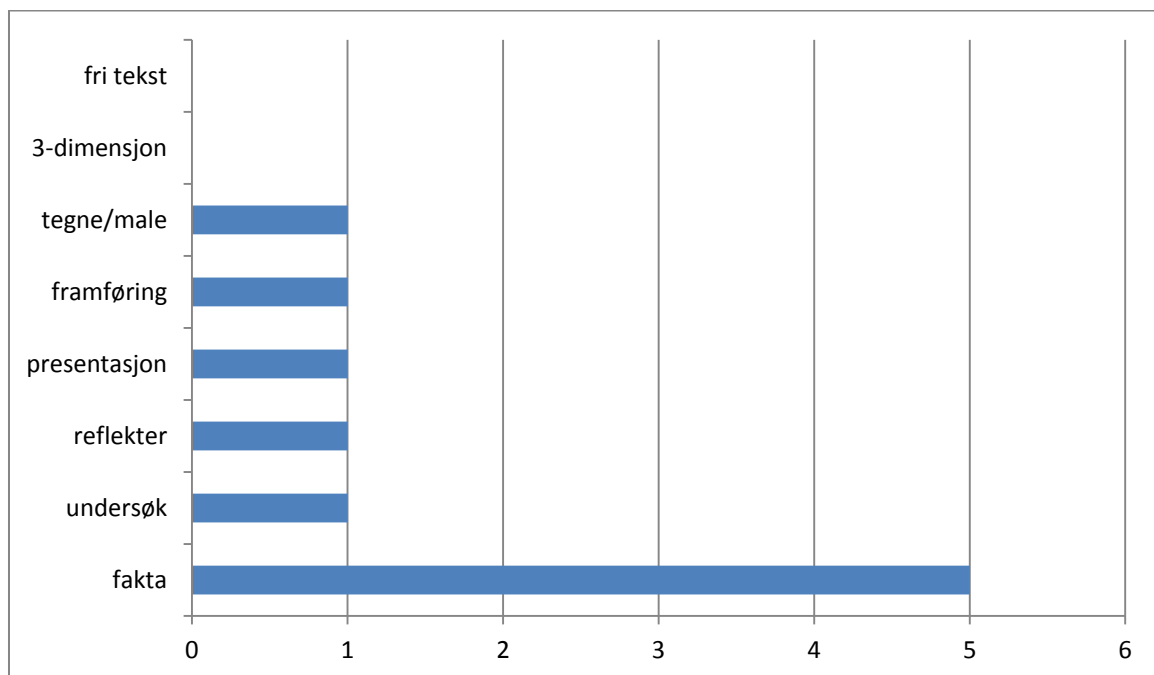
Emne: Gjennom livet i hinduismen, s. 147



Tabell nr. 23

Religion: Kristendom

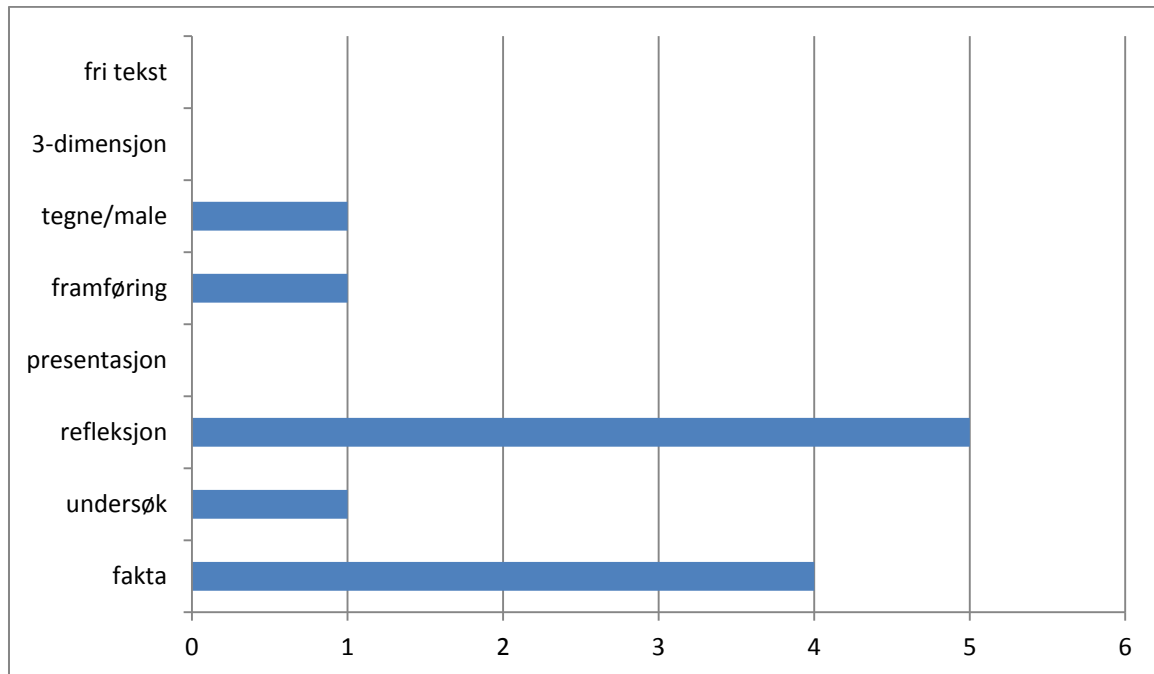
Emne: Gjennom livet i kristendommen, s. 107



Tabell nr. 24

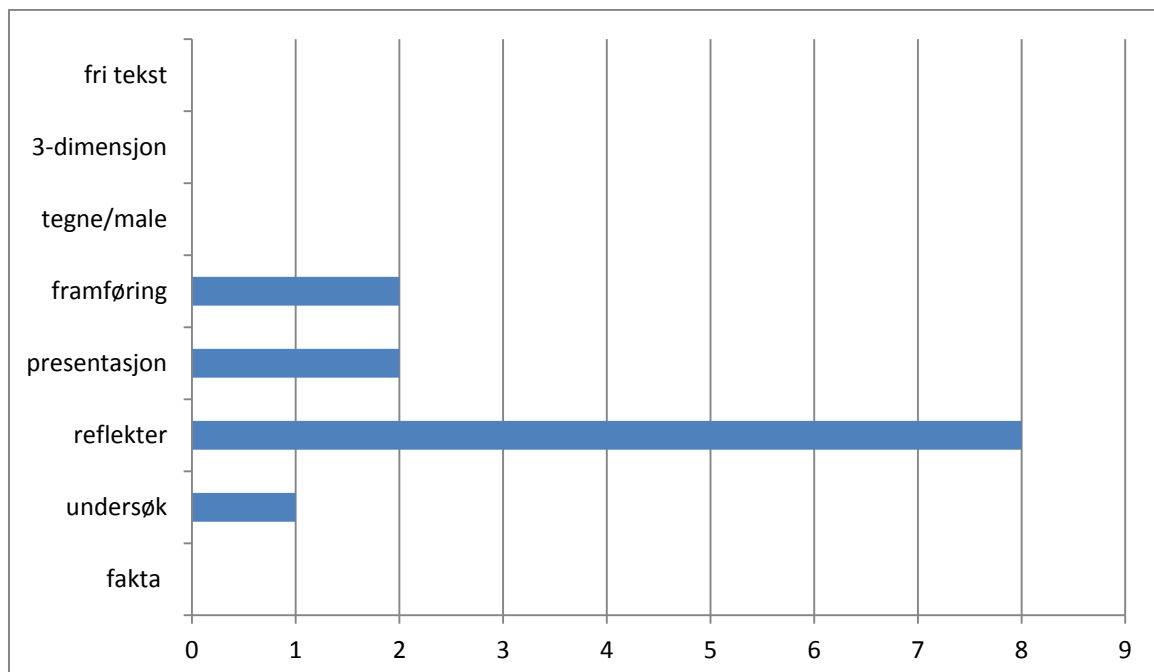
Religion: Islam

Emne: Gjennom livet i islam, s. 117



Tabell nr. 25

Oppsummerende oppgaver til kapitlet «Gjennom livet i religioner og livssyn», s. 159



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i læreverket «Inn i livet»

Det er 95 oppgaver i lærestoffet som dekkes i denne undersøkelsen.

Oppgavetyperne fordeler seg slik:

Fakta	34 oppgaver
Undersøk	7 oppgaver
Reflekter	38 oppgaver
Presentasjon	6 oppgaver
Framføring	5 oppgaver
Tegne/male	4 oppgaver
3-dimensjon	0 oppgaver
Fri tekst	1 oppgaver

Det er bare oppgaver av type «3-dimensjon» som ikke er benyttet. 79 av 95 er tilhørende kategoriene «fakta», «undersøk» og «reflekter».

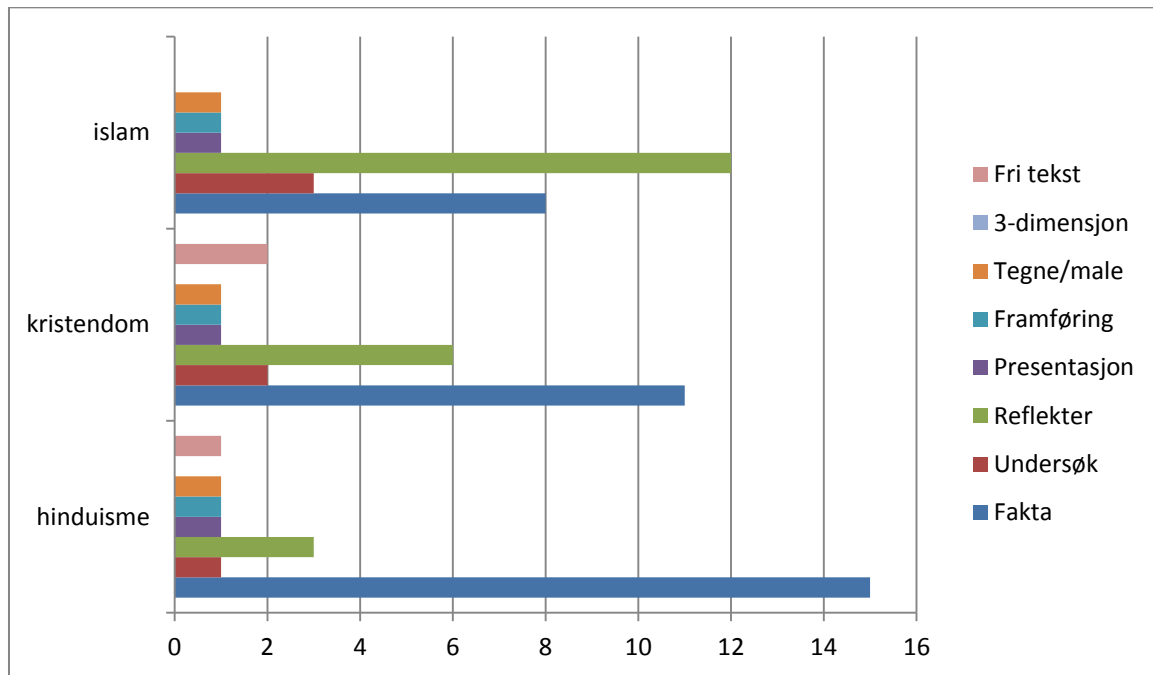
Refleksjonsoppgavene er i flertall. Her er det en del oppgaver som kan helle mot kategorien «fakta», men så lenge oppgaven krever en viss refleksjon og svaret må formuleres med egne ord, regnes de med i kategorien «reflekter». Man kan ikke kalle en hver refleksjonsoppgave for en kreativ oppgave, men refleksjonsoppgavene krever assosiering, som er et av aspektene ved kreativ tenkning.

16 av 95 oppgaver skal resultere i et produkt i form av en tegning/maleri, fri tekst eller en presentasjon, og 5 oppgaver skal resultere i en fremføring. Dette er oppgaver som har kreative og/eller praktiske aspekt.

Tabell nr. 26

Samlet oversikt over oppgavetyper ordnet etter religion i «Inn i livet»

Oppsummeringsoppgavene etter hvert kapittel er ikke tatt med i dette stolpediagrammet, da de ikke er knyttet til en religion, men er oppgaver som kan besvares ut fra den religionen man velger.



Av dette diagrammet ser vi at det er hovedvekt av «fakta» og «reflekter» innen alle de tre religionene, men at styrkeforholdet mellom disse er ganske ulikt. I hinduismen er det en stor forskjell mellom «fakta» og de andre kategoriene som er benyttet. I kristendom og islam er styrkeforholdet mer jevnt mellom «fakta» og «refleksjon», selv om kristendom har en overvekt på fakta, mens islam har en overvekt på refleksjon.

For de andre kategoriene er det «fri tekst» som er utelatt i islam, men ellers er det de samme kategoriene som er brukt.

Ut fra disse funnene kan vi si at læreboka «Inn i livet 7» benytter like arbeidsmåter for alle religioner, og at det er en viss variasjon i arbeidsmåter som er benyttet. Likevel ser vi en klar overvekt av kategoriene «fakta» og «reflekter». Styrkeforholdet mellom oppgavetyperne gjør at det er vanskelig å konkludere med at det er benyttet varierte og engasjerende arbeidsmåter i tilstrekkelig grad, slik at dette kravet bare kan sies å være delvis oppfylt.

3.4.6 Du og jeg 6

I læreverket «Du og jeg» for 6. trinn behandles hinduisme og islam i et kapittel hver, mens kristendommen behandles i tre kapitler.

I kapitlet om hinduisme behandles gudeforestillingene, puja, tidsregning og høytider, og hinduismens veier til frelse.

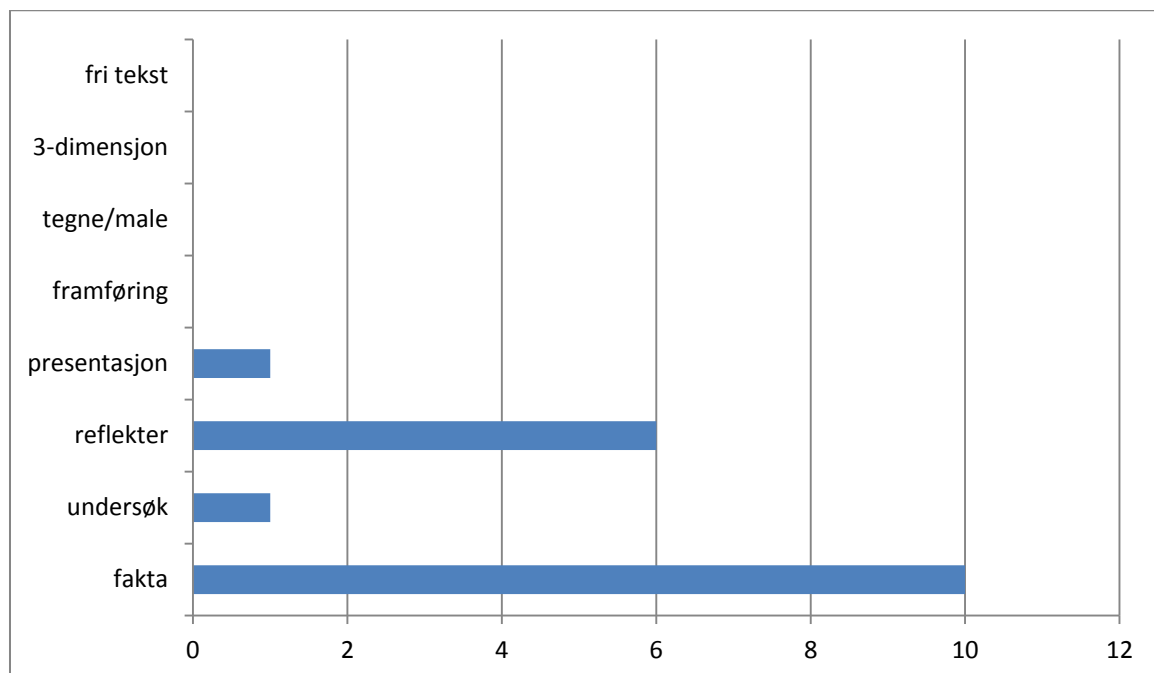
I kapitlet om islam behandles trosartiklene, tidsregning, kalender og høytider.

Et av kapitlene om kristendommen er kalt «Kristen tidsregning og kirkeåret», og det er dette kapitlet som best sammenfaller med min problemstilling, og er dermed det jeg har analysert oppgaveformuleringene til.

Tabell nr. 27

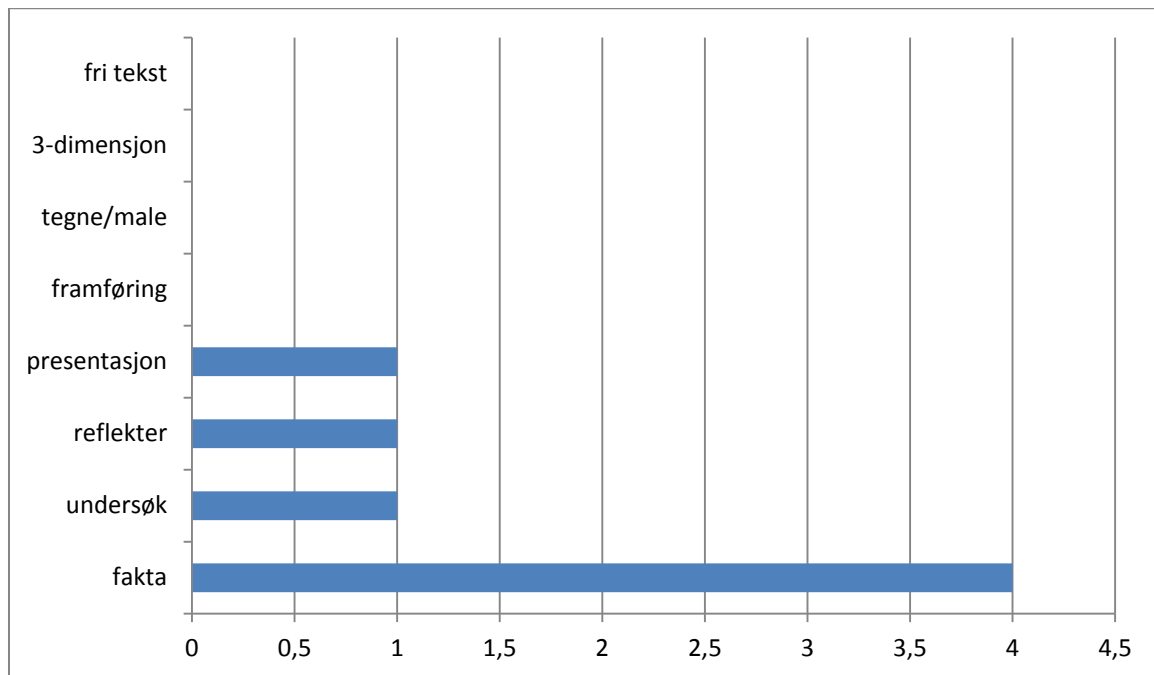
Religion: Hinduisme

Oppgaver side 114 og 115



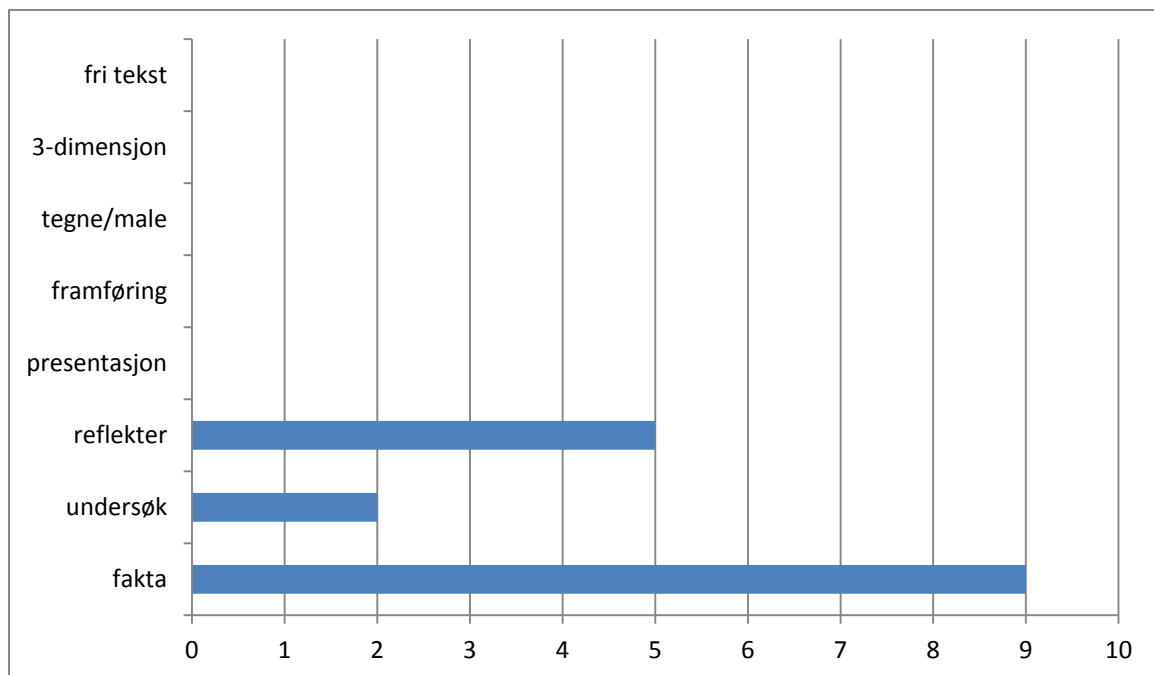
Tabell nr. 28

Religion: Kristendom. Emne: Kristen tidsregning og kirkeåret, s 167



Tabell nr. 29

Religion: Islam, Oppgaver s. 90-91



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i læreverket «Du og jeg»

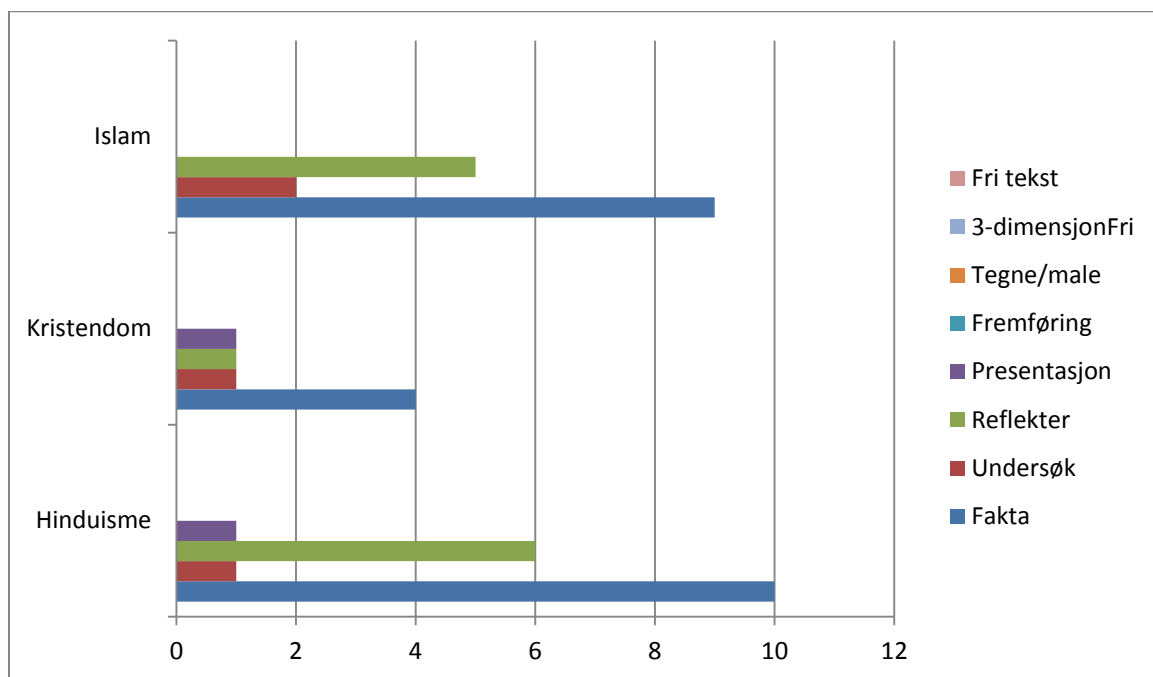
6. trinn

Det er totalt 41 oppgaver tilhørende dette lærestoffet, og av dem er 23 oppgaver tilhørende kategorien «fakta». 12 oppgaver er refleksjonsoppgaver, 4 er undersøkelsesoppgaver og 2 presentasjonsoppgaver.

Det er fire kategorier som ikke er benyttet, og de er alle knyttet til kreative eller praktiske aktiviteter. De to presentasjonsoppgavene er digitale presentasjoner, så det er ikke lagt opp til at man her skal lage egne tegninger eller illustrasjoner. Ved å legge opp til digitale presentasjoner, er hovedvekten på innsamling og ordning av stoff hentet fra nettet. Refleksjon rundt valg av stoff, samt hvordan man presenterer stoffet, har kreative aspekt ved seg.

Tabell nr. 30

Samleoversikt over oppgaver ordnet etter religioner



Oversikten viser at alle religionene har en klar overvekt av kategorien fakta, men at styrkeforholdet mellom kategoriene «fakta» og «reflekter» er noenlunde likt. På den måten er alle religionene behandlet likt. I Islam er kategorien «presentasjon» utelatt, men det er ellers de samme kategoriene som er benyttet i alle tre religioner.

Ut fra dette kan man si at det er benyttet like arbeidsmåter for alle tre religioner.

Det er kun fire kategorier som er benyttet, og kategoriene «undersøk» og «presentasjon» er benyttet i svært liten grad i forhold til kategoriene «fakta» og «reflekter». Når det gjelder

variasjon av arbeidsmåter, må vi kunne slå fast at det ikke kan sies å være et krav som er oppfylt.

3.4.7 Horisonter 8 og 9

I læreverket «*Horisonter*» som brukes på ungdomstrinnet, er fagstoffet inndelt delvis etter temaer og delvis etter religioner. Det stoffet som ligger nærmest min problemstilling, omhandles både på 8. og 9. trinn. Islam behandles hovedsakelig i 8. trinns elevbok, mens hinduisme omhandles hovedsakelig på 9. trinn. Kristendommen har emner på alle de tre ungdomsskoletrinnene. Emnet «Hva vil det si å være kristen» omhandles på 9. trinn.

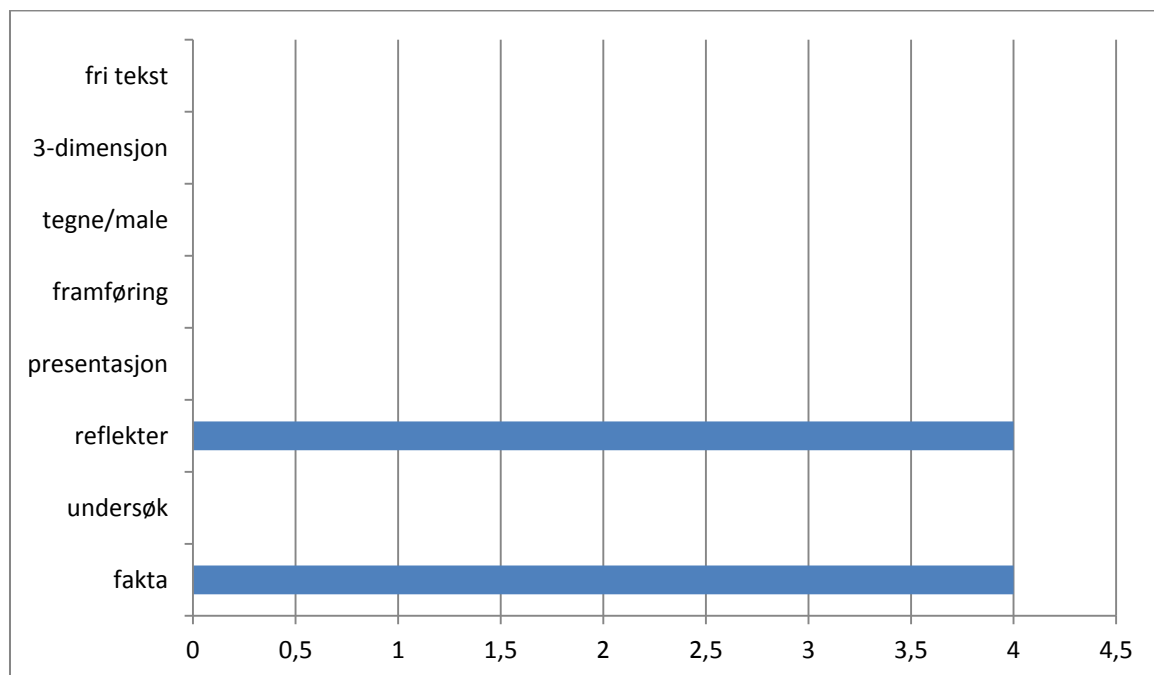
Jeg konsentrerer min oppgaveanalyse om temaene: «Hva vil det si å være hindu/kristen/muslim?» da det er disse emnene som best dekker min problemstilling.

Disse emnene er deler av et kapittel med flere temaer, og jeg velger å ta med en analyse av kapitteloppgavene som disse er en del av. Dette for å ha et bredere grunnlag for å kunne si noe om oppgavetyper.

Tabell nr. 31

Religion: Hinduisme

Emne: Hva vil det si å være hindu? Horisonter 9, side 19



Religion: Hinduisme

Kapitteloppgaver, s. 35

Disse oppgavene kjennetegnes ved at de er sammensatte oppgaver der det gis valgfrihet i besvarelsesmåter, og de inneholder momenter fra flere av kategoriene jeg bruker i skjemaet. Jeg velger derfor å markere alle momentene oppgaven inneholder. Dette gjør jeg fordi det ellers ville bli en ufullstendig og urettmessig fremstilling av oppgavene.

Oppgaveeksempel fra side 35, oppgave 1:

Velg deg en av gudene eller gudinnene som er omtalt i kapitlet, og finn ut mer om denne guden eller gudinnen i andre bøker eller på internett. Skriv en tekst om den du har valgt, og tegn eller mal et bilde av denne guden eller gudinnen. Du kan også lage en gudestatue av leire.

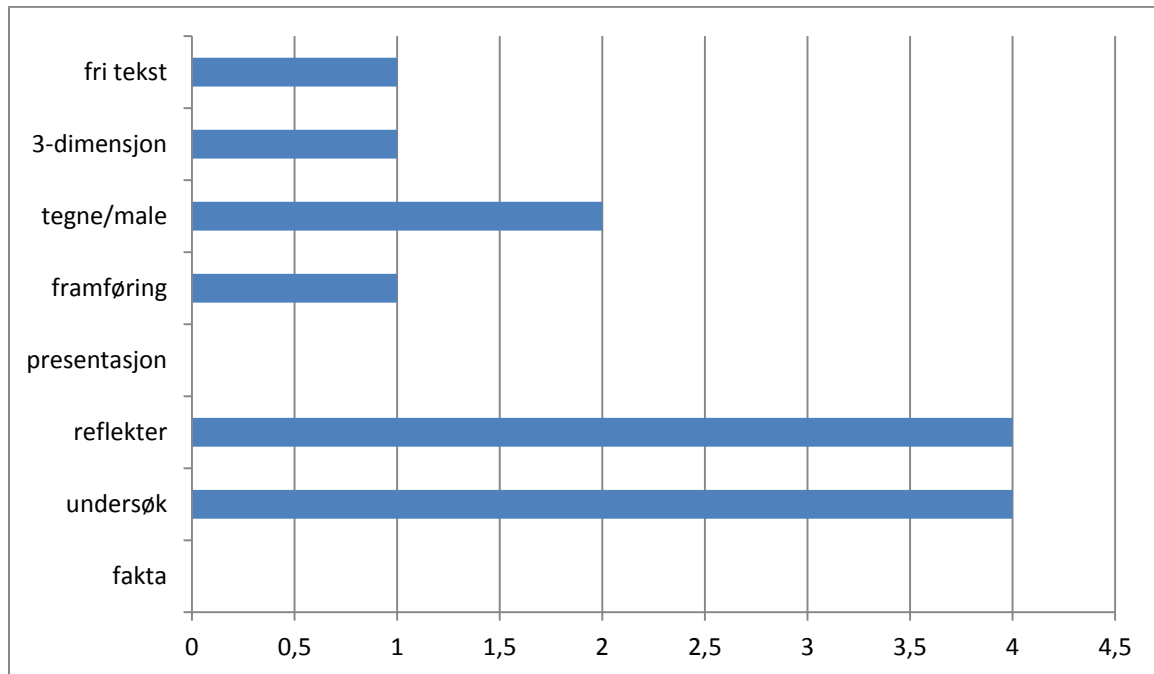
Her er det momenter fra mange kategorier i skjemaet. Denne type oppgaver finnes det flere av i kapitteloppgavene. Dette er andre typer oppgaver enn de vi finner på de lavere trinn, og jeg finner det dermed nyttig og riktig å markere alle momentene som oppgaveteksten nevner. Dermed vil oppgaveeksemplet ovenfor markeres på:

- Undersøk
- Reflekter
- Tegne/male
- 3-dimensjon
- Fri tekst

Tabell nr. 32

Religion: Hinduismen

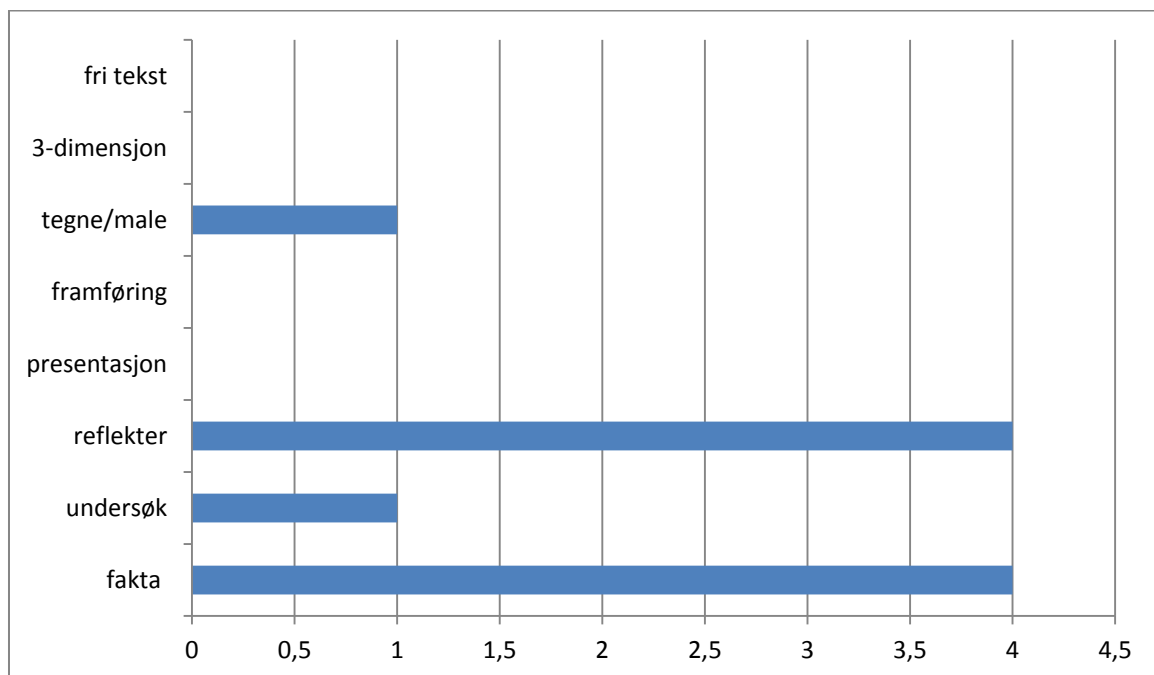
Kapitteloppgaver Horisonter 9, s. 35



Tabell nr. 33

Religion: Kristendom

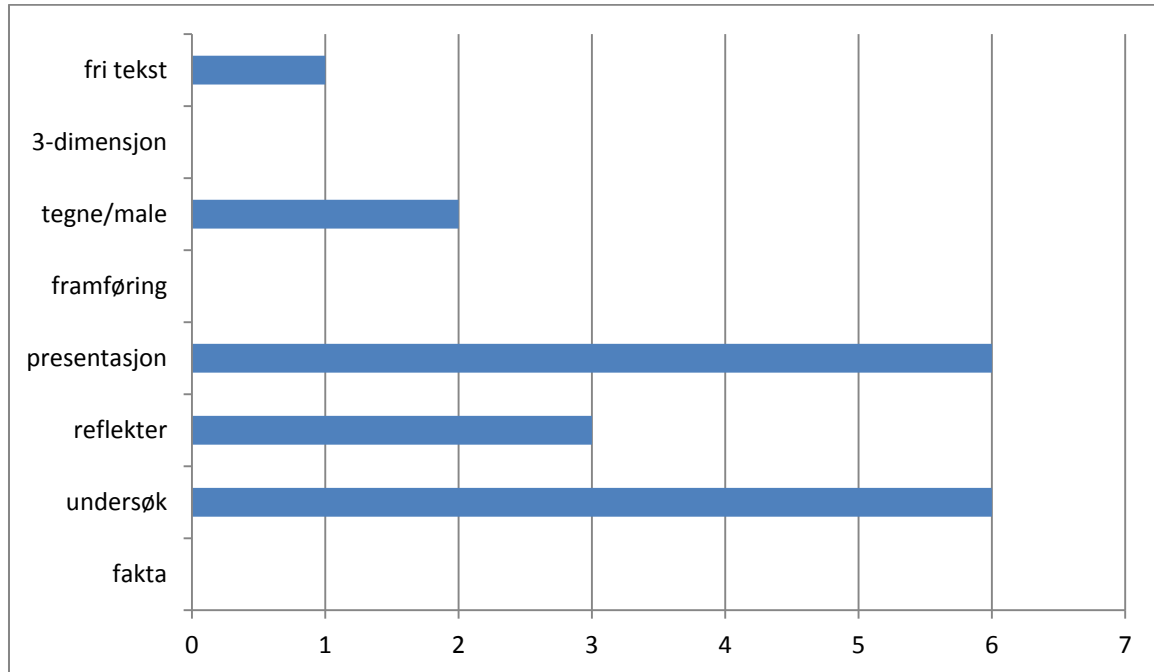
Emne: Hva vil det si å være kristen? Horisonter 9, side 106



Tabell nr. 34

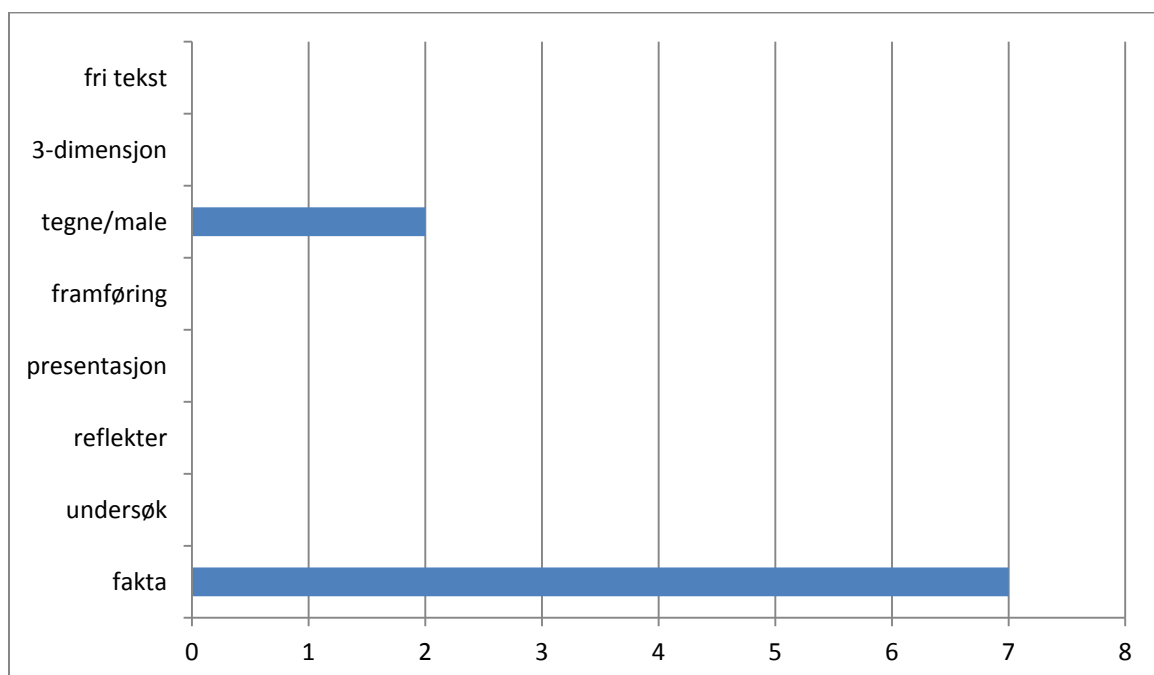
Religion: Kristendom, Kapitteloppgaver Horisonter 9, s. 123

Jeg velger også på disse kapitteloppgavene å markere alle momentene oppgavene inneholder, slik at en oppgave kan bli markert på flere kategorier.



Tabell nr. 35

Religion: Islam. Emne: Hva vil det si å være muslim? Horisonter 8, s. 79



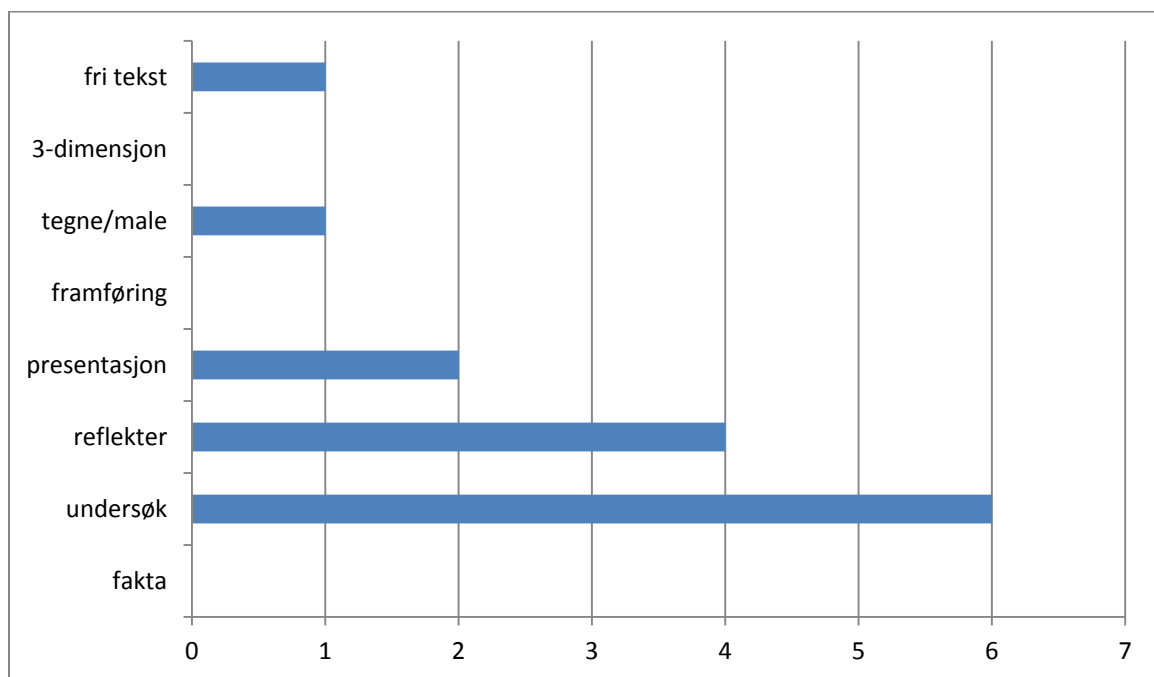
Islam er hovedsakelig behandlet i Horisonter 8, og jeg bruker derfor denne boka for å kunne dekke de samme områdene som jeg har gjort med de andre læreverkene. Jeg analyserer først oppgavene til emnet «Hva vil det si å være muslim?», deretter lager jeg et analysediagram for kapitteloppgavene som dette emnet er en del av.

Tabell nr. 36

Religion: Islam

Kapitteloppgaver Horisonter 8, s. 97

Her markeres alle moment oppgavene består av.



Sammenfatning av funnene i undersøkelsen om oppgavetyperne i «Horisonter 8» og «Horisonter 9»

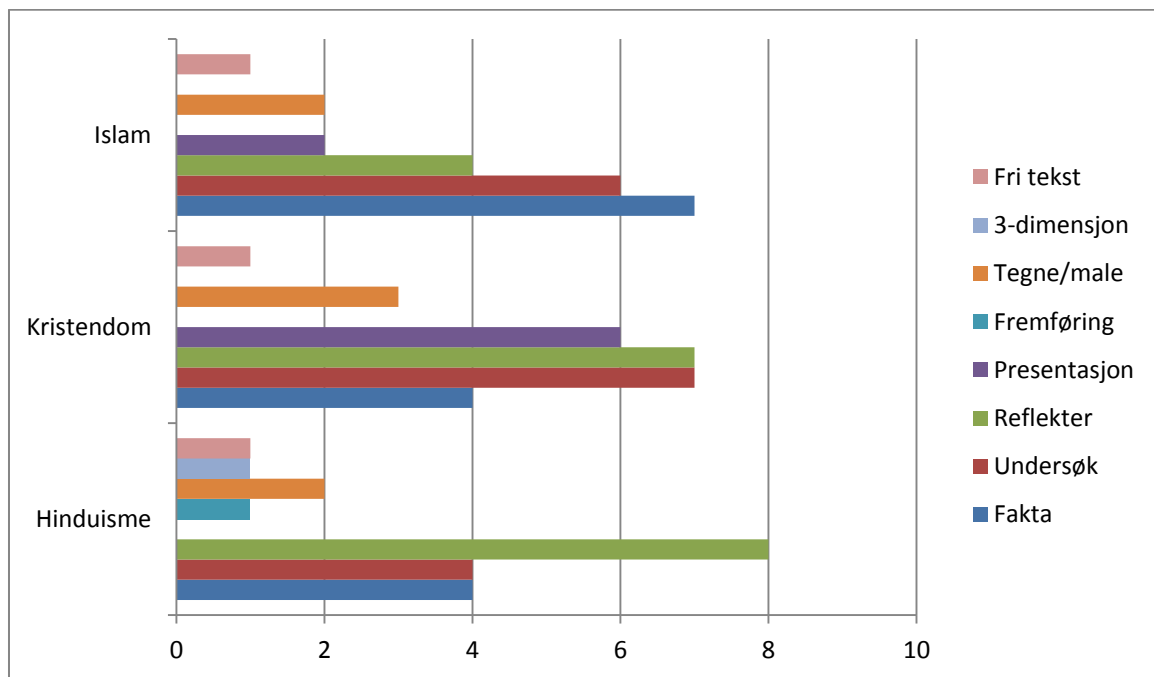
Mange av oppgavene i læreverket «Horisonter» inneholder moment fra flere kategorier, og det gjelder i særlig grad oppgavene som er grupperte under overskriften: Kapitteloppgaver. Disse oppgavene er sammensatte av flere ledd, og besvarelsene må inneholde flere arbeidsprosesser. Dermed er det i denne undersøkelsen markert flere kategorier enn det er antall oppgaver i læreboka. Til sammen er 77 oppgaver markert i materialet.

Alle oppgavekategoriene er benyttet, og oppgavene fordeler seg slik:

Fakta	22 oppgaver
Undersøk	17 oppgaver
Reflekter	15 oppgaver
Presentasjon	8 oppgaver
Framføring	1 oppgave
Tegne/male	10 oppgaver
3-dimensjon	1 oppgave
Fri tekst	3 oppgaver

Tabell nr. 37

Samlet oversikt over oppgaver ordnet etter religion



Oversikten viser at det er benyttet mange arbeidsmåter i alle religionene, og kun i hinduismen er det en kategori (reflekter) som utpeker seg som klart hyppigst benyttet. Alle religionene har benyttet minst seks kategorier.

Med utgangspunkt i dette kan vi si at religionene er blitt behandlet på likeverdig måte.

I denne læreboka er det stor variasjon i oppgavetyperne, og oppgaver med kreative og praktiske aspekt er godt representert. Vi må konkludere med at det i denne læreboka er benyttet varierte og engasjerende arbeidsmåter.

3.5 Sammenfatning av funn

Hovedfokus i min oppgave har vært å undersøke oppgaveformuleringene i utvalgte elevbøker på 3., 6-7. og 8.-9. trinn for å finne ut hvilke arbeidsmåter som etterspørres i oppgaveformuleringene i elevbøkene. Det har i arbeidet med oppgaven også vært naturlig å fokusere på hvorvidt religionene er behandlet på likeverdig pedagogisk måte, og på om den enkelte lærebok har et enhetlig preg gjennom hele boka.

Jeg har funnet at det i alle elevbøkene er en hovedvekt på faktagjengivelse og refleksjon når det gjelder antall oppgaver. En lærebok (*Du og jeg 3*) har kun benyttet disse to kategoriene i det materialet jeg har undersøkt, mens noen av de andre lærebøkene på barnetrinnet har en så klar overvekt av disse oppgavene at de kun kan sies å ha *innslag* av andre arbeidsmåter i sine oppgaveformuleringer. Dette gjelder *Vi i verden 3*, *Inn i livet 7* og *Du og jeg 6*.

Læreverket *VIVO* utpeker seg ved at de har klart flest benyttede oppgavekategorier på barnetrinnet, både på 3.-4. trinn og på 5.-7. trinn. I elevboka for 3.-4. trinn finner vi en overvekt av faktaspørsmål, mens en i elevboka for 5.-7. finner en overvekt i antall refleksjonsoppgaver. Styrkeforholdet mellom de ulike oppgavetyperne er likevel jevnere fordelt enn vi finner i de andre elevbøkene på barnetrinnet.

Læreboka fra ungdomsskolen *Horisonter 8 og 9*, har benyttet alle typer oppgavekategorier samlet sett i det materialet jeg har undersøkt, og det er en større likevekt mellom type oppgaver enn vi finner i lærebøkene på barnetrinnet.

Jeg har også i analysen vært på jakt etter om det er fravær av aspekt jeg ville forventet å finne i oppgaveformuleringene. Etter å ha analysert materialet ser jeg at det i flere av bøkene er svært lite materiale om sangens og musikkens plass i religionene, og der jeg har funnet emnet i oppgavesammenheng, er det knyttet kun til kristendom. I noen av læreverkene er ikke sang og musikk tatt med i det hele tatt, og jeg finner ikke en eneste oppfordring til å lære eller synges en sang. En oppgave går på å lage et foredrag om musikk med tilhørende avspilling av musikk. En oppgave etterspør avskrift av en sang, en går på å lage en ny tekst. De andre oppgavene går på å vise kjennskap til sangens og musikkens plass funksjon innen religionen. Jeg vil i del 4 redegjøre nærmere for dette emnet.

3.5.1 Arbeidsmåter i forhold til de ulike religionene

Undersøkelsen viser at det er benyttet samme type oppgaver med noenlunde samme styrkeforhold mellom oppgavetyperne i behandlingen av de ulike religionene innad i bøkene. Det er ikke krav om at det skal være identiske oppgaver, men at religionene skal behandles på likeverdig måte. Forskjellen ligger ikke i arbeidsmåter og tilnærminger, men i mengde stoff.

Begge *VIVO*-bøkene og *Horisonter 9* har oppgaver knyttet til emnet sang og musikk, og dette emnet er kun benyttet innen kristendom. Samlet sett viser funnene at religionene er behandlet på likeverdig pedagogisk måte.

3.5.2 Lærebøkens egenart

Arbeidsmåtene religionene imellom er svært like innad i hver lærebok. Dersom det er få arbeidsmåter som er brukt i den aktuelle elevboka, så gjelder dette alle de tre religionene som er med i min undersøkelse. Og dersom det er brukt flere eller mange ulike arbeidsmåter, så gjelder dette også for alle religionene.

Læreverkene «VIVO» og «Du og jeg» er med både på 3. trinn (VIVO 3-4. trinn) og på 6. trinn (VIVO 5-7. trinn) i min undersøkelse. Når det gjelder oppgavene i disse læreverkene, finner jeg at hvert læreverk har ganske lik struktur på oppgavene på begge trinn som er undersøkt. «Du og jeg» benytter få oppgavekategorier, og gjør det gjennomgående i hele boka på begge trinn. «VIVO» benytter flere oppgavekategorier, og gjør også dette på begge trinn. Begge læreverkene benytter flere oppgavekategorier på de høyere trinn.

VIVO har størst variasjon når det gjelder arbeidsoppgaver både på 3.-4. trinn og på 5.-7. trinn. VIVO 5-7 har på hver oppgaveside fire bolker som sammen ivaretar de ulike oppgavekategorier, medberegnet kreative og praktiske oppgaver.

Læreverket «Du og jeg» har liten variasjon i oppgaveformuleringene på begge trinn som er undersøkt. Det er kategoriene «fakta» og «reflekter» som er benyttet på 3. trinn, og kategoriene «undersøk» og «presentasjon» er med i tillegg på 6. trinn.

For de læreverkene som har en elevbok med i undersøkelsen, viser funnene at boka har gjennomgående samme struktur i hele boka. Det er de samme oppgavetyper som er benyttet på de ulike emner.

Læreboka «Vi verden 3» legger hovedvekten på kategorien «fakta», men har innslag av kategoriene «reflekter», «undersøk» og «fri tekst». Dette gjelder for hele det undersøkte materialet boka gjennom.

Læreboka «Inn i livet 7» benytter 7 av 8 oppgavekategorier, og det er tilnærmet likevekt mellom kategoriene «fakta» og «reflekter», men det er stor forskjell i styrkeforholdet mellom disse to kategoriene og de andre oppgavekategoriene. Dette gjelder for hele det undersøkte materialet i boka.

Elevbøkene for ungdomstrinnet, «Horisonter» fra 8. og 9. trinn, viser stor bredde i benyttede oppgavekategorier. Det er en viss forskjell i styrkeforhold mellom oppgavekategoriene, som at Hinduisme har et forholdsvis større antall av kategorien «reflekter», men samlet sett har læreboka et helhetlig preg når det gjelder arbeidsoppgaver.

På bakgrunn av disse funnene, kan det slås fast at de lærebøkene som er med i undersøkelsen har sitt eget særpreg når det gjelder oppgaver.

3.5.3 Utvikling fra de lavere til de høyere trinn

Funnene i undersøkelsen viser at utviklingen går fra få benyttede kategorier på de laveste trinn, til flere kategorier benyttet på mellomtrinnet, mens alle typer oppgavekategorier er benyttet på ungdomstrinnet. De laveste trinn har færrest benyttede oppgavetyper, de høyeste trinn har flest. Læreboka *Horisonter* har sammen med *VIVO 5-7*, flest benyttede kategorier, men *Horisonter* har en forholdsvis likere fordeling mellom de ulike kategoriene.

4 DISKUSJON AV FUNNENE

Selv om jeg i min oppgave har hatt hovedfokus på å undersøke hvorvidt det i lærebøkene oppgaveformuleringer tilgodeses et så bredt spekter av arbeidsmåter at pålegget om «varierte og engasjerende arbeidsmåter» blir ivaretatt, har jeg også undersøkt underproblemstillingen om hvorvidt det benyttes likeverdige pedagogiske prinsipper i behandlingen av alle religionene, og om lærebøkene har et enhetlig preg når det gjelder oppgaver.

4.1 Religionene er behandlet med like pedagogiske prinsipper

Jeg har i undersøkelsen funnet at det er benyttet likeverdige pedagogiske prinsipper i behandlingen av religionene i mitt materiale. Dette har vært et viktig anliggende i planer og fremlegginger om faget, og det er tydelig at dette har fått gjennomslag i læreverkene. Dette er et funn som samsvarer med det jeg hadde forventet å finne.

Dog er det et emne som, i den grad det i det hele tatt er benyttet, kun er knyttet oppgaver til innenfor kristendom. Dette gjelder oppgaver rundt musikk og sang, og jeg vil i slutten av denne delen av oppgaven komme nærmere inn på dette. En forklaring kan være at kristendom har en større andel av fagstoffet enn de andre religionene, og at det dermed er større rom for egne oppgaver om dette emnet innen kristendom. Musikk- og sangtradisjonen er også tradisjonelt nært knyttet til utøvelse av kristen religion.

Selv om dette emnet skiller seg ut i materialet jeg har undersøkt, mener jeg at vi kan konkludere med at likeverdige pedagogiske arbeidsmåter er benyttet i arbeidet med de forskjellige religionene i det materialet jeg har undersøkt. I opplæringslova står det:

«dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna»

www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-4

Funnene i min undersøkelse viser at dette prinsippet er ivaretatt i det materialet jeg har undersøkt.

4.2 Lærebøkene har sitt eget særpreg.

Jeg har også i min undersøkelse ønsket å se om jeg ut fra funnene kunne si noe om lærebøkene eventuelle særpreg. Funnene viser at læreverkene har et enhetlig preg når det gjelder arbeidsoppgaver. Etter endringene av faget, er det utgitt reviderte og nye læreverk, og det er lagt tydelig vekt på et enhetlig preg i de ulike bøkene, der en benytter de samme pedagogiske virkemidler boka gjennom.

4.3 Styrkeforholdet mellom de ulike oppgavetyperne.

Hovedtyngden i antall oppgaver ligger på gjengivelse av fakta og refleksjon. RLE-faget skal formidle kunnskap, og for å medvirke til innlæring av kunnskap, er det pedagogisk riktig og nødvendig å repetere stoffet og reflektere over det, både i form av å gjenfortelle med egne ord, og ved å knytte egne tanker og refleksjoner til stoffet. Repetisjon og refleksjon er en sentral og viktig arbeidsmåte i RLE-faget. Disse arbeidsmåtene er godt tatt vare på i alle lærebøkene jeg har undersøkt. Det er også naturlig at disse oppgavene er overrepresentert når det gjelder antall, da det som regel er oppgaver det tar relativt kort tid å besvare. Säljö understreker språkets rolle i barnets læring, og dette må sies å være godt ivaretatt i lærebøkens oppgaver.

Oppgaver som går på å undersøke et emne ved hjelp av andre kilder enn læreboka, samt lage produkter i form av frie tekster, fremvisninger, tegninger/ malerier/ skulpturer/ matretter, er naturlig mer tidkrevende, og jeg anser det derfor som naturlig at disse oppgavene er færre.

4.4 Kreative og praktiske arbeidsmåter

Når det gjelder funnene i del 3 vedrørende hvor vidt oppgaveformuleringene ivaretar kreative og praktiske arbeidsmåter, viser funnene at det er flest benyttede kategorier i læreboken for ungdomsskolen, samt i boka *Vivo 5-7*. Færrest arbeidsmåter er benyttet på de laveste trinn. Dette er for meg overraskende funn. Jeg hadde ikke forventet at det skulle være færrest benyttede oppgavekategorier knyttet til kreative og praktiske arbeidsmåter på det laveste trinnet, mens utviklingen gikk mot et større mangfold av kreative og praktiske oppgaver på de høyere trinn.

Robinson, Pink og Bamford understreker alle barns behov for aktivitet og kreativ utfoldelse for å fremme læring, men jeg finner ikke at dette er tilstrekkelig vektlagt i lærebøkene for de laveste trinn. Kun i liten grad, og kun for læreboka *Vivo 5-7* anser jeg dette som ivaretatt i elevbøkene på mellomtrinnet. Derimot finner jeg at begge lærebøkene for ungdomsskolen *Horisonter 8 og 9*, dekker et bredt spekter av arbeidsmåter i det materialet jeg har undersøkt, iberegnet kreative og praktiske arbeidsmåter.

Når det gjelder kreativitet, viser Robinson til at barn opptil skolealder er de mest kreative. Dersom en skal legge hans forskning til grunn, skulle de yngste elevene være dem som best kunne utføre kreative oppgaver, og dermed skulle de hatt muligheten til å jobbe på kreative måter i en langt større grad enn det disse lærebøkene legger opp til. Det er en pedagogisk oppgave å finne gode didaktiske oppgaver som er tilpasset elevens alder, og her ligger en utfordring for enhver lærebokforfatter.

Säljös vektlegging av praktisk læring i en meningsfull sammenheng, synes heller ikke å være vektlagt i det meste av det undersøkte materialet. Funnene viser at det i svært liten grad, og for noen lærebøkers vedkommende: ikke i noen grad, er vektlagt praktisk arbeid i

oppgaveformuleringene. Også her er det færrest praktiske oppgaver på de laveste trinn. Dette samsvarer lite med Säljös vektlegging av praktisk arbeid for å fremme læring.

Bamfords kartleggingsundersøkelse viser at både elever og lærere opplever skolen som teoritung med for liten plass til praktisk og kreativ læring i alle fag. De oppgaveformuleringene jeg har undersøkt, synes i stor grad å være sammenfallende med dette bildet. Det gis for liten plass til kreativ og praktisk elevaktivitet i de fleste av elevbøkene jeg har undersøkt.

Spørsmålet i min problemstilling er hvordan lærebøkens oppgaveformuleringer ivaretar kreative og praktiske arbeidsmåter når det gjelder temaet høytider og ritualer innenfor hinduisme, kristendom og islam. Funnene viser at dette er gjort i varierende grad, fra lærebøker som i ingen, eller svært liten grad, benytter kreative og praktiske arbeidsmåter, til lærebøker som har et bredt spekter av slike oppgaver.

Læreverket *Horisonter* på ungdomsskolen har et bredt spekter av arbeidsoppgaver. Det er oppgaver som etterspør fakta og refleksjon, undersøkelser og presentasjoner, produkter i form av både to- og tredimensjonale format, fremføringer og frie tekster. Noen av disse oppgavetyperne er klart tidkrevende, og det er dermed pedagogisk riktig at det er færre av denne typen oppgaver enn av de som er mindre tidkrevende, så som fakta oppgaver. For læreverket «Horisonter» viser funnene at oppgaveformuleringene i elevboka gir mulighet for kreativt og praktisk arbeid, og på den måten oppfyller læreboka kravet om «varierte og engasjerende arbeidsmåter», samt at læreboka ivaretar de aspekt som beskrives i kapitlet om analytiske perspektiv. I tillegg gis det stor valgfrihet i arbeidsmåter i disse lærebøkene, og slik ivaretas hensynet til autonomi og påvirkningsmuligheter, slik Pink foreskriver for at læringen skal bli optimal.

Funnene viser at også *VIVO 5-7* benytter varierte og engasjerende arbeidsmåter, med både kreative og praktiske oppgaver. I denne elevboka er det benyttet mange oppgavekategorier, og disse arbeidsoppgavene er delt inn i fire bolker etter hvert gjennomgått kapittel, som alle omfatter både fakta og undersøkelser, digitalt arbeid, refleksjonsoppgaver og kreative oppgaver. Også i dette verket ivaretas Pinks anliggende vedrørende autonomi i og med at det legges opp til stor grad av valgfrihet i arbeidsmåter.

Jeg finner at de teoretiske perspektiv jeg har redegjort for i starten av denne oppgaven, er godt ivaretatt i disse to lærebøkens oppgaveformuleringer i det undersøkte materialet.

For alle lærebøkene på 3. trinn (selv om *VIVO 3-4* benytter flere arbeidsmåter enn de andre bøkene på dette trinnet), og for «Du og jeg» og «Vi i verden» på 6. og 7. trinn, mener jeg at konklusjonen må bli at det ikke er ivaretatt en stor nok variasjon i arbeidsmåtene i det materialet som omfattes av min undersøkelse. Det er svært få oppgavekategorier som er benyttet, og disse er nesten utelukkende fakta- eller refleksjonsoppgaver. Det gis intet eller lite rom for elevers aktivitet, annet enn refleksjonssamtaler. Som tidligere nevnt, kan både lærerveiledninger og eventuelle arbeidsbøker balansere dette bildet, men det som er objekt

for min undersøkelse, nemlig elevenes lærebøker, kan ikke sies å ha tilstrekkelig variasjon når det gjelder kreative og praktiske arbeidsmåter. Funnene viser at viktige aspekt ved barns læring, slik de er beskrevet i kapitlet om analytiske perspektiv, ikke er godt nok ivaretatt i denne delen av det materialet jeg har undersøkt.

I lærebøkene for de laveste trinn legges det i svært liten grad opp til valgfrihet i oppgaver. Innvendingen her kan være at de minste elevene ikke er modne nok til å velge oppgaver selv. Jeg tror det også for de laveste trinn på barneskolen har en hensikt med en grad av valgfrihet, men selve mengden av valgalternativer må begrenses. For at en yngre elev skal oppleve autonomi og valgfrihet slik Pink beskriver, er det ikke antall valgmuligheter som er avgjørende, men at en opplever at en har en innvirkning på arbeidet som skal gjøres, både når det gjelder rekkefølge og utføring av oppgaver.

4.5 Hva mangler?

Jon-Roar Bjørkvold skriver i sin bok «Det musiske mennesket»:

«Tanken om musikkens grunnleggende betydning for dannelsen av menneskets karakter og tankeevne er like gammel som hele den vestlige kultur.» (Bjørkvold, 2007, 8. utg. s. 165).

Som beskrevet i analysen, er sang og musikk ikke tatt med i det hele tatt i enkelte av lærebøkene, og ikke i noen av oppgavene jeg har undersøkt, oppfordres det til å synge.

I elevboka *VIVO 3-4* finner vi to spørsmål på side. 125 som lyder:

«Hva er en salme?» (oppgave 3)

«Hva er det vanligste instrumentet i en kirke?» (oppgave 4)

Under overskriften «Oppgaver» på samme side, finner vi følgende oppgave:

«Skriv bønnen eller salmen så pent du kan, i skriveboka di.» (oppgave 3b).

Du og jeg har verken på 3. eller 6. trinn noen oppgaver knyttet til sang og musikk. I 3. trinns elevbok omhandles på side 87 sang og musikk i gudstjenesten, men det er ingen oppgaver knyttet til dette.

Vi i verden 3 har ingen oppgaver knyttet til sang og musikk på de sidene som omfattes av min undersøkelse.

Vivo 5-7 har et eget kapittel under kristendom som heter «Høytider og musikk». Her omhandles sang og musikk i kristen sammenheng, og det er flere oppgaver knyttet til emnet.

På side. 97 finner vi oppgaven:

«Bruk datamaskin til å lage en oversikt der du viser forskjell på barnedåp og troendes dåp. Bruk bilder og tekst, og gjerne dikt, sanger, video og lyd.»

På side 165 finner vi flere oppgaver knyttet til emnet:

«Skriv tittelen på åtte sanger med kristent innhold.» (oppgave 4).

«Se på kollasjen på side 82-83. Hva er det i del F om høytider og musikk som har noe å gjøre med det du ser på kollasjen? Skriv noen punkter om det.» (oppgave 5).

«Lag din egen sangtekst om en av de kristne høytidene. Bruk melodien til en sang du like r og allerede kan.» (Oppgave 9).

«Søk på Internett og finn en video med sang av Lisa Børud. Hør på sangen. Lag et tekstdokument med lenke til videoen. Under lenken skriver du hva du mener teksten handler om.» (oppgave 12).

«I mange kristne familier synger de bordvers før maten. Hvis du kjenner noen som synger bordvers: Spør dem hvorfor, og skriv svaret. Hvis ikke: Prøv å tenke deg hvorfor noen gjør det, og skriv det ned.» (oppgave 13).

Verken elevboka *Du og jeg 6*, eller *Inn i livet 7* har noen oppgaver knyttet til sang og musikk.

Horisonter 9 har to oppgaver som omhandler sang og musikk i det materialet jeg har undersøkt. Det er følgende:

«Hvilke hellige handlinger er de kristne sammen om i gudstjenestene? Nevn flere handlinger og forklar kort hvorfor de kristne gjør dette.» (Side 106- oppgave 3).

«Lag et kort foredrag om ett av de store kirkemusikalske verkene fra 1700-tallet: juleoratoriet, Matteuspassjonen, messias, Mozarts Rekviem eller Haydns Vår frelsers sju siste ord på korset. La tilhørerne få lytte til et lite utdrag fra musikken.» (Side 123, oppgave 4).

Horisonter 8 har ingen oppgaver knyttet til sang/musikk i det materialet jeg har undersøkt.

Det er kun i materialet tilknyttet kristendom jeg har funnet noen oppgaver som omhandler musikk og sang.

Hvorfor har sangen i så stor grad uteblitt i lærebøkene, og er den også utelatt t i RLE-timene og i skolehverdagen? Dette kunne være et spennende utgangspunkt for en annen undersøkelse.

I innledningen til fagplanen for RLE står det:

«Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget.» (LK 06, s. 30).

Å gi elever kjennskap til, og la elevene få bli kjent med og benytte sang og musikk tilknyttet religionene, mener jeg er en forutsetning for å kunne oppfylle dette kravet. Musiske aktiviteter inngår, slik jeg ser det, som en naturlig og selvfølgelig del i «varierte og engasjerende arbeidsmåter».

5 AVSLUTNING

Problemstillingen i min oppgave vokste frem ut fra en opplevelse av stadig teoretisering av norsk skole, helt fra de laveste trinn i barneskolen. Bamfords undersøkelse understreket dette. I Gravems artikkel på forskning.no skriver han:

«Kunnskapsløftet legger gjennomgående vekt på visse grunnleggende ferdigheter. På skolene kombineres nå dette med sterkt fokus på nasjonale prøver. Da er det en fare for at ferdigheter og kunnskap, snevert forstått, i praksis blir prioritert på bekostning av fag og aktiviteter hvor modning og dannelse er spesielt viktig.

RLE kan da lett bli en salderingspost når det gjelder tidsbruk. I så fall vil daglige prioriteringer komme i konflikt med sentrale mål for skolen, slik de kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og ikke minst i den nye formålsparagrafen.» www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267907

I bladet «Liv og lys» nr. 5/2010, sier Leganger-Krogstad:

«Det er et stort problem at RLE-faget neglisjeres i den norske offentlige skolen. Vi har fått et testregime pga. det store fokuset på grunnleggende ferdigheter som skriving, lesing, regning, digitale ferdigheter osv. Det er problematisk, fordi grunnleggende dannelseselementer, som for eksempel religions- og livssynskunnskap, faller utenfor dette ekstreme fokuset på målbare testresultater og rangeringer av skoler.» (Liv og lys 5/10 s. 5)

I samme nr. av «Liv og lys» bekrefter førsteamanuensis ved MF Lars Laird Eriksen at det i RLE-faget er manglende variasjon i pedagogiske opplegg.

Aftenposten 1.6.2013 har en artikkel om nivådeling i norsk skole, og der sier skoleråd i Oslo Torger Ødegaard, at han ser på muligheten av å inndele skoledagen slik at de elevene som sliter faglig med norsk og matte, skal få leksehjelp med disse fagene mens de andre elevene skal ha undervisning i de andre fagene, såsom samfunnsfag, naturfag, kunst og håndverk, religion, engelsk osv. (Aftenposten 1.6.13, del 1 side 7). Dette opplever jeg som en klar nedskrivning av blant annet RLE og de praktiske estetiske fags verdi, noe som bekrefter mitt utgangspunkt for denne oppgaven. Det at denne modellen i det hele tatt kan fremsettes, styrker synet på at sterke krefter i norsk skole favoriserer teoritunge kjernefag på bekostning av de andre skolefagene. Til tross for dette, kan vi lese i Stortingsmelding 20 2012/13 at de praktisk estetiske fag skal ha høy status i skolen. Det gis motstridende signal og føringer som gir store utfordringer for lærere i den norske skolen.

Alle elever har krav på en innholdsrik og givende skolehverdag, og jeg som lærer plikter å gjennomføre min undervisning ved å legge til rette for elevenes læring og aktivitet. Elevene skal ha skoledager de kan oppleve med hele seg, som utfordrer både på det mentale, kreative og praktiske plan, og som medvirker til glede i hverdagen og tro på fremtiden. Jeg

tror ønsket om – og behovet for - variasjon er ganske konstant, selv om de fleste lærer å tilpasse seg skolehverdagen slik den er.

Jeg forventet at jeg i arbeidet med denne oppgaven ville finne oppgaveformuleringer i lærebøkene på de lavere trinn som i større grad ivaretok hensynet til barns behov for praktisk og kreativ læring. Funnene i undersøkelsen var overraskende. De viste at lærebøkene på de laveste trinnene hadde mindre variasjon i oppgavetyperne, og klart færre oppgaver med kreativ og praktisk karakter, enn læreboka på ungdomsskolen. Samtlige bøker som er med i min undersøkelse, inneholdt mindre variasjon i oppgavene på 3. trinn, enn på 6.-7. trinn, og disse hadde igjen mindre variasjon enn ungdomstrinnets lærebok.

Læreboka for ungdomsskolen har stor bredde og variasjon i oppgavetyperne, slik at det skulle ligge godt til rette for lærerne som underviser i faget, å ta i bruk kreative og praktiske arbeidsmåter.

Lærebøkene på de lavere trinn på barneskolen viser ikke denne bredde og variasjon i oppgavetyper. På de laveste trinnene i barneskolen ligger det særlig godt til rette for tverrfaglige undervisningsopplegg da det ofte er samme lærer som har flere fag. RLE-faget er velegnet som utgangspunkt for tverrfaglige opplegg. Barn profiterer på å få bruke så mange sanser som mulig i læringen, men dette gjenspeiles ikke i lærebøkens oppgaveformuleringer. Det skal her gjentas at det til noen av disse lærebøkene foreligger egne arbeidshefter, men blant annet presset skoleøkonomi gjør at mange skoler ikke ser seg råd til å anskaffe disse. Dermed er det gjerne læreboka som blir stående som hovedboka.

Om det er frykten for anklager om religionsutøvelse, eller frykten for at det skal bli et ras av søknader om fritak, som er grunnen til den manglende variasjon i oppgaveformuleringene, ligger utenfor min oppgave å besvare. Å undersøke begrunnelsene for valgene som er gjort her, kunne være utgangspunkt for en annen oppgave.

Jeg har i innledningen til oppgaven gjort rede for forskning på barns læring som viser at de kreative og praktiske arbeidsmåter har en selvsagt og nødvendig plass i barns læreprosess. Det øker læringsutbytte samtidig som det øker engasjement og trivsel. Skuespiller Johannes Joner som har engasjert seg i arbeidet for en mer kreativ skole og er benyttet som rådgiver i kunnskapsdepartementet, sier i Utdanning nr. 8, 26. april 2013:

«Elever dropper ikke ut av skolen fordi de har lært for lite matematikk. De dropper ut fordi de ikke får sjansen til å bruke sine kreative sider.» (Utdanning 8/13, side 26)

Robinson peker på at det er de yngste barna som er de mest kreative, men dette gjenspeiles altså ikke i de lærebøkene jeg har undersøkt på de laveste trinn. Det kan derimot være en fare for at de gjennom mange års manglende bruk av kreative og praktiske evner, ikke heller får det utbytte av disse sidene når – og hvis – de får rikere muligheter til å benytte disse på ungdomsskolen.

Skolehverdagen er krevende, og lærere opplever press og forventinger fra mange kanter, fra elever og foreldre, fra ledelse og seg selv. Man skal komme gjennom pensum, man skal ha gode resultater på prøver, man skal ha veloppdragne og lærevillige elever som er trygge og trives i skolen, man skal ha stadig og god kommunikasjon med foreldre. Oppgaven kan synes overveldende. Jeg mener at gode læreverk kan medvirke til å gjøre jobben mer overkommelig og givende i det daglige virket i skolen. Vi trenger læreverk som ivaretar hele eleven med deres behov for utvikling og dannelse, kunnskap og aktivitet, læreverk som presenterer gode og gjennomførbare oppgaver med muligheter for tilpasning til den enkelte. Slik kan læreverkene medvirke til at visjonene i generell del av læreplanen kan vinne frem i dagens skole og samfunn.

RLE-faget skal være et «ordinært skolefag» der kunnskap, opplevelser, holdninger og ferdigheter står sentralt, og dette tror jeg best fremmes ved at en virkelig tar i bruk varierte og engasjerende arbeidsmåter. At vi lar elevene få bake sabbatsbrød og ønske hverandre søtt nytt år med granatepler og honning, at de får bli kjent med - og anledning til å synge - salmer og sanger som belyser alle livets sider og tider, at de får lage ornamentikk med inspirasjon fra islams rike kunstsatt. Dersom RLE faget får være et fag der elevene får bearbeide kunnskap og kjennskap med også å bruke egne kreative og praktiske evner, mener jeg vi har et fag med verdi for både nåtid og fremtid.

Det snakkes mye om læringstrykk og måling av resultater i dagens skole, og presset merkes på de fagene som ikke regnes blant basis-fagene. Jeg tror RLE-faget best styrker sin stilling ved å ivareta sin egenart. Dersom RLE-faget reduseres til kun å være et teoritunget kunnskapsfag, kan det stå i fare for å innlemmes i andre fag, slik RLE i lærerutdanningen har blitt innlemmet i pedagogikkfaget. RLE-faget må beholde og utvikle sitt særpreg, og for å gjøre det tror jeg det er avgjørende hvordan undervisning og arbeidsmåter gjennomføres. Til hjelp med dette arbeidet, mener jeg det er viktig med lærebøker som legger til rette for at elevene skal få bruke alle sider ved seg selv i skolehverdagen.

Utdanning generelt, og RLE-faget spesielt, handler ikke først og fremst om å fylle tomme bønner, men om å tenne gnister og oppildne flammer, slik at hver enkelt elev får sjansen til å la sitt eget lys skinne.

6 KILDER/HENVISNINGER

Bøker:

Bamford, Ann. 2010/2011. *Arts and cultural education in Norway*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, Bodø.

Bamford, Ann. 2008. *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i skolen, Oslo.

Befring, Edvard. 2004. *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det norske Samlaget, Oslo.

Bjørkvold, Jon-Roar. 2007. *Det musiske mennesket*. Freidig Forlag as, Oslo.

Eidsvåg, Inge. 2005. *Den gode lærer i liv og diktning*. J.W. Cappelens Forlag a.s., Oslo.

Gravem, Peder. 2004. *KRL-et fag for alle*, Oplandske Bokforlag, Vallset.

Imsen, Gunn. 2006. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget 2005. 2. opplag, Oslo.

Kunnskapsløftet, 2008. Pedlex Norsk Skoleinformasjon, Oslo.

L97, generell del, 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo.

Leganger-Krogstad, Heid. 2011. *The Religious Dimension of Intercultural Education*, Lit Verlag, Zürich.

Pink, Daniel H. 2009. *Drive – the surprising truth about what motivates us*, Riverhead Books, New York 2009.

Robinson, Ken. 2011. *Out of our minds. Learning to be creative*. Capstone Publishing LTD. West Sussex, UK.

Smidt, Jon (red) 2010. *Skriving i alle fag. Innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag 1. Opplag. Trondheim.

Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen forlag a.s., Oslo.

Säljö, Roger. 2006. *Læring og kulturelle redskaper*, Cappelen forlag a.s., Oslo 2006,

Lærebøker:

Bondevik, John Harald, Anne Borgersen og Ariane Shjelderup. 2010. *Vivo 5-7*. Gyldendal undervisning. 1. utgave, Oslo.

Børresen, Beate, Tove Larsen og Peder Nustad. 2009. *Vi i verden – 3*. Cappelen Damm, Oslo.

Egeland, Elen, Anne Grethe Husan, Kjerstin C.D. Jacobsen og Ariane Schjelderup. 2009. *Vivo 3-4*. Gyldendal undervisning. 1. utgave, Oslo.

Engen, Dagrun Astrid Aarø, Eli-Anne Vongraven Eriksen, Eli-Anne, Ragnhild Iversen, Even Næss, Maria Therkelsen og Merete Thomassen. 2011. *Inn i livet 7*. Det Norske Samlaget, Oslo.

Hodne, Hans og Helje Kringlebotn Sødal. 2010. *Du og jeg, RLE 3*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.

Hodne, Hans, Henrik Syse og Helje Kringlebotn Sødal. 2011. *Du og jeg, RLE 6*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.

Holth, Gunnar og Hilde Deschington. 2006. *Horisonter 8*. Gyldendal undervisning, Oslo.

Holth, Gunnar, Kjell Arne Kallevik og Marie von der Lippe. 2007. *Horisonter 9*. Gyldendal undervisning, Oslo.

Artikler:

Aftenposten 3.4.2013

Aftenposten 1.6.2013. del 1 side 7

Jakhelln, Henning og Trond Welstad: «Når PISA tar styringen». *Bedre skole* nr. 2, 2011

Skjeldal, Eskil. «Religion i skolen». *Lys og Liv* nr. 5/2010. Det Teologiske Menighetsfakultet

Ruud, Marianne: «Skapergleden ut av skapet». *Utdanning* nr. 8, 26. april 2013.

Utdanningsforbundet

Masteroppgaver:

Esse Berge, May Britt, 2008. *KRL-faget i norsk skole. Ideal og virkelighet*. Masteravhandling i Kristendomskunnskap. MF, vår 2008.

Haakedal, Elisabeth, 2003. *Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...* Det teologiske fakultet, UIO

Nettadresser:

[www.cappelendammundervisning.no/undervisning/grunnskole/project-detail.action?id=143382&query= &richList=true&facet=ft_subject%3AGrunnskole|RLE](http://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/grunnskole/project-detail.action?id=143382&query=&richList=true&facet=ft_subject%3AGrunnskole|RLE).

Sitert 5.6.2013.

www.duogjeg1-4.cappelendamm.no/oppgavetre/tekst.html?tid=1010258

Sitert 5.6.2013.

www.fagbokforlaget.no/?isbn=9788252178005

Sitert 5.6.2013.

Gravem, Peder: «Religionsfaget, revidert og omstridt»

www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267907

Publisert 13.11.10, sitert 5.6.2013.

www.gyldendal.no/Grunnskole/5-7/RLE/Vivo-5-7

Sitert 5.6.2013.

www.gyldendal.no/Grunnskole/8-10/RLE/Horisonter-10

Sitert 5.6.2013.

Hovtun, Leiv Steinar: «Vurdering av læreverk».

www.kpf.no/index.cfm?id=367674

Publisert juli 2011, sitert 5.6.2013.

www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-4

Sist oppdatert 5.6.2013, sitert 5.6.2013.

Gravem, Peder: «Frå KRL til RLE – eitt steg fram og to tilbake?»

<http://www.mf.no/doc//Dokumenter/Fra%20KRL%20-%20Peder%20Gravems%20avskjedsforelesing.pdf>

Publisert 27.9.2012, sitert 5.6.2013

Ødegaard, Marianne: «Kreativitet i naturfag».

www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=1997889

Sitert 5.6.2013.

Stortingsmelding 20/2012-2013

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/3/3/3.html?id=717333>

Sitert 5.6.2013

Stortingsmelding 20/2012-2013

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/5.html?id=717361>

Sitert 5.6.2013

Backe-Wiig, Harald

[www.snl.no/Thorbjørn Egner](http://www.snl.no/Thorbjørn_Egner)

Publisert 24.5.2013, sitert 5.6.2013

www.snl.no/kreativitet

Publisert 28.2.2013, sitert 5.6.2013

www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/?read=1

Sitert 5.6.2013

www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Formaal/

Sitert 5.6.2013

www.viiverden1-4.cappelendamm.no/c28957/artikkel/vis.html?tid=74595&strukt_tid=28957

Sitert 5.6.2013

Pink, Daniel: "Drive – the surprising truth about what motivates us"

www.youtube.com/watch?v=u6XAPnuFjJc

Publisert 1.4.2010, sitert 5.6.2013

Robinson, Ken: «Changing Education Paradigms»

www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U

Publisert 14.10.2010, sitert 5.6.2013