



**VITENSKAPELIG
HØYSKOLE**

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Betydningen av ekskursjon i KRLE-undervisningen

Celine Madeleine Brynsett

Veileder

Førsteamanuensis i systematisk teologi og religionsdidaktikk

Kristin Graff-Kallevåg

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, 2020, Vår

AVH5055, Masteravhandling (45 ECTS)

Avhandling Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Antall ord: 24 373



Sammendrag

I læreplanen for faget KRLE står det at «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med dette som bakgrunn ønsker jeg med denne studien å undersøke følgende problemstilling: på hvilken måte kan ekskursjon i faget KRLE bidra til læring og forståelse i følge elevene? For å svare på problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode, og de kvalitative datainnsamlingsmetodene observasjon, spørreskjema og fokusgruppeintervju. Informantene som har deltatt i studien, og som mitt forskerblikk er rettet mot, er ungdomsskoleelever. Hensikten med studien er å undersøke hva det utgjør av betydning for elevene å flytte undervisningen ut fra klasserommet og over til et hellig hus, og hva det vil si for elevene å møte på religiøse i undervisningssammenheng. Forskningen er aktuell da den undersøker hvilke muligheter ekskursjon som undervisningsform kan gi, når det kommer til et mer helhetlig læringsutbytte og økt forståelse for en religion eller et livssyn.

Gjennomgående trekk fra studien viser at elevene har stått åpne for å ville ta innover seg, lære og forstå religionen ytterligere, da de ser på det å dra på ekskursjon som noe «gøyere». Samtidig kommer det frem at elevene har opplevd og erfart ekskursjonen som et positivt tilskudd fra den vante skolehverdagen, siden det åpner for flere perspektiver og muligheter enn hva klasserommet gjør. Et samlet hovedargument viser at elevene har lært og økt sin forståelse om religionen som følge av ekskursjonen. Resultatet henger sammen med at elevene under ekskursjonen fikk muligheten til å utforske det religiøse rom på egenhånd og i samhandling med andre, at de fikk muligheten til å bli bedre kjent med en religiøs person og at de gjennom praktisk aktivitet har fått knyttet sammenhenger mellom det de allerede kunne noe om fra før av til de nye inntrykkene. I tillegg kommer det fram i materialet at elevene stiller seg mer skeptiske og forsiktige til enkelte sider ved ekskursjonen enn andre, som for eksempel hvordan de skal møte den religiøse verten og hvordan de skal forholde seg til det religiøse rommet. Som en avsluttende tolkning av resultatene anser jeg ekskursjon som en bidragsyter til å minske fremmedgjøringen av religion og troende

Forord

Det er med en ubeskrivelig følelse jeg nå leverer masteravhandlingen min. Jeg føler på en enorm lykke og glede med tanke på at jeg har kommet i mål og fått levert en avhandling jeg kan være stolt over. Samtidig føler jeg at det er litt vemodig å legge fem års utdannelse bak meg.

Å skrive en masteravhandling har vært mye mer utfordrende og krevende enn hva jeg først hadde sett for meg. Det har vært en lang og tung prosess, som det har også vært unevnelig lærerikt og givende. Takk, til min veileder Kristin Graff-Kallevåg for tålmodighet, råd og tett oppfølging. En takk må også rekkes til en av mine medstudenter for et godt samarbeid og oppmuntrende ord underveis. Under felles gruppeveiledning har vi tre utgjort et godt team og kommet oss i mål.

Jeg må også takke det Det Mosaiske trossamfunn som har åpnet dørene for meg og min forskning. Og sist men ikke minst vil jeg takke mamma og pappa som alltid stiller opp for meg, og som bidrar der det trengs og når det trengs. Jeg setter utrolig stor pris på alt dere gjør for meg!

Oslo, mai 2020

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
1 INTRODUKSJON	10
1.1 Rammer for studien.....	11
1.1.1 Problemstilling.....	11
1.1.2 Avgrensning.....	11
1.1.3 Forsknings spørsmål.....	12
1.2 Begrunnelse for studien.....	13
1.2.1 Studiens hensikt.....	13
1.2.2 Studiens aktualitet.....	14
1.3 Oppbyggingen av studien.....	16
2 TEORI	17
2.1 Forskningsoversikt.....	17
2.2 Teoretiske perspektiver.....	19
2.2.1 Læring og forståelse – en begrepsavklaring.....	19
2.2.2 Perspektiver på hvordan læring finner sted.....	22
2.2.3 Ekskursjon som undervisningsform.....	26
3 METODE	31
3.1 Forskningsdesign.....	31
3.2 Kvalitativ metode.....	32
3.3 Datainnsamlingsmetoder.....	32
3.3.1 Observasjon som datainnsamlingsmetode.....	33
Gjennomføringen.....	33
3.3.2 Spørreskjema som datainnsamlingsmetode.....	34
Å utarbeide spørreskjemaet.....	35
Gjennomføringen.....	35
3.3.3 Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode.....	36
Intervjuguide.....	36
Gjennomføring.....	37
Lydopptak og transkribering.....	38
3.4 Utvalgskriterier.....	38
3.5 Analyseprosessen.....	40
3.5.1 Studiens reliabilitet og validitet.....	41
3.5.2 Abduktiv tilnærming til analysen.....	42
3.6 Forskningsetikk.....	43
3.7 Oppsummering.....	44

4 ANALYSE	45
4.1 Å lære i møtet med den andre.....	45
4.1.1 «Jeg følte at jeg måtte være respektfull underveis»	46
4.1.2 «Folkene var også veldig vennlige og forklarte godt»	47
4.1.3 «Det var mer åpent enn jeg trodde det skulle være»	49
4.2 Å lære på egenhånd og i relasjon til andre.....	51
4.2.1 «Jeg tenkte at det var interessant å se teorien vi har lært i klassen i praksis».....	52
4.2.2 «Om de andre legger merke til ting du ikke legger merke til, så kan det bidra til læring»	53
4.2.3 «En person som kan noe om religionen, kan åpenbart forklare noe bedre ...».....	54
4.3 Å lære i nye omgivelser.....	55
4.3.1 «Vi fikk lov til å røre det meste».....	56
4.3.2 «Å se og kunne observere spesifikke ting vi ikke hadde lært i timen».....	57
4.3.3 «Jeg forstår at mange kan se på dette som et hellig sted»	58
4.4 Å lære på forskjellige måter.....	59
4.4.1 «Jeg har lært mye mer om jødedommen».....	60
4.4.2 «Det var også mer spennende at vi fikk se på ting som du har lyst til å lære om»..	61
4.4.3 «Det er lettere å se enn å lese»	62
4.5 Oppsummering.....	63
5.0 DRØFTING	65
5.1 Å lære om religion i samhandling med troende.....	65
5.2 Å lage rom for det religiøse mangfoldet.....	67
5.3 Å utvide teoretisk kunnskap gjennom praktisk læring.....	69
5.4 Å lære på egne premisser.....	70
6.0 AVSLUTNING	72
 LITTERATURLISTE	 73
 VEDLEGG 1 SPØRRESKJEMA	 76
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE	77
VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRINGSSKJEMA	78

1 Introduksjon

Som del av studieløpet mitt har jeg deltatt på en rekke ekskursionsjoner til hellige hus, noe som har gitt meg en dypere og mer helhetlig forståelse for ulike religioner. Jeg husker godt hva som ble gjort og sagt, hva som overrasket og hva som stemte overens med forventningene mine under de ulike ekskursionene. På lang sikt har det bidratt til at jeg har fått en bedre forståelse for de ulike religionene, da jeg kan knytte bakenforliggende kunnskap, så vel som ny kunnskap, til inntrykk og formidling fra denne aktiviteten.

Fremdeles kan jeg huske tilbake til spesifikke minner fra de ulike hellige husene. For eksempel husker jeg fortsatt alle blomstene, lukten av røkelse og lyden av bjeller som fylte lokalene i Norges Hindu kultursenter i Oslo. Under møtet med World Islamic Mission var det særlig den flotte ornamentikken som gjorde inntrykk på meg. Og jeg husker spesielt hvilket inntrykk det gjorde å se de troende som etter bønnetid tok på seg skoene igjen. Disse minnene er først og fremst rettet mot inntrykk av det jeg har sett og erfart. Når jeg derimot husker tilbake til Paramita meditasjonscenter, får jeg brått vondt i beina. Denne kroppslige reaksjonen sitter fremdeles i meg, da både undervisningen og meditasjon - på buddhistisk vis - foregikk sittende på gulvet over lengre tid. Også ekskursion til ulike kristne kirker rundt om i Oslo, hjelper meg fremdeles med å skille mellom de ulike konfesjonene.

1.1 Rammer for studien

Til å begynne med vil jeg si noe om det helhetlige rammeverket for denne studien. Det vil jeg gjøre ved å først presentere problemstillingen som avhandlingen legger sin hovedvekt på å besvare. Deretter ved å si noe om avgrensningene som ligger til grunn for studien, og til slutt legge frem forskningsspørsmålene som avgrenser problemstillingen og peker ut enkeltsider jeg ønsker å undersøke ved fenomenet ekskursjon.

1.1.1 Problemstilling

Fokuset i denne avhandlingen rettes mot skoleelever sitt læringsutbytte av ekskursjon i skolefaget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Ekskursjon er noe som gjerne foregår over et kortere tidsrom, og blir i denne studien forstått som klasseturer hvor undervisningen flyttes ut fra klasserommet og over til et hellig hus. Sentralt for studien ønsker jeg å undersøke betydningen av elevenes personlige møte med en religion eller et livssynssamfunn, og hvordan erfaringer og opplevelser fra dette møtet kan påvirke deres forståelse overfor ulike religioner og troende i lengden. Problemstillingen som denne oppgaven tar sitt utgangspunkt fra blir derfor:

På hvilken måte kan ekskursjon i faget KRLE bidra til læring og forståelse i følge elevene?

I teorikapittelet vil jeg komme tilbake til hvordan jeg definerer og benytter meg av begrepene forståelse og læring i prosjektet. Videre vil jeg i enkle trekk si noe om avgrensningene som er satt i forhold til problemstillingen, og deretter presentere forskningsspørsmålene som avgrenser og spisser problemstillingen.

1.1.2 Avgrensning

I avhandlingens problemstilling blir det presisert at studien er rettet mot elever. Mer konkret er studien rettet mot ungdomsskoleelever, en aldersgruppe jeg anser som relevant å benytte for denne studien, da ungdom både kan uttrykke ærlige og reflekterte meninger, samtidig som at de fortsatt har mye å lære og forstå når det kommer til de ulike religionene. Grunnen til at jeg retter studien mot elever henger sammen med at jeg med denne studien ønsker å gi elevene mulighet til å delta i vurderingen av egen skolehverdag, ved la dem selv reflektere over hva de sitter igjen med etter et slikt møte.

Problemstillingen sier også noe om hva som vil bli forsket på i denne studien. På hvilken måte ekskursjon kan bidra til læring og forståelse. Måten problemstillingen er formulert på viser nærmest til en antagelse om at ekskursjonen vil bidra til både læring og forståelse, hvor det som står i fokus derimot er *hvordan* dette finner sted. Like fullt blir denne antagelsen utfordret der jeg velger å benytte verbet «kan». Derfor tar avhandlingen for det første sikte på å si noe om hvilket pedagogiske utbyttet ekskursjon kan gi. I tillegg vil det bli forsøkt å svare på hva et personlig møte med en religion kan påvirke av forståelse. Problemstillingen er derfor på sett og vis todelt mellom *hvorvidt* eller *hvordan* ekskursjon bidrar til læring og forståelse.

Det er viktig å konkretisere at dette ikke er noen komparativ forskning. Hovedsakelig relaterer jeg ikke forskningen til noen spesifikke tros- eller livssynssamfunn. Allikevel er det ikke til å komme utenom at det religiøse trossamfunnet denne forskningen har funnet sted under også blir hovedrammen for resultatene. I denne studien har forskningen blitt gjennomført i Det Mosaiske Trossamfunn. For å styrke avhandlingen kommer jeg derfor til å undersøke om resultatene stemmer overens med eksisterende forskning og teori på dette feltet, noe jeg spesielt vil ta for meg og vise til i avhandlingens drøftingsdel.

1.1.3 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av at problemstillingen er nok så vid, har jeg valgt å spisse og avgrense den ved å benytte fire forskningsspørsmål. Disse vil hjelpe meg med å svare mer eksplisitt på sider av problemstillingen. Forskningsspørsmålene jeg vil forsøke å besvare i denne avhandlingen er:

- Hva vil det si å flytte undervisningen ut fra klasserommet og over til et hellig hus?
- Hvordan kan ekskursjon bidra til økt forståelse for en religion?
- Hvilke følelser og tanker vekker ekskursjon hos elevene?
- Hvilke inntrykk sitter elevene igjen med fra ekskursjonen?

Selv for at problemstillingen på sett og vis er todelt, velger jeg å knytte forskningsspørsmålene til begge begrepene jeg viser til i problemstillingen. I analysekapittelet vil jeg henvise til materialet som sier noe om de enkelte spørsmålene, mens jeg i drøftingskapittelet vil forsøke å si noe om hvordan disse påvirker hverandre og eventuelt henger sammen.

1.2 Begrunnelse for studien

I dette delkapittelet vil jeg klargjøre hensikten med studien og hvorfor fenomenet er aktuelt å forske på. Helt til slutt i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den kronologiske oppbyggingen av avhandlingen.

1.2.1 Studiens hensikt

Hensikten med denne studien er å undersøke hva elever lærer og utvikler av forståelse som følge av ekskursjon til hellige hus. Etter at jeg selv har hatt ulike roller i barne- og ungdomsskolen siden 2015, har jeg sett at store deler av undervisningen i faget KRLE foregår i klasserommet eller på skolens eiendom. Dette er noe jeg vil hevde kan virke ensidig for nysgjerrige og meningssøkende barn og ungdom. Hva har det å si for elevene å trekke undervisningen ut av klasserommet og over til en religiøs arena? Har erfaring og opplevelse i det religiøse rom noe å si for kunnskapsutbyttet til elevene på sikt? Hva synes elevene om det å dra på ekskursjon i det hele tatt? Og hva lærer elevene under ekskursjon, som de ikke ville ha lært i klasserommet? Avhandlingen tar først og fremst sikte på å svare på problemstillingen. Likevel kommer jeg ikke utenom å se nærmere på hva elevene mener om denne typen undervisningssituasjon i seg selv.

For i noen grad ønsker jeg med denne avhandlingen også å utfordre den religionsdidaktiske problematikken omhandlende ekskursjon til hellige hus. Problematikken som baserer seg på at en spesifikk religiøs tradisjon ikke skal fremstå som prototype på religion eller gis en forrang (Andreassen, 2016, s. 57), hvor undervisning som befinner seg på en ellers forkynnende arena eller innlemmer en religiøs aktør, i den grad det er mulig må samsvare med lovbestemmelser og læreplanen rundt faget. Jeg vil også utfordre hva fritaksretten, som i 2005 ble skilt ut som egen paragraf i opplæringsloven (§2-3a), spiller av betydning for den mer helhetlige læreprosessen.

Når dette er nevnt kan forskerblikket mitt virke noe ensrettet, og påvirket av at jeg personlig tenker at det ligger et stort læringspotensial i en slik aktivitet. Derfor overlater jeg det til elevene å bedømme hvorvidt ekskursjon fungerer som et positivt eller sensitivt tilskudd til undervisningen i faget, og jeg stiller meg åpen for at mine egne synspunkter kan bli utfordret. For at jeg konkret skal kunne vise til elevenes læringsutbytte og økt forståelse som følge av

ekskursjon, i tillegg til deres tolkninger og meninger om læringsformen, forlanger det at jeg stiller elevene ærlige og konkrete spørsmål. Og observere elevene i deres møte med både det religiøse rom og i samhandling med religiøse verter.

1.2.2 Studiens aktualitet

I læreplanen for faget står det at «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Målet for denne avhandlingen er å presentere et læringsteoretisk grunnlag som fremmer bruken av ulike arenaer for å heve elevenes kunnskap om religioner og livssyn. Studien er aktuell da den vil undersøke hvilke muligheter ekskursjon kan gi, når det kommer til å heve elevenes forståelse av en religion eller et livssyn, som igjen den tradisjonelle klasseromsundervisningen ikke kan gi. Fokuset blir derfor å belyse hvilken betydning og hvilket utbytte et tettere møte med religioner og livssyn har for ungdomsskoleelever.

På den ene siden er temaet viktig å belyse med tanke på skolens samfunnsmandat. Der samfunnet har gitt skolen et oppdrag som blant annet innebærer at undervisningen skal «... bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier» (Stray, 2018). Tett knyttet opp til formålsparagrafen betyr det at skolen har fått i ansvar å skape en mangfoldig, fellesskapelig forståelse og respekt ovenfor de mange ulike religionene og livssynene. Formålet med opplæringen skal i følge overordnet del «... opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). I den kommende læreplanen for faget står det også at KRLE er

et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

På bakgrunn av dette kan ekskursjon til et forsamlingssted for en religion eller et livssynssamfunn gi elevene muligheten til å nærme seg tro og livssyn på en annen måte enn hva klasseromsundervisningen kan formidle. Positivt utbytte av ekskursjon i KRLE-faget er å «integrere» elevene i et felles system (*integrativ religious education*) (Alberts, 2017),

uavhengig av religiøs- og ikke- religiøs bakgrunn. Dette med tanke på personlig vekst, identitet og religionsoppfatning i henhold til læreplanverket.

Doktor i naturfagdidaktikk Merethe Frøyland (2010) hevder at mennesket må være i kontakt med flere kanaler for å opparbeide seg forståelse. Hun hevder at meningsfull læring først oppnås når kunnskapen blir en del av individet og personen evner å bruke den nye kunnskapen i møte med nye situasjoner (Frøyland, 2010, ss. 17-18). En forløper av Frøylands tanker finner vi hos John Dewey (1859-1952). I boken *Democracy and Education* (1916) belyser han problematikken rundt definisjonen av ordet *elev* som har kommet til å henvise til en direkte absorbering av kunnskap, hvor fruktbare erfaringer blir forkastet. Derimot skal erfaring fungere som et forsøk eller et eksperiment hvor individet oppdager hvordan ting henger sammen (Dewey, 1916, gjengitt i Dale, 2013, s. 54).

Også Wolfgang Klafki (1927-2016) kritisk-konstruktive didaktikk bygger på undervisning som i lengden beveger seg utover aktiviteten i klasserommet, og som kan relateres til problemområder i dagens globaliserte verden. Elevene må i denne sammenheng evne å se at religioner og livssyn kan sette premisser for mennesker og samfunn, både i fortid og i fremtid (Andreassen, 2016, s. 27). Klafki ser også at elevene besitter ulike evner i ulike relasjoner. Evnene kaller han for *krefter*, som han hevder kommer til syne når omgivelsene er tilrettelagt for dem (Dale, 2013, s. 182). Det Klafki kaller for krefter, kaller den amerikanske psykologen Howard Gardner for intelligenser. Gardners teori om mange intelligenser tar sikte på de ulike kanalene mennesket tilegner seg kunnskap gjennom, og han har identifisert åtte ulike intelligenser hos mennesket som er likestilte i sin formidlingsevne. Intelligenser er, i følge Gardner, medfødte potensialer iboende i mennesket og innlemmer elementer som ligger i dets natur (Frøyland, 2010, ss. 23-25). At mennesket besitter disse intelligensene understreker viktigheten av å benytte seg av og anvende ulike metoder for å tilrettelegge for at hver og en elev skal kunne tilegne seg ny forståelse.

1.3 Oppbyggingen av studien

I studiens første kapittel har du funnet innledning, problemstillingen og forskningsspørsmål. I tillegg til de avgrensninger som er satt for prosjektet, og studiens hensikt og aktualitet. I det neste kapittelet vil studiens teoretiske grunnlag bli lagt frem, så vel som tidligere forskning gjort på ekskursjon som undervisningsform. I det tredje kapittelet blir valg av forskningsmetode begrunnet og redegjort for, hvor blant annet studiens reliabilitet og validitet vil bli undersøkt, og hvilke forskningsetiske grep som har blitt tatt. I kapittel 4 vil jeg foreta analyse av det empiriske materialet som har blitt hentet inn gjennom de ulike forskningsmetodene. Til slutt vil jeg i kapittel 5 drøfte og svare på problemstillingen ved å drøfte analysen i lys av teorien. I avhandlingens siste kapittel vil jeg runde av med et hovedargument som svarer på problemstillingen, og noen siste refleksjoner rundt funnene og henvisninger til videre forskning på ekskursjon i KRLE-faget.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg først vise til og presentere tidligere forskning. Deretter vil jeg presentere teoretisk ståsted og perspektiver som jeg anser som viktige med henblikk på å svare på problemstillingen. Jeg vil benytte meg av de ulike teoretiske ståstedene jeg presenterer i dette kapitlet når jeg senere skal analysere empirien. I drøftingskapitlet vil jeg diskutere hovedpunkter fra analysen i lys av teorien jeg legger frem her.

2.1 Forskningsoversikt

Etter omfattende søk i databaser og litteratur har jeg funnet mye relevant forskning på ekskursjon som læringsform. Store deler av forskningen tar for seg ekskursjon generelt, men jeg finner også forskning innenfor utvalgte skolefag. Når det kommer til forskning gjort på ekskursjon i KRLE-faget, blir derimot forskningsomfanget snevret inn. Mesteparten av forskningen jeg har funnet på ekskursjon innenfor KRLE-faget presenterer et samfunnssyn eller lærerperspektiv, noe jeg velger å gå bort i fra i denne studien ved å rette meg mot et elevorientert perspektiv. Et utvalg av tidligere forskning gjort på spesifikt fagfelt, og de synspunkter og resultater disse fremmer vil bli gjort rede for i denne delen. Jørgensen (2017) har stått som en viktig kilde når jeg har søkt etter tidlige forskning på ekskursjon.

Det finnes en del internasjonale forskningsartikler som er av relevans for avhandlingens problemstilling. For eksempel kan jeg trekke frem Lars Näslund sin forskningsartikkel «The Young and the Other: Students' Voices About Encounters with Faith» (2009). Näslund har foretatt et forskningsarbeid som omhandler elevenes for-forståelse av religioner og livssyn, og hvilke synspunkter elevene har på hvordan den andre bør møtes. I samhandling med Anders Svahn (2010) har han også intervjuet ulike religiøse verter som alle presenterer ulike syn på ekskursjon - om det er et eksistensielt møte og hvorvidt det ønskes å gi et innblikk i religionen fra et innenfra-perspektiv (Näslund, 2009, s. 186, gjengitt i Jørgensen, 2017, s. 150).

Bilay et al. (2014) har forsket på studenters opplevelser av ekskursjoner. Studien vektlegger hvordan elevenes tidligere antagelser blir satt på prøve, og hvordan kritisk refleksjon og tenkning aktiveres gjennom ekskursjon. Lena Roos (2008) og Jo Beavan (2013) slår et slag for det religiøse møtet som bidragsyter for sosial bevissthet og modning, og belyser

betydningen dette har for både lærer og elev sitt personlige møte med hellighet. På den andre siden problematiserer også Roos studentenes oppfattelse om at de gjennom ekskursjon vil få et innblikk i «den sanna kunnskapen om religionerna», noe som i følge Roos er misvisende (Roos, 2008; Beavan, 2013, gjengitt i Jørgensen, 2017, s. 151).

Mye av den internasjonale forskningen jeg har sett på fremstiller ekskursjoner som en gode for elevers innsikt og læring. En fremstilling som går overens med min oppfattelse av ekskursjon. Derimot opplever jeg at forskning med røtter fra Norge beveger seg mer forsiktig når det kommer til godene ekskursjon kan gi elevene. Og det kan virke som at dette henger sammen med ulike tolkninger av læreplanen, så vel som lover og forskrifter. Der noen tolker formuleringene strengt og andre mindre strengt (Jørgensen, 2017, s. 148). Fellesnevner som går igjen tynger på de utfordringer og den varsomheten som følger av undervisningsformen, forutsetninger jeg vil forsøke å utfordre med denne avhandlingen. Sagt på en annen måte kan læringsformen åpne for mye "taus kunnskap", noe jeg vil gå nærmere inn på i teoridelen 2.2.2.

Fritaksparagrafen (§ 2.3a i opplæringslova) er en gjenganger i forskningen. Det utspiller seg en rekke diskusjoner og uenigheter om hva som ansees som religionsutøvelse og hva som ansees som undervisning, noe mange anser som problematisk. Eksempelvis står blant annet Andreassen (2016) for at ekskursjon «kan gi verdifull kunnskap for elever», men vektlegger også at «man beveger seg inn i et grenseland i undervisningen», hvor religionsutøvelse kan finne sted (Andreassen, 2016, s. 40). Eidhamar (2009) hevder derimot på sin side at ekskursjoner er med på å gi «et lite glimt inn i tro som levd liv – glimt som ikke bøkene kan gi» (Eidhamar, 2009, gjengitt i Jørgensen, 2017, s. 146). Andre snakker om at foreldrene må dras inn på banen når det kommer til et slikt møte, mens Europarådet mener at ekskursjon kan ivareta forbindelsen mellom skoler og samfunnet for øvrig, og derfor bør vektlegges og pålegges alle elever (Jacksen, 2017, ss. 87-89, gjengitt i Jørgensen, 2017, s. 149).

Pedagogene Camilla S. Jørgensen (2017) og Tove Nicolaisen (2016) har begge undersøkt hvorvidt ekskursjoner bør være del av religions- og livssynsundervisningen. Førstnevnte har foretatt en studie av lærerstudenters logger skrevet i tilknytning til ekskursjoner. Et av funnene hun viser til fra studien er studentenes forståelse av religion som en måte å leve på. Der det personlige møtet gjør religionen mer virkelig og mindre fremmed for studentene, og bidrar til å nyansere og korrigere deres forforståelse av den troende (Jørgensen, 2017, s. 159).

Nicolaisen har i sin debatt i Prismet lagt vekten på hvordan ekskursjoner kan hjelpe studentene til å forstå og respektere «de andre». Hennes argumenter finner tyngde i tankene til filosofen Jakob Meløe (1979), som hevder at det kun er når vi ser betydningen og bakgrunnen for hvorfor en aktør handler som en gjør, at vi forstår «de andres verden» (Nicolaisen, 2016, s. 237). Elevenes ukyndige blikk, slik Meløe omtaler det, må ha tilgang og mulighet for å kunne utvikle et så kalt kyndig blikk. Og han hevder at kunnskap og forståelse kun utvikles gjennom erfaring med virkeligheten (Meløe, 1979). På bakgrunn av denne tankerekken, er Nicolaisen sitt langsiktige mål å fremme ekskursjoner i grunnskolen. Og store deler av det Nicolaisen argumenterer for anser jeg som relevant å gå i dialog med i drøftingen.

2.2 Teoretiske perspektiver

Dette delkapittelet er delt inn i tre deler. I den første delen vil jeg forklare sentrale begreper fra problemstillingen, og si noe om hvordan begrepene både kan bli sett hver for seg og i relasjon til hverandre. Deretter vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for avhandlingen, og på bakgrunn av dette si noe om hvilken vitenskapsteoretisk posisjon studien tar. Avslutningsvis vil jeg presentere perspektiver og teorier som retter seg mer mot utvalgte fenomener ved ekskursjon, eller som ekskursjon kan bidra til.

2.2.1 Læring og forståelse – en begrepsavklaring

I denne delen vil jeg først gjøre rede for og forklare begrepet forståelse, og deretter begrunne hvilken gevinst det utgjør for studien at jeg inkluderer forståelse som en egen kategori, og ikke bare innlemmer dette som en del av selve læringsprosessen.

Forståelse

Det er kanskje underforstått at alle vet hva forståelse betyr. Likevel er det noe mer problematisk å sette ord på hva dette faktisk er. Når vi skal forstå begrepet forståelse ser jeg det som relevant å trekke frem Hans-Georg Gadamer (1900-2002) sine meningstolkninger av ordet, da han igjen har foretatt fortolkninger av fenomenet fra både Aristoteles (385-323 fvt.), Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Martin Heidegger (1889-1976). For å forstå begrepet benyttes ofte en sirkelbevegelse kalt den hermeneutiske sirkel. Regelen her er at man skal «forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten» (Gadamer, 2003, s. 33). Den hovedsakelige oppgaven består her i å utvide enheten av forstått mening i konsentrisk sirkel.

Sagt på en annen måte skal alle delene falle sammen til en helhet. Det er først da at man har forstått riktig, hevder Gadamer. Om dette sammenfallet derimot uteblir, betyr det at forståelsen har mislykkes. Slik Gadamer ser det må all forståelse få sin innholdsmessige mening fra det han kaller 'foregripelsen av fullkommenhet'. Slik formulerer han en forutsetning som han hevder styrer all forståelse. Han slår fast at «det bare er mulig å forstå det som i seg selv utgjør en fullkommen enhet av mening» (Gadamer, 2003, ss. 33, 39).

For Gadamer står begrepet forståelse i sammenheng med et annet begrep, forforståelse (vorverständnis). Hvor forforståelse står som en nødvendig forutsetning for videre forståelse. I følge Gadamer finner forståelse først sted når man tar utgangspunkt der man befinner seg, for så å utvikle en grundigere forståelse av det som det er ønskelig å få en større innsikt i. Det forutsetter at man også er villig til å sette sin forforståelse på spill, på den måten at man møter det nye med åpenhet. Forståelse finner sted når det nye blir tolket i forhold til eksisterende tankemønstre (Hjardemaal, 2016).

Denne studien beveger seg på bakgrunn av dette over til en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk kan vi forstå som fortolkningslære. Anker (2020) forklarer at denne tilnærmingen omhandler både det filosofiske arbeidet med hva det vil si å forstå og fortolke, og den metodiske fremgangsmåten ved selve fortolkningsprosessen. Utgangspunktet for denne tilnærmingen baserer seg på en tolkning om at mennesket ikke evner å umiddelbart forstå, og at det også kan misforstå. Her blir det forstått at mennesket først kan forstå ved å få hjelp, og Anker (2020) skriver at mennesket finner denne hjelpen i form av det hermeneutiske tolkningsarbeidet. Først gjennom dette tolkningsarbeidet kan sammenhenger og dypere mening avdekkes (Anker, 2020, ss. 50).

Læring

Læring er et fenomen som ikke er direkte målbart, men det betyr ikke at læring av den grunn ikke finnes. Forskere har gjennom tidene funnet indikatorer på at læring er noe som skjer. Og selv om resultatene fra forskningen ikke nødvendigvis viser virkeligheten, viser den heller noen empiriske indikatorer på den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). Store deler av forskningen gjort på læring har handlet om kognitiv læring. I tillegg har sosiale og kulturelle forhold de siste 20 årene blitt inkludert i forskningen på læringsprosessen (NOU, 2014: 7, s. 31). De to sidene ved læring er noe jeg vil gå nærmere inn på i det neste delkapittelet. I det

følgende vil jeg først definere læring, før jeg deretter sier noe om hvordan begrepene forståelse og læring blir benyttet i denne studien.

Læring kan enkelt defineres som «en aktivitet der en person tilegner seg ny eller endrer og forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser og kan involvere og kombinere ulike typer informasjon» (NOU, 2014:7, s. 31). Som et resultat av forskning gjort på læring, viser Ludviksenutvalget (NOU, 2014:7) til sentrale forutsetninger for god læring. I enkle trekk vil jeg presentere de sentrale forutsetningene som vektlegger hvordan læring blir fremmet hos elevene. Forskning viser at elevenes læring blir fremmet når de aktivt deltar i og forsøker å forstå læreprosesser, når elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid, når elevene får utvikle dybdelæring og får hjelp til å forstå sammenhenger, når elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg, når undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer, når elever og lærere er orientert mot mål og progresjon i læringen og når læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser (NOU, 2014:7, s. 31). Videre vil jeg forklare hvordan forståelsesbegrepet står i forholdt til begrepet læring, og hvordan jeg retter forskerblikket mitt retter seg mot de to begrepene i denne studien.

Hovedsakelig er begrepene nært relatert, da mennesket strengt tatt ikke kan lære uten at forståelse er inkludert, og forståelse inkluderer igjen ofte læring. Selv for at forståelse kan bli sett på som et aspekt ved, eller som en forutsetning av læring, har jeg valgt å skille disse i noen grad fra hverandre i denne studien. Begrunnelsen ligger hovedsakelig i at jeg på bakgrunn av denne todelingen vil forsøke å løfte frem ulike sider ved ekskursjonen som er viktig å undersøke nærmere. Kan ekskursjon som læringsstrategi for eksempel fungere som en elaboreringsstrategi? Ordet elaborering betyr å bearbeide eller utvide den forkunnskapen vi allerede har (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3). I denne sammenhengen ønsker jeg å undersøke om ekskursjon kan bidra til å utdype eller sortere informasjon, for at elevene lettere skal forstå og huske i etterkant av ekskursjonen. Og om de på bakgrunn av det kan sammenholde ny kunnskap med tidligere ervervet kunnskap, og utvikle ny eller mer helhetlig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3)? Eksempelvis er det relevant for denne studien å se nærmere på hvordan ekskursjon kan bidra til økt forståelse for en religion som elevene ikke kjenner til så godt fra før av.

2.2.2 Perspektiver på hvordan læring finner sted

Studien har en hermeneutisk inngang, og den bygger i all hovedsak på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, noe jeg vil si mer om i slutten av dette delkapittelet. Til å begynne med vil jeg trekke frem og utdype tre ulike syn på læring: kognitivt læringssyn, situert læringssyn og kroppsliggjort læringssyn. De ulike læringssynene vil si noe om hvordan læring fungerer og finner sted på ulike måter, og de vil fungere som mer overgripende teori (*Grand Theories*) (Anker, 2020) for avhandlingen. De henger også tett opp til forskningsspørsmålene, og har hatt mye å si for hvordan prosjektet har blitt utformet. Poeng fra de ulike læringsteoriene jeg legger fram i denne delen, vil jeg vise til i avhandlingens analysedel.

Kognitivt læringssyn

Kognitiv læringsteori vektlegger læring som en individuell prosess. Interessen ligger her i å studere hvordan individet i seg selv oppfatter og tar til seg kunnskap, og hvordan tankeprosessene forandrer seg som følge av erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 22). En sentral talsmann for dette læringssynet er Jean Piaget (1896-1980). Hans anliggende har hovedsakelig vært å avdekke hvordan det menneskelige intellekt utvikles (Illeris, 2012, s. 54). Slik han oppfatter det, gjennomgår individet ulike forandringer når det vokser. Og han har på bakgrunn av denne forståelsen, delt menneskets kognitive utvikling inn i fire stadier: sensorimotorisk, preoperasjonelt, konkret-operasjonelt og formal-operasjonelt. De to første tar for seg utviklingen som finner sted fra spedbarnsalder til slutten av barneskolealder. I denne studien er det derfor av større betydning å trekke frem de to siste stadiene, da disse i større grad er rettet mot ungdomsskoleelever sin kognitive utvikling. Piaget så at barn i den omtrentlige alderen 7-11 år og fra 11 år og oppover, i større grad er i stand til å løse konkrete og abstrakte problemer på en logisk måte. Og at de her utvikler en mer vitenskapelig tenkemåte, samt en evne til å forstå seg på sosiale problemstillinger og egen identitet (Woolfol, 2017, s. 56).

I et kognitivt perspektiv foreligger det en ide om at mennesker er født med en evne til å organisere informasjon i koherente psykologiske strukturer. Strukturene har Piaget gitt navnet skjemaer, og han definerer disse som de grunnleggende byggesteinene for menneskets kognitive utvikling. Skjemaene utvikles eller fornyes i møtet med noe nytt, en prosess Piaget har kalt for adaptasjon. I dette står igjen to grunnleggende prosesser, assimilasjon og akkommodasjon. Assimilasjon er når den nye informasjonen passer inn i eksisterende

skjemaer, mens akkommodasjon skjer når eksisterende skjemaer må forandres. I dette læringssynet blir det forstått at det er gjennom ytre- og indre handlinger og erfaringer at skjemaene blir mer komplekse og hjernen blir mer mottakelig for ny kunnskap på ulike områder (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 21-22) (Woolfol, 2017, ss. 54-55).

Situert læringssyn

Teorien om situert- eller praksisbasert læring vektlegger en forståelse om at læring er noe som finner sted som følge av sosiale prosesser (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 22-23). Interessen ligger her i å studere lærekonteksten og hvordan læringseffekt varierer etter hvordan denne er lagt opp. Her løsriver vi oss fra det individuelle planet og den interne tilegnelsesprosessen, og retter heller søkelyset over på forbindelsen mellom det individuelle, det sosiale og det samfunnsmessige planet (Illeris, 2012, s. 124). Læringsprosessen blir her forstått som noe som skjer i nettopp interaksjon mellom individet og omgivelsene – som situert læring.

I det sosiokulturelle perspektivet står Lev Vygotsky (1896-1934) som hovedtalsmann. Hans syn på læring bygger på en antagelse om at mennesket ikke kan mestre noe fullt individuelt, uten å først mestre det sammen med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I form av individets relasjon til det sosiale og kulturelle feltet det befinner seg i, har det mulighet til å utvikle seg. Vygotsky definerer utvikling som «... omforming av fellesaktiviteter til internaliserte prosesser» (Woolfol, 2017, s. 69). Særlig vektlegger han språket som den viktigste redskapen for at læring og utvikling skal finne sted. Da kommunikasjon åpner for mulighet til å utdype og nyansere informasjonen som mottas, gjennom forhandlinger, diskusjon og dialog (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 22-23, 51).

Innenfor dette paradigmet blir det forstått at den sosiale, kulturelle og historiske settingen mennesket befinner seg i, har en betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Som igjen betyr at konteksten er med på å forme og bestemme mening mennesket legger i ulike ord og ytringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Med tanke på ekskursjon som sosial prosess, er dette perspektivet viktig for min analyse, da jeg blant annet er interessert i å undersøke hvilken funksjon de mellommenneskelige relasjonene har å si for elevenes læringsutbytte (4.2). Kognitiv utvikling som skjer gjennom samhandling og kommunikasjon med en kompetent voksen eller en flinkere jevnaldrende, beskriver Vygotsky som den nærmeste utviklingssonen. Jerome Bruner (1915-2016) definerer denne mellommenneskelige

assistansen for stillasbygging (*scaffolding*) (Woolfol, 2017, s. 74). Et begrep som er en dekkende beskrivelse for den støtten barnet trenger for å opparbeide seg en solid forståelse. Over tid vil barnet internaliserer strategier som bidrar til at det kan løse problemer på egenhånd. Gjennom en slik prosess vil barnet erfare en intellektuell vekst, bevist eller ubevisst (Witteck & Brandmo, 2014, s. 122). Assistansen jevnaldrende og voksne kan gi, står sentralt i min studie, da jeg vil undersøke hva betydningen av klassekamerater og en mer kompetent voksen har å si for læringsprosessen.

Bruner beveget sitt læringssyn fra et snevert kognitivt og individorientert utgangspunkt over til en bred, kulturell og samfunnsorientert oppfatning (Illeris, 2012, s. 85). Det er ikke til å komme utenom at det er klare forskjeller på kognitivt og situert læringssyn, for mens Piagets teori er rettet mot kognitiv konstruktivisme, er Vygotsky i større grad opptatt av det sosialkonstruktivistiske. Likevel finner jeg også likhetstrekk mellom læringssynene til Piaget og Vygotsky. De er begge opptatt av individet, og de er opptatt av meningskonstruksjon. Selv vil jeg hevde at de to ulike læringssynene ikke kan forstås uavhengig av hverandre, da den kognitive utviklingen ikke nødvendigvis alltid finner sted alene, men derimot skjer dette ofte i en sammenheng med det situerte. Piaget trekker eksempelvis linjer over til et situert læringssyn når han hevder at vår kognitive utvikling også blir påvirket av sosial overføring, ved å lære av andre. Likevel hevder han at det varierer hvor mye vi kan lære, og nytten av den sosiale overføringen avhenger av vårt kognitive utviklingsnivå (Woolfol, 2017, s. 54), noe jeg vil hevde Vygotsky hadde sagt seg enig i.

Kroppsliggjort læringssyn

Læring inneholder mer enn kun språklige og kognitive prosesser. Også kropp og bevegelse er gjenstand for læring, og blir kalt for motorisk læring eller ferdighetslæring (Moser, 2016, s. 252). Det er betydningsfullt å trekke frem læringssyn som ser læring som et resultat av aktivitet og erfaring, ut i fra hva som forsøkes å svare på i denne studien. For hvilken betydning har kroppslige prosesser å si for læringsutbyttet til elevene? Hovedvekten vil bli lagt på et materielt læringssyn, som vektlegger det som er fysisk tilstedeværende for mennesket.

Kroppsliggjort læring (*embodied learning*) utvider, for det første forståelsen for at læring kun dreier seg om lagring av informasjon i hjernens strukturer eller skjemaer. Og for det andre at kroppen ikke bare fungerer som et verktøy for å forflytte seg eller manipulere ting i miljøet,

men også kan benyttes aktivt i prosesser rundt læring. For eksempel ser Piaget barnets forhold til verden som både aktivt, utforskende og fysisk. Hvor erfaringsdannelse gjennom kropp og bevegelse blant annet er hva som dominerer før språket er fullt utviklet (den sensomotoriske perioden) (Moser, 2016, ss. 253-254).

Hvilke konkrete mekanismer som forklarer årsakssammenhengen mellom kropp og læring er vanskelig å fastslå. Ut i fra dette læringsynet fastslås det derimot at kroppen er noe mer enn et biologisk system eller fysisk objekt. I pedagogisk-didaktisk kontekst fremhever embodiment-perspektivet betydningen av ikke-verbal og ikke-bevisst-kognitive prosesser i forbindelse med læring (Moser, 2016, ss. 252, 254, 266). Og bygger dermed på tanken om at læring baserer seg på kroppslige og sanselige erfaringer. Det tales i den forbindelse om taus kunnskap, taus læring eller implisitt læring, noe jeg innledningsvis i dette kapittelet la vekt på at jeg ville gå nærmere inn på i denne delen. Grunnen til at jeg trekker frem embodiment-perspektivet, er fordi det fremhever praktisk aktivitet og konkrete erfaringer («hands on»), som sentralt for alle læringsprosesser (Moser, 2016, ss. 253-254), noe som er særlig relevant for denne studien.

Imsen (2014) fremmer pedagogikk preget av aktivitet. Og hun anser læringsutbyttet som det man sitter igjen med etter en form for aktivitet, om så aktiviteten er planlagt eller ikke. Og dersom kunnskapsmål skulle settes i forbindelse med aktiviteten, skal elevene ha en intensjon om at disse skal nås. I tillegg til målet om å nå dette, vil elevene møte på annen kunnskap eller forståelse som målene ikke sier noe om (Imsen, 2014, s. 66), som det også er mulig å hente lærdom fra.

Teoretikerne jeg har løftet frem i denne delen er alle plassert innenfor et konstruktivistisk vitenskapsparadigme, da de har en konstruktivistisk forståelse av virkeligheten og av vitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20). Der Piaget hører til det kognitivt konstruktivistiske, mens Dewey og Vygotsky befinner seg innenfor det sosialkonstruktivistiske. Det felles utgangspunktet for de konstruktivistiske epistemologiene er at verden ikke er objektiv, men derimot noe vi mennesker aktivt konstruerer. I denne sammenhengen kan vi si at kunnskap derfor er noe som aktivt konstrueres.

På bakgrunn av de overgripende teoriene jeg her har presentert plasserer jeg studien et sted mellom det sosialkonstruktivistiske og det fenomenologiske. En fenomenologisk tilnærming

er på samme måte som det konstruktivistiske, utbredt i kvalitativ forskning. Og er et begrep som vender seg mot interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Samtidig beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). I og med at jeg vil bruke disse teoriene, vil derfor også min avhandling befinne seg i dette landskapet. Siden jeg også er opptatt av forståelse, klinger det hermeneutiske også med hele veien.

2.2.3 Ekskursjon som undervisningsform

Til nå har jeg trukket frem ulike teorier som sier noe om læring og forståelse på et mer orienterende og overordnet nivå. I denne delen vil jeg presentere mer dyptgående teorier eller perspektiver som på ulike måter trekker frem sider ved ekskursjon som undervisningsform. Det jeg viser til i denne delen vil stå sentralt i analyseprosessen av materialet og bli belyst i avhandlingens drøftingsdel.

Opplevelser og erfaringer gjennom ekskursjon

Hovedmålet med ekskursjon er i følge Hunnes (2007) at man gjennom opplevelser og erfaring skal lære. «Lære om og av dei stadane ein reiser til, og lære om seg sjølv – i møte med stadane og i samspel med 'dei andre'» (Hunnes, 2007, s. 39). Og han anser selve opplevelsesdimensjonen ved ekskursjon som så grunnleggende at han har gitt denne formen for læring merkelappen opplevelseslæring. Denne formen for læring har i følge Hunnes en appellerende virkning for menneskets mottakerapparat, da det åpner for menneskets sanser, slik som syn, hørsel, lukt, smak, taktile berøring og det kinestetiske. Gjennom ekskursjon vil elevene derfor føle på kroppen hvordan menneskene på ekskursjonsstedet har det. Og de blir tvunget til å reflektere over og bearbeide det de opplever. Og han peker ut spørsmålet «Kvifor er det slik akkurat her?», som sentralt under denne refleksjonen (Hunnes, 2007, s. 38). I analysen vil jeg se nærmere på hvordan elevene aktivt brukte sansene sine under ekskursjonen, og på hvordan ekskursjon åpnet opp for ulik bruk av sansene. Jeg knytter linjer mellom det Hunnes argumenterer for her til Gardner sin teori om ulike intelligenser, som jeg kommer til å vise til i neste del.

Dewey er trolig den som i størst grad fremmer deltakeraktive læringsformer, og har stått sentralt innenfor skiftet fra «Learning by listening» til «Learning by doing» (Hunnes, 2007, s. 38). Han definerer utdanning som «... den rekonstruksjonen eller omorganiseringen av erfaring som er et tilskudd til erfaringens betydning, og som øker evnen til å finne retningen for senere erfaring». Enkelt sagt finner økt mening og forståelse sted når elevene ser forbindelsen mellom og kontinuiteten i de aktivitetene de blir engasjert i. Og det er gjennom den fysiske handling at mennesket blir klar over forbindelser som tidligere har vært umerkelige (Dale, 2013, ss. 48-49).

Sentralt for hans læringssyn ligger ideen om at opplevelser sammen med emosjon, persepsjon og erfaringer er viktig for læringsprosessen (Hunnes, 2007, s. 38). I sin helhet formulerte han det kjente sitatet på denne måten: «*Learn to know by doing, and to do by knowing*» (Dewey, 1889). Dewey er en relevant aktør å henvise til, da han særlig vektlegger erfaringspedagogikk. Og han forstår erfaring som det å *forsøke* og det å *bli utsatt for*. For å forklare Dewey sitt syn på erfaring i forhold til studiens kontekst, vil elevene under ekskursjon handle i forhold til sine erfaringer. Elevene vil også påvirke det rundt seg, på samme måte som at det rundt igjen påvirker elevene. Og han hevder at de erfaringene elevene gjør under aktiviteten er meningsløs, med mindre aktiviteten bevisst blir forbundet med noe de kjenner til fra før av. Elevenes handlinger blir av Dewey derfor forstått som et forsøk, og det elevene erfarer som følge av forsøket blir læring (Dale, 2013, ss. 53-54).

Hva har det å si for elevenes læringsutbytte å fysisk være til stede i religionens hellige hus? Hunnes (2007) refererer til Schouborg et al. (1982) som påpeker at «... livet ikke kan erkjennast rasjonelt, det må oppdagast og opplevast» (Schouborg et al., 1982, gjengitt i Hunnes, 2007, s. 39). Og de ser det som skolens oppgave å la elevene møte livet slik det finnes her og nå i alt sitt mangfold, og ikke bare la elevene lære om livet. De vektlegger med det pedagogiske metoder som åpner for at elevene kan oppleve lærestoffet. Og videre vektlegger de at «Opplevelser kan fremme kundskabstilegnelsen og viden kan give større opplevelser» (Hunnes, 2007, s. 39).

Det Hunnes (2007) kaller opplevelseslæring gir også assosiasjoner til det som kalles erfaringslæring, da han ser opplevelser som en altopplukende måte å gjøre erfaringer på. Karakteristisk for erfaringslæring er at verken opplevelsene eller erfaringene står alene om å samle inn fakta, derimot inngår begge som element i prosessen. Det avgjørende i

erfaringslæring er hvordan erfaringene omformes til læring, og han vektlegger at læring må skje bevisst (Hunnes, 2007, s. 39).

Også Bruner er forkjemper for at barnet skal få muligheten til å lære av sine egne oppdagelser («*learning by discovery*»), så kalt selvregulert læring (Hunnes, 2007, s. 39). Denne tanken bygger på barnets indre motivasjon, hvor det som tilegnes av læring bygger videre på allerede foreliggende strukturer og interesser. Bruner hevdet at barnets utvikling ville stige dersom det fikk muligheten til å bryne seg på sine allerede grunnleggende ideer eller forståelser, noe som senere har fått betegnelsen spiralprinsippet (Imsen, 2014, ss. 170-171). Dette prinsippet kan ikke forstås uavhengig av at all undervisning må tilpasses elevenes forforståelse, for at de så kan utfordre og utvikle det en allerede har kjennskap til.

Ulike intelligenser

Det foreligger en ide om at mennesket evner ulike ting. Ordet evne knyttes gjerne til ordet intelligens, som er nok så omdiskutert i faglitteraturen. Det klassiske er å forbinde intelligens til psykometrien. Et fagfelt som omhandler teori og teknikker for måling av psykologiske fenomener, slik som intelligens tester og målinger av evner (Aslaksen & Malt, 2018). I denne sammenhengen blir intelligens heller forstått som noe unikt i hvert enkelt menneske, som utbedres ulikt fra person til person.

Når det er snakk om hvordan mennesket lærer forskjellig ser jeg det som naturlig å innledningsvis trekke inn prinsippet om tilpasset opplæring (TPO). TPO har sine røtter tilbake til L97, og ble forsterket og videreført i læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) fra 2006 (Fosse, 2016). TPO står som et overordnet prinsipp som skolen er pliktet til å følge. I dette vektlegges en likeverdig utdanning som «... gir likeverdige muligheter for alle, uavhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn» (Fosse, 2016, ss. 426-427). Alle elever har krav på undervisning tilpasset sine evner og forutsetninger, der varierte og engasjerende arbeidsmåter skal benyttes for å formidle alle sider ved faget. Opplæringen skal gi elevene kunnskap om religioner og livssyn, der tradisjon og kilder til tro, moral og livstolkning skal legges frem på en saksvarende måte (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Gardner (2006) har forsket på betydningen av varierte undervisningsopplegg. Og han opererer med en teori om åtte likestilte intelligenser som befinner seg i menneskets medfødte biopsykologiske potensial (Gardner, 2006, gjengitt i Frøyland, 2010, s. 23). Psykometriens tilnærming til ordet intelligens må ikke blandes inn i Gardner sin teori om mange intelligenser (MI). MI-teorien legger vekt på at alle mennesker sitter på et repertoar av evner som kan brukes til å løse forskjellige typer problemer. Gardner tolker intelligens som kapasitet til å behandle informasjon, og fungerer på den måten som en problemløsende ferdighet. Individet behandler informasjon som står tilgjengelig gjennom disse intelligensene, og utvikler så dets potensiale i sosial og kulturell sammenheng. Grad av intelligens, og hvordan de benyttes avhenger fra person til person. Intelligensene arbeider sammen, og ingen forekommer isolert. Likevel kan noen av intelligensene være forsterket og andre mindre sterke (Gardner, 2006, s. 22).

Her vil jeg i korte trekk presentere de åtte intelligensene, for så i analysen å vise til hvordan disse gjorde seg mest fremtredende under ekskursjonen. Først viser Gardner til den språklige intelligensen, som viser til lyder, struktur, mening og funksjoner i språket. Deretter viser han til den matematiske intelligensen som legger vekt på menneskets evne til å skille logiske og numeriske mønstre. Så viser han til den visuell- romlig intelligensen, som er evnen til å oppfatte den visuelt romlige verden nøyaktig. Mens musikalsk intelligens er evnen til å produsere og verdsette rytmer, tonehøyder og klangfarger. Kroppslig-kinestetisk intelligens er evnen til å kontrollere kroppens bevegelser og håndtere objekter. Naturalistisk intelligens er den tredje siste intelligensen til Gardner, og kjennetegner evnen til å gjenkjenne og klassifisere objekter både fra flora og fauna. Den nest siste intelligensen er den interpersonlige, evnen til å forstå og reagere adekvat på stemning, temperament, motivasjon og ønsker hos andre mennesker. Mens den siste, intrapersonlig intelligens, vektlegger personens tilgang til egne følelser og evne til å skille mellom følelser. Kunnskap om egen styrke og svakhet (Frøyland, 2010, ss. 23-24).

I MI-teorien legges det vekt på at læreren skal ha som mål å åpne opp for flere av intelligensene hos elevene. Dette forutsetter derfor at all undervisning må tilpasses og gjennomføres på måter som aktiverer disse. Betydningen av variert undervisning kan av den grunn ikke undervurderes. Gardner (2006) kritiserer skolesystemet der han hevder at elevene i for mange tilfeller, lærer de samme tingene på den samme måten, og de vurderes igjen på samme måte. Sett ut i fra MI-teorien er en slik praktisering urettferdig, da de med sterk

lingvistisk og logisk-matematisk intelligenser vil stå sterkere, enn elever som eksempelvis evner andre intelligenser høyere (Gardner, 2006 , s. 56).

Å benytte flere arenaer kan åpne opp for kultivering av nysgjerrigheten, hevder Gardner (2006). På den måten blir ekskursjon som læringsform fremmet som et gode ved siden av klasseromsundervisningen, tolker vi Garder sin teori riktig. Det blir også ansett som spesialisering i form av dybdelæring, hvor målet er at mening skal etableres og elevenes kunnskap skal kunne øke sin kunnskap. Selv hevder Gardner at teorien er relevant i undervisningssammenheng, men at den ikke i seg selv er en pedagogisk begrunnelse eller mål. Skolen kan ikke bli en ren MI-skole, men den må være åpen for å benytte ulike arenaer for å heve elevenes kompetansenivå på sikt (Gardner, 2006). Dette for å forsøke å oppnå så optimal undervisning for hver og en elev som mulig.

Ekskursjon til hellige hus

Ekskursjon som i dette tilfellet finner sted i et hellig hus innebærer at elevene vil befinne seg på en grunn som enkelte mennesker anser som hellig. Afdal (2013) hevder at det er nødvendig for mennesket å undersøke de hellige sidene ved religion, når mennesket skal forsøke å forstå en religion i seg selv, eller det religiøse samfunnet som helhet (Afdal, 2013, ss. 18-19, 143-145). Læring som finner sted på denne måten er noe Imsen (2000) anser som noe personlig, da det krever personlig engasjement ved at hele mennesket med sine tanker og følelser er involvert i prosessen (Imsen, 2000, s. 437).

Opplæringen i faget KRLE er pedagogisk og sekulært begrunnet, som vil si at religionsundervisningen ikke skal være forkynnende på noe vis i form av opplæring *til* tro, men derimot bidra til kunnskap *om* religion og livssyn (Andreassen, 2016, s. 15). Denne distinksjonen peker i retning av det som har blitt kalt for *the insider/outsider problem* (McCutcheon, 2007, s. 50). Hvor elevene under ekskursjon blir forstått som utenforstående (outsiders), i motsetning til de religiøse aktørene som har en personlig tilknytning til religionen (insiders).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min forskningsmetode. For å svare på avhandlingens problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Datainnsamlingsmetodene jeg har benyttet for å samle inn data er observasjon, spørreskjema og fokusgruppeintervju. Bakgrunnen for mine valg av metode og hvordan jeg har kommet frem til utvalget vil jeg presentere i dette kapitlet.

Jeg vil starte med å klargjøre og redegjøre forskningsdesignet. Deretter vil jeg vise til de ulike datainnsamlingsmetodene og hvordan jeg har gjennomført disse i praksis. Her blir prosessen rundt utformingen av spørreskjema, intervjuguide, transkribering og lydopptak også presentert. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskningens kvalitet i form av validitet og reliabilitet, og forskningsetikken som ligger til grunn for at studien har kunnet gjennomføres.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en helhetlig oversikt over de ulike delene som inngår i prosjektet. Det kan være en tenkt eller en visuell fremstilling, hvor problemstilling, teori, metode og materiale planlegges og presenteres. Det er når de ulike delene henger sammen at designet fungerer (Anker, 2020, s. 15). Forskningsdesign er i et overordnet perspektiv også knyttet til studiens epistemologi og ontologi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61)

Lewis & Nicholls (2014) hevder at god planlegging er essensielt for at en forskningsstudie skal vise koherens. I form av et forskningsdesign får man oversikt over de praktiske aspektene rundt studien, slik som utformingen og fremgangsmåten. Her skal også problemstillingen legges frem på en presis måte, samtidig som at den skal være mulig å besvare. Det må også foreligge en logisk sammenheng mellom det empiriske materialet, og de teoretiske perspektivene. Disse skal igjen belyse problemstillingen. Videre forteller Lewis & Nicholls (2014) at prosessen rundt et kvalitativt forskningsdesign er en kontinuerlig prosess som gjennomgående krever justeringer og endringer (Lewis & Nicholls, 2014, s. 48). Anker (2020) skriver at dette henger sammen med at prosjektet utvikles gradvis, da det er vanskelig å se sammenhengen mellom de ulike delene i startfasen (Anker, 2020, s. 15).

Gjennom eget arbeid med forskningsdesignet kan jeg relatere meg til det Anker (2020) skriver. Selv opplever jeg at prosjektet nærmest har utviklet seg i takt med egen modning og forståelse overfor de ulike delene i avhandlingen. I oppstarten trodde jeg eksempelvis at jeg hadde utarbeidet en god og solid disposisjon som ville være gjeldende gjennom hele prosjektet. Det viste seg derimot at denne disposisjonen skulle være den første av flere. Likevel ser jeg det som viktig å nevne at hovedpunktene ved endring av disposisjon, fortsatt var intakte. Designet har på den måten fungert som et rammeverk for arbeidet som skulle utrettes, og har på bakgrunn av det bidratt til å styrke prosjektet ved å fungere som en rettesnor og navigator underveis.

3.2 Kvalitativ metode

Det skilles mellom to hovedtilnærminger for datainnsamling: kvalitativ- og kvantitativ metode. Valg av metode utgjør betydning for type data som skal hentes ut eller undersøkes. Intensjonen med dette prosjektet er å undersøke hvordan læring og forståelse finner sted under ekskursjons til hellige hus. Og da den kvalitative metoden ofte er knyttet til casestudier, samt det å undersøke menneskers handlinger og meningsskaping i naturlige kontekster, er det naturlig å benytte den kvalitative metoden i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

I motsetning til kvantitativ metode som identifiserer kausale, tallfestbare sammenhenger, anvendes kvalitativ metode for å beskrive og forstå et fenomen, noe som er tilfellet for denne studien. Kvalitativ tilnærming kan refereres til som tolkende forskning, da den baserer seg på tidligere undersøkelser og forskning, men målet er også at forskeren skal oppdage noe selv (O'Dwyer & Bernauer, 2014). Og ved hjelp i fra ulike kvalitative datainnsamlingsmetoder kan man som forsker samle inn rikelig med datamateriale. I denne studien har jeg benyttet tre ulike datainnsamlingsmetoder for å hente inn data som skal hjelpe meg med å svare på avhandlingens problemstilling.

3.3 Datainnsamlingsmetoder

Å benytte en kombinasjon av datainnsamlingsmetoder, blir kalt for *triangulering* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236), og blir ansett som en måte å styrke studiens pålitelighet og gyldighet på. Metodene som har blitt anvendt i denne studien er observasjon, spørreskjema og

fokusgruppeintervju. Og i denne sammenhengen har datainnsamlingsmetodene blitt brukt enkeltvis for å hente ut materiale, men de har også støttet opp til hverandre. Det er vanlig at man i kvalitativ forskning benytter observasjon og spørreskjema sammen med intervju som et alternativ, eller som utfyllende datainnsamlingsstrategier. På den måten kan intersubjektiv kunnskap og forståelse konstrueres mellom forsker og forskningsdeltager (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115), en side ved forskningen som i tilknytning til denne studien henger sammen med vitenskapssynet som ligger til grunn i prosjektet og formålet for studien. Videre vil jeg gjøre rede for hver av de ulike metodene og hvordan jeg har benyttet disse for å hente inn data.

3.3.1 Observasjon som datainnsamlingsmetode

Når observasjon benyttes i kvalitativ forskning gjennomføres det i naturlige situasjoner, slik som de utspiller seg. Av den grunn blir observasjon ofte kalt naturalistisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Gjennom observasjon skal forskeren bruke alle sine sanser for å oppfatte og forstå det rundt seg. Postholm & Jacobsen (2018) vektlegger forskerens mål gjennom observasjon som det å fange opp hvordan menneskelig aktivitet og den fysiske settingen finner sted. Sånn sett har det blitt knyttet stor tiltro til metoden, da den blir ansett for å være den mest fundamentale måten å samle inn data på (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 113-114).

Den kvalitative forskeren ønsker ikke å oppfatte seg selv som en fullstendig observatør, hevder Postholm & Jacobsen (2018), og de henviser til Raymond Gold sin innordning av observatørrollen. Gold fordeler de ulike observatørrollene på et kontinuum fra det å enten være «fullstendig observatør» til det å være «fullstendig deltager». Han henviser i tillegg til to roller som han plasserer mellom disse, som han kaller «observatør-som-deltager» og «deltager-som-observatør». Han har også gradert grad av deltakelse og grad av avstand forskeren tar (Postholm & Jacobsen, 2018). Ut i fra denne inndelingen vil jeg vise til hvilken observatørrolle jeg selv påtok meg under ekskursjonen, og hvordan jeg samlet inn data ved å benytte denne metoden.

Gjennomføringen

Til å begynne med påtok jeg meg en fullstendig rolle som observatør. Grunnen ligger i at dette både egnest seg mest i forhold til situasjonen, men også fordi jeg ønsket å få med meg

elevenes umiddelbare førsteinntrykk av det hellige rommet, verten og forholdene rundt. Etter en felles velkomst og introduksjon skulle elevene få se nærmere på ulike religiøse elementene i mindre grupper. Og jeg så dette som en fin anledning til å bytte observatørrolle.

Ut i fra Gold sin organisering av observatørrollen, kan jeg se at jeg videre påtok meg en rolle som beveger seg i mellom det å være «observatør-som-deltaker» og «deltaker-som-observatør». Jeg begrunner dette med at jeg aktivt observerte mens jeg befant meg på stedene der elevene befant seg, men at jeg derimot ikke deltok på samme måte som elevene i aktivitetene. Av den grunn kan jeg si at jeg hadde en perifer medlemskapsrolle (Postholm & Jacobsen, 2018), da jeg aktivt forsøkte å utvikle en forståelse for elevenes opplevelse av læring og forståelse i møtet med ekskursjonsstedet, uten selv å involvere meg i aktivitetene (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 115-116).

Generelt sett opplevde jeg at det var mange inntrykk og momenter som jeg måtte få med meg. Derfor valgte jeg å legge bort notatblokken, for at jeg ikke skulle gå glipp av noe som kunne være av betydning for studien. I etterkant av hver av skolebesøkene i synagogen fikk jeg derimot skrevet ned det jeg anså som viktig å ikke overse eller bygge videre på i de andre datainnsamlingsmetodene.

3.3.2 Spørreskjema som datainnsamlingsmetode

Ved å benytte spørreskjema som metode ønsker forskeren å åpne opp for individuell refleksjon og tenkning (Anker, 2020), noe som var spesielt ønskelig i denne studien. Datainnsamlingen gjennomføres enten nettbasert eller på papir, hvor informantene får tildelt hvert sitt skjema med et visst antall spørsmål som skal svares på. I dette tilfellet ble spørreskjemaet delt ut i papirformat. Og for at spørreskjemaet skulle kunne bli beregnet som kvalitativt, måtte spørsmålene være åpne og informantene måtte få muligheten til å kunne svare utfyllende. Ved å benytte denne metoden fikk informanten svare fritt og upåvirket av andre (Anker, 2020, s. 39), noe jeg anså som betydningsfullt for å samle inn gyldig data.

Et fornuftig spørreskjema er godt planlagt og er godt forankret i tema. Gjennom utformingen av skjemaet skal forskeren eksplisitt formulere sine forutsetninger knyttet til utvalgt informasjon som er av relevans for studien. Og forskeren skal, før undersøkelsen iverksettes, kategorisere denne informasjonen, noe som krever god forhåndskunnskap om det som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Noen av grunnene til at jeg bestemte meg

for å bruke denne metoden ligger blant annet i fordelene ved at man kan dele ut skjemaet til et flertall personer, slik at man på relativt kort tid kan samle inn rikelig med data. I og med at elevene svarte på spørreskjemaet rett i etterkant av ekskursjonen blir gjerne svarene også påvirket av omstendighetene, og det som blir skrevet blir derfor et resultat av informantenes refleksjoner, tanker og meninger der og da. Ulempen er derimot at man ikke får anledning til å følge opp svarene underveis. Svarene kan derfor ofte være mindre utfyllende og klargjørende, enn hva det ville vært i et intervju for eksempel (Anker, 2020, s. 39).

Å utarbeide spørreskjemaet

Gjennom arbeidet mitt med skjemaet fikk jeg selv erfare at det å utforme et spørreskjema er en tidkrevende prosess. Siden både utformingen og spørsmålsstillingen har mye å si for kvaliteten, måtte jeg strategisk tenke gjennom hvilke spørsmål som var av relevans for forskningen. Deretter kunne jeg forme og utarbeide disse for å oppnå ønskelige resultater. Jeg anså det også som svært viktig å ta hensyn til målgruppen som skulle svare på spørsmålene, og tilpasset derfor spørsmålene og omfanget på skjemaet etter denne.

De tilpasninger og hensyn jeg tok baserte seg først og fremst på baktanken om å få elevene til å svare på, om ikke alle, store deler av spørsmålene. For å hente ut materiale som oppfylte de forhåndssatte kriteriene for analysedelen, valgte jeg å dele spørreskjemaet i to ulike deler, en forklaringsdel og en refleksjonsdel. Den første delen ble bestående av seks forklarings-spørsmål som tok for seg hvilke sanseinntrykk elevene gjorde seg under besøket, knyttet til Hunnes (2007) og Gardner (2006) sine teorier. Svarfeltet bestemte jeg at skulle være noe mindre i denne delen, da jeg ønsket korte og konkrete svar fra elevene. I den andre delen ønsket jeg at elevene skulle reflektere over to spørsmål. Svarfeltene under disse spørsmålene bestemte jeg av den grunn at skulle være betraktelig større, for at elevene skulle kunne svare utfyllende og dele sine tanker og meninger.

Gjennomføringen

Jeg anså det som et fint tidspunkt å gjennomføre undersøkelsen på slutten av ekskursjonen. Dette henger sammen med at jeg da var garantert at elevene som hadde vært til stede under ekskursjonen, og som hadde fått tillatelse til å delta, faktisk var til stede. Og det henger sammen med at elevenes inntrykk og synspunkter på dette tidspunktet lå friskt i minnet.

Elevene satt samlet på de fremste benkeradene i synagogen etter den felles avslutningen med verten, når de skulle svare på spørreskjemaet. Jeg ropte opp navnet på de elevene som hadde fått tillatelse fra sine foresatte om å kunne delta, og deretter delte jeg ut spørreskjemaet i papirformat og en gråblyant til disse. At alle elevene brukte gråblyant var også en måte å sikre anonymitet på.

3.3.3 Fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode

Et fokusgruppeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode som innebærer at en mindre gruppe mennesker samles for å diskutere, formidle egne erfaringer og stiller spørsmål til hverandre. Emnene som skal diskuteres presenteres fortløpende av forskeren (moderator) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Grunnen til at jeg benyttet meg av denne metoden er fordi at den i likhet med det strukturerte intervju har som målsetting å forstå deltakernes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Og på samme måte som det strukturerte intervjuet er denne intervjuformen mest kjent for sin ikke-styrende intervjustil, der informantenes deltagelse og synspunkter står i sentrum. Og av den grunn kan man som forsker stille spørsmålene der man selv anser det naturlig å bringe dem inn i dialogen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

I metodelitteraturen blir interaksjon fremhevet som særmerke for denne forskningsmetoden. Gjennom gruppedynamikken får man innsikt i gruppens samspill i form av samtaler og diskusjoner rundt et bestemt tema. Målet er ikke at deltakerne skal komme frem til enighet eller løsninger på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127), målet er derimot å få intervjudeltakerne til å snakke mest mulig seg i mellom.

Intervjuguide

Det er vanlig at forskeren i forkant av et fokusgruppeintervju har utarbeidet en plan som dekker over områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s122). Det er likevel vanlig at intervjuguiden som benyttes under et fokusgruppeintervju ikke benyttes som en forutbestemt mal som må følges, men heller som en veiviser med ulike kategorier og emner som hjelper forskeren å holde seg på sporet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). En intervjuguide som utarbeides før et fokusgruppeintervju er derfor åpen for at forskeren kan bevege seg utenfor spørsmålene i intervjuguiden. Forskeren kan derfor både stille spørsmål som er relevante å stille i

situasjonen, samt stille spørsmålene i intervjuguiden i tilfeldig rekkefølge. Denne pendlingen mellom deduksjon og induksjon viser til en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 121, 127).

Selv utarbeidet jeg en nok så presis og utfyllende intervjuguide, som rettet seg mot det teoretiske grunnlaget for denne studien, noe undertitlene i intervjuguiden viser til. Spørsmålene som har blitt utformet under hver av undertitlene er igjen knyttet til det jeg observerte under ekskursjonen, og svarene som ble innhentet gjennom spørreskjemaet. Som spørreskjemaet, ble også intervjuguiden delt i to deler. En innledningsdel og en fokusdel. Gjennom innledningsdelen var målet å opparbeide og skape en atmosfære av trygghet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Ved å først la elevene bli «varme i trøya», var målet å få elevene til å fritt uttrykke personlige og motstridende synspunkter under fokusdelen. Og det er særlig denne delen som jeg har vektlagt i mitt arbeid med materialet.

Gjennomføring

Fokusgruppeintervjuet fant sted i et av klasserommene på skolen til elevene, noe som var formålstjenlig med tanke på at det var en trygg og kjent arena for elevene. Det var i alt åtte elever som deltok på fokusgruppeintervjuet, noe som står i stil med anbefalingen på mellom seks og ti personer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.169). Vi satte oss til i en hesteskoformet formasjon, slik at alle kunne se hverandre. Elevene viste tegn til å være spente, da de ikke hadde deltatt på noe lignende tidligere. Derfor startet jeg opp med å fortelle mer om meg selv, og min bakgrunn. Deretter introduserte elevene seg, og så startet vi intervjuet.

Samtalen som hadde en varighet på omlag 20 minutter, opplevde jeg som svært innbringende. Noe motstridende til et fokusgruppeintervju var enveisdialogen som fant sted mellom meg som moderator og elevene. Derimot ble det over tid hyppigere dialog mellom flere av elevene, selv for at denne dialogen hadde tendenser til å være noe korte. Uansett la jeg tilsynelatende merke til at samtlige elever på ulike tidspunkt tok innover seg, reflekterte, klargjorde og responderte på det som ble sagt. Og for at jeg skulle klare å opprettholde elevenes deltagelse, forekom det sidespor fra intervjuguiden. Jeg erfarte også at spørsmålsstillingen til tider kunne være for svak, og jeg måtte derfor utdype enkelte av spørsmålene for elevene. Jeg så det også som nødvendig å implementere andre spørsmål underveis i intervjuet for å få elevene til å utdype noen av poengene de hadde vært innom.

Lydopptak og transkribering

Før intervjuet startet opp plasserte jeg en diktafon på bordet. Diktafon er det utstyret som etter personvern forskriftene er anbefalt å bruke i et forskningsprosjekt (NESH, 2016). Ved å benytte meg av dette hjelpemiddelet kunne jeg rette min fulle oppmerksomhet til samtalen, uten å måtte iherdig notere det som ble sagt. Jeg benyttet meg derimot av så kalte skriblenotater (*jotted notes*) underveis (Nicholls et al., 2014, s. 260), for å notere stikkord fra samtalen som jeg senere ønsket å gå nærmere inn på.

Det var behjelpende å benytte lydopptak og skriblenotater under fokusgruppeintervjuet. Samtalen ble mer naturlig på den måten, da jeg i større grad kunne konsentrere meg om å stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarende spørsmål underveis. I tillegg bidro det til at jeg lettere kunne se an når de ulike spørsmålene fra intervjuguiden var passende å stille, og om det eventuelt var behov for mer oppklarende spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 132-133).

I etterkant av fokusgruppeintervjuet gjenstod det å transkribere lydopptaket. Det vil si å gjøre intervjuet om til skriftlig form. Ved å gjentatte ganger ha lyttet til lydopptaket, og foretatt fortolkningsmessige problemstillinger rundt tale- og skriftspråkstil ble intervjuet omsider strukturert til tekstform (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 188-189). Materialet ble på den måten bedre egnet for analyse, siden det ble enklere å kode og kategorisere det som var blitt sagt etter hva som var av relevans for studien på denne måten.

3.4 Utvalgskriterier

Jeg så tidlig for meg at denne studien skulle ta sikte på ungdomsskoleelever sitt utbytte av ekskursjon i KRLE-faget. Bakgrunnen for denne bestemmelsen lå generelt i at jeg på dette tidspunktet jobbet som lærer på en ungdomsskole, hvor jeg blant annet underviste i faget KRLE. Her erfarte jeg at mens andre skolefag til stadighet var på ulike former for ekskursjon, ble det derimot sjeldent åpnet for læring utenfor klasserommet i KRLE-faget. Og jeg fant interesse i å undersøke hvilket læringsutbytte elever på ungdomsskolen har av ekskursjon til hellige hus. Derifra tok jeg kontakt med en annen lærer for å høre om det var planlagt noen ekskursjon i dette faget. Det viste seg at læreren kommuniserte med Det Mosaiske trossamfunnet i Oslo om et ekskursjonsbesøk som skulle finne sted på våren. I og med at dette

ble for sent i henhold til denne studien, så jeg det som en mulighet å komme i kontakt med en annen ungdomsskole gjennom Det Mosaiske trossamfunnet.

Og det viste seg at Det Mosaiske trossamfunnet skulle fungere som portvakt (*gatekeeper*) (Fangen, 2014) for dette prosjektet. Begrepet portvakt definerer Fangen (2014) som «... en person som er sentral for samfunnet, gruppen eller miljøet som er gjenstand for studien, og som kan formidle kontakt med de andre medlemmene» (Fangen, 2014, ss. 53-54). Og det er på bakgrunn av rask og enkel kommunikasjon med kontaktpersonen fra trossamfunnet, at forskningsfeltet ble lagt til synagogen og ikke til eksempelvis en moské, kirke eller et tempel. På kort tid kom jeg i kontakt med en ungdomsskole som var villige til å delta i prosjektet. En skole som skulle ha to skoleklasser fra åttendetrinn på ekskursjon til synagogen.

Rekruttering

Planleggingen rundt studiens forskningsdel startet relativt tidlig. I og med at avhandlingen er spisset mot skoleelever var det betydningsfullt å komme i kontakt med en skoleklasse som skulle på ekskursjon i nær fremtid. Mine preferanser var i utgangspunktet å komme i kontakt med en klasse fra ungdomsskolen bestående av elever med ulike religiøse bakgrunner og relativt jevn fordeling av antall jenter og gutter. Beklageligvis var det vanskelig å komme i kontakt med en skole som skulle på ekskursjon til et hellig hus. Og etter å ha sendt en rekke mail til ulike ungdomsskoler uten å få noen svar måtte jeg ty til andre metoder.

Utvalget og rekrutteringen for denne studien ble bestemt gjennom et ikke-sannsynlighetsutvalg hvor snøballmetoden (Ritchie et. al, 2014, s. 129) ble benyttet. Det går ut på at Det Mosaiske trossamfunnet satt meg i kontakt med en lærer som hadde avtalt ekskursjon. Slik fikk jeg ordnet en forbindelse med en skole. Læreren henviste meg så videre til skolens administrasjon, som så godkjente at jeg kunne gjennomføre min forskning i de to klassene. Læreren delte så ut samtykkeerklæringsskjemat (se 3.6) til elevene. Utvelgingen fant sted ved selvseleksjon, da elevene i samråd med sine foresatte bestemte om de ville delta i prosjektet. Og det var i alt 22 elever som samtykket i å delta i forskningen, av til sammen 54 elever fordelt over to skoleklasser.

På bakgrunn av det hadde jeg ingen kjennskap til klassene på forhånd, og ved en slik utvalgsmetode kan jeg ikke generalisere. Populasjonen denne studien representerer er den

spesifikke ungdomsskolen, hvor utvalget jeg studerer kun er generaliserbart for de skoleklassene jeg har undersøkt i deres møte med det spesifikke trossamfunnet. Likevel kan det være elementer som også er av relevans for andre utvalg, men det kan jeg ikke si noe om ut i fra denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 79).

3.5 Analyseprosessen

Til nå har jeg forklart min fremgangsmåte med de ulike datainnsamlingsmetodene. Videre vil jeg vise til mitt arbeid med materialet. Når datamaterialet var blitt samlet inn, og arbeidet med å transkribere intervjuet var gjennomført, gjestod det å skaffe en oversikt over materialet. Det neste skrittet ble derfor å «brekke opp» materialet (Postholm & Jacobsen, 2018) i temaer og kategorier. Jeg strukturerte materialet inn i fire overordnede analysekategorier, som i ulik grad var påvirket av materialet og teorien. Mer konkret har jeg funnet den første og den tredje analysekategorien gjennom arbeidet mitt med materialet. Mens den andre og den fjerde analysekategorien derimot er påvirket av teorien jeg hadde med inn i undersøkelsene. Disse vil jeg redegjøre mer for i kapittel 4.

I analyseprosessen var jeg opptatt av å se nærmere på elevenes ulike tanker og meninger, og jeg har derfor ikke gått inn og foretatt noen dypdykk i enkelt svar. Jeg har heller vektlagt å få en oversikt, ved å fortolke hva de ulike elevsvarene kan bety. I tillegg har jeg undersøkt hva som har blitt vektlagt hos elevene, hva som har gått igjen og hva som har skilt seg ut. Og jeg har igjen sett dette i sammenheng med mine observasjoner. Analyseprosessen ble gjennomført på den måten at jeg fargekodet temaer og sitater som var av særlig betydning for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det som henviste til læring ble eksempelvis markert gult, mens det som henviste til forståelse ble markert rødt. Og sitater som jeg syntes var viktige å trekke frem i analysen ble markert grønt. Kategoriseringene jeg oppdaget underveis i analyseprosessen ble notert i margin underveis.

Når materialet var tilstrekkelig «brekket opp» i temaer og kategorier, kunne jeg i neste steg begi meg ut på å beskrive, analysere og tolke innholdet. Med andre ord skulle jeg nå gi «an overall picture of how a system works» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). I kapittel 4 vil jeg presentere mønstre og hovedfunn fra materialet, som sier noe om læring og forståelse når det kommer til ekskursjon. I kapittel 5 vil jeg undersøke og drøfte resultatene fra analysen.

3.5.1 Studiens reliabilitet og validitet

Når det kommer til resultatet av forskningen er det i følge Postholm & Jacobsen (2018) av betydning å svare på følgende spørsmålet: «Hva betyr det jeg har funnet, egentlig?» og «Hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?» At forskeren foretar en slik metodologiske tolkning påpeker Postholm & Jacobsen (2018) som viktig, da forskeren på det tidspunktet kritisk diskuterer hvordan undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen kan ha blitt påvirket av en selv.

Som forsker må jeg reflektere over disse spørsmålene tilknyttet to forhold. Først må jeg undersøke hva slags konklusjoner jeg har dekning for å trekke ut fra datamaterialet. Dette forholdet viser til forskningens gyldighet (validitet). Deretter må jeg undersøke om resultatene som forskningsprosjektet har endt med er til å stole på, et forhold som viser til forskningens pålitelighet (reliabilitet). Det er først under slik refleksjon at jeg vil oppdage om kunnskap eksempelvis har blitt konturert som følge av møte mellom teori og empiri, eller mellom meg selv som forsker og forskningsdeltakerne på noe vis (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 220, 222).

Når det kommer til å bedømme denne studiens reliabilitet anser jeg observasjonen som en svekket kilde, siden jeg med sikkerhet ikke kunne vise til hvilke elever som hadde samtykket i å delta på denne delen. Derfor kunne jeg ikke basere resultatene på noe direkte personifiserende. Dette går jeg nærmere inn på i kapittelets del 3.6, forskningsetikk. Likevel forsøkte jeg å sikre reliabilitet ved å heller observere hvilke følelser som kom til uttrykk hos elevene, og hvordan økt læring og forståelse viste seg, uten at jeg spesifikt observerte enkeltelever. Også fokusgruppeintervjuet ble i noen grad svekket. Grunnen ligger i at jeg under fokusgruppeintervjuet så det som nødvendig å omformulere og legge til spørsmål underveis, da elevene ikke tolket spørsmålene slik jeg selv hadde forutsett (se 3.3.3, Gjennomføring). Med hell burde jeg ha teste spørsmålene på noen andre, i form av et pilotintervju (Kvale & Brinkmann, 2009) i forkant, slik at dette kunne ha vært unngått. Derimot vil jeg hevde at måten jeg aktivt foretok endringer fortløpende i intervjuet viser hvordan jeg også her forsøkte å sikre reliabilitet.

I etterkant har jeg også lagt merke til at en viktig oppdagelse som jeg vektlegger i studiens analysedel kan ha blitt påvirket av eget ordvalg i spørreskjemaet og fokusgruppeintervjuet.

Som forsker bruker jeg selv ordet *besøk* når det kommer til ekskursjon til hellige hus. Det er først i slutten av analyseprosessen at jeg ser at dette ordet har en betydelig funksjon for resultatene, men noe upålitelig blir resultatet da jeg selv benytter meg av ordet. Samtidig anser jeg det som nødvendig å kommentere at min egen tilstedeværelse som forsker kan ha påvirket resultatenes validitet, da elevene både befant seg på et nytt sted samtidig som at de skulle delta i en fremmed student sin masterstudie. Derimot vil jeg hevde at validiteten også kan ha blitt forsterket av dette, da elevene tok seg tid til å svare utfyllende og klargjørende når de visste at deltagelsen skulle brukes i et større prosjekt.

Siden den samme virkeligheten kan konstrueres på mange ulike måter, kan det være utfordrende å si at en virkelighet er sann og en annen er falsk. Det kan være at jeg har vektlagt noe ved virkeligheten, som en annen forsker ikke ville ha vektlagt. Eller at virkeligheten presenterer seg ulikt avhengig av forskere, som igjen kan ha en betydning for hvordan forskeren oppfatter virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Til dette må jeg nevne at min positive holdning til ekskursjon, som ble beskrevet i innledningen, kan på ulike måter ha hatt noe å si for analysen av materialet og drøftingen. Det må også nevnes at ekskursjon til hellige hus er begrenset. Ofte besøker klasser utvalgte hellige hus gjerne bare én gang i løpet av skolegangen. Situasjonen blir av den grunn unik, da verken elevene eller vertene nøyaktig vet hva som venter dem, noe som kan ha en betydning på forskningens helhetlige gyldighet. Likevel vil jeg hevde at jeg gjennom en triangulering av metoder har forsøkt å sikre studiens reliabilitet og validitet så godt jeg kan.

3.5.2 Abduktiv tilnærming til analysen

Dette forskningsprosjektet er mest treffende å beskrive som abduktiv, da det befinner seg i mellom den induktive- og deduktive tilnærmingen. I det følgende vil jeg vise til de ulike tilnærmingene for å styrke min begrunnelse.

I KRLE-faget er det vanlig at skoleklasser gjerne drar på ekskursjon til et hellig hus når anledningen byr seg, og et annet hellig hus ved neste anledning. Av den grunn blir virkeligheten som skal undersøkes i liten grad stabil, da det er en ny situasjon og et nytt møte for elevene. Med dette som utgangspunkt blir det dynamiske og det unike ved forskningen særlig vektlagt, noe som peker i retning av en induktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne tilnærmingen forklares ofte som eksplorerende, og beveger seg fra empiri til teori. Det motsatte av empiridrevet forskning, er teoridrevet forskning. I og med at

jeg selv har deltatt på ekskursjoner tidligere, og med det har kjennskap til tidligere empiriske studier og teorier gjort på dette, hadde jeg i forkant av forskningsprosessen noen forventninger til hva jeg ville oppdage. Forankret i det klassiske positivistiske idealet August Comte fremmer, har den gode forsker noen forhånds etablerte forventninger til den virkeligheten som skal undersøkes, noe som er tilfelle i denne studien. En slik tilnærming til forskningen blir kalt deduktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 101-104) (Anker, 2020, s. 60). Det er samspillet mellom egne perspektiver og teorier på den ene siden, og materiale som får meg til å trekke slutningen om at denne studien har en abduktiv tilnærming. Selv for at ekskursjon er situasjonsbetont, blir det omtalt som nærmest naivt å ikke ha noen tanker om utfallet på undersøkelsene. Studien er derfor noe betinget av de uforutsette oppdagelsene, og de allerede etablerte teoriene som er foretatt om læring gjennom ekskursjon.

3.6 Forskningsetikk

Da det kvalitative prosjekt ofte omhandler å forske på andre mennesker, innebærer det at forskeren må følge formelle regelverk, ivareta personvern og utøve godt forskningshåndverk (Anker, 2020). I henhold til det formelle rammeverket rundt forskningsetikk har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet står i samsvar med personvernregelverket. Som del av denne prosessen har det også blitt utarbeidet et samtykkeerklæringskjema, som deltagerne i forkant av prosjektet skal ha lest og signert på. Dette samsvarer med de forskningsetiske retningslinjene den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet (NESH, 2016).

Gjennom informert samtykke har både elever og foresatte blitt tydelig og redelig informert om prosjektet. Samtykke forutsetter frivillig deltagelse, og at den frivillige deltagelsen baserer seg på at den som undersøkes er klar over hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden deltagerne i prosjektet er under 15 år, har foresatte signert på å ha forstått hva det innebærer for deres barn å delta i dette prosjektet, at barnets deltagelse er frivillig og at jeg som forsker er ansvarlig for å sikre anonymitet.

I tillegg til det formelle rammeverket i forskningsetikken, foreligger det også en forventning om at forskeren skal foreta skjønnsmessig vurdering der det er behov for det (Anker, 2020). Siden forskningsfeltet for denne studien er en religiøs arena, må datainnsamlingsmetodene

gjennomføres på en skånsom måte, som ivaretar elevenes interesser best mulig. Derfor baserte eksempelvis ingen av spørsmålene seg direkte på individuell trosoppfatning. Og siden jeg fikk samtykkeerklæringsskjemaene tilbake samme dag som observasjonen skulle finne sted, kunne jeg ikke vite med sikkerhet hvem som samtykket i å delta på denne aktiviteten. Derfor valgte jeg å ikke legge så stor vekt på enkelthendelser, men derimot det helhetlige rundt ekskursjonen som hadde en betydning for studiens problemstilling. Likevel forekommer det at jeg viser til spesifikke hendelser, og jeg velger her å klargjøre at jeg i disse tilfellene har forsikret meg om at elevene og deres foresatte har samtykket i å bli observert.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg begrunnet valg av forskningsmetode. Og jeg har redegjort for hvordan jeg har forberedt og gjennomført de ulike datainnsamlingsmetodene. På en saksvarende måte har jeg også undersøkt studiens reliabilitet og validitet, i tillegg til at jeg har lagt frem hvilke forskningsetiske grep som har blitt gjort i forkant og underveis i denne studien.

Materialet som er hentet ut gjennom de ulike metodene henger tett sammen med den analytiske strategien og de teoretiske perspektivene som er valgt for denne studien (Anker, 2020, s. 39). I det neste kapitlet vil jeg presentere og analysere det empiriske materialet som har blitt hentet inn.

4 Analyse

Hvordan uttrykker elevene at læring og forståelse fant sted under ekskursjonen? I dette kapitlet vil jeg analysere materialet som har blitt hentet ut gjennom de ulike datainnsamlingsmetodene, med henblikk på problemstillingen. Analysen av empirien vil bli presentert under de fire analysekategoriene jeg har valgt å kalle: å lære i møte med den andre, å lære på egenhånd og i relasjon til andre, å lære i nye omgivelser, og siste, å lære på forskjellige måter.

Under de fire analysekategoriene vil jeg redegjøre for og fortolke elevenes egne beskrivelser for hvordan de opplever og erfarer ekskursjonen. Jeg vil undersøke elevenes opplevelse av den andre. Med den andre mener jeg her de religiøse vertene og deres religiøse verden. I tillegg vil jeg undersøke betydningen av mellommenneskelige relasjoner, samt hva muligheten til å røre ved religiøse objekter har å si for læring. Og til slutt, om læring skjer på ulike måter.

Fortløpende vil jeg vise til sitater som underbygger mine argumenter. Stort sett vil jeg benytte sitater fra elevsvar uten å sette et fiktivt navn på eleven. Det forekommer likevel ett unntak. Det er særlig en elev som gjentagende har svart utfyllende og reflektert. Eleven som jeg har valgt å kalle Simen, vil jeg benytte meg av for å gi leseren en tilknytning til en av elevene sine refleksjoner og meninger. Verten i synagogen har jeg valgt å kalle for Daniel.

4.1 Å lære i møte med den andre

Noe jeg oppdaget både under observasjonen og når jeg leste materialet, er at elevene er veldig opptatt av at de er på besøk. Enkelte elever bruker dette ordet om ekskursjonen, sånn som i spørreskjemaet hvor en elev har skrevet «Jeg har lært masse interessant og nytt på dagens besøk», og under fokusgruppeintervjuet hvor en annen elev sier «... når man har slike besøk er det lettere å huske». Den gjentagende bruken av ordet besøk, slo i mot meg som viktig, fordi det sier mye om hvordan elevene opplevde undervisningssituasjonen.

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på hva det vil si at elevene brukte ordet besøk. Vekten vil bli lagt på elevenes meninger om ekskursjonen og hvordan de forholder seg til, samt

opplever den andre. Det vil også bli undersøkt hvordan holdninger kan bli utfordret som følge av ekskursjon.

4.1.1 «Jeg følte at jeg måtte være respektfull underveis»

Helt konkret betyr besøk å være hos noen andre. Du er på et sted der du ikke bare kan gå som du vil, men det foreligger gjerne en invitasjon i bakgrunnen. Siden elevene gjentagende bruker ordet besøk, betyr det at de forstår ekskursjonen som å være hos noen andre. Til vanlig hører ofte uskrevne normer og regler til fenomenet besøk, og selv opplevde jeg at elevene fulgte mange av de uskrevne normene og reglene, for eksempel ved å vise høflighet. Med et analytisk blikk på materialet, kan jeg se at ordet besøk tilsynelatende representerer to sider.

På den ene siden innebærer det en respektfull handle- og væremåte fra de besøkendes side. Jeg kunne observere at elevene ikke bare viste stor respekt ovenfor hverandre, med tanke på at de lagde rom og tilpasset seg hverandres behov. De viste også stor respekt og forsiktighet ovenfor besøksstedet så vel som vertene. Simen viser blant annet til dette i sitatet jeg har valgt å sette som overskrift for denne delen. I etterkant av ekskursjonen sitter jeg igjen med et inntrykk om at alle elevene viste til det Gardner (2006) kaller for "interpersonlig intelligens", ovenfor besøksstedet og vertene. Dette ligger hovedsakelig i hvordan de forsto, reagerte og håndterte situasjonen, med tanke på at de alle sammen oppførte seg på en ønskelig måte under hele oppholdet i synagogen. Elevene fulgte eksempelvis regelrett beskjedene de fikk, samtidig som at de var ivrige i sin deltagelse.

Samtidig som at tilnærmet alle elevene uttrykte respekt overfor ekskursjonsstedet, viste de på den andre siden også til en særlig varsomhet i møtet med stedet. Simen sier at han eksempelvis «lot være å røre det meste her inne av frykt for at det var religiøst ulovlig», og et annet sted sier han at «det ville jo vært strengt hvis noen hadde gjort eller rørt noe ved de hellige tingene». Simen uttrykker en spenning når det kommer til å røre ved enkelte gjenstander i synagogen. Hva dette kommer av er vanskelig å si noe om, men det kan se ut til at dette ligger forankret i en redsel for å misbruke eller gjøre noe som strider imot de religiøses overbevisninger.

Gjennom de to sidene ved ekskursjonen viser elevene til en særlig ærbødighet overfor deres møte med ekskursjonsstedet. Måten elevene oppførte seg på og opplevde ekskursjonen viser Simen til i fokusgruppeintervjuet der han knytter sammenhenger til at det «... er litt som å

være på museum, ikke sant. Så ser du den tingen personlig, med dine egne øyne. Du ser det der og da». Jeg forstår det Simen sier her som at han opplever at han er og ser på noe som er annerledes og spesielt. Likevel ser jeg en vesentlig forskjell på måten elevene vanligvis oppfører seg på museum og måten de oppfører seg under ekskursjonen. Elevene viser tydelig en større ærbødighet i denne situasjonen på et vis, og det kommer til uttrykk gjennom elevenes atferd på flere måter.

Under mine observasjoner var det spesielt én hendelse jeg bemerket som viser til elevenes ærbødighet overfor besøksstedet. Jeg fulgte Simen og en annen elev mens de gikk rundt i synagogen. Og da den ene eleven er i ferd med å røre ved en religiøs gjenstand, reagerer Simen adekvat på handlingen, og han bryter ut med «Du må ikke røre!» Simens handlingsvalg er ikke til å se forbi, da han nærmest uttrykker en engstelse for å gjøre noe som kan virke støtene ovenfor vertene. Det uttrykkes også i følgende sitatet, der den andre eleven jeg henviser til i dette eksempelet under fokusgruppeintervjuet sier: «Situasjonen er ukjent, og man er ikke helt trygg. Man kjenner ikke religionen så godt og man er redd for å såre noen. Eller dumme seg ut».

I tillegg er det av betydning å nevne at det ikke var noen av elevene som løp rundt, de var tvert om stille og iakttagende. Og flere av elevene har kommentert atmosfæren og stemningen i undersøkelsene. Eksempelvis har en elev skrevet at «Det var veldig stille, når guiden ikke snakket», og en annen har kommentert at «Det var veldig stille, kun lavmælt prating her og der». Og samtlige elever har på et tidspunkt bemerket at de endret atferd, noe sitatene ovenfor også viser til på et vis. Interessant er det at det ikke elevene uvisst at de har oppført seg annerledes. En elev har satt konkrete ord på dette, der han sier «Også får du merket mer med atmosfæren, hvordan miljøet er der inne. At man er litt stille, da det er et hellig sted og sånn. Man oppfører seg annerledes». På bakgrunn av dette forstår jeg elevenes syn på ekskursjonen som nok så komplekst. De opplever møtet som det å være på midlertidig besøk og viser derav respekt og forsiktighet overfor den andre og besøksstedet.

4.1.2 «Folkene var også veldig vennlige og forklarte godt»

På samme måte som at samtlige elever definerer ekskursjonen til synagogen som et *besøk*. Ser jeg også gjentagende tendenser til en overbetoning av *oss* og *dem*, tilknyttet bruken av dette ordet. Som på de fleste besøk var det en vert fra besøksstedet som stod for vertskapet

under ekskursjonen. Og elevenes holdninger og forståelse av vertens rolle under ekskursjonen kommer frem både gjennom deres handlemåte, men også gjennom hvordan elevene omtaler verten. En elev uttrykker eksempelvis at «Det var mye respekt [...] mellom alle som jobbet der og oss», og en annen sier «... han personen kjenner religionen». Elevene har vanskeligheter med å vite hvordan de skal omtale verten på. Også overskriften peker i retning av problematikken, der det i dette tilfellet benyttes ordet folkene.

Elevene uttrykker at de oppfatter vertene som mindre kjente, og distanserer seg derfor i noen grad fra dem. Det ser ut til at elevene nærmest hevder å selv representere et vi eller oss, mens jøder, vertene og besøksstedet representerer «den andre», eller en form for annenhet. I og med at ingen av elevene selv var jøder, ser det ut til at elevene i liten eller ingen grad, identifiserte seg selv med den andre i dette tilfellet. Og med det ser det ut til at insider/outsider problemet (McCutcheon, 2007) gjør seg gjeldende. For jeg opplever at skillelinjene tydeliggjøres av elevene, både gjennom de overnevnte sitatene, men også gjennom det jeg observerte.

Dette kommer også frem der en elev skriver «Det var mindre pynt enn i en kirke». Sitatet viser i retning av at elevene lærer i stor grad ved å forholde seg til noe som er annerledes, hvor en vesentlig del av læringen går i å definere dette i forhold til noe som allerede er kjent. At elevene knytter ny kunnskap til noe de allerede har kjennskap til, står side om side med Piaget sine tanker om etablerte skjemaer, og utviklingen av disse. Referanserammen eleven bruker for å sette inntrykkene i sammenheng, er å sammenligne synagogen med noe mer kjent - som i dette tilfellet er kirken.

Tidligere i avhandlingen har jeg gjort kjent at ekskursjon som arbeidsform eller læringsstrategi er et turbulent spørsmål i religionsdidaktikken. Da det står en tilstedeværende risiko for forkynnelse. Grunnen til at jeg trekker frem dette er for å poengtere at det ikke bare er hos elevene jeg finner en insider/outsider forståelse. Spennet finner jeg også i læreverket. Det som er interessant er at Simen kommenterer dette i fokusgruppeintervjuet, hvor han sier at «Det var ikke så veldig mye sånt religiøst budskap vi lærte der, får å si det sann. Tror han var mer faktaorientert». Å finne denne type forståelse hos en elev vil jeg understreke som betydningsfullt og reflektert. Det viser også at Simen evner å skille læring fra forkynnelse.

Jeg ser det også som betydningsfullt å klargjøre at måten elevene fremstiller den andre på, ikke blir operert med på en nedsettende måte. Med tanke på den til stadig respektfulle

væremåten, samt forsiktigheten, viser elevene at de også evner å sette seg inn i den andres posisjon. Når jeg som moderator under fokusgruppeintervjuet spurte «Synes dere at alle religioner og livssyn bør være åpne for å ta i mot elever?», svarer Simen at «Det spørs da, sånn egentlig. Jeg synes at de burde være åpne, men vis religionen deres sier at det kun er de fra samme religion som får lov til å møtes, så kan det hende at det ikke er greit». I tråd med fritaksretten vil jeg gå dypere i hva dette sier om læring og forståelse i drøftingsdelen. Hva det vil si at elevene opplever de jødiske vertene og synagogen i sin helhet som noe mindre kjent og tildels som noe fremmed, samtidig som at de viser til en forståelse og en åpenhet for den andre?

4.1.3 «Det var mer åpent enn jeg trodde det skulle være»

Det kommer frem at elevene gjorde seg tanker om deres første møte med synagogen. Det elevene møtte da de kom til synagogen var to sikkerhetsvakter og fem overvåkningskameraer rettet i alle ulike vinkler. Den umiddelbare velkomsten hadde en åpenbar innvirkning på stemningen og atmosfæren blant åttendeklassingene. For eksempel skriver en elev at hun bemerket «Hvor stille det var, alle detaljene, mye sikkerhet», og en annen har kommentert det på denne måten «Sikkerheten som omgir synagogen: Videokameraer, låst port, tildekkede vinduer». Om dette påvirket til visse forventninger til resten av besøket, og om det kan ha hatt en innvirkning på deres atferd eller forståelse for deres forståelse av den andre, kan jeg ikke si noe med sikkerhet om. Likevel vil jeg hevde at dette hadde en innvirkning på elevene.

Til å begynne med så det ut til at elevene ønsket å "teste" vertene, ved å stille spørsmål rundt det de tilsynelatende opplever som strenge regler innad i jødedommen. For eksempel spurte en elev om hvorfor jødene hadde så strenge spiseregler. Måten Daniel håndterte elevens spørsmål på ser ut til å ha en betydning på elevenes møte med den andre. For Daniel tenkte nok så lenge over hva han skulle svare. Og etter en liten stund dro han på skuldrene, mens han svarte at han rett og slett ikke visste, men at det bare var sånn. I spørreskjemaet har eleven kommentert dette, og skriver «På dagens besøk har jeg lært at det ikke alltid er spesielle grunner til at det er regler». Og jeg opplever at flere ble overrasket over Daniel sitt svar. Simen viser også til noe lignende, der han skriver «Jeg trodde det var først ganske strenge regler for hva man kunne gjøre», og i fokusgruppeintervjuet utdypet han dette hvor han sier «De var sånn, "det har jeg aldri tenkt over", og jeg synes det var veldig interessant. For det var noe som de bare trodde var sånn, uten å vite helt hvorfor».

Og jeg opplevde at den noe trykkende og forsiktige atmosfæren forduftet under den innledende samtalen, når elevene ble bedre kjent med vertene og rommet de befant seg i. En annen elev skriver at han følte og tenkte på «Ærefrykt, synagogene er liksom litt mindre fremmed nå som jeg har sett den på nært hold. Folkene var også veldig vennlige og forklarte godt». Elevene har tydelig blitt overrasket over de oppdagelsene ekskursjonen har åpnet for. Og jeg tolker sitatet som en form for motreaksjon på den forhåndsetablerte bedømmelsen og forsiktigheten ovenfor de religiøses autoritet. Daniel, som *the insider*, viste menneskelighet, og Simen viser hvordan han fikk justert sin forforståelse når han sier:

Det var mer åpent enn jeg trodde det skulle være. Sånn at vi fikk sett på den rullen, ikke sant. Som sagt, det var mye mer åpent. Jeg forventet mer sånn derre; her ligger den tingen bak et glass. Men han åpnet opp hele rullen og viste oss med den pekepinnen. Så det overrasket!

I sammenheng med dette trekker elevene frem deres opplevelse og forståelse av deres møte med det hellige rommet og den religiøse verten. En elev har skrevet «Jeg forsto hvorfor mange ser på dette som et hellig sted. Jeg var undrende og nysgjerrig». Og Simen viser til de mange oppdagelsene sine under ekskursjonsbesøket, hvor han blant annet sier at «Som sagt er synagogen mindre fremmed og fjern nå. Nå vet jeg også mer om hva som finnes på innsiden av en synagoge og hvordan det ser ut». Hva forteller sitatene om betydningen av å flytte undervisningen ut fra klasserommet og inn på en religiøs arena? I drøftingskapittelet vil jeg se mer helhetlig på dette.

Likevel må jeg vende noe tilbake til det jeg var inne på innledningsvis i denne delen. For selv for at Daniel ble et ansikt på *the insider*, og elevene viser til en overraskende åpenhet i deres møte med ekskursjonsstedet, er det allikevel noe som blir hengende i luften. Flere av elevene har kommentert sikkerheten rundt synagogen på en eller annen måte i materialet. Likevel var dette noe som det ikke ble snakket om under selve besøket. Verken elevene eller vertene nevnte dette i samtalen. Hvorfor dette ikke ble tatt opp kan jeg kun spekulere i, og ikke si noe med sikkerhet om. Det kan skyldes at vertene antok at alle kjente til jødernes forhistorie og de handlinger som har blitt begått mot deres hellige hus. Det kan også skyldes at elevene unngikk å spørre, da de var redd for å si noe feil. Men det kan også skyldes noe helt annet, men det kommer ikke frem i materialet.

Det eneste materialet som sier noe om dette finner jeg i fokusgruppeintervjuet. Og det er først i etterkant at jeg ser betydningen av sitatet. Når jeg spør om det er lettere å stille spørsmål i et klasserom, svarer Simen:

Men sånn for eksempel, når han spurte "Vet dere hvorfor det er så få synagoger i Europa?" Jeg vil anta at alle visste det, men det var et tema som ingen hadde lyst til å svare. Ingen svarte fordi alle var litt sånn redde for å såre dem eller noe sånt.

Tidligere nevnte jeg at elevenes taushet kunne skyldes at de er redde for å svare feil, dette sitatet peker derimot i retning av at elevene også unngår å snakke om det som er vanskelig eller oppleves som sensitivt. Simen viser at han kjenner til jødernes historie og knytter Daniel sitt spørsmål latent til holocaust. Og han viser til det å svare Daniel på sensitive spørsmål som omhandler hans religion som et problemområde. Og jeg kommer ikke utenom å lure på hva dette faktisk har å si for elevenes utbytte av ekskursjonen?

I drøftingen vil jeg gå i dybden på hva dette kan bety, og hvordan ekskursjon på den måten både kan åpne og lukke for læring. Det som er interessant er å se nærmere på hvorfor elevene opplever det som vanskelig at det er «den andre» som stiller de vanskelige spørsmålene. Særlig når det er Daniel selv som åpner for dialog om de sensitive spørsmålene. Hvorfor benytter ikke elevene seg av den kompetente voksne for å tilfredsstille sin nysgjerrighet om den andre?

4.2 Å lære på egenhånd og i relasjon til andre

I materialet ser jeg at elevene i stor grad lærer i dynamikken mellom det å lære på egenhånd og i relasjon med andre, noe som finner støtte i kognitiv- og situert læringssyn. Dette er en viktig analysekategori å innlemme, med tanke på hvordan elevene oppfatter læreprosessen i samhandling med andre, både klassekamerater og religiøse verten.

Jeg vil begynne med å se nærmere hvilken kompetanse elevene generelt sett viser til ut fra materialet, deretter vil jeg undersøke elevenes opplevelse og forståelse av hva klassekamerater (jevnaaldrende) har å si for læring. Og avslutningsvis vil jeg undersøke hvorvidt elevene opplever og viser til en forståelse for at den mer kompetente voksne har en innvirkning på deres læreprosess. Jeg velger å utelukke lærernes rolle under ekskursjonen, da

jeg vil se nærmere på hvordan verten står som den sentrale aktøren for elevenes læring i løpet av denne undervisningstimen.

4.2.1 «Jeg tenkte at det var interessant å se teorien vi har lært i klassen i praksis»

Gjennom mine observasjoner, og hva jeg kan lese ut fra elevsvarene opplever jeg elevgruppen som generelt sett faglig sterk. Og elevene viser at de besitter godt etablerte forkunnskaper om jødedommen i svarene sine. Når jeg startet analyseprosessen av datamaterialet la jeg raskt merke til at nærmest alle elevene kunne peke ut toraen, menora-lysestaken, davidstjerner og hebraisk skrift. Og det ser ut til at det som har gjort særlig inntrykk på de fleste elevene er at de har fått utbedre deres allerede foreliggende kunnskaper, noe også overskriften viser til.

Det viser seg at det er det mest sentrale og typiske, det som kjennetegner religionen, som elevene har kunnskaper om. Forkunnskapene til samtlige elever korresponderer med hva læreplanen vektlegger at elevene skal kunne etter 4.- og 7. årstrinn. Grovt skissert fremlegger elevene svarene sine etter disse kompetansemålene. Når jeg i fokusgruppeintervjuet spør om hvor mye de hadde lært om jødedommen på skolen før besøket, svarer Simen relativt raskt «De mest vanlige tingene. Som Moses», og en annen svarer «Vi har ikke gått så mye i dybden». Hva som kjennetegner de mest vanlige tingene eller hva det vil si å gå i dybden, avhenger trolig av hvem som ser det. Likevel viser elevene at de evner å knytte begreper som de har lært i klasserommet til materielle ting i synagogen.

Gjennom kroppsliggjort læring gikk en elev fra å først å hevde at «Jeg kunne ingenting fra før, men nå kan jeg litt mer», til så å skrive at hun «Skjønte at det er veldig viktig for dem å utsmykke synagogene: Davidstjerner, menora, tora-ruller osv. Det var hebraisk skrift over alt, men ingen bilder (bildeforbud)». Til å ikke kunne noe fra før av, gjør likevel eleven leseren oppmerksom på at hun kjenner til jødernes forbud mot avbildning av Gud, og at synagogen av den grunn kun har abstrakt utsmykning. I tillegg viser hun at hun ser denne sammenhengen når hun videre skriver «At de pynter med skrifter fra toraen for å dekorere, siden de ikke kan bruke bilder».

Som jeg var inne på tidligere sammenlignet en elev synagogen med kirken. Læreren forteller meg at klassene oftest har vært i kirken, da det ligger en kirke ikke langt fra skolen. Av den grunn blir den felles referanserammen for flertallet av elevene trolig kirken. At elevene sammenligner det de ser i synagogen med noe mer kjent, viser seg i svarene å hjelpe dem med

å se forskjeller og likheter mellom religioner. For eksempel har flere lagt merke til at det var mye dekorasjoner, selv for at det er bildeforbud. Og en elev skrev at hun kunne se «Mye gull og fine dekorasjoner. Fargen rødt så jeg spesielt mye av».

Elevene viser at de er ivrige etter å lære mer om det de allerede besitter kunnskaper om. For eksempel har de lært mer om toraen, slik som at «Man må holde rullene kalde fordi de er av skinn. Hvis man gjør noe feil i toraen må man skrive hele på nytt». Og «At man ikke kunne kaste Toraene selv om de var gamle. At damene må sitte oppe i et galleri. Og at folk har faste plasser. At det tok 6 måneder å skrive en rull og at det var veldig vanskelig å skrive det». Dette er informasjon som nødvendigvis ikke alle faglærere selv vet, eller hadde brukt tid på å lære bort. I henhold til Piaget har elevene i dette tilfellet fått knyttet mer kunnskap til eksisterende skjemaer gjennom kroppsliggjort læring, hvor elevene har fått se, røre ved og blitt bedre kjent med utvalgte materielle objekter.

4.2.2 «Om de andre legger merke til ting du ikke legger merke til, så kan det bidra til læring»

Når jeg i fokusgruppeintervjuet spurte elevene om hva det har å si å lære sammen som en klasse, var det tre elever som svarte. Den første eleven svarte «At du har vennene dine der» og den andre at «Man føler seg tryggere». Overskriften viser til hva den siste eleven svarte, noe som peker i retning av Vygotskys poeng med den nærmeste utviklingssonen. Det kommer frem i materialet at elevene ser betydningen av å lære sammen. I relasjon med sine venner og klassekamerater føler de seg trygget, samtidig som at de vet at de kan påvirke hverandres kunnskapsnivå da de tilegner og tilordner seg kunnskapen på ulikt vis. Og gjennom mine observasjoner kunne jeg se hvordan elevene aktivt henvendte seg til hverandre underveis.

Det er ikke bare i fokusgruppeintervjuet at elevene sier noe om dette. For vektleggingen av det relasjonelle er noe som stadig går igjen i materialet. Og det er særlig knyttet til muligheten de fikk til å gå rundt i synagogen at dette vektlegges. En elev legger vekt på at «Vi gikk for det meste med noen. Vi pratet og så på ting sammen». Det ser ut til at elevene ser det som viktig å erfare og oppleve det nye samme, både med tanke på økt kunnskapsutbytte og tryggheten som fellesskapet bidrar til, for på den måten å støtte opp til hverandre. Simen viser til hvordan elevene kan hjelpe hverandre, der han sier: «Vi pratet om det vi så på. Vis man har to forskjellige meninger, så blir det gjerne en diskusjon hvor man sammen kan komme frem til en forståelse som er enda bedre». Og særlig interessant var det når det oppstod en hendelse

under fokusgruppeintervjuet som poengterer det Simen sier her. Det hele startet med at Simen sier at «... det er sånne hellige gjenstander. Jeg vet ikke helt hva det var, men de greiene som han hadde i skapet». Her har Simen sett noe under ekskursjonen, som han på egenhånd ikke klarer å knytte et fagbegrep til. Som en respons på dette bryter en annen elev inn og sier «Rullene!», og en annen elev igjen sier «Torarullene!» Under denne korte samtalen klarte de tre elevene å komme frem til hva som befant seg i skapet, i tillegg til at de fikk satt et navn på det de hadde sett. Simen fikk på den måten organisert og tilegnet seg kunnskapen, ved hjelp i fra to klassekamerater.

4.2.3 «En person som kan noe om religionen, kan åpenbart forklare noe bedre ...»

På samme måte som at elevene hadde innvirkning på hverandres læring, hadde også de voksne mye å si for å heve elevenes nivå. Overskriften viser til noe Simen sa under fokusgruppeintervjuet. I sin helhet formulerte han seg slik «En person som kan noe om religionen, kan åpenbart forklare noe bedre enn en person som ikke kan noe om religionen, hvis man ikke forstår alt». Simen viser en forståelse for at den mer kompetente voksne - som i dette tilfellet også har en personlig tilknytning til temaet- kan formidle kunnskap på en bedre måte. Her viser også Simen til en av fordelene med læring sammen med en insider. Innledningsvis for dette delkapittelet konkretiserte jeg at lærerne ikke ville bli lagt vekt på i denne analysen. Det må likevel nevnes lærerne hadde en viktig funksjon for elevenes læring. Under ekskursjonsbesøket var det både to faglærere og to verter til stede. Disse fire var til en hver tid tilgjengelige for elevene. Gjennom mine observasjoner kunne jeg likevel erfare at elevene i større grad brukte vertene til å stille spørsmål om religionen og det de kunne se rundt seg, enn hva de brukte lærerne. Lærerne fungerte heller som et sikkerhetsnett å falle tilbake på når Daniel stilte spørsmål som elevene ikke visste svaret på.

Det var vertene fra besøksstedet som hadde ansvaret for undervisningen. Daniel stod for den primære kommunikasjonen med elevene. Den andre verten, som var en sikkerhetsvakt, hjalp til når klassen ble delt inn i grupper. Ingen elever trekker frem noen utfordringer rundt dette med at det er insidere som underviser. Tvert om viser elevene til positive sider, for eksempel ved det å «... møte folk som faktisk tror på det, og stille dem egne spørsmål», har blitt trukket frem som et gode. Og Simen hevder at «Hvis man bare ser, er det ikke sikkert at man vet hva de ulike tingene er. Men han personen kjenner religionen, og kunne alle tingene slik at han kunne forklare det». Igjen ser vi hvordan Simen ser betydningen og fordelene av læring som

finner sted med en insider. Hva det vil si å benytte religiøse verter for å heve elevenes kunnskapsnivå er noe jeg vil gå nærmere inn på i drøftingen.

Av det materialet viser, ser det ut til at elevene har stor tillit til vertene. Gjentakende trekker elevene linjer rundt det å stille spørsmål til noen som har en personlig tilknytning til troen som noe betydningsfullt. Simen belyser både individuell kunnskap, så vel som voksnes betydning til denne kunnskapen der han så sier:

For han var jo jøde, han kunne mye om temaet. Også stilte han mye spørsmål. Han lurte på hva vi visste, og hva vi ville lære. Og etter at han hadde sagt noe, så lurte han på om vi hadde noen spørsmål. Men det er nok veldig forskjellig hva folk har lært allerede, fra person til person. Det kan hende at noen har lært mye om religionen. At noen har en venn eller kjenner noen som er jøde, for eksempel, mens andre nesten ikke vet noen ting. Så han prøvde kanskje å jevne ut det vi kan.

Simen viser en forståelse for at både han selv og klassekameratene besitter ulik kompetanse, der blant annet samtale gjennom spørsmål og svar kan bidra til å heve elevenes kunnskapsnivå. Dette finner støtte hos Vygotsky, som vektlegger språket i prosessen rundt utviklingen. En annen elev viser til dette der hun sier at «... det at vi fikk stille spørsmål gjorde det mer interessant og lettere å huske». Det at elevene trekker frem språket som en avgjørende bidragsyter i det relasjonelle, i form av å utdype og nyansere informasjonen gjennom diskusjon og dialog, peker i høy grad mot situert læring.

4.3 Å lære i nye omgivelser

I fokusgruppeintervjuet spurte jeg elevene om hva de opplever som bra med å dra på ekskursjon. Og elevene kunne ikke få svart raskt nok. «Det er spennende og gøy!», «Det er en annerledes skoledag» og «Å gjøre noe sånt er noe man husker bedre, siden man leser og gjør skoleting hver dag», er det tre elever som svarer.

I forrige del analyserte jeg betydningen av mellommenneskelige relasjoner i møtet med de nye omgivelsene. Her retter jeg heller fokuset mot å undersøke hva materialet sier om hva det utgjør av betydning å skifte omgivelser for læreprosessen. I fokus står særlig muligheten denne læringsformen åpner for av taktile berøring av religiøse objekter. Og hvilken betydning

den taktile berøringen har for en bredere teoretisk kompetanse. I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på elevenes empiriske møte med de nye omgivelsene. Og jeg vil undersøke hvilken betydning møtet med det religiøse rommet i seg selv har å si for læring, og hva denne læringsarenaen åpner for som er utelukket å finne i klasserommet.

4.3.1 «Vi fikk lov til å røre det meste»

Jeg gjorde meg noen interessante observasjoner i det klassen gikk inn i synagogen. Elevenes ansikter var rettet i ulike retninger, samtidig som at det foregikk en stille samtale mellom dem. De pekte og funderte. Øynene var på jakt etter det kjente og det ukjente, mens armene deres var over alt. Nedover midtgangen skulle alle benkeradene berøres, og det var en stadig berøring elevene i mellom. Elevene var nysgjerrige og ivrige etter å ta innover seg opplevelsene og alt det nye.

Med et analytisk blikk kunne jeg se at elevene brukte det religiøse rommet aktivt. Adgangen de fikk åpnet opp for og ga dem muligheten til å studere og røre ved enkelte religiøse gjenstander. På den måten kunne elevene erfare og oppleve synagogen på en mer personlig måte. I og med at elevene befant seg i synagogen under hele ekskursjonen, fikk de tid til å ta inn over seg og bli kjent med de mange detaljene i rommet. Hva som gjentok seg, hva som var kjent og det som var nytt. Og i materialet uttrykker elevene at dette var noe de trivdes med. En elev har skrevet at «Vi fikk se på torarullen, kippa, skapene, så fikk vi gå rundt å se selv, noe lærerikt», og en annen har skrevet «Vi fikk gå rundt å se selv». I tillegg anså jeg det som viktig for elevene å formidle og bekrefte inntrykkene seg i mellom underveis, noe den gjentagende berøringen i mellom dem trolig viser til. Samtidig vektlegger samtlige elever muligheten til å få se og røre. Noe som kommer frem i sitatene jeg har henvist til tidligere, samt i sitater jeg kommer til å vise til.

Hva elevene selv opplever at de fikk røre ved, er noe forskjellig. Overskriften viser til hva flertallet av elevene opplevde, nemlig at de kunne røre det meste i synagogen. Unntak kan jeg likevel finne i elevsvarene. Et fåtall elever skriver at de ikke fikk lov til å røre så mye. Dette må være individuelle tolkninger, da jeg ikke kan si at det på noe tidspunkt kom noen slike restriksjoner. Andre igjen skriver at de ikke rørte noe, da de var redd for å røre ved noe som var religiøst ulovlig. Det er interessant hvordan de ulike sitatene uttrykker ulike tolkninger av

situasjonen. Selv anser jeg det som vanskelig å ikke kunne røre ved noe, da berøring kan finne sted på så mange måter.

Innledningsvis nevnte jeg at benkeradene ble berørt av elevene på vei inn i synagogen. Det lå også persiske tepper på gulvet i midtgangen som alle elevene gikk på. Allerede her har elevene frivillig og ufrivillig brukt berøringssansen i møtet med de nye omgivelsene. Alle elevene fikk også bevege seg i trappene over alteret. På den måten fikk elevene utvidet perspektivet sitt over rommet, så vel som at de kom tettere inn på, og fikk berøre, enkelte religiøse objekter i denne delen av rommet. Også lyset ble slått av i synagogen, for å vise til lyset som til en hver tid er tent over alteret. Det er ikke til å komme utenom at elevene fikk kjenne mye nært på kroppen, selv for at det er ubevisst for enkelte.

Guttene fikk tildelt hver sin kippa i det de gikk inn i synagogen. Jeg får høre av Daniel at i noen skoleklasser har også jentene fått hver sin kippa, da jentene har opplevd dette som urettferdig. I dette tilfellet var det kun guttene som hadde på seg kippa. Men selv for at guttene har fått en taktil stimulering nært på kroppen, er det interessant at det kun er jentene som kommenterer at kippaen ble brukt som undervisningsmiddel. Jentene som ikke har fått ta og kjenne på dette objektet - og som av den grunn ikke fikk skape en personlig tilknytning til dette objektet - er de som viser til det. Om dette er grunnet en opplevelse om urettferdighet, sier ikke materialet noe om. At guttene ikke nevner dette objektet kan derimot utfordre perspektivet om kroppsliggjort læring, som legger vekt på at taktil berøring er av betydning for læring.

4.3.2 «Å se og kunne observere spesifikke ting vi ikke hadde lært i timen»

Elevene viste en årvåkenhet i møtet med det nye. Ikke bare tok de inn over seg det som ble sagt og vist frem til dem. Elevene gjorde seg også en rekke oppdagelser og undersøkelser på egenhånd. Og de viste en aktiv lyst til å utforske og utvide den kunnskapen de allerede besatt. Flere av elevene viser til sine oppdagelser i spørreskjemaet. Her velger jeg å kun trekke frem ett av de mange eksemplene som viser til dette: «Jeg lærte at mennene må sitte nede, mens kvinnene må sitte oppe. To synagoger i hele Norge». Grunnen til at jeg vektlegger dette elevsvaret er fordi det ligger mye i bakgrunnen for svaret. Jeg vil se nærmere på den første setningen i sitatet for å belyse mine argumenter. Denne setningen viser til ny kunnskap som eleven har tilordnet seg under besøket. Men det er likevel til dels tilfeldig at eleven i etterkant av besøket besitter denne kunnskapen. Det hele henger sammen i måten besøket ble lagt opp

på. For det var når de i grupper skulle se nærmere på de hellige skriftene – som befant seg en etasje over alteret- at eleven også fikk utvidet sitt perspektiv over rommet. Og på den måten ble galleriet oppdaget. Uten denne aktiviteten og tilgangen, kunne eleven ha gått glipp av viktig kunnskap om kjønnsroller i jødedommen.

«Jeg har lært masse interessant og nytt på dagens besøk», er ett av flere sitater fra elevene som påpeker det samme. Og det elevene opplevde som nytt og spennende, var det vanskelig som forsker å ikke få med seg. For elevene skulle aktivt dele funnene med de andre elevene. Enten ved å rette alles oppmerksomhet mot dette, eller ved å stille oppfølgende spørsmål rundt det. Igjen ser vi betydningen elevene har for hverandres kunnskapsutvikling. Med tanke på hvordan de evner å utvide og åpne opp for en bredere kunnskap hos hverandre. Vi ser også hvilken iver som latent ligger hos hver enkelt elev i møtet med det religiøse rommet, gjennom disse handlingene.

Ut i fra undersøkelsene og oppdagelsene elevene foretok seg i det materielle kunnskapsrommet, sitter jeg igjen med en forståelse for at elevene likte å bruke kroppen sin aktivt i læreprosessen. At det å fysisk være til stede i synagogen, åpnet for flere sider ved det de allerede kunne noe om. Simen fremmer nettopp dette der han i fokusgruppeintervjuet sier:

Vi fant ut nye ting. Vi fikk viet ut perspektivet vårt på religionen. For eksempel at de hadde flere toraruller, det visste man ikke da det ikke stod i boken. Sikkerhetsvakten lærte oss hva disse tingene på torarullene stod for og hvordan de ble laget, noe som heller ikke stod i boken.

Simen viser at han er svært reflektert. I sitatet belyser han flere viktige sider ved ekskursjonen. Blant annet viser han til den begrensende informasjonen som finnes i fagboken. Og han legger til grunn at ekskursjonsbesøket har viet ut perspektivet på religionen, på bakgrunn av dette.

4.3.3 «Jeg forstår at mange kan se på dette som et hellig sted»

Av materialet vokser det frem at elevene benytter seg av ordet «hellighet» når de skal forklare det de møter på under ekskursjonen. Deres opplevelse og beskrivelse av noe hellig er hva jeg vil se på i denne delen.

Overskriften viser til deler av det Simen sier, som en fortsettelse sier han «..., selv om jeg ikke tror på det selv». Igjen viser Simen til en inkludering av den andre. Uten at Simen deler den samme oppfattelsen om stedets hellighet, åpner han for en forståelse om at andre likevel kan se på stedet som hellig. Og han evner å se hva som gjør at andre kan se på stedet som nettopp det. Gjennom det personlige møtet med jødernes hellige hus, har elevene fått erfare at ulike steder og objekter kan ha forskjellig betydning avhengig av mennesket som ser. Ut i fra det materialet viser, forstår jeg at elevene sitter med kunnskaper om hvilken funksjon det hellige rommet og de ulike materielle redskapene spiller for de troende. Elevene evner å sette seg inn i de troendes transcendentale opplevelse, noe overskriften eksempelvis også viser til.

Når jeg spurte elevene om hva de fikk lov til å røre eller kjenne på, svarte en elev «Egentlig det meste utenom Torarullen». Alle elevene viste en særlig forsiktighet overfor jødernes hellige skrifter. Og gjennom mine observasjoner kunne jeg se at elevenes forkunnskaper gjenspeilet seg i måten de opptrådte rundt denne på. Tross en ivrig nysgjerrighet sto elevene forsiktig på rekke og rad rundt boken som lå på alteret. Og gjennom de mange spørsmålene rettet rundt denne ene boken, satt jeg etter ekskursjonen igjen med en oppfattelse om at elevene spesielt hadde sett frem til å se nettopp denne gjenstanden. Forsiktigheten elevene viste overfor boken, vil jeg hevde viser til hvilken kunnskap og forståelse elevene i forkant av ekskursjonen besitter, om hvilken medierende betydning boken har for insidene. Videre sier også eleven at «Ellers skal man sikkert helst være litt forsiktig når man tar på gamle ting». Eleven viser en forståelse for at man må opptre med forsiktighet rundt det som finnes i synagogen. Og igjen kommer ærbødigheten frem, her uttrykt i hvordan elevene opplever at de må opptre overfor besøksstedets religiøse og eldre gjenstander.

4.4 Å lære på forskjellige måter

Jeg kan umiddelbart se at elevene har evner på så mange forskjellige måter. I materialet kan jeg forstå at noen fortære lærer teoretiske ting, mens andre viser styrke gjennom empati eller kreativitet. Denne analysekategorien er knyttet opp til Gardner sin teori om ulike intelligenser, og er av interesse å innlemme da jeg vil hevde at teorien i større grad retter oppmerksomheten til hver enkelt elev sin kunnskapsutvikling. Og på bakgrunn av det kan være med å understreke betydningen av tilpasset opplæring, med tanke på hvordan elevene viser til ulike måter å oppfatte og lære på.

I dette delkapittelet vil jeg undersøke hvordan og hvilke intelligenser som benyttes av elevene underveis i ekskursjonen. Med dette som utgangspunkt vil jeg bruke det empiriske materialet til å undersøke hvorvidt ekskursjon kan åpne for en mer kompleks læring, gjennom de mulighetene denne læringsformen åpner for.

4.4.1 «Jeg har lært mye mer om jødedommen»

Under fokusgruppeintervjuet sier Simen at ekskursjon ikke er «... som en aktivitet, men heller noe du synes er mer gøy i stedet for noe du føler at du må gjøre. Det er noe annet». Og elevene benytter seg aktivt av ord som interessant, spennende og gøy når de omtaler ekskursjonen. Disse ordene går til stadighet igjen i materialet. Hva vil det si at elevene benytter seg av slike ord når de beskriver læringsformen?

Simen uttrykker at ekskursjon åpner for individuell tolkning og erfaring, og at det ikke oppleves som direkte undervisning, på samme måte som den som finner sted i et klasserom. Det uttrykkes blant annet også i følgende sitat, hvor en elev sier «Du setter mer pris på det du ser, i stedet for å bli fortalt så kan du tolke det på egen måte». Sitatene uttrykker at elevene stiller seg mer mottakelige for læreprosessen, når det i større grad skjer på elevenes egne premisser. Og begge elevene understreker det at de fikk ta innover seg informasjon på egen måte som viktig.

Når jeg under fokusgruppeintervjuet spurte om hva de lærer på ekskursjon, som de ikke ville ha lært i klasserommet, svarer så Simen at «Det blir litt mer personlig når man er der. Det er sånn at jeg er der, i stedet for å se det på bilder eller film». Det Simen uttrykker i dette sitatet er noe flere har påpekt, at det utgjør en betydning å få oppleve religionen i egen person, og ikke måtte lese eller høre om den i en annen sammenheng. De påpeker gjentatte ganger at de trives med undervisning som åpner for at de kan oppleve i egen person, slik at de på den måten får tolket og tatt læring fra besøket på eget vis, avhengig av hva de selv anser som relevant og interessant. En tankegang som finner tilhørighet i Gardner (2006) sin MI-teori. Og ut i fra de mange og ulike elevsvarene jeg har samlet inn, som viser tegn på at elevene har lagt vekt på og lagt merke til forskjellige ting under ekskursjonen, ser det på bakgrunn av MI-teorien ut som at ekskursjonen har hatt en tilfredsstillende effekt.

4.4.2 «Det var også mer spennende at vi fikk se på ting som du har lyst til å lære om»

Elevenes svar viser til de mange måtene å oppfatte det rundt seg på, men det er likevel noen gjentakende tendenser som går igjen. I denne delen vil jeg undersøke hvordan elevene aktivt benyttet seg av sansene sine under ekskursjonen, og jeg vil vise til hvilke av elevenes evner som viser seg i materialet

Hvordan åpnet ekskursjonen opp for de ulike sansene? I analysen av materialet kan jeg se at elevene aktivt har benyttet sansene sine underveis i ekskursjonen. I henhold til spørsmålene i spørreskjemaet har elevene svart på hva de kunne se, høre, røre/kjenne, føle/tenke og hva de la spesielt merke til. En elev skriver eksempelvis at «Jeg kunne se mye dekorasjoner hvor de tok i bruk disse tradisjonelle jødiske symbolene, som for eksempel davidstjernen og menoraen. Jeg la også merke til at det ikke var noen malerier eller dekorasjoner av mennesker eller dyr i synagogen». En annen elev skriver at «Det jeg kunne høre var at det var veldig stille, unntatt da mannen snakket». Svarene viser til svar der elevene har kommentert hva de kunne se rundt seg og hva de kunne høre underveis i ekskursjonen.

Når det kommer til de ulike intelligensene er det bare enkelte av disse som jeg velger å trekke frem i analysen. Jeg har valgt bort tre av intelligensene, da de i mindre grad viser seg fremtredende i materialet. Vekten vil på bakgrunn av dette bli lagt på den visuelt romlige intelligensen, den språklige intelligensen, den logisk-matematiske intelligensen og den inter- og intrapersonlige intelligensen.

Enkelte elever viser nærmest til å ha vært på leting etter de mest sentrale objektene, objekter som de allerede hadde noen kunnskaper om før besøket, slik som «Toraen, davidstjernen, andre religiøse ting». Dette elevsvaret er bare ett av mange lignende. Og det kan vise til hvordan et flertall av elevene hadde som ønske å forsterke kunnskapen sin, gjennom å knytte det de kunne erfare i synagogen, til den etablerte kognitive kunnskapen. Skal vi tro Gardner rett kan det se ut til at eleven har en sterkere visuell-romlig intelligens. Andre elever igjen viste en særlig iakttagelse ovenfor alt det nye synagogen hadde å by på, noe følgende sitat viser til, hvor en elev i spørreskjemaet legger vekt på at hun har lært:

Litt om høytider og det at jødene fremstiller en overraskende liten minoritet i Norge. Alt fra regler og bønner, til historie og opplevelser. Også om bildeforbudet, og at ikke alle land hadde

like mye dekorasjon i sine synagoger som Norge. Og om «det evige lyset» og menoraen. Og tempelet i Jerusalem som ble ødelagt.

I henhold til MI-teorien (Gardner, 2006) peker det utfyllende svaret i retning av at denne eleven både har en forsterket intra- og interpersonlig intelligens og lingvistisk intelligens, fordi eleven sier noe om hovedelementene som har blitt vektlagt under ekskursjonen i korte trekk. Og under mine observasjoner la jeg merke til at elevene som viste til en sterk visuell-romlig intelligens deltok mindre muntlig, enn det for eksempel elever med interpersonlig- og lingvistisk intelligens gjorde. Særlig interessant er det at elevene som i følge MI-teorien viser til visuell-romlig intelligens benyttet seg av elevene med sistnevnte intelligenser, for å klargjøre det som ble snakket om. Og det var i større grad elevene som viste en interpersonlig- og lingvistisk intelligens som svarte på spørsmål og stilte spørsmål underveis.

Ikke bare deltok disse elevene mer aktivt underveis, de virket også i større grad tryggere på seg selv, på bakgrunn av det kunnskapsomfanget de satt på. Jeg opplevde spørsmålene de stilte som svært relevante, og de bar på en mer faglig, kompetent dybde. Sitatet overfor viser blant annet til dette, men også andre sitater viser til dette slik som «Jeg har lært masse interessant og nytt på dagens besøk. Både mye om jødernes historie i Norge og om hva de gjør i synagogen. Jeg har lært mer om grunnen til kosher-reglene, og om synagogene i Norge». Jeg kunne også observere at elever med sterkere visuell-romlig intelligens hadde en innvirkning på de andre elevene. For eksempel ved å påpeke sider ved det visuelle rommet, som de andre ikke hadde lagt merke til om dette ikke ble poengtert. Noe jeg erfarte som interessant var måten et fåtall elever viste til både logisk- matematisk intelligens i en kombinasjon med den visuelle-romlige intelligensen. Innledningsvis spurte Daniel om hvor mange davidstjerner eleven kunne se i synagogen. Og i begge klassene var det særlig én elev som var raskt ute med fasiten, mens resten fortsatt lette og telte. Og den ene eleven fremmer sin glede over å ha mestret det å tallfeste antall stjerner, da han i spørreundersøkelsen skriver «Jeg la veldig fort merke til at det var veldig mange davidstjerner».

4.4.3 «Det er lettere å se enn å lese»

Daniel viste særlig til en røde lampe som hang opp under taket, ved alteret. En elev som viser til sterk intrapersonlig- og lingvistisk intelligens kommenterer at hun særlig la merke til «Det evige lyset. Et lys som alltid lyser, til minne om det ødelagte tempelet». Det kommer frem at eleven evner å vise til fakta, og se sammenhengen rundt det hun har observert til dette. Måten

eleven velger å uttrykke seg på, viser også til en emosjonell tilnærming. Andre elever har også henvist til dette lyset, men ikke hengt seg opp i hva dette er for noe. En elev skriver at «Det var også et rødt lys innerst i synagogen som jeg lurte litt på hva var». Eleven har trolig oppdaget lyset på egenhånd, gjennom sine observasjoner av det visuelle rommet. Men det ser ikke ut til at eleven har evnet å ta til seg Daniel sin innledende informasjon om dette lyset.

Materialet viser at samtlige elever har hatt en form for utbytte av å dra på ekskursjon. Tendenser viser likevel til at elever som i dette tilfellet viser en sterkere visuell-romlig intelligens, har hatt et større utbytte av å se og oppleve synagogen. Noe en elev viser til der han sier at det er «En annen måte å lære tema på. Noe som kanskje er enklere å huske». Overskriften viser også til denne opplevelsen. I sin helhet er sitatet formulert slik: «Det er lettere å se enn å lese. Det er mange som synes det er kjedelig å lese eller skrive, så når de ser det i stedet er det gøyere».

Mange elever vil nok mene det samme. At det å lese til tider er kjedelig. Likevel er det noe ved måten eleven formulerer svaret sitt på, som får meg til å stanse opp. Det er ikke til å se forbi at eleven viser til sin individuelle mening, at hun faktisk opplever det å lese som vanskelig. Videre viser hun til hvordan hun oppfatter det å erfare den visuell-romlige tilgangen. Og utsagnet peker i retning av at eleven føler på større mestring og motivasjon når hun kan erfare i egen person, da hun understreker det som «gøyere». Om gøyere i denne sammenhengen faktisk fungerer som et synonym for mestring og motivasjon, kan jeg ikke si noe om for sikkert, det blir kun en tolkning.

4.5 Oppsummering

Det empiriske materialet har blitt presentert og analysert i dette kapittelet. Gjennom kodingen og kategoriseringen av materialet var det mye spennende som kom fram. Og jeg har gjort et utvalg på hva som har vært relevant å innlemme i analysedelen, med henblikk på problemstillingen. Og underveis har jeg gjort noen frampek til den kommende drøftingen.

De fire analysekategoriene har fungert som rettesnorer underveis i analyseprosessen, der underkategoriene igjen har rettet seg mot å svare på forskningsspørsmålene. Under arbeidet med analysen har et hovedmønster gjort seg synlig, ulike argumenter som er relevant å fremheve i forhold til problemstillingen, og som ofte, men ikke alltid, kan relateres tilbake til

teorien. Hovedmønsteret jeg sikter til er for det første at elevene møter den andre med en særlig ærbødighet, og at de står åpne for å ville forstå den andre. Blant annet har de fått oppleve at avstanden mellom dem selv og troende ikke nødvendigvis er så stor, og de har erfart å måtte justere sin forforståelse overfor den troende som et resultat av ekskursjonen. For det andre kommer også frem at elevene ser betydningen av det å lære og forstå i en samhandling med både sine klassekamerater og med religiøse verter. For det tredje kommer det frem at elevenes forkunnskaper har blitt bearbeidet og utvidet som et resultat av ekskursjonen, i tillegg til at de har lært nye ting om religionen som de hevder at fagboken eksempelvis ikke kunne ha lært dem. Og til slutt vil jeg fremheve at elevene uttrykker at de trives med å dra på ekskursjon, da det åpner for flere perspektiver. Og det viser seg at elevene setter pris på å få oppdage og erfare på eget vis. Analyseargumentene jeg har løfter frem her i oppsummeringen vil jeg drøfte opp mot studiens teoretiske rammeverk i det neste kapitlet.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på problemstillingen ved å presentere utvalgte analysefunn, og drøfte disse i lys av teorien. Jeg velger å trekke frem fire hovedmomenter i drøftingen. Mens det første momentet har blitt valgt fordi det er fremtredende i materialet, er de andre valgt også på grunn av de teorivalgene jeg har gjort.

Det første hovedmomentet sier noe om hvordan elevene lærte i relasjon til den troende. Dette var en side ved læringen som gikk igjen i materialet. Betydningen av insidern, og hva den brakte med inn når det gjaldt læring og forståelse er noe jeg innledningsvis vil si noe om. Det andre hovedmomentet sier noe om hvordan ekskursjon kan bidra til å lage rom for det religiøse mangfoldet. Et funn som både er forankret i materialet, og på sett og vis er teoristyrkt. Det tredje hovedmomentet sier noe om hvordan elevene utvidet sin teoretiske kunnskap gjennom det praktiske møtet. Et moment som er styrt av både teori og materiale, og som sier noe om hvordan elevene lærte gjennom sine opplevelser og erfaringer. Det fjerde og siste hovedmomentet sier noe om hvordan elevene fikk muligheten til å lære på egne premisser. Et moment som er viktig å innlemme da det sier noe om den enkelte elev sitt utbytte av ekskursjonen. Hovedmomentene vil bli presentert og argumentert for i dette kapitlet.

5.1 Å lære om religion i samhandling med troende

Hadde det en betydning at det var en insider som stod for undervisningen? Analysen viser at den religiøse verten har hatt en betydning for elevenes læringsutbytte. Da det ser ut til at elevenes holdninger og forståelse for den andre ble utfordret og justert som følge av ekskursjonen.

På starten var elevene mer bevisst på at de var outsiders, og var mer opptatt av forskjellen mellom dem selv og de fra synagogen. Måten elevene omtaler og forstår den andre indikerer paradoksalt til en forestilling om «annenhet» og andregjøring. I og med at ingen av elevene selv var jøder, og det var første gang samtlige elever var på ekskursjon i en synagoge, ser det ut til at elevene i liten eller ingen grad, identifiserte seg selv med vertene eller synagogen. Dette finner støtte i hva elevene selv sier, og gjennom måten de omtaler synagogen og den andre.

Det kan se ut til at den særlige ærbødigheten og forsiktigheten elevene viser overfor besøksstedet, kan ligne på de følelser Rudolf Otto viser til i sin bok *Das Heilige* (1917) som følge av møtet med noe hellig. Særlig har han oppdaget følelsen skrekk overfor det han kaller «... *mysterium tremendum*, overfor den *majestas* som representerer en knusende overlegen makt». Redsel vil i følge Otto oppstå i menneskets møte med det han kaller det «majestetiske fryktinngytende gåtefulle». I dette tilfellet kan dette relateres til en oppfattelse om at synagogen og vertene sitter på en legitim makt som er forankret i noe opphøyet og hellig (Eliade, 2008, s. 7).

«Learn to know by doing... »

I analysen kommenterte jeg at elevene slappet mer av når de kom inn i synagogen. Dewey (1916) vektlegger fruktbare erfaringer, og at dette ikke er noe man skulle ha vært foruten. Erfaring blir forstått av Dewey som et eksperiment eller et forsøk, hvor individet forstår hvordan ting henger sammen. På bakgrunn av det analysen viser, er det interessant at elevene under ekskursjonen går fra å være mer distansert fra den andre, og til å forstå og ville bli bedre kjent med den andres verden. I løpet av bare en time i synagogen foretar elevene et skifte i sin oppfattelse om den andre. Hvordan Simen eksempelvis sammenligner synagogen med et museum, til å deretter å vise til en forståelse for at andre kan se på stedet som hellige, viser en form for holdningsendring.

Uten at Simen deler den samme oppfattelsen om stedets hellighet, åpner han for en forståelse om at andre likevel kan se på stedet som hellig. Bakgrunnen for denne endringen kan henge sammen med Nicolaisen (2016) sitt argument om at ekskursjon nettopp kan hjelpe studenter til å forstå og respektere «de andre». Forankret i Meløe (1979) sine tanker, antyder hun at det først er når elevene ser betydningen og bakgrunnen for hvorfor den religiøse aktøren handler som en gjør, at også elevene forstår den andres verden. Det kan tenkes at grunnen til at Simen evner å sette seg inn i den andres posisjon, og skape rom for den andre, henger sammen med at han etter besøket kjenner en insider.

Å trekke undervisningen til de religiøses arena åpner opp for at elevene får se det religiøse rom, så vel som at de får satt et ansikt på utvalgte troende i form av verter. Å sette et ansikt på troen vil jeg hevde utgjorde en viktig betydning for læringsutbyttet. Og det i seg selv kan ha bidratt til å avmystifisere tolkninger. Ikke alle kjente en jøde før besøket, men etter besøket

kjente derimot alle elevene til en jøde og hans religion. Frøyland (2010) hevder at det først er når kunnskapen blir en del av individet at man oppnår meningsfull læring. I og med at elevene ble relativt godt kjent med Daniel, ble deres syn på den andre utfordret. Et perspektiv som finner støtte i forskningen til Bilay et al. (2014). De legger vekt på at elevenes tidligere antagelser blir satt på prøve, og at kritisk refleksjon og tenkning aktiveres gjennom ekskursjon, noe som viser seg gjeldende også i mitt materiale.

Gjennom det sosiale samspillet, og da spesielt i form av kommunikasjon, har elevene fått utdype og nyansere sin kunnskap i samhandling med insidieren Daniel. Elevene fikk på den måten oppleve at en ny, noe ukjent religion ikke nødvendigvis må være så annerledes fra det mer kjente. At mennesker uavhengig av religion er nok så like, bare man får muligheten til å oppdage det. På den måten åpnet ikke undervisningsformen bare for tilgang til det religiøse rom, det åpnet også for at elevene fikk muligheten til å bli kjent med de religiøses egen tolkning av troen. For å rette blikket tilbake til Dewey sitt kjente sitat, har elevene lært å kjenne gjennom erfaring.

5.2 Å lage rom for det religiøse mangfoldet

Opplæringsloven legger på den ene siden vekt på at opplæringen «... skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtydning. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (§1-1). Da det foreligger en tilstedeværende risiko for forkynnelse under ekskursjon til hellige hus, legger opplæringsloven på den andre siden til rette for at foresatte kan fritta eleven fra ekskursjon som aktivitet. Og jeg kommer ikke utenom å lure på hva lovverket uttrykker til foresatte og elever når det både vektlegger at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold, når den gjennom fritaksretten også tilrettelegger for en tilbakeholdenhet overfor mangfoldet?

Europarådet (2017) argumenterer for at ekskursjon bør pålegges alle elever, da de mener det ivaretar forbindelsen mellom skolen og samfunnet. Også Klafki ser på undervisning som beveger seg utover aktiviteten i klasserommet som særlig betydningsfull. Erfaringene eleven gjør her, kan i følge Klafki relateres til problemområder i dagens globaliserte verden (Andreassen, 2016). Å gi elevene innsikt i jødernes perspektiver, holdninger og livsanskuelser, slik overordnet del vektlegger, er i dette tilfellet en nøkkelfaktor for å lage rom for

mangfoldet. For i henhold til overordnet del er et godt samfunn tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

«..., and to do by knowing»

Som et resultat av at elevene lærte å kjenne (jødedommen) som følge av erfaring (ekskursjon), viste det seg også at elevene handlet som følge av sitt kjennskap eller sine erfaringer. Selv for at elevene uttrykker at de opplever ekskursjon som noe mer «gøy» og annerledes enn vanlig klasseromsundervisning, kommer det også frem at elevene respekterer de religiøses valg og avgjørelser. Der Simen eksempelvis sier at det må være opp til det enkelte trossamfunn å åpne for ekskursjon (4.1.2). Hunnes (2007) uttrykker sitt holdningsideal for deltakerne ved en ekskursjon med tittelen på St.meld nr. 21(1999-2000): Menneskeverd i sentrum. Han hevder at ekskursjon først og fremst dreier seg om respekt, likeverd og gjensidig utbytte (Hunnes, 2007, s. 40).

Dewey (1916) forstår erfaring som det å *forsøke* og det å *bli utsatt for*. Han mener at eleven vil bli påvirket av det rundt seg, på samme måte som at det rundt eleven vil påvirke den. Ut i fra Dewey sitt syn på erfaring, kan det se ut til at ekskursjon som læringsform fungerer som en byttehandel, der man både må gi og ta av seg selv for å heve sitt læringsutbytte. Og med tanke på at Simen, gjennom sine reflekterte uttrykk, påpeker at ekskursjonen ikke inneholdt noe religiøst budskap, ser det ut til at byttehandelen i dette tilfellet resulterte i læring. Hvor Daniel står sentralt i handelen, med tanke på at han har bidratt til å endre elevenes holdninger eller åpne opp for en bredere forståelse overfor den andre.

Lena Roos (2008) og Jo Beavan (2013) slår et slag for det religiøse møtet som bidragsyter for sosial bevissthet og modning, og belyser betydningen dette har for både lærer og elev sitt personlige møte med hellighet. Når jeg ser hvilket læringsutbytte elevene har hatt som resultat av en time i synagogen, anser jeg det som synd at enkelte elever skal gå glipp av viktig læring som ekskursjon kan gi, når det kan bistå i en forståelse for det religiøse mangfoldet som finnes i samfunnet. Allikevel kan dette utfordres der Roos (2008) også hevder at ekskursjon kan være misvisende da elevene ofte kan oppfatte det de møter på og opplever under ekskursjonen som den sanne kunnskapen om religionen.

5.3 Å utvide teoretisk kunnskap gjennom praktisk læring

«Students look forward to a day in a less formal learning environment that offers a change of pace from the typically more regimented classroom setting» (Noel, 2007). I tråd med Noel (2007) sitt utsagt, ser det på bakgrunn av analysen ut til at elevene synes ekskursjon som læringsform fungerer som et positivt tilskudd til klasseromsundervisning. Dewey (1916) så at ordet «fag» har blitt et synonym for noe kjedelig, og lekser har blitt identifisert med en plikt. Og ut i fra det elevene uttrykker i denne studien ser det ut til at de synes det i lengden er kjedelig å kun være på skolen, lese og se film. Ekskursjon som er noe annet, blir derfor godt tatt i mot hos elevene da det overstiger den ellers vante skolehverdagen. Det blir heller sett på som noe «gøy». Og det viser at situert læring, i form av praktisk aktivitet og konkrete erfaringer er noe elevene trives med.

Så hvordan kan ekskursjon åpne for læring og forståelse? Frøyland (2010) påpeker at mennesket må være i kontakt med flere kanaler for å kunne opparbeide seg en forståelse. Og at det først er når personen evner å bruke det den har lært i møte med nye situasjoner, at meningsfull læring finner sted. Dewey (1916) ser at de ulike aktivitetene elevene deltar i bevisst blir forbundet med det de kjenner til fra før. Og han hevder at mening og forståelse finners sted når elevene ser forbindelser mellom og kontinuitet i aktiviteten. Dette samsvarer med spiralprinsippet til Bruner (Imsen, 2014, s. 170), som hevder at barnets utvikling vil stige bare det får muligheten til å bryne seg på sine allerede grunnleggende ideer eller forståelser.

Med tanke på at elevene hadde forkunnskaper om jødedommen før ekskursjonen, skulle de i henhold til disse betingelsene knytte det de møtte på under aktiviteten, til sine tidligere erfaringer. I analysen viser ikke elevene bare til at de fikk knyttet det kjente som de har lært om i klasserommet, til materielle ting i synagogen. De viser også at de knytter sine erfaringer under ekskursjonen til andre etablerte erfaringer og forståelser. Et eksempel på dette er hvordan elevene har sammenlignet synagogen med et annet mer kjent hellig hus, nemlig kirken.

Hunnes (2007) mener at elevene gjennom ekskursjon vil føle på kroppen hvordan de på ekskursjonsstedet har det. Og at de på den måten blir tvunget til å reflektere over og bearbeide det de opplever. Og svaret elevene sitter igjen med etter å ha svart på Hunnes sitt spørsmål «Kvifor er det slik akkurat her?», vil i følge Dewey (1916) bli til læring. Og det blir derfor

avgjørende hvordan den enkelte evner å omforme det som oppleves og erfares under ekskursjon til læring. Dewey så også at det må være elevene bevisst at læring skal finne sted, først da blir undervingen relevant.

For å utfordre spørsmålet over, ønsker jeg også å drøfte hvordan ekskursjon kan lukke for læring? Gjennom min analyse av materialet ser jeg nærmest ved en tilfeldighet at Simen opplever det som problematisk å svare Daniel på sensitive spørsmål som omhandler hans tro. Daniel på sin side, viser en åpenhet overfor de vanskelige spørsmålene, derimot er det elevene som vegrer seg fra å gå inn på dem. Og jeg tolker at Simen opplever det som lettere å svare på slike spørsmål i klasserommet. Med det som bakgrunn er det interessant at nyere forskning viser at flere lærere uttrykker det å svare på kontroversielle- eller sensitive spørsmål som særlig utfordrende, i KRLE-faget (Anker & von der Lippe, 2016). Og når undersøkelser viser at lærere ofte vegrer seg for å snakke om turbulente spørsmål i klasserommet, og elevene opplever det som utfordrende på ekskursjon. Hvor er det da rom for de vanskelige spørsmålene?

Et utfall av denne tilbakeholdenheten overfor det sensitive, innebærer at elevene ikke får benyttet seg av den kompetente voksne til det fulle under ekskursjonen. Og det kan tilsynelatende se ut til at ekskursjonen på bakgrunn av dette også kan lukke for læring når det gjelder de mer sensitive spørsmålene. Likevel vil jeg bemerke at det her også kunne blitt lagt til rette for læring og økt forståelse, dersom elevene hadde benyttet seg av insiderens åpenhet.

5.4 Å lære på egne premisser

I læreplanverkets overordnede del finner vi de verdier og prinsipper som skal prege opplæringen i norsk skole. Og i samsvar med Gardner (2006) sine tanker om hvordan ulike undervisningsarenaer kan åpne opp for flere av intelligensene som ligger i det enkelte mennesket, heter det her at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvordan bidro ekskursjonen til dette? I analysen viste jeg til de intelligensene som gjorde seg synlige i materialet, og hvordan elevene i høy grad benyttet seg av sansene sine under ekskursjonen. At dette kommer frem i materialet viser til at ekskursjonen har hatt en appellerende virkning for elevenes mottakerapparat, i henhold til både Hunnes (2007) og Gardner (2006) sine teorier.

Gardner (2006) ser det som samfunnets og lærerens mål å legge til rette for at elevene får tilgang til aktiviteter som kan stimulere intelligensene (Gardner, 2006, s. 41-42). Og han hevder at ekspertise innenfor et gitt felt tilegnes og læres gjennom flere kanaler der flere av intelligensene aktiviseres på samme tid. Særlig anser han barne- og ungdomsårene som viktige, da intelligensene utvikles på dette stadiet (Frøyland, 2010, ss. 24, 28). Ut i fra det materialet viser, kan det se ut til at læringsformen har åpnet for en kultivering av den enkelte elev sin nysgjerrighet, hvor det også har vært med på å skape en individuell lyst om å lære mer gjennom det personlige møtet med religionen og en troende.

Hunnes (2007) hevder at elevene vil lære om og av de stedene man reiser til, og lære om seg selv i møtet med stedet og i samspill med de andre. Det Hunnes argumenterer for her gjenspeiler seg i sider jeg har funnet ved ekskursjonen. I tillegg vil jeg hevde at det ikke bare er elevene som lærer noe av ekskursjon. Det kan virke som at også læreren kan ta viktig lærdom av ekskursjon, med tanke på å bli bedre kjent med elevene sine og få innblikk i hvordan den enkelte elev lærer best mulig. At Fosse (2016) skriver at det i dag ser ut til at lærere i større grad tar sikte på å bruke varierte undervisningsmetoder, er noe jeg på bakgrunn av dette ser på som et positivt tilskudd for å heve den enkelte elev sitt nivå. Videre skriver hun også at søkelyset i dagens skoleforskning rettes mot sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser i skolen, samt elevenes læring og atferd. På bakgrunn av det skimtes det imidlertid en ny dreining av forståelsen av tilpasset opplæring, i tillegg til at det ser ut til at lærere i større grad vektlegger at elevene skal «lære å lære» (Fosse, 2016, ss. 427, 429).

Kan ekskursjon fungere som form for tilpasset opplæring? Bruner sitt spiralprinsipp (Imsen, 2014, ss. 170-171) kan ikke forstås uavhengig av at all undervisning må tilpasses den enkelte elev sin forforståelse, for at eleven så skal kunne utfordre og utvikle det som den allerede har kjennskap til. Gjennom selvregulert læring, får elevene mulighet til å lære av sine egne oppdagelser («learning by discovery») (Hunnes, 2007). Sett fra Gadamer (2003) sitt perspektiv kan læringsformen hjelpe elevene med å «forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten», når store deler av det som skal læres ligger fram for en. Slik kan elevene selv ta stilling til hva som er ønskelig å undersøke nærmere eller forstå i det hele tatt, for så å komme nærmere det Gadamer (2003) kaller 'foregripelsen av fullkommenhet'.

6.0 Avslutning

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan ungdomsskoleelever reflekterer over det å dra på ekskursjon til hellige hus, og om de uttrykker at denne læringsformen kan bidra til læring og forståelse.

Et samlet hovedargument fra studien, er at elevene har tatt lærdom fra og økt sin forståelse om religionen som følge av ekskursjonen. Resultatet kommer av at elevene har fått muligheten til å oppholde seg i og utforske det religiøse rom, både på egenhånd og i samhandling med en troende. Og særlig henger det sammen med at de har fått bli kjent med en insider. Deres forståelse for religionen og de troende har økt som et resultat av dette kjennskapet. I tillegg har elevene gjennom praktisk aktivitet fått knyttet sammenhenger mellom det de allerede kunne noe om fra før av til de nye inntrykkene. Helhetlig kommer det frem at elevene trives med å dra på ekskursjon, da «det er en annen måte å lære tema på». Og derfor stiller de seg også mer åpne for å ville lære og forstå.

En avsluttende tolkning er at ekskursjon kan bidra til å minske fremmedgjøringen av religion og troende på bakgrunn av resultatene fra denne studien. Ved å gi elevene tilgang ser det ut til at forståelse overfor den andre har funnet sted, noe som står i relasjon til skolens mål om å skape mer åpenhet og toleranse for det religiøse mangfoldet. Jeg vil hevde at en viktig bidragsyter i denne prosessen har vært å overføre noe av ansvaret for det å lære og forstå over til elevene. Gjennom å gi elevene selvstendighet, og en opplevelse av ansvar, opplever jeg at elevene i større grad tar innover seg, lytter og selv bidrar til å heve sitt eget kompetansenivå om religioner og livssyn.

Denne kvalitative studien har vært nok så avgrenset, og resultatene som utgår fra forskningen er hovedsakelig ikke mulig å generalisere til andre studier. Imidlertid kan studien eller deler av den være av interesse for andre. Eksempelvis har Det Mosaiske trossamfunn funnet mine undersøkelser interessante, og vil benytte seg av denne avhandlingen når de skal planlegge og gjennomføre videre ekskursjoner. Ellers håper jeg at studien kan fungere som bidragsyter for å forbedre tilbudet om ekskursjon som læringsform i KRLE-faget.

Litteraturliste

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alberts, W. (2017). *Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag?* (s. 180-190. utg.). (M. Von der Lippe, & S. Undheim, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk- en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*(Årgang 67, hefte 4), ss. 261-272.
- Aslaksen, P., & Malt, U. (2018, 12 26). Psykometri. Hentet fra Store norske leksikon: <https://sml.snl.no/psykometri>
- Beavan, Jo (2013). *Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education*. Warwick: Warwick Religious and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick.
- Dale, E. L. (2013). *Om utdanning - Klassiske tekster* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- de Lange, T. (2016). Aktivitetsteori og læring. I J. h. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J., & McLellan, J. A. (1889). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of education*. . Chicago: Educational Publishing Company.
- Eidhamar, L. G. (2003). Undervisning om ulike trostradisjoner. I D. Ruth, L. G. Eidhamar, G. Skeie, G. Winje, & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk - en innføring* (2. utg., ss. 123-142). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eliade, M. (2008). *Det hellige og det profane* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2014). Deltagende observasjon. I A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (1. utg., ss. 37-56). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fosse, B. O. (2016). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (1. utg., ss. 421-436). Cappelen Damm.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom - Variert undervisning i klasserom, museum og natur*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi - utvalgte hermeneutiske skrifter*. (H. Jordheim, Overs.) Oslo: Cappelens Forlag.
- Gardner, H. (2006). *Frames of Mind: Multiple Intelligences. New horizons in theory and practice* . New York: Basic Books.
- Hjardemaal, F. R. (2016). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (1. utg., ss. 52-56). Oslo: Cappelen Damm.
- Hunnes, O. R. (2007, mars 09). Læringsperspektiv på ekskursjon som arbeidsmåte. *Norsk Geografisk Tidsskrift* , ss. 38-42.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (1. utg.). (Y. Nordgård, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacksen, R. (2017). Samhandling mellom skoler, organisasjoner og samfunn. I *Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning* (ss. 87-97). Council of Europe. Hentet fra

- <https://rm.coe.int/veivisere-retningslinjer-og-praksis-for-undervisning-om-religioner-og-/168075abcc>
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. von der Lippe, & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen - Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewis, J., & Nicholls, C. (2014). Design issues. I J. Ritchie, J. Lewis, C. Nicholls M., & R. Ormston, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (2. utg., ss. 47-76). Los Angeles: SAGE.
- McCutcheon, R. T. (2007). *Studying Religion an introduction*. London: Equinox Pub.
- Meløe, J. (1979). *Notater i vitenskapsteori for gruppene humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag* . Universitetet i Tromsø.
- Moser, T. (2016). Læring og kropp. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (1. utg., ss. 251-269). Oslo: Cappelen Damm.
- Näslund, L. (2009, 4 6). The Young and the Other: Students' Voices About Encounters with Faith. *Religious Education*, ss. 166-196, vol.104(2). Hentet fra <https://proxy.via.mf.no:2081/doi/pdf/10.1080/00344080902794657?needAccess=true>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 4.utg. Hentet fra: De nasjonale forskningsetiske komiteene: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nicholls, C. M., Mills, L., & Kotecha, M. (2014). Observation. I J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (ss. 243-268). Los Angeles: SAGE.
- Nicholls, C., Mills, L., & Kotecha, M. (2014). Observation. I J. Ritchie, J. Lewis, C. Nicholls, & R. Ormston, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (2. utg., ss. 243-268). Los Angeles: SAGE.
- Nicolaisen, T. (2016). Ekskursjoner som metode i religions- og livssynsundervisning. *22.juli, verdier og spenning*(3), ss. 237-238.
- Noel, A. M. (2007). Elements of a Winning Field Trip. *Kappa delta pi record*, 44 (1), ss. 43-44.
- O'Dwyer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative Research for the Qualitative Researcher*. California: Saga.
- Opplæringslova*. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Ritchie, J., Lewis, J., Elam, G., Tennant, R., & Rahim, N. (2014). Designing and selecting samples. I J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (ss. 111- 145). Los Angeles: SAGE.
- Roos, L. (2008). Gäst hos verkligheten - Studiebesök som pedagogisk metod. I S. Ohlsson, & D. Thurffjell (Red.), *Hermeneutik, didaktik och teologi*. Huddinge: Susanne, Ohlsson, David Thurffjell.
- Sødal, H. K., & Eidhamar, L. G. (2003). Den gode religions- og livssynslæreren. I D. Ruth, L. G. Eidhamar, G. Skeie, G. WInje, & H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk - en innføring* (2. utg., ss. 29-56). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Stray, J. H. (2018, oktober 2). *Skolens samfunnsmandat*. Hentet fra utdanningsdirektoratet: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8 1). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 8 8). *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=rle01-03&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 10 18). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/1.-innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 8 1). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Wittek, L., & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring - et historisk riss. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - En grunnbok* (1. utg., ss. 113-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Woolfol, A. (2017). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Spørreskjema

Forklar (forklar kort og presist)

1. Hva kunne du se rundt deg?
2. Hva la du spesielt merke til?
3. Hva kunne du høre?
4. Hva har du fått lov til å røre og kjenne på?
5. Hva følte og tenkte du underveis?
6. Hvilke ting brukte de fra menigheten til å lære dere om religionen?

Reflekter (del dine egne tanker og meninger med begrunnelser som har utgangspunkt i det du har sett i dag)

7. Hva husker du best/gjorde mest inntrykk på deg?
8. Hva opplever du at du har lært på dagens besøk?

Vedlegg 2 Intervjuguide

Oppstart

- Introduksjon
- Hvor mye hadde dere lært om jødedommen på skolen før besøket?

Ekskursjon

- Synes dere at alle religioner og livssyn bør være åpne for å ta i mot elever?
- Hvorfor tror dere at skoleelever drar på slike besøk?
- Hva lærer elever på slike besøk, som man ikke ville ha lært i klasserommet?
Hvorfor blir man stille?
- Er det lettere å stille spørsmål i et klasserom?
- Hva er bra med å dra på besøk til hellige hus?

Fokus

Kognitiv læring

- Hvordan lærer man gjennom ekskursjon?
- Hva har det å si å lære sammen som en klasse?
- Hvilket inntrykk sitter dere igjen med av religionen?

Materiell læring

- Hva hadde det å si at en person snakket med dere om religionen mens dere var der?
- Var det noen utfordringer når det kom til kommunikasjonen?

Case-eksempel

- Hva hadde det å si for dere at dere fikk bevege dere fritt rundt i synagogen?

Vedlegg 3 Samtykkeerklærings skjema

SAMTYKKE TIL Å DELTA I ET MASTERPROSJEKT

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å samtykke i at ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken betydning ekskursjoner har for læring i KRLE-undervisningen. I dette skrivet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet.

Formål

Formålet i oppgaven tar sikte på å belyse hvilken betydning et tettere møte med religioner og livssyn har for barn og unges læring i dagens samfunn. Mer spesifikt vil vi ta sikte på ungdomsskoleelever sine opplevelser når det kommer til ekskursjoner i kristendom, religion, livssyn og etikk-faget (KRLE) i grunnskolen.

Masteroppgavens problemstilling er formulert slik: *På hvilken måte kan ekskursjonsbesøk gjennom faget KRLE bidra til læring og forståelse i følge elevenes egne synspunkter?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn og veileder Kristin Graff-Kallevåg som er ansvarlig for prosjektet. Det er lektorstudent ... (studentens navn) som skal gjennomføre prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Klassen til barnet ditt er valgt ut til å delta i prosjektet da klassen skal på ekskursjon innen kort tid. Utvalget baserer seg også på bakgrunn av alder og representasjoner av flere tros- og livssynssamfunn.

I forkant har vi vært i kontakt med skolens administrasjon og kontaktlærer for å få tillatelse til å delta på ekskursjon og å gjennomføre forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for eleven å delta?

Dersom du samtykker i at barnet ditt kan delta i prosjektet innebærer det at barnet skal svare på et spørreskjema, delta i gruppeintervju, samt bli observert i møte med besøksstedet.

Spørreskjemaet vil ha et omfang på rundt 8-12 spørsmål, som krever skriftlig svar.

Spørreskjemaet vil gjennomføres på papir, hvor alle elevene svarer med lik farge på pennen.

Dersom barnet ditt deltar kan du/dere få se spørreskjemaet på forhånd, ved å ta kontakt.

Under ekskursjonen vil jeg aktivt observere besøket, hvor jeg hovedsakelig er på utkikk etter å se elevenes følelser, inntrykks-erfaringer, refleksjon og holdninger som forekommer og utvikler seg gjennom møtet. Avslutningsvis vil elevene delta i gruppeintervju, hvor det blir to grupper på 4-6 elever som blir tatt ut. Vil gjøre oppmerksom på at informasjon om religiøs tilknytning kan bli registrert under intervjuene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la barnet ditt delta, kan du/dere eller eleven når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om eleven vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/eleven dersom man ønsker å ikke delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene som blir hentet ut fra spørreskjemaet, observasjonen og gruppeintervjuene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Både skolen og deltagerne vil bli anonymiserte. Det er kun student og evt. veileder ved behandlingsansvarlig institusjon som vil få tilgang til informasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

All data vil bli slettet til tiden 14.10.2020. Vi er forpliktet til å beskytte personvernet til informantene på en sikker måte og i samsvar med gjeldende lover og regler. Datamaterialet vil bli lagret på forskriftsmessig måte, ved at løse papirer vil bli innlåst, og digitale filer blir kryptert. All data vil bli slettet/makulert ved avslutningen av forskningsprosjektet.

Dine rettigheter

Ingen personopplysninger vil behandles om ditt barn. Men du kan likevel velge å trekke barnet fra prosjektet når som helst, og vi vil da ikke inkludere observasjon av ditt barn i undersøkelsen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kontaktperson for personvern: Seniorrådgiver Berit Widerøe Hillestad, på epost (personvern@mf.no) eller telefon 22590595.
- Student: (studentens navn) ([studentens epost](#)) eller telefon: (studentens tlf.)
- Veileder: Kristin Graff-Kallevåg, på epost (kristin.graff@mf.no) eller telefon: 98475846
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig
Kristin Graff-Kallevåg

Student
Studentens navn

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ekskursjoners betydning i KRLE-undervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på spørreundersøkelsen
- å delta på gruppeintervju
- å delta under observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Mai 2020.

.....
(Blokkbokstaver: barnets fornavn og etternavn)

.....
(Signert av foresatte, dato)