

# Formidle, fortelle og dele.

En kvalitativ studie om hvordan formidlere ved et hellig hus og museum forstår,  
begrunner og gjennomfører skolebesøk.

**Kristine Knutsen**

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,  
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag  
45 ECTS, våren 2023  
Antall ord: 29961



## Forord

Det er med en stor glede og ydmykhet at jeg endelig kan si meg ferdig med min masteravhandling. Prosessen har til tider vært utfordrende, men den kunnskapen og erfaringen som jeg har fått ville jeg aldri ha vært foruten.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til mine informanter fra Det Mosaiske Trossamfund og Jødisk Museum i Oslo som har satt av tid og rom til å være en del av studien. Uten deres perspektiver, meninger og engasjement hadde ikke denne studien blitt til. Takk for at dere åpnet dørene deres for meg, og takk for tilliten underveis.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min. Gjennom hele prosessen har du støttet meg, og gitt presis og god veiledning. Du har pushet meg når det har vært behov, og du har fått meg inn på tanker og perspektiver som har løftet avhandlingen til det bedre. Takk for at du har svart på alle spørsmål og bidratt positivt. Ditt engasjement har inspirert meg stort.

Til slutt ønsker jeg å takke mamma og pappa for oppmuntring underveis. Takk for alle middager.

Nå venter nye utfordringer.

Oslo, mai 2023.

## Sammendrag

Ekskursjon brukes som en undervisningsmetode i skolen. Inspirert av blant annet dette, er tema for denne avhandlingen ekskursjon, og hva som skjer under disse. Formålet med studien har vært å se på hvordan et utvalg formidlere ved et hellig hus og museum forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk. Studien baserer seg på tre forskningsspørsmål: 1) hvordan forstår formidlerne ekskursjon som undervisningsmetode, 2) hvilke metoder benyttes i gjennomføringen av skolebesøkene og 3) hvilken hensikt har formidlingen i skolebesøkene?

Avhandlingen tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som omfatter sosiokulturell læringsteori, implikasjoner for didaktikken og ekskursjoner – muligheter og hensiktsmessige grep. Tidligere forskning omfatter også elementer av ekskursjon som undervisningsmetode sett i en norsk og internasjonal kontekst, samt forskning som er gjort når det gjelder perspektiver på norsk-jødisk identitet og undervisning om tematikk som holocaust i norsk skole.

Studien baserer seg på kvalitativ metode, hvorav semistrukturerte intervjuer og strukturerte observasjoner har blitt gjort. Hovedfunnene viser at formidlerne ser på ekskursjoner som en mulighet at for elevene kan tilnærme seg kunnskap og erfaringer som ikke kan gjøres i klasserommet, og gjennom lærebøkene. Funnene peker også på at formidlerne benytter en sosiokulturell tilnærming til læring, samt en form for «vis og fortell»-stil som metode underveis i formidlingen. Når det gjelder hvilken hensikt formidlingen i skolebesøkene har, så vektlegger begge institusjoner skolebesøk som en metode for å bli kjent med kulturelle og religiøse minoriteter. Møtet med synagogen og museet kan fungere som en arena der elever kan bli mer bevisste på sine egne synspunkter og fordommer.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunnen for studien .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	3
1.3	Tidligere forskning .....	4
1.3.1	Ekskursjon som undervisningsmetode .....	5
1.3.2	Ekskursjoner til arenaer som formidler om jødedom.....	8
1.4	Avhandlingens disposisjon.....	9
2	Teori .....	11
2.1	Sosio-kulturell læringsteori med vekt på Dewey og Bakhtin .....	11
2.1.1	Bakhtin, stemme og dialog.....	12
2.1.2	Undervisning som en deltakende praktisk og demokratisk aktivitet.....	15
2.2	Implikasjoner for didaktikken .....	17
2.3	Ekskursjoner – muligheter og hensiktsmessige grep .....	21
2.3.1	Ekskursjonsbegrepet.....	21
2.3.2	Hvilke muligheter gir ekskursjoner? .....	23
2.3.3	Hva må til for at formidlingen under ekskursjoner kan fungere godt? .....	24
3	Metode.....	28
3.1	Tilnærming og metode .....	28
3.2	Utvalg og rekruttering .....	30
3.3	Forberedelse og gjennomføring av observasjon og intervju .....	31
3.4	Transkribering .....	34
3.5	Analyseprosess .....	34
3.6	Forskningsetikk og posisjonalitet.....	35
3.7	Forskningskvalitet .....	39
4	Analyse av det empiriske materialet .....	42
4.1	Å lære i nye rom.....	42

4.1.1	Det sanselige og personlige i samspill .....	43
4.1.2	Bruken av rom .....	46
4.1.3	Skolebesøk: velkommen hjem til oss .....	48
4.2	Tilretteleggelse og relasjonsbygging – å lære i møtet med den andre .....	50
4.2.1	Forberedelse av skolebesøkene .....	55
4.3	Prosjektet mot antisemittisme .....	57
5	Drøftelse .....	65
5.1	Vis og fortell-ekskursjon og dialogiske rom .....	65
5.2	Formidling gjennom bruk av erfaringsbegrepet .....	68
5.3	Rom, fortellinger og estetikk .....	70
5.4	Perspektivtakning i møte med det ukjente .....	72
6	Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	76
6.1	Konklusjon .....	76
6.2	Utblick .....	77
7	Litteratur .....	79
8	Vedlegg .....	84
8.1	Vedlegg 1, Samtykkeerklæring .....	84
8.2	Vedlegg 2, Intervjuguide .....	88
8.3	Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD (Sikt) .....	90

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunnen for studien

Tenk deg at det er år 1923, og du går inn i synagogen i Calmeyers gate som er bygd etter ortodoks tradisjon, med separate innganger for kvinner og menn. Hovedrommet rommer plass til omkring 200 menn, mens på galleriet er det plass til rundt 100 kvinner (Jødisk Museum Oslo, u.å.b). Dekoren er i nybarokk stil med søyler og bladranker rundt døråpningen. Davidsstjernen er et sentrert dekorelement. En *mezuza* er plassert i dørkarmen, med hensikt om å velsigne og å beskytte. Det finnes også blant annet et *toraskap* og *menora*. Menigheten er aktivt med eksempelvis egen rabbiner, kantor og skolelokale (Jødisk Museum Oslo, u.å.b). Vi beveger oss så frem i tid. Høsten 1942 ble begge synagogene i Oslo stengt av Quisling-regimet i forbindelse med arrestasjonen og deportasjonen av jødene i Norge. Synagogen skulle aldri mer bli anvendt til sitt opprinnelige formål (Jødisk Museum Oslo, u.å.b). I dag er deler av det originale inventaret avdekket, og utstilt på dagens museumsvirksomhet. Benkevanger, deler av toraskapet og rekkverket på damegalleriet er eksempelvis oppsporet. Original dekor er også avdekket (utdrag fra feltnotater, 4. november 2022).

Et narrativ som ovenfor, er et eksempel på hvordan en del av formidlingen ved Jødisk Museum i Oslo kan høres ut. Med et slikt eksempel, kan man argumentere for potensialet alternativ formidling ved andre arenaer enn klasserommet har. Det å dra på en ekskursjon kan altså gi opplevelser som gjerne omfatter formidling, fortellinger og deling av kunnskap på en helt annet måte enn det som kan gjøres i et klasserom. Ekskursjoner kan på mange måter argumenteres for at åpner dører til en ny verden av læring, hvor elevene får muligheten til å utforske og oppdage både på egenhånd, men også gjennom formidlingen som oppstår. Det hele starter med forventningene som bygges opp i klasserommet, men det er først når man ankommer besøksstedet at dørene åpner seg.

Elevene får se, høre, lukte, føle og kanskje også smake på ting. Det blir på mange måter en levende læringsopplevelse som kan stimulere flere sanser. Det som kanskje gjør ekskursjoner ekstra spesielle, er måten kunnskap formidles på. Læringen kan bli mer levende og autentisk når de besøkende med egne øyne kan se hvordan det som de allerede kan teoretisk, blir til en del av det virkelige livet. På en annen side, kan også læringsutbytte oppleves som mer

virkelighetsnært. For eksempel kan elevene være læremessige mer påskrudde dersom de vet at benkevangene de faktisk ser ble aktivt brukt for 100 år siden. Videre kan man bygge kunnskapen på det som man kan sette ord på. De konkrete hendelsene og situasjoner som utspiller seg under besøket har også sentral betydning for læringsutbytte. Kanskje løper en formidler ned en trapp for å illustrere bevegelse i rommet som det er under en faktisk gudstjeneste i synagogen i Oslo. Mulighetene er mange.

Bruken av ekskursjoner i religionsundervisningen har for meg vekket en betydelig interesse for feltet. Selv har jeg vært del av en rekke ekskursjoner både som elev i grunnskolen, videregående skole og som student. Jeg har vært nysgjerrig på formidlingen som oppstår i skolebesøkene, og begrunnelsen for den. Ekskursjoner kan være et rent orienterende besøk, men elevene vil uansett være del i en lærende opplevelse. Elevene vil kunne oppleve blant annet atmosfæren og utsmykning, og de vil kunne ha mulighet til å få konkrete assosiasjoner som kan ha en pedagogisk nytte og funksjon. Av den grunn kan man stille seg spørrende til hva innfallsvinkelen i læreplanverket er når det gjelder bruken av ekskursjoner som undervisningsmetode?

Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) sier ikke noe direkte om ekskursjon som metode, men vektlegger at skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Den sier også at barn og unge er nysgjerrige, og at de blant annet ønsker å oppdage og skape. Skolen skal dermed dyrke frem forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK20 siterer også opplæringslovens formålsparagraf: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringen skal også gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte sin overbevisning. De ulike læreplanene legger også føringer for bruk av ulike undervisningsmetoder.

På et generelt nivå, viser læreplanene til religion- og livssynsfaget at elevene skal lære om religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. På denne måten åpnes det for at ekskursjoner kan benyttes på den måten at elevene får erfaringer med religionsfaget i mange forskjellige kontekster. Til tross for at læreplanverket fremmer bruken

av varierte undervisningsmetoder i blant annet religion- og livssynsfaget, er det flere ulike tanker knyttet til bruken av ekskursjoner. Når det gjelder ekskursjoner som helhet, er det sentralt å skille mellom opplevelser på det personlige og det pedagogiske plan (Eidhamar, 2016a, s. 159). Perspektivforståelse er dermed sentralt. Fritaksregelen, gjennom fritaksparagrafen §2.3a i opplæringsloven, er også et uunngåelig element. Fritaksregelen omfatter at gjennom skriftlig melding, og uten begrunnelse, får elever fritak fra de deler av undervisningen de ut fra egen religion eller eget livssyn opplever som utøving av blant annet religion. Dette gjelder religionsundervisning generelt, men også når det gjelder ekskursjoner spesielt.

Ekskursjoner kan altså være en nyttig undervisningsmetode i religionsundervisningen. Dette er på grunn av at ekskursjonene gjerne gir elevene en mulighet til å oppleve og utforske ulike arenaer og tematikk på en mer konkret og personlig måte. Erfaringene med ekskursjoner kan være positive på grunn av at de kan bidra til å skape engasjement, nysgjerrighet for faget og bredere faglig kunnskap. Læreplanene for religion- og livssynsfaget understreker også bruken av varierte arbeidsmetoder i faget, men det er imidlertid viktig å merke seg ulike meninger om bruken av ekskursjoner. Det er også nødvendig å ha perspektivforståelse når det gjelder det helhetlige bilde på ekskursjon.

## ***1.2 Problemstilling og avgrensning***

Selv om ekskursjon kan være en god læringsarena, vet vi ikke så mye om formidlingen som oppstår underveis, samt hensikten og bakgrunnen for formidlingen. Denne masteravhandlingen utforsker et utvalg formidlere ved forskjellige institusjoner, og deres oppfatning og forståelse av ekskursjoner. Mer spesifikt undersøkes det hvordan et utvalg formidlere fra synagogen og Jødisk Museum i Oslo forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk. Begge institusjoner har personal som er spesielt knyttet til skolebesøkene, og dermed gjennomføringen av dem. Rollene varierer blant annet fra kun være en som gjennomfører skolebesøkene, mens andre er museumspedagoger. Jeg har valgt å kalle informantene for formidlere for å gi dem en felles betegnelse for rollen de har under skolebesøkene. Alle informantene formidler til skoleklassene, og dermed får de en felles betegnelse for rollen. Med dette til grunn, vil ulike perspektiver på ekskursjoner være fremtredende. Et spenn vil forekomme når det gjelder erfaringer med skolebesøk og gjennomføring av dem. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:



*Hvordan forstår, begrunner og gjennomfører formidlere ved et hellig hus og et museum skolebesøk?*

Studien har benyttet et kvalitativt forskningsdesign med intervju og observasjon som metodisk tilnærming. For å bevare problemstillingen, samt for å begrense og å gi studien en retning, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår formidlerne ekskursjon som undervisningsmetode?
2. Hvilke metoder benyttes i gjennomføringen av skolebesøkene?
3. Hvilken hensikt har formidlingen i skolebesøkene?

Forskningsspørsmålene vil bidra til å gi studiens problemstilling en ramme, samt å begrense problemstillingen. Hensikten med forskningsspørsmålene har vært blant annet å tydeliggjøre det empiriske og teoretiske materialet. De har i tillegg blitt utarbeidet med blikk på både tidligere forskning og i møte med materialet. Videre spisser jeg studien til å utforske formidlernes forståelse av ekskursjoner som undervisningsmetode, samt hvilke metoder de benytter i gjennomføringen av dem. Dette vil danne et grunnlag for det siste forskningsspørsmålet som omhandler hvilken hensikt formidlingen har i skolebesøkene.

### **1.3 Tidligere forskning**

I dette delkapittelet skal jeg vise til tidligere forskning som har blitt gjort i fagfeltet. Dette omfatter fagfelleverderte artikler om ekskursjon. Det finnes på den ene siden noe nasjonalt forskningsrelatert materiale når det gjelder ekskursjon, og dens innflytelse på læring. På den andre siden finnes det flere internasjonale forskningsartikler. Ulike perspektiver på ekskursjon som undervisningsmetode vil være hovedpilaren i dette kapittelet. Begrunnelsen ligger i å avgrense forskningslandskapet, samtidig som at sentrale perspektiver på ekskursjoner blir trukket frem. På grunn av at min problemstilling retter seg inn på jødedom som tematikk, vil også forskning knyttet til jødisk identitet i Norge og undervisning om holocaust i norsk skole være relevant. Noen komponenter som nevnes i dette delkapittelet vil videreføres i teorikapittelet. Det gjelder ekskursjon som undervisningsmetode.

### 1.3.1 Ekskursjon som undervisningsmetode

I den norske forskningen på ekskursjon, vil jeg spesielt trekke frem arbeidene til professor Tove Nicolaisen og professor Camilla Stabel Jørgensen. Dette er på grunn av deres arbeid når det gjelder bruken av ekskursjoner i en religionsfaglig kontekst. Nicolaisen har blant annet forsket på hvordan barn med hindubakgrunn opplever religions- og livssynsundervisning i norsk skole. Jørgensen stiller seg blant annet spørrende om ekskursjoner bør være del av religions- og livssynsundervisningen. Nicolaisen og hennes forskning er den første jeg ønsker å introdusere.

Nicolaisen har forsket på hindubarns erfaringer med religionsfaget. Hun viser hvordan barn med hindubakgrunn posisjonerer seg i religionsundervisningen og hvilke erfaringer og meninger de har. Sammenfattet viser funnene at undervisningen på den ene siden var bekreftende når barna kjente seg igjen i fagstoffet og når læreren lyttet til og lærte av barnas religiøse erfaringer. På den andre siden kunne undervisningen være andregjørende og eksotifiserende når det handlet om gudsforståelse og ikonografi (Nicolaisen, 2014, s. 18). Eksotifiseringsbegrepet omfatter at man legger vekt på det som er annerledes i en fremmed kultur. Med dette kan en konsekvens være at for eksempel religionsundervisningen fokuserer på ting som egentlig ikke er sentralt for helhetsforståelsen. Dette knyttes til at det er spennende for den utenforstående viser Nicolaisen (2014).

Det ideelle i etterkant av en gjennomgang av fortellinger, ulike fremstillinger og forståelser av det guddommelige i klasserommet, mener Nicolaisen (2014) at er en ekskursjon. Ekskursjonen kan likevel argumenteres for å også virke eksotifiserende. Hensikten med besøket bør likevel være at elevene får mulighet til å oppleve uttrykket innenfor en religionsspesifikk eller autentisk religiøs kontekst. I denne fasen bør det også være rom for undring og spørsmål, helst en dialog med en representant fra innsiden (Nicolaisen, 2014, s. 24). Dialogen i klasserommet bør både i forkant og i etterkant omfatte en dekonstruksjon av tatt-for-gitte forståelser og kritiske perspektiver. Flere perspektiver på bruken ekskursjoner og hva ekskursjonene kan gi i form av læringsutbytte, kan videre knyttes til Jørgensen og hennes arbeid.

Jørgensen (2017) stiller spørsmålet om ekskursjoner bør være del av religions- og livssynsundervisningen. I forskningen analyseres lærerstudentlogger skrevet i tilknytning til ekskursjoner. Studentene har også skrevet en metalogg, der de skulle benytte egne logger og andre tekster knyttet til tematikken som kilde og grunnlag for refleksjon over egen læring

knyttet til ekskursionene. Metaloggene dokumenterer blant annet representantenes betydning for studentenes utvikling av personlighetskunnskap. Dette var fordi formidlerne står i sentrum for studentenes refleksjoner over egne fordommer (Jørgensen, 2017, s. 160). Formidlerne fremstår også som «sannhetsvitner» på at presentasjonen av religioner i lærebøker ikke alltid stemmer overens med erfaringer og oppfatninger hos dem som er knyttet til tradisjonen. Møtet med formidlere ved ekskursionsdestinasjonen fremstår også som autoritetsfremmende i den grad at studentene selv blir sannhetsvitner som kan undervise om den aktuelle religionen eller livssynet med styrket autoritet og engasjement – basert på personlig erfaring fra ekskursionen de selv har vært med på. Det at ekskursioner også fremmer kunnskap om tradisjonens materielle kultur er også et sentralt funn. Studentene rapporterer også om erfaringene som betydningsfulle, og at behovet for gode forberedelser er viktig. Når det gjelder etterarbeid, så er det flere funn som peker på at særlig skriving vil fremme og befeste læringen (Jørgensen, 2017, s. 161).

En annen studie som Jørgensen har vært bidragsyter i, viser at elever som posisjonerer seg som religiøse ikke kjenner seg igjen i sin egen tradisjon gjennom representasjonene de møter i skolen og undervisningen. Dette samsvarer med Nicolaisen (2014) sine funn i sin studie om hindubarns erfaringer i religionsundervisningen som vist ovenfor. For å unngå abstrakt og konstruert undervisning, med fallgruver om at elever ikke gjenkjenner sitt eget livssyn, er et alternativ å invitere interkulturelt engasjement, utveksling og møter under skolebesøk til ulike arenaer, argumenterer den svenske religionsdidaktikeren Thérèse Halvarson Britton & Jørgensen (2018).

Jeg har ovenfor presentert sentrale forskere og deres arbeid når det gjelder nasjonalt bidrag i fagfeltet og for tematikken. I lys av det nasjonale bidraget, er det relevant å vende blikket mot det internasjonale. Det er flere bidragsytere når det gjelder ekskursioner generelt, men også når det gjelder læringsutbytte, muligheter og begrensninger ekskursioner gir. Jeg skal i sammenfattende trekk vise til et utvalg av forskning som er relevant for tematikken. Flertallet av forskningsartiklene har flere likhetstrekk når det gjelder funn, men utvalg og problemstillinger varierer i et stort spekter. Hensikten er å illustrere forskningslandskapet.

Viktigheten rundt for- og etterarbeid er fellesnevneren for det internasjonale landskapet når det gjelder forskning om ekskursion. Professorene Marc Behrendt og Teresa Franklin, og deres arbeid, vil jeg spesielt trekke frem. Behrendt & Franklin (2014) skriver mye om hva som bør

gjøres i forkant, under og i etterkant av ekskursjoner. Fokuset ligger på lærerens rolle. Det pekes blant annet på at lærere bør besøke destinasjonen i forkant av en ekskursjon med elevene, slik at erfaringene kan tas opp i klasserommet i forkant av elevbesøket. Hensikten ligger i at elevene skal være forberedt på hva de møter slik at deres erfaringer i besøket kan knyttes opp mot allerede lærte erfaringer. Deretter viser Behrendt & Franklin (2014) til at lærerens undervisning i etterkant er sentralt for helheten av ekskursjonen. Elevenes erfaringer må forsterkes gjennom eksempelvis diskusjon og aktiviteter – dette vil bidra til å skape forbindelser mellom erfaring og læring.

Arbeidene til professorene Fay Short og Tracey Lloyd er også sentralt når det gjelder ekskursjoner, og viktigheten rundt for- og etterarbeid. Short & Lloyd (2017) viser i sin forskning at alle elever i forkant av et besøk, bør delta i en form for orienteringsøvelse for å forberede seg før reisen. Under ekskursjonen pekes det på at lærere bør hjelpe elevene som eventuelt føler seg utilpass, slik at de kan føle seg trygge på omgivelsene og åpner opp for læringsmuligheter. Short & Lloyd (2017) retter også oppmerksomheten mot at det kan være hensiktsmessig å ha et samarbeid mellom klassene og formidlere ved ekskursjonsdestinasjonen. På denne måten kan formidler og lærer knytte kunnskap opp mot hverandre, og relateres til både under og i etterkant av ekskursjonen.

Hva ekskursjoner egentlig gir elevene er også tungtveiende i forskningslandskapet som omfatter tematikken. Heather N. Fedesco, Drew Cavin og Regina Henares har forsket på feltbasert læring i høyere utdanning. De ser spesielt på fordeler og ulemper ved bruk av metoden. Resultatet av forskningen til Fedesco et al. (2020) viser at tre temaer kom frem når det gjelder fordelene av ekskursjoner: 1) elevene føler en dypere følelse av tilknytning til formidleren og jevnaldrende, 2) ekskursjoner har en positiv innflytelse på motivasjonen deres og 3) ekskursjoner gjorde det lettere for dem å lære (Fedesco et al., 2020, s. 72). Resultatet baserer seg på hva elevene i studien selv rapporterte om.

Med en annen innfallsvinkel, viser også fagdidaktiker Emilyn Ruble Whitesell at ekskursjoner er en sentral del av utdanningssystemet i USA. Når det gjelder eksempelvis vanskeligstilte elever, kan ekskursjoner være en mulighet for eksponering av rike læringsmiljøer utenfor skolen som ikke krever mange ressurser. Forskningen indikerer også at erfaringer fra ekskursjoner, og følgelig uformelle læringsmiljøer og læringsmuligheter, bidrar til at elevenes

kunnskap og ferdigheter skiller seg fra skolebasert undervisning. Dette til tross for at ingen studier har estimert effekten av ekskursjoner på standardiserte testresultater (Whitesell, 2016, s. 1037). Det kan i seg selv være en vanskelig oppgave for en lærer å vie tid til å dra på en ekskursjon, og også det med å ta i forsvar undervisningsmetoden. Ekskursjoner gir likevel en mulighet til å ta med elevene ut i verden.

Oppsummert viser både det nasjonale og internasjonale forskningslandskapet til en rekke perspektiver når det gjelder ekskursjoner, og bruken av dem. Det vises blant annet til at ved bruk av forarbeid, og samarbeid mellom klassene og formidlere ved ekskursjonsdestinasjonen, kan formidler og lærer knytte kunnskap opp mot hverandre. På denne måten kan kunnskapen relateres til både under og i etterkant av ekskursjonen. Det vises også til at for å unngå abstrakt og konstruert undervisning, med fallgruver om at elever ikke gjenkjenner sitt eget livssyn, er et alternativ å invitere interkulturelt engasjement, utveksling og møter under skolebesøk til ulike arenaer. Det indikeres også at erfaringer fra ekskursjoner, og følgelig uformelle læringsmiljøer og læringsmuligheter, bidrar til at elevenes kunnskap og ferdigheter skiller seg fra skolebasert undervisning.

### **1.3.2 Ekskursjoner til arenaer som formidler om jødedom**

Problemstillingen denne avhandlingen baserer seg på, omfatter et fokus på ekskursjoner som gjennomføres på arenaer som formidler om jødedom. Av den grunn er det relevant å se på tidligere forskning som er gjort når det gjelder perspektiver på norsk-jødisk identitet, og undervisning om tematikk som holocaust i norsk skole. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), har flere både forskningsrapporter og kunnskapsoversikter knyttet til dette. I dette delkapittelet vil det bli redegjort for forskningsrapporter som omfatter tematikkene om identitet og undervisning i norsk skole, samt erfaringer med antisemittisme. Begrunnelsen ligger i at avhandlingen baserer seg på et utvalg formidlere som formidler om jødedom til elever som kommer på skolebesøk. Skolebesøkene kan ha innvirkning på det elevene lærer om jødedom i en skolesammenheng.

Nesten samtlige av de norske jødene som deltok i forskningen til Cora Alexa Døving og Vibeke Moe (2014), forsker I og II ved HL-senteret, mener at den norske befolkningen har liten kunnskap om jøder og jødedom. Det er først og fremst den manglende kunnskapen om mangfold blant jøder som trekkes frem. I dette ligger det ikke bare i manglende kjennskap til

ulike religiøse retninger, eller den komplekse historien, men først og fremst at i offentlige debatter fremstilles norske jøder som en homogen enhet der den jødiske identitetens grunnpilar ligger i forholdet til Israel. Informantene i forskningen rapporterer også om opplevelsen av at bevisstheten om norske jøder som nettopp norske er lav (Døving & Moe, 2014, s. 58).

I det norsk-jødiske miljøet har det også vært sekulariseringsprosesser. En institusjon som Det Mosaiske Trossamfund (DMT) og synagogen er en sentral institusjon også for ikke-religiøse jøder. Bygningen med sitt menighetshus fungerer som et religiøst og sosialt samlingssted også for de som svært sjelden besøker DMT. Flere av informantene i forskningen til Døving & Moe (2014) omtalte trossamfunnet som en viktig institusjon for å videreføre fremst av alt en jødisk identitet i Norge.

Det å bli møtt med stereotypiske forestillinger utgjør en del av hverdagen for jøder i Norge, viser Døving & Moe (2014). Hvilke stereotyper som gjøres gjeldene, er avhengig av blant annet kontekst og hvem som ytrer seg. Noen antisemittiske forestillinger kan likevel sies å ha en mer fundamental karakter, samt underliggende motiver. I dette ligger kanskje det viktigste eksempelet om konspirasjonsmyter om jødisk makt. Gamle, kulturelt overleverte forestillinger og tilpasninger til nye temaer er også gjeldende (Døving & Moe, 2014, s. 89).

I nyere forskning gjort av HL-senteret, fikk et utvalg jødisk ungdom blant annet spørsmål om relevansen av holocaust-undervisning i skolen (Moe, 2022). Den påstanden i undersøkelsen som fikk høyest støtte er: «Kunnskap om Holocaust er viktig for å forebygge undertrykkelse av minoriteter i dag» (Moe, 2022, s. 48). «Det er viktig at alle elever lærer om Holocaust på skolen» fikk 96 prosent støtte av ungdommene, og viser at et stort flertall ser relevansen av kunnskap om holocaust i undervisningen. På denne måten kan det diskuteres relevansen av å ta elevene ut av klasserommene til i alternative læringsarenaer for å øke kunnskapen om blant annet holocaust og jødisk liv og kultur. Relevansen av å dra på ekskursjon til Jødisk Museum eller benytte seg av skolebesøkt tilbudet til DMT styrkes av slike resultater. Det å benytte seg av andre rom i undervisningen kan ha innvirkning på flere elementer, slik som historiebevissthet og kunnskap og bevissthet om undertrykkelse i samfunnet generelt.

#### ***1.4 Avhandlingens disposisjon***

I denne sisten delen av innledningen, vil jeg gå gjennom avhandlingens struktur. I det påfølgende kapittelet legges det teoretiske rammeverket for avhandlingen frem. Kapittelet er

strukturert i tre deler. Den første delen tar for seg sosiokulturell læringsteori med vekt på Dewey og Bakhtin. Videre omfatter teorikapittelet hvilke implikasjoner de sosiokulturelle læringsteoriene har for didaktikken. Til slutt vil det vises til teori som tar for seg ekskursjon. Ekskursjonsbegrepet, hvilke muligheter ekskursjoner gir, samt hva som må til for at ekskursjoner til arenaer som eksempelvis formidler om jødedom skal fungere godt, står sentralt. Disse delene danner det teoretiske grunnlaget for arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Videre omfatter avhandlingen fire kapitler. Kapittel tre tar for seg studiens metodiske rammeverk. Kapittelet omfatter blant annet refleksjoner om valg som har blitt tatt gjennom datainnsamlingsprosessen, samt hvordan materialet har blitt bearbeidet. Det vil også bli reflektert over studiens kvalitet og begrensinger. I kapittel fire presenteres analysen. Analysens temaer ble utformet ut fra studiens forskningsspørsmål. Funnene vil ikke bli drøftet i dette kapittelet, men empirinære teorier vil benyttes for å styrke enkelte av funnene. Kapittel fem omfatter drøftelse og anvendelse av teori i samsvar med formidlernes uttalelser og gjennomføring i praksis. Avhandlingens siste kapittel, kapittel seks, favner en besvarelse av studiens problemstilling. Kapittelet vil også omfatte en kort refleksjon om utblikk.

## 2 Teori

For å kunne se på ekskursjoner med et teoretisk blikk, har jeg valgt teoretiske perspektiver som omfatter en hovedvekt på sosiokulturell læringsteori. Det vil være en spesiell vekt på John Dewey og Mikhail Bakhtin. Dette er fordi at tilnærmingene kan knyttes til ekskursjon. Tilnærmingene vektlegger eksempelvis læring som en sosial og kulturell aktivitet, der individer samhandler med andre for å konstruere mening og kunnskap. Med dette til grunn, fører dette med seg implikasjoner for didaktikken som benyttes både i en klasseromssammenheng, og for formidlingen som oppstår under et skolebesøk. Skolebesøkene kan for eksempel være til en institusjon som formidler om jødedom. Videre tar siste delkapittel tar for seg ekskursjonsbegrepet, mulighetene ekskursjoner gir og til slutt hva som skal til for at formidlingen under skolebesøkene kan fungere godt. De teoretiske perspektivene vil bli utgangspunkt for videre drøftelse. Begrunnelsen ligger i at teoriperspektivene kan knyttes til avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, og kan skape et godt utgangspunkt for videre diskusjon.

### *2.1 Sosiokulturell læringsteori med vekt på Dewey og Bakhtin*

En sosiokulturell tilnærming til læring fokuserer på samspillet mellom kultur, samfunn og læring. Relevansen for en slik tilnærming når det gjelder ekskursjon, bunner i at læring er en sosial og kulturell aktivitet, der individer samhandler med andre for å konstruere mening og kunnskap. Hovedpoengene i den sosiokulturelle læringsteorien viser også til aktivitet og redskaper som inngår i læringssituasjonen. Språk fungerer for eksempel som et verktøy for kommunikasjon og samarbeid. Læreprosessene som utspiller seg på det kollektive nivået er uløselig sammenvevd med individuell læring (Witteck, 2021, s. 47).

Den sosiokulturelle tilnærmingen har av den grunn implikasjoner for undervisning og læring i klasserommet. Viktigheten av å gi elevene muligheter til å engasjere seg i samarbeidsaktiviteter, og å fremme interaksjon med andre mennesker, er sentralt. Det å gi rom for refleksjon og kritisk tenkning står også som et grunnleggende element. Det å lære om eksempelvis ulike religioner og livssyn i miljøer utenfor skolen, kan basere seg på ideen om at elever bruker personlige erfaringer og samhandler med andre for å bygge kunnskap og forståelse om verden. Med et slik utgangspunkt, baserer man seg på hovedideen i det sosiokulturelle synet på intellektuell utvikling og læring (Tal & Morag, 2007, s. 749). Det å ha mulighet til å utforske sosiale og



kulturelle instanser utenfor skolen, kan ha en unik innvirkning på elevene, for eksempel når det gjelder ulike læringserfaringer. Læringen skjer ikke bare gjennom å tilegne seg informasjon, men også gjennom å engasjere seg aktivt i sosiale og kulturelle praksiser som er relevant for det som skal læres.

Den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin og den kjente pragmatisten og pedagogen John Dewey brukes som viktige perspektiver inn i den sosiokulturelle læringsteorien. Jeg ønsker spesielt å fokusere på *dialogisme*-begrepet til Bakhtin. Dialogisme betegnes som et perspektiv på språk, mening og tenkning (Silseth, 2021, s. 64). Mening betraktes som noe som skapes i interaksjon mellom mennesker og kulturelle ressurser eller artefakter i spesifikke kontekster. En ytring er aldri isolert, den inngår i en dialog (Bakhtin, 2003, s. 12). Dewey ser på undervisning som en deltakende, praktisk og demokratisk aktivitet der det undersøkes hvordan våre erfaringer former hva vi kan lære, tenke og forstå. Hvordan vi ser oss selv og verden, samt hva vi kan forestille oss og hvordan vi handler, er også sentralt (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 61). Relevansen for bruken av Bakhtin og Dewey i en ekskursjonskontekst bunner i viktigheten av samhandling i læring og erfaring. Dette er sentrale elementer i deres teorier. Teoriene kan også være til hjelp for å forstå hvordan ekskursjoner kan være en nyttig læringsmulighet for elever. Gjennom ekskursjonene kan elevene engasjere seg i dialog med lokale mennesker, utforske og oppleve lokale kulturer som kan bidra til å utvidere deres forståelse av verden rundt dem.

### **2.1.1 Bakhtin, stemme og dialog**

Perspektivene til Bakhtin, som senere har blitt fortolket av andre sentrale personer – slik som professor Rupert Wegerif, er sentralt for forståelsen av bruken av ekskursjoner. Dette er fordi perspektivene understreker betydningen av samhandling og dialog mellom individer for å skape meningsfulle erfaringer og læring. Kunnskap og erfaringer som samtalepartnere tar med seg inn i en samtale, vil være med på å skape konteksten. Selv om samtalen mellom for eksempel en elev og en formidler ved en institusjon er strukturert på visse måter, vil de også trekke på egne erfaringer i samtalen. Erfaringene vil påvirke konteksten og rammen for selve aktiviteten. Selv om konteksten former praten, former også praten konteksten (Silseth, 2021, s. 67). Når man lærer noe, skaper man mening av omgivelsene man lærer i – det gjelder for eksempel i et klasserom, artefaktene man lærer med og det man lærer om. Det samme skjer når man befinner seg i for eksempel et hellig hus under en ekskursjon. Man skaper mening i omgivelsen av det hellige rommet, artefaktene man lærer med, for eksempel en *torarull*, og det man lærer noe om

– jødernes hellige tekster. På denne måten kan man se hvordan samhandling og dialog kan skape erfaring og læring gjennom bruken ekskursjoner.

Dialogisk læring og undervisning er relevant når det gjelder forholdet mellom dialogisme og læring. Forholdene handler om visse former for samtaler, der ideer og perspektiver fra ulike samtalepartnere, blir hørt og anerkjent. Dette er noe som alle i en lærings- og undervisningssituasjon må forholde seg til. Med dette er det to sentrale begrep: *stemme / voice* og *flerstemmighet / multivoicedness* (Silseth, 2021, s. 68). Bakhtin relaterer stemmebegrepet til en spesiell måte å se verden på – når en person uttrykker sin stemme, kommer denne personen sin måte å betrakte verden på til uttrykk. Begrepet om stemme kan også forstås som et uttrykk for et spesifikt perspektiv på et gitt emne som blir formidlet (Silseth, 2021, s. 69). Det kan for eksempel være et spesifikt perspektiv på hvordan det jødiske mangfoldet kan se ut i Norge som ytres under en formidling i regi av synagogen i Oslo.

Med spørsmålet rettet mot hvor stemmer kommer fra, så blir fellesskapene vi tilhører en utslagsgivende faktor. I praksisene og fellesskapene et menneske deltar i og beveger seg mellom i løpet av et liv, så finner man ulike perspektiver og erfaringer som er tilgjengelig for å skape mening gjennom ulike kulturer og miljøer. Det å komme i kontakt med flere stemmer kan gi oss som mennesker større mulighet til å lære om verden (Silseth, 2021, s. 69). På denne måten kan det å komme i kontakt med flere stemmer gjennom bruk av ulike undervisningsmetoder være nyttig for å utvide kunnskapsnivået. Det å benytte et skolebesøk kan dermed fungere som en metode for å få tilgang på ulike perspektiver og erfaringer. Til sammenlikning med en lærebok, vil møtet med eksempelvis en jødisk formidler åpne for en dialog der ulike stemmer møter hverandre, og elevene kan skape mening og nye erfaringer. Gode læringsmiljøer kan dermed gi elevene mulighet til å komme i kontakt med mangfoldige stemmer og perspektiver på temaer som tas opp i formidlingen.

Silseth (2021) refererer til Wegerif som hevder at perspektiver «inter-illuminerer» hverandre, det vil si at de belyser hverandre. Det ene perspektivet dominerer ikke måten man betrakter et fenomen eller objekt på. Mening finnes ikke i én stemme eller i ett perspektiv, men heller i måten ulike stemmer belyser, og ofte, kontrasterer hverandre på. Det blir også understreket viktigheten av å etablere undervisningssituasjoner der såkalte *dialogiske rom / dialogic space* kan skapes (Silseth, 2021, s. 70). I de dialogiske rommene får begge parter i læringssituasjonen

gjennom samarbeidsaktiviteter lære å se en oppgave eller tema fra andres ståsted. Wegerif mener at all undervisning burde ha som hensikt å skape læringssituasjoner der mangfoldige stemmer eller perspektiver på et tema får anledning til å belyse hverandre, hvorav flerstemmighet ses på både som et middel i og et mål med undervisningen (Silseth, 2021, s. 70).

Ekskursjoner til eksempelvis religiøse bygg og museer blir ofte verdsatt av elever. De begrunner gjerne skolebesøkene som en mulighet til å oppleve religioner og relevant tematikk slik de faktisk eksisterer i verden. Ekskursjoner kan også ses på som en viktig bidragsyter til den religiøse dimensjonen ved interkulturell utdanning (Britton & Jørgensen, 2018, s. 1). Alternative læringsarenaer fungerer på følgende måte som et dialogisk rom. Dette kan argumenteres med at gjennom ekskursjonene, får både elevene og de som formidler til dem, anledning til å belyse hverandres perspektiver. Eksempelvis kan det ha oppstått en oppfattelse om et tema gjennom en læreboktekst som en formidler med et levd innenfraperspektiv kan belyse med sitt perspektiv overfor elevene. På denne måten kan elevene tilnærme seg nye erfaringer om temaet. En samarbeidsaktivitet kan også oppstå når et artefakt skal forklares, og formidleren ved en institusjon skal forklare eksempelvis bruken av den. Ved å inkludere det elevene kan om gjenstanden under formidlingen, kan elevene lære å se gjenstanden fra en annen sitt ståsted. Det som kan oppleves som en virkelighetsfjern og unyttig gjenstand for noen, kan gjennom formidlerens perspektiver og stemme forstås i lys av vedkommende sitt ståsted. På denne måten får elevene nytt menings- og erfaringsgrunnlag. Læringssituasjonen gir dermed rom for mangfoldige stemmer, i tillegg til at perspektiver på et tema får anledning til å belyse hverandre.

Dialog kan også oppstå under flere hendelser som kan utspille seg under ulike typer ekskursjoner. Demonstrasjon av religiøs praksis kan blant annet forekomme under skolebesøkene til religiøse rom. I lys av Bakhtin er dette en dialog fordi formidleren er i dialog med eksempelvis autoritative religiøse tekster fra deres tradisjon under demonstrasjonen. En åpen talesjanger åpner også opp for at formidleren kan fremheve spørsmål knyttet til det bestemte gruppenivået som er på besøk – «Hva er *shabbat*?» og «Hvem er *bar* og *bat mitzva* rettet mot?» kan eksempelvis åpne for dialog i gruppen. Det å snakke om materiell kontekst og å bruke bilder, statuer og andre gjenstander i dialogen kan brukes som utgangspunkt for å fortelle en historie knyttet til gjenstanden eller forklaringer om eksempelvis betydning. Denne talesjangeren fokuserer også på aktivitetene som foregår i de forskjellige rommene (Britton &

Jørgensen, 2018, s. 8). Det å snakke om materiell kontekst retter oppmerksomheten mot en annen måte å fortolke ting på, gjennom ikke-verbale visuelle uttrykke og arkitektur. Det pedagogiske potensialet kan dermed være at elevene opplever læringen som annerledes, som igjen kan stimulere deres læringsutbytte. Ved bruk av talesjangeren som omfatter snakk om religiøs læring, kan fokuset på variasjon i undervisningen i egen tradisjon stå sentralt. På denne måten kan formidleren utfordre eksempelvis fordommer blant elevene.

### **2.1.2 Undervisning som en deltakende praktisk og demokratisk aktivitet**

Til nå har jeg vært igjennom Bakhtin og hans perspektiver på blant annet stemme. Fra Bakhtins perspektiver på dialogisme og dialogiske rom, og Wegerif sitt perspektiv om blant annet at flerstemmighet ses på både som et middel i og et mål med undervisningen, skal jeg nå diskutere et annet perspektiv på læring i lys av Dewey. Dette er fordi at Deweys perspektiver også kan være til hjelp for å forstå hvordan ekskursjoner kan være en nyttig undervisningsmetode å benytte.

Hvordan kan elever i samspill med andre elever, lærere, formidlere og materiale erfare, og endres gjennom disse erfaringene? I lys av Dewey sin forståelse av undervisning som en deltakende, praktisk og demokratisk aktivitet undersøkes det hvordan våre erfaringer former hva vi kan lære, tenke og forstå, hvordan vi ser oss selv og verden. Hva vi kan forestille oss og hvordan vi handler er også sentralt (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 61). *Pragmatismen* er en filosofisk retning som kjennetegnes ved vektleggingen av praksis og mennesket som et handlende vesen. Det er også sentralt at vekten på handling er forbundet med tanken om at konsekvensene av handlinger avgjør om en idé eller praksis er akseptabel eller må avvises (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 63). I en skolesammenheng er det av den grunn viktig at elevene får anledning til å teste ut kunnskapen de tilegner seg. Vurderingen kommer altså fra den erfaringen som oppstår når eleven erfarer konsekvensen av handlingene sine.

For Dewey handler utdanning om å gi elevene meningsfulle erfaringer som vekker interesser og skaper vekst hos den enkelte eleven. Undervisningsaktivitet bør ta utgangspunkt i, og være relevante for, elevene. Her spiller elevenes egne erfaringer, idéer og interesser ev viktig rolle: elevene må plasseres i sentrum. Kunnskapen må altså være relevant i elevenes nåværende liv (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 61-65). Dewey var også opptatt av de sosiale og kulturelle aspektene ved utdanning. Hovedpoenget til Dewey er at undervisningen, følgelig aktivitetene

som gjøres, skal ha en synlig relevans og verdi som elevene selv kan forstå. Han er også svært kritisk til tradisjonell undervisning. Ved å la elevene undersøke/løse et problem, dokumentere eller presentere resultatene fra undersøkelsene sine, kan dette gi autentiske resultater slik Dewey er opptatt av. Målet burde være å gi elevene noe som bidrar positivt til deres liv og hverdag, samt å gi elevene erfaringer som gjør at de vokser som mennesker og demokratiske deltagere (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 66).

Dewey mener at læreren, faginnholdet og medelever er viktige ressurser for å støtte elevenes læringsaktiviteter, og å gjøre dem meningsfulle. Som en del av Dewey sine hovedelementer i pedagogikk, er det sentralt å se nærmere på *erfaringsbegrepet*. Erfaring er ifølge Dewey basert på to prinsipper: *kontinuitetsprinsippet* og *interaksjonsprinsippet*. Det første prinsippet omfatter at erfaringsprosessen alltid forbinder nåtiden og fortiden, fordi tidligere erfaringer påvirker hvordan fremtidige erfaringer blir. Det andre prinsippet omfatter at nye erfaringer oppstår i samspill mellom individets interne forhold som er formet av tidligere erfaringer, og eksterne forhold som er bestående av miljøet som omslutter individet. Erfaringer danner ikke bare grunnlaget for hva vi kan gjøre og forstå, men også for hva vi kan forestille oss og skape (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 69-70).

Fortellingsevnen – imaginasjon, er ifølge Dewey en integrert del av menneskelig aktivitet, erfaring og vekst. Fortellingsevnen fungerer som stimuli for tenkning og refleksjon som gjør oss i stand til å forestille oss det som ligger utenfor det vi kan observere. Fortellingsevnen er en sentral del av læring og kommunikasjon, og handler om at vi strekker oss utover situasjonen som vi er i her og nå, mener Dewey. Mangfold i kunnskap, erfaring og språk har dermed sentrale roller (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 70). Nye ideer må utfordre hverandre i møte mellom det kjente og ukjente for den enkelte eleven. Alle elever møter undervisningen med sin egne og unike subjektivitet. Som resultat, bringer dette med seg at ulike elever vil fortolke og erfare faginnholdet og læringsaktiviteter ulikt, og delta på ulike måter. Dette åpner for et mangfold av perspektiver kan møtes og utfordre hverandre; både via læreren, formidleren og undervisningen. Det bør ligge en åpenhet for refleksjon og handlinger som ikke er forhåndsbestemte i undervisningen som kan gi nye mulige erfaringer. Dette kan igjen kaste et nytt lys på hele undervisningssituasjonen. Dette medfører at undervisningen vil kreve en sensitivitet for undervisningens formål i et større perspektiv (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 77).

## 2.2 Implikasjoner for didaktikken

Dewey ser altså på undervisning som en deltakende, praktisk og demokratisk aktivitet der det undersøkes hvordan våre erfaringer former hva vi kan lære, tenke og forstå. Bakhtin fremmer også et perspektiv på språk, mening og tenkning, der mening betraktes som noe som skapes i interaksjon mellom mennesker og kulturelle ressurser eller artefakter i spesifikke kontekster. Med dette til grunn, fører dette med seg implikasjoner for didaktikken som benyttes både i en klasseromssammenheng, og for formidlingen som oppstår under et skolebesøk. Didaktikk omfatter vurderinger knyttet til begrunnelser, utvalg, strukturering og tilrettelegging av undervisningsinnhold. Kortfattet omfatter fagdidaktikk den fagspesifikke delen av allmenn didaktikk, og ligger i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvitenskap, samt mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirksomheten (Sødal, 2016, s. 11). I denne sammenhengen vektlegges en religions- og livssynsdidaktisk vinkling.

Ved å ta utgangspunkt i et teoretisk perspektiv slik som Bakhtin og Dewey, er det en rekke aspekter som kan gjøre seg gjeldende når det gjelder blant annet didaktikk. Bakhtin og Dewey vektlegger blant annet at erfaringer ikke bare danner grunnlaget for hva vi kan gjøre og forstå, men også for hva vi kan forestille oss og skape. I tillegg fremmes det at når en person uttrykker sin stemme, kommer denne personen sin måte å betrakte verden på til uttrykk. Man kan dermed stille seg spørrende til hva som skjer når lærere, elever og formidlere ved et museum eller et hellig hus som har ulike livssynsståsted møtes? Hva skjer når møtet skjer i et skolefag hvor religioner og livssyn med krav på konkurrerende sannheter skal presenteres på en upartisk og objektiv måte? Ingenting kan undersøkes ingenstedsfra når det gjelder perspektivtakning, heller ikke religioner og livssyn (Eidhamar, 2019, s. 30). Av den grunn er ulike synspunkter om bruken av ulike perspektiver et sentralt aspekt når det gjelder blant annet ekskursjoner. Bruken av perspektiver gjør seg spesielt gjeldende for den som formidler, dette er på grunn av at formidlingen treffer elevene på ulike måter og kan ha innvirkning på kunnskapen elevene internaliserer.

Forholdet mellom utenfra- og innenfraperspektiv har vært en viktig del av den norske debatten knyttet til religionsundervisning. Et innenfraperspektiv omfatter å se noe fra innsiden, man er direkte involvert eller på innsiden av det. Utenfraperspektivet omfatter at man ser noe utenfra, uten å være direkte involvert. Det kan også være et subjektivt og objektivt skille. Forholdet til ulike livssynstradisjoner kan enten være personlig og eksistensielle, eller rent faglig (Eidhamar,

2019, s. 28). Eidhamar (2019) illustrerer følgende med en religionsdidaktisk modell som kombinerer to perspektiv-dimensjoner, innenfra kontra utenfra og personlig kontra faglig:

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

*Figur 1: Eidhamars modell*

På den ene siden finner man det personlige utenfraperspektivet. Det er tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn. På den andre siden finner man det personlige innenfraperspektivet – forholdet man har til sitt eget livssyn. Hvorfor disse perspektivene gjør seg gjeldene for ekskursjoner ligger i formidlingen som oppstår. En formidler ved et gudshus har trolig et personlig forhold til religionen gudshuset er knyttet til, og har dermed et innenfraperspektiv. Likevel kan formidleren benytte sitt personlige forhold til sin egen religion, men ved bruk av et utenfraperspektiv. Subjektiviteten blir i mindre grad fokus, til tross for at formidleren identifiseres som religiøs. Ved et museum som eksempelvis formidler om jødedom, kan det skje at personalet som formidler ikke identifiserer seg som jødiske. Formidlerne har likevel en omfattende og virkelighetsnær kunnskap om det jødiske. På denne måten benyttes et innenfraperspektiv basert på eksempelvis beretninger eller virkelighetsnære fakta, samtidig som at det personlige forholdet er faglig knyttet. På samme måte kan man også forholde seg rent faglig med et utenfraperspektiv. Gjennom denne tilnærmingen ser man tematikken uten å være direkte involvert, og fagligheten legges til grunn.

Det å benytte seg av ulike perspektiver i en formidlingssituasjon under skolebesøk kan ha sine fordeler og ulemper. Formidlere med et personlig forhold som benytter et innenfraperspektiv, kan eksempelvis by på en rekke personlige historier som kan ha mange pedagogiske potensial. I lys av dialogiske rom, får elevene i læringssituasjonen lære å se et tema fra andres ståsted. På tilsvarende måte, kan det faglige forholdet sett innenfra by på et akademisk innenfraperspektiv. Kunnskapen er virkelighetsnær, og har faglig dybde. Mangfold i kunnskap, erfaring og språk har dermed sentrale roller både i formidlingen og i læringsprosessen (jf. Egelandsdal & Ness,

2020, s. 70). Nye ideer må utfordre hverandre i møte mellom det kjente og ukjente for den enkelte eleven. Perspektivene kan her ha sin funksjon. Alle elever møter dessuten undervisningen med sin egne og unike subjektivitet. Som resultat, bringer dette med seg at ulike elever vil fortolke og erfare faginnholdet og læringsaktiviteter ulikt, og delta på ulike måter. Dette åpner for at et mangfold av perspektiver kan møtes og utfordre hverandre.

Formidlernes personlige utenfraforhold til de aktuelle livssyn som behandles, vil likevel kunne påvirke formidlingen på flere måter. Det er også viktig å ikke forveksle formidlerens personlige livssyn og vedkommende sitt engasjement for formidlingen (Eidhamar, 2019, s. 38). En strengt gjennomført nøytralitet vil kunne føre til at formidlingen blir mer preget av forsiktighet enn engasjement. Resultatet kan være at elevene opplever en distansert og lærebokstyrt religionsundervisning dersom lærere opplever formidlingen som oppstår under ekskursjoner som upassende med henvisning til perspektivtakning.

Perspektivene og bruken av dem, fører altså med seg en rekke aspekter. Professor i religionsvitenskap Bengt-Ove Andreassen mener at innenfraperspektivet kan være en tilnærming som bidrar til en forståelse av religion fra innsiden. For å forstå hva religion betyr for mennesker, er det viktig å forstå deres egne opplever og erfaringer samt tolkninger av religion. Dette kan bidra til en mer helhetlig og nyansert forståelse av religion. Likevel understøtter Andreassen (2016) at det er flere svakheter ved innenfraperspektivet, og mener at perspektivet ikke er den eneste som bør brukes i religionsundervisningen. Det påpekes at det er viktig å ha en objektiv og kritisk tilnærming til religion, og å se på religion fra ulike perspektiver og kontekster. Dette kan bidra til å gi en mer sammensatt forståelse av religioner og hvilken betydning de har i samfunnet. Det er altså en rekke fordeler og ulemper ved de to faglige perspektivene. Ved å framheve det faglige, både i innenfra- og utenfra-perspektiv, bygges en bro mellom en systematisk-vitenskapelig forskningspraksis og klasseromspraksis (Vestøl, 2020, s. 364). Undervisningen må altså forholde seg til elevens personlige livssynsforutsetninger som forståelsesramme.

I en artikkel om perspektivtakning, skriver professor i religions- og etikkdidaktikk Jon Magne Vestøl at de religionsvitenskapelige synspunktene ikke uten videre kan legges til grunn for undervisningsarbeid. Vestøl (2020) ser på aspekter ved perspektivtakning som kjerneelement og kompetansemål i de nye læreplanene i KRLE og Religion og etikk (RE). Det vises at den



tradisjonelle innenfra-/utenfra-diskursen har et tydelig fokus på kognitiv forståelse, mens de nyere perspektivene framhever kontekst og forskerens relasjonelle og fysiske posisjonering på måter som aktualiserer holdnings- og handlingsaspekter (Vestøl, 2020, s. 363). Dette kan åpne for samspill mellom perspektiver som i større grad kan inkludere holdnings- og handlingsaspekter. Læreplanene i KRLE og RE søker etter å fremme respekt og evne til dialog over livssynsgrensene.

Eidhamar (2019) henviser i samsvar med Vestøl sin artikkel til *identitetsteori*. Teorien viser at alle mennesker har en tendens til å identifisere seg med ulike «vi-grupper», og at man ubevisst lager et «vi» og «de»-skille. Man tillegger også positive egenskaper til medlemmer av ulike vi-grupper, og tilsvarende negative egenskaper til medlemmer av de-gruppene. Dette er også en problemstilling som gjelder for livssynsbaserte grupper (Eidhamar, 2019, s. 35). Fordomsaspekter kan også knyttes til dette. *Uenighetsfellesskapet* klasserommet former lærer elevene å møte uenighet med respekt og toleranse (Eidhamar, 2019, s. 35).

Eidhamar (2019) viser også til at det har stor betydning for elevene at læreren, eller i denne sammenheng formidleren, gir ærlige svar når de spør om hen sine egne synspunkter på eksistensielle spørsmål – men dette forutsetter en profesjonalitet i riktig kontekst (Eidhamar, 2019, s. 37). Klassemiljøet bør også være preget av trygg åpenhet for at elevene kan gi uttrykk for det de tenker, de må ha et veletablert uenighetsfellesskap. Dette vil skape en trygg atmosfære, og en forbedring av elevenes tillitsforhold. Dette kan knyttes til begrepet *safe space*. Overført til en skolebesøkssammenheng, ligger det en forståelse i at læringsmiljøet må trygges for at elever skal kunne snakke åpent sammen, og for at de skal være sikret å møte respekt for egen religion eller livssynsståsted (Hauan & Anker, 2021, s. 89). Uenighetsfellesskap er et begrep som også kan knyttes inn i dette da klassefellesskapet likevel må tåle uenighet. En minimumsdefinisjon av uenighetsfellesskapet er at en gruppe mennesker med ulike meninger, er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, s. 12) I stede for å prøve å skape et trygt rom, forstått som et behagelig rom, bør det vektlegges at læringen kommer til å berøre følelser, oppfordre elevene til å ta risiko, dele fortellinger og lytte til hverandres erfaringer (Hauan & Anker, 2021, s. 89-90). På denne måten kan elevspørsmålene forstås som akseptable.

Det å være både en lærer i et klasserom og en formidler ved en annen arena, innebærer en bevissthet rundt egen posisjon, i tillegg til bevissthet om egen perspektivtakning. Dette har dermed påvirkning på didaktiske valg. Ulike tilnærminger til læring er også sentralt når det gjelder KRLE-fagets muligheter med utgangspunkt i å benytte seg av alternative læringsarenaer i undervisningen. Begrunnelser for å ta i bruk metoden kan ligge i læringsutbytte elevene får ved hjelp av ulike perspektivutgangspunkt. Ulike forskjellige måter å formidle på kan henvises til Bakhtin og nytten av å disponeres for forskjellige typer stemmer. Aktivisering og erfaringer kan være en del av en rekke elementer som kan påvirke læringssituasjonen til den enkelte elev.

### **2.3 Ekskursjoner – muligheter og hensiktsmessige grep**

Teorikapittelet har til nå vært igjennom en rekke teoretiske perspektiver som kan brukes for å forstå hvorfor ekskursjoner er en undervisningsmetode som skolene benytter. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn, så har læringssynet en rekke implikasjoner for undervisning og læring i klasserommet og i alternative arenaer. Viktigheten av å gi elevene muligheter til å engasjere seg i samarbeidsaktiviteter, og å fremme interaksjon med andre mennesker er sentralt. Det å gi rom for refleksjon og kritisk tenkning er står også som et grunnleggende element. Det å lære om eksempelvis ulike religioner og livssyn i miljøer utenfor skolen, kan basere seg på ideen om at elever bruker personlige erfaringer og samhandler med andre for å bygge kunnskap og forståelse om verden. Videre blir spørsmålet hva en ekskursjon som har som formål å lære bort om religion og påfølgende kultur egentlig innebærer?

#### **2.3.1 Ekskursjonsbegrepet**

Ekskursjoner kan på det generelle forstås som en utflukt med faglig hensikt. Ekskursjoner kan av den grunn omfatte en rekke former. På ekskursjoner som er rettet mot for eksempel det religiøse og religiøse bygg, kan en bli kjent med eksempelvis religionenes rituelle, materielle og teologiske sider. Sett fra en annen side, kan et skolebesøk også omfatte formidling gjennom en museumsvirksomhet som formidler om historie- og kulturaspekter. De fleste lærere har til hensikt å koble ekskursjonsopplevelser med klasseromspensum. Den faglige erfaringen har imidlertid noen forutsetninger for at slike møter skal være utvidende for elevene og skal berike læringsrommet (Nicolaisen, 2021, s. 120). Det å etablere et samarbeid med formidleren ved ekskursjonsdestinasjonen kan være hensiktsmessig for at elevene skal kunne knytte innholdet til undervisningen fra skolen side (Short & Lloyd, 2017, s. 50).

Reiser mellom rom og kompetansen til å forstå rom og reiser, er en sentral del av en pluralistisk religionsundervisning. Religionsundervisningen skal gi elevene kompetanse til å forstå ulike virkelighetskonstruksjoner. Som en del av det, omfatter dette også forståelse av hva som skjer når religionenes blant annet materielle og mytiske side reiser mellom rom (Nicolaisen, 2014, s. 21). Når du skal introdusere noe til noen som du antar er relativt ukjent for de besøkende, pleier man som formidler gjerne å gi et enhetlig bilde av det man beskriver. Det samme gjelder trolig for eksempelvis religiøse representanter, de fremhever sin orientering, forståelse og tolkning. Når man drar på skolebesøk til eksempelvis et hellig hus møter man på det spesielle, det personlig formede, et levende menneske som har funnet sin måte å forholde seg til sin tradisjon på (Roos, 2008, s. 132, 134). Samme måte gjelder ved et museum, men formidleren ved museet har nødvendigvis ikke samme ståsted dersom det er knyttet til en bestemt religion eller historisk hendelse.

En kanskje unik faktor ved å dra på skolebesøk, er uforutsigbarheten. Ofte vet vi ikke hvem vi vil møte og hva formidleren vil representere. Dette til forskjell fra den klassiske klasseromsundervisningen. Den fysiske opplevelsen er også noe som kan ha innvirkning på hvorvidt elevene kjenner på at skolebesøket har vært meningsfylt. Dersom man besøker et religiøst samlingssted, får man oppleve religionens fysiske miljø med alle sanser – man kan kjenne lukt av eksempelvis røkelse, høre lyd av bønnerop, musikk, bønn og man kan sitte på harde benker eller myke tepper (Roos, 2008, s. 136). Artefaktene besøkene byr på kan ha innvirkning på de besøkende og besøket som helhet. Kanskje man får mulighet til å kle seg i spesielle klær eller dekke til hode. Ved å gå inn i et annet miljø, kan vi prøve å se en annen verden ved å nettopp være til stede i den, i stede for å se på den ovenfra i en for eksempel lærebokkontekst. I det øyeblikket får du være gjest i en annen virkelighet (Roos, 2008, s. 136), og det kan knyttes opp mot allerede nevnte tilnærminger til læring blant elevene.

Museer og andre typer arenaer, slik som hellige hus, er gjerne et av de mest populære alternative læringsarenaene når det gjelder å benytte seg av frie valg i læringssituasjonen. Selv om det er en formidler til stede, gir museer ofte en rekke aktiviteter å velge mellom, og det som er viktigst, de besøkende kan føle at de kan velge og kontrollere sin utforskning og aktivitet (Dierking & Falk, 2006, s. 76). I motsetning til den klassiske klasseromsundervisningen, der undervisningen gjerne er avhengig av forkunnskaper og tidligere lærte elementer, er museumsbasert læring i korte tidsenheter, og krever ikke kontinuitet. Formidlingen er derimot avhengig av blant annet

nysgjerrighet, motivasjon og valgmuligheter. Gjennom muligheten museer gir elevene til å velge, og med sin variasjon, kan de støtte læring som lar individer forme sin egne personlige forståelse. Læring har alltid vært en personlig rettet prosess, som er avhengig av tidligere erfaringer. Læring skjer også innenfor en sosiokulturell og fysisk kontekst, og involverer flere kilder til erfaring og informasjon. Dette resulterer til kunnskapsbygning (jf. Dierking & Falk, 2006, s. 77). For få et helhetlig bilde på ekskursjoner, vil neste delkapittel ta for seg mulighetene ekskursjoner gir.

### **2.3.2 Hvilke muligheter gir ekskursjoner?**

Behrendt og Franklin sin artikkel om skolebesøk og ekskursjoners verdi i undervisningen, viser at elever og studenter som deltar direkte under en ekskursjon frembringer en mer positiv holdning til faget (Behrendt & Franklin, 2014, s. 235). På denne måten blir det vist at effektive metoder for å utvikle elevenes interesse inkluderer opplevelseshet, og da styrkes bruken av ekskursjoner. Ekskursjoner skaper autentiske læringsmuligheter, nærmest uavhengig av selve innholdet. Ekskursjoner er ikke noe som plutselig bare skjer, og lærere burde vie tid til elevrefleksjoner både i forkant og i etterkant av besøket for å maksimere læringsopplevelsen (Behrendt & Franklin, 2014, s. 235). Mye av forskningen som omhandler ekskursjon er altså enig i at de tiltenkte pedagogiske resultatene av skolebesøk er følgende fire punkter: 1) utvikling av sosiale og personlige ferdigheter, 2) utvikle observasjons- og persepsjonsferdigheter, 3) gi førstehåndsopplevelser fra den virkelige verden og 4) å øke den indre motivasjonen og interessen for faget (Fedesco et al., 2020, s. 66). Forskere er også enige om at ekskursjoner tar elevene til steder som er unike og som ikke kan erstattes i klasserommet.

Det finnes en rekke varianter når det gjelder type ekskursjoner, som også byr på ulike muligheter generelt, men om mulig også fordeler spesielt. Jeg skal presentere 3 typer ekskursjoner som gjør seg gjeldende for mitt utvalg (jf. Fedesco et al., 2020, s. 75). Den første formen for ekskursjon er guidet oppdagelse av et sted. I denne type ekskursjon bringer læreren elevene til et sted som læreren er kjent med, men som er nytt for elevene, og legger til grunn for en aktivitet som leder elevene til å finne ut av et tiltenkt resultat (Fedesco et al., 2020, s. 75). På denne måten må elevene bruke ulike verktøy eller ferdigheter de har lært på forhånd for å oppdage hva som skjer under ekskursjonen. En slik tilnærming på ekskursjon kan sammenliknes med at man besøker en primærkilde og aktiviserer elevene til å øve på å for eksempel observere og å lytte aktivt til det som blir formidlet. Den andre formen for ekskursjon

omfatter «vis og fortell». Denne formen innebærer at klassen har tilgang til en «ekspert», og møter eksperten ved ekskursionsstedet. I en museums kontekst omfatter dette at elevene beveger seg rundt og blir formidlet til av «eksperten» (Fedesco et al., 2020, s. 76). Et utfall med denne metoden er at elevene opplever en uinspirerende forelesning fra formidleren. Av den grunn er det viktig fra en formidlers side å planlegge og tilrettelegge opplegget for å sikre aktivt engasjement fra elevene. Den tredje og siste type ekskursion handler om stedsbasert fordypning (Fedesco et al., 2020, s. 76). Stedsbasert fordypning er når klassen tilbringer en betydelig mengde tid på et sted og undersøker et spesifikt emne som er knyttet til stedet. Denne formen omfatter stedsbasert fordypning ved at man blir involvert i stedet over en lengre periode og absorberer eller nyanserer sammenheng som allerede eksisterer i området (Fedesco et al., 2020, s. 76).

Det er flere fordeler som blir presentert i forskningslitteraturen når det gjelder ekskursioner. Det at hver elev observerer naturlige omgivelser og skaper personlig relevant mening med opplevelsen, er en av mange fordeler som går igjen. Interaktive utstillinger kan også skape aktiviteter som ikke er mulig å gjennomføre eller få tilgang på i klasserommet. Det elevene har lært fra før blir plutselig mer aktuelt ettersom elevene kan assimilere og imøtekomme ny forståelse og kunnskap ved stedene de besøker. Resultatet av dette blir at forbindelsen mellom ekskursionsstedet og klasserommet kobler læringen fra klasserommet. Gjenstander, også kalt artefakter, er kanskje også det viktigste innholdet ved ekskursionsstedet. De som kommer på besøk kan ikke bare lese om den eller se todimensjonale bilder av den, men faktisk oppleve gjenstandene i tre dimensjoner og kanskje også både ta, føle og i beste fall også bruke dem. Det er på eksempelvis museer og hellige hus at publikum kan møte de spektakulære og sjeldne gjenstandene som ikke finnes andre steder (Frøyland, 2010, s. 71). Museene har også anledning til å sette gjenstandene inn i mange ulike sammenhenger; det kan være for eksempel historisk. På denne måten har museene og andre type arenaer mange muligheter for å gi publikum mange erfaringer (Frøyland, 2010, s. 72). Men, hva må egentlig til for at ekskursioner kan fungere godt?

### **2.3.3 Hva må til for at formidlingen under ekskursioner kan fungere godt?**

Det er flere grep som kan benyttes for at formidlingen under ekskursion kan fungere godt. Dette kan for eksempel knyttes til varierende bruk av formidlingsperspektiver, åpne opp for et dialogisk rom og å henvise til at læreren, faginnholdet og medelever er viktige ressurser for å

støtte elevenes læringsaktiviteter. Det å gjøre aktivitetene meningsfulle er også hensiktsmessig. Dette kan knyttes til et sosiokulturelt læringssyn, og kan ses i lys av Bakhtin og Dewey. Videre er det flere grep som kan benyttes spesielt i formidlingen for at ekskursjoner kan fungere godt. Psykolog Howard Gardner introduserer bruken av *entry points* som et hensiktsmessig grep i all undervisning. Under ekskursjoner kan entry points-ene ha en spesiell verdi grunnet de mange ressursene arenaene kan benytte.

Gardner sitt syn på læring, og hans teori om mange intelligenser, er relevant når det gjelder perspektiver på å ta i bruk ulike læringsarenaer som undervisningsmetode. Gardner mener at mennesker har et medfødt biopsykologisk potensial som består av flere likestilte intelligenser som utvikles i en sosial og kulturell sammenheng (Frøyland, 2010, s. 23-24). Kulturen kan dermed sies å både begrense og berike individuell utvikling. Gardner mener at på mellomtrinn og ungdomsskole er det viktig å lede barna inn i vår kulturelle verden, og vår forståelse av verden rundt oss (Frøyland, 2010, s. 28).

Dersom målet med undervisningen er at alle elever skal forstå det som undervises, mener Gardner at undervisningen må søke etter å ta i bruk metoder som treffer hver enkelt elev. Elever har ulik tilnærming til nytt fagstoff, og derfor må man bruke metoder som gir hver enkelt elev mange erfaringer innenfor samme tema (Frøyland, 2010, s. 32). Dette er det flere metoder på, men Gardner introduserer bruken av *entry points*. Entry points er måter å variere undervisningen på. Dette kan gjøres gjennom en eksempelvis fortellende stil. Med en fortellende stil finner man relevante fortellinger som elevene kan bli kjent med. Man kan også benytte seg av en praktisk stil, og man kan stille seg spørrende til om elevene kan gjennomføre praktiske aktiviteter som hjelper dem til å belyse temaet (Frøyland, 2010, s. 32-33)? Det å da benytte seg av ekskursjoner som undervisningsmetode, hvorav formidlerens rolle er avgjørende for elevenes stimulering av intelligensene Gardner skisserer, kan derfor være en metode for å gi elevene mange erfaringer i mange ulike rom. Intelligensene som utvikles i en sosial og kulturell sammenheng kan dermed ekspandere.

Selv om Gardners teori om mange intelligenser har blitt brukt av mange og i flere sammenhenger, er det også relevant å kort nevne kritikken overfor teorien. Noen er uenige i bruken av begrepet «intelligenser». Andre påpeker også at det ikke finnes noe empiriske beviser for teorien. Gardner har hentet argumenter fra sin teori fra flere fagfelt, noe som resulterer i at

teorien ikke er enkel å bevise (Frøyland, 2010, s. 29). Det er sentralt å påpeke at teorien ikke er en «typeteori», men en teori om kognitiv funksjonsdyktighet. Det er også mange måter å være intelligent på innenfor hver intelligenskategori – og intelligensene fungerer vanligvis sammen på kompleks måte (Frøyland, 2010, s. 31). Men til tross for teoriens svakheter, er det noen viktige poenger å hente. Elever lærer som vist forskjellig, og det bør derfor legges opp til undervisning som tar hensyn til den enkelte elev. For å treffe den enkelte elev, er det gjennom entry points-ene altså flere innfallsvinkler som kan bidra til å nå hver enkelt. Likevel ligger det et anliggende om motivasjon når det gjelder å ønske å lære noe.

Det er til nå vist at vi som mennesker lærer forskjellig. En viktig faktor for læring er at vi må ønske å lære, altså være motivert for å lære. Av den grunn er det lagt et skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omfatter naturlig motivering og indre krefter, mens ytre motivasjon omfatter elementer som å oppnå en belønning eller et mål (Frøyland, 2010, s. 35). Motivasjon til å lære ligger også som en faktor for at formidlingen under ekskursjoner kan fungere godt. Frøyland (2010) refererer til professor Scott G. Paris som har tatt for seg museum som læringsarena. Han har satt opp seks komponenter som påvirker de besøkendes indre motivasjon for å lære. Disse komponentene gjør seg også gjelde ved skolebesøk til andre arenaer, slik som et hellig hus. Paris argumenterer for at komponentene har overføringsverdi til alle læringssituasjoner. Museumstilbudet, eller da annet undervisningstilbud, bør være slik at besøkende:

1. Konstruerer personlig mening.
2. Opplever valgfrihet.
3. Opplever det utfordrende.
4. Opplever at de har kontroll.
5. Samarbeider om oppgavene.
6. Opplever at læringen har konsekvenser.

Komponentene for motivasjon har sine karaktertrekk. Det første punktet omhandler at folk gjerne blir mer motivert til å lære ting som er personlig relevante og nyttige. Opplevelsen av valgfrihet, punkt 2, handler om at besøkende kan velge selv hva de vil lære, og det gjør at de bruker mer energi på å lære. Aktiviteter stimulerer nysgjerrigheten. Det å oppleve aktivitetene som utfordrende – men som verken skal være for vanskelig eller for lett, altså punkt 3, kan

resultere at den besøkende kan komme i en «flow»-opplevelse. Opplevelsen oppfatter at den besøkende lar seg rive med og glemmer tid og sted. Kontroll er også et viktig element. Punkt 4 omfatter at dersom man får styre sin egen læringsprosess selv, så er læringsutbytte større. Samarbeid og sosialt samvær er motiverende med flere grunner. «Det skal jeg klare også»-mentalitet er et underliggende poeng for punkt 5, samspillet i gruppen er derfor viktig. Punkt 6 mener at aktiviteter som skal løses sammen med andre gjør at besøkende fokuserer mer på prosessen mer enn å finne riktig svar. Stolthet over å mestre kan dermed forekomme – dette er om mulig en annen læringssituasjon enn mange opplever i det tradisjonelle klasserommet på skolen (Frøyland, 2010, s. 36-37).

For at formidlingen under ekskursjoner kan fungere godt, er det, som vist, enkelte grep som kan benyttes. Dersom målet med undervisningen er at alle elever skal forstå det som undervises, mener Gardner at undervisningen må søke etter å ta i bruk metoder som treffer hver enkelt elev. Elever har ulik tilnærming til nytt fagstoff, og derfor må man bruke metoder som gir hver enkelt elev mange erfaringer innenfor samme tema (Frøyland, 2010, s. 32). Entry points kan være en metode som kan ha positiv innvirkning på elevene. En viktig faktor for læring er at vi må ønske å lære, altså være motivert for å lære. Et hensiktsmessig grep som en alternativ læringsarena er også å påvirke de besøkendes indre motivasjon for å lære. Det at elevene eksempelvis opplever en aktivitetene som utfordrende – men som verken skal være for vanskelig eller for lett, kan resultere i at den besøkende kan komme i en «flow»-opplevelse. Opplevelsen oppfatter at den besøkende lar seg rive med og glemmer tid og sted.

Teorikapittelet har oppsummert vist et utvalg teoretiske perspektiver når det gjelder læringsteori, didaktiske elementer samt et innslag som omfatter hva ekskursjoner omfatter og grep som kan være hensiktsmessig å benytte for at formidlingen kan fungere godt. Det er også vist til flere sentrale teoretikere som har hatt til hensikt å vise relevansen for bruken av skolebesøk. Man kan også eksplisitt argumentere for hvorfor undervisningsmetoden kan benyttes, da vi alle lærer forskjellig.



## 3 Metode

I det forrige kapittelet ble den teoretiske bakgrunnen for avhandlingen presentert. Nøkkelbegreper og perspektiver som vil bli bruk som rammeverk for drøftelsen ble også identifisert. I dette kapittelet gis det innblikk i metodiske valg og vurderinger. Begrunnelser som ligger bak utvalget av datamaterialet er også sentralt. En redegjørelse av tilnærming og metode, gjennomgang av utvalg og rekruttering samt forberedelser og gjennomføring av observasjon og intervju, vil omfatte første del av kapittelet. Videre vil transkribering og analyseprosess, forskningsetikk og posisjonalitet og avslutningsvis forskningskvalitet, være vesentlige delkapitler for videre gjennomgang av hvordan jeg kom frem til mitt datamateriale. Systematisk vil det kronologisk bli gjennomgått fra tidlig i prosessen av rekrutteringsfasen, og frem til hvordan analysen tok form.

### 3.1 Tilnærming og metode

Med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål, gir disse føringer for hvilken metodisk tilnærming som det er hensiktsmessig å ta i bruk. I min studie er hensikten å undersøke hvordan formidlere ved et museum og hellig hus forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk. Av den grunn valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode, med ulike begrunnelser. Fleksibilitet og åpenhet er viktige styrker ved kvalitativ tilnærming, men også å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ forskning tar også for seg et lite felt, og man er ofte tett på det og de man forsker på.

I lys av styrkene som er nevnt ovenfor, kan man også diskutere noen ulemper med valg av denne metoden. Kvalitative data er blant annet ressurskrevende, og det er omfattende arbeid å blant annet klassifisere materialet (Larsen, 2017, s. 29). Man må som regel også begrense mengden av data med eksempelvis et fåtall intervjuer. Konsekvensen av for mye data kan være at helheten blir for komplekst og uoversiktlig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 42). *Kontrolleffekt* er gjerne en av de mest åpenbare ulempene ved eksempelvis kvalitative intervjuer. Intervjueren selv eller selve metoden vil nødvendigvis påvirke intervjuresultatet (Larsen, 2017, s. 29). Kontrolleffekten kan vise seg gjennom at informantene svarer det vedkommende tror intervjueren gjerne vil at vedkommende skal svare, eller at informantene svarer det som vedkommende tror er allment akseptert. Også ved observasjon, der folk vet at

de observeres, kan påvirke atferden til informantene i en bestemt retning (Larsen, 2017, s. 29-30).

Tidlig i prosessen valgte jeg å benytte meg av både observasjon og intervju som metode. Dette var for å komme tettere på temaet, og for å ha mulighet til å følge opp interessante spor som dukket opp underveis. Når observasjon brukes i kombinasjon med andre metoder, i mitt tilfelle intervju, kan sanseuttrykk brukes til å fylle ut og kontekstualisere data. Observasjon bygger på evnen til å registrere hva mennesker rundt oss gjør, og fortolke normene som regulerer sosiale situasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101). Intervjuer gir ikke en direkte tilgang til den konteksten som forskningsdeltakerne befinner seg i. Derfor var det hensiktsmessig, i lys av problemstillingen, å gjennomføre observasjonsøkter for å få innsikt i blant annet relasjoner og samhandling mellom formidlerne og elevene som kom på skolebesøk. Denne formen for kunnskap gjør det lettere å plassere det som blir sagt i et intervju inn i en kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Dette bidro også til at det ble enklere å tolke svarene (jf. Larsen, 2017, s. 29). Observasjon i forkant av intervjuene gjorde også at informantene og jeg hadde en felles referanseramme, slik at både intervju spørsmålene og svar kunne bygge på konkrete situasjoner som begge parter hadde vært del av.

Det er vanlig å skille mellom ulike typer intervjuer. Skillet går mellom individuelle intervjuer og intervjuer med flere informanter samtidig – gruppeintervjuer. Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å benytte meg av individuelle intervjuer fordi jeg var interessert i den enkelte formidlers tanker og refleksjoner uten påvirkning fra andre. En konsekvens av gruppeintervjuer er at individuelle oppfatninger ikke kommer tilstrekkelig frem og at mangfoldet av ulike erfaringer blir smalere. Metoden er derimot velegnet dersom man ønsker å belyse et spesifikt tema fremfor blant annet individuelle erfaringer (Anker, 2020, s. 38). Innad disse to kategoriene skiller man igjen mellom sturkurerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer. Jeg benyttet meg av semistrukturerte intervjuer, og skal videre forklare min bruk av metoden.

Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å forstå sider ved informantens dagligliv, fra vedkommende sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervjuer gir mulighet til å utvikle kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger, noe som denne studien hadde som formål å gjøre (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Jeg valgte å benytte semistrukturert intervju. Denne formen for intervju brukes altså når temaer fra dagliglivet skal forstås fra

intervjupersonenes egne perspektiver. Formen ligger nær opp til en samtale i daglivet, men har et formål. Intervjuet er semistrukturert på den måten at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Anker (2020) viser til at man har med seg en intervjuguide i intervjuet, men spørsmålene er forholdvis åpne og følges ikke slavisk opp under intervjuet. Intervjuguiden jeg benyttet hadde ferdig strukturerte spørsmål, men var fleksibel med hensyn til rekkefølgen, se kapittel 8.2. Intervjuguiden ga også rom for å stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig (jf. Larsen, 2017, s. 99). Jeg strukturerte intervjuspørsmålene etter temaer basert på forskningsspørsmålene som jeg ønsket at intervjuet skulle belyse, men tillot formidlerne å komme inn på innslagene som de fant interessante. Intervjuformen var altså fleksibel når det gjald informantenes initiativ til å ta opp temaer og utdypninger (Larsen, 2017, s. 99).

### **3.2 Utvalg og rekruttering**

Helt fra tidlig av i prosjektets utforming, ønsket jeg å forske på skolebesøk knyttet til tematikken jødedom. Det som var spesielt interessant var å finne to ulike arenaer som hadde ulik tilhørighet og betydning i det jødiske samfunnet og jødisk historie. Jødisk Museum i Oslo var en interessant institusjon på grunn av sin beliggenhet i den tidligere synagogen som var sentral i jødisk liv i førkrigstidens Oslo. Institusjonen var også meget interessant på grunn av dagens museumsvirksomhet. Synagogen i Oslo på sin side har ikke bare vært en religiøs arena, men også en sosial og kulturell møteplass som har vært helt sentralt for den jødiske minoriteten (jf. Døving & Moe, 2014). Det at begge institusjoner tilbyr skolebesøk åpnet en mulighet for å forske på formidlernes rolle og deres arbeid.

Jeg henvendte meg direkte til både Jødisk Museum og Det Mosaiske Trossamfund med en formell forespørsel om deltakelse i masterprosjektet mitt. Da jeg kom i kontakt med rett person ved begge institusjoner, gjorde vi avtaler om møter slik at jeg kunne presentere prosjektet mer utdypende, og de fikk mulighet til å stille spørsmål. På denne måten fikk vi avklart hva som trengtes av tid og ressurser for å gjennomføre deltakelsen. Det kan tenkes at hovedkontaktene og informantene opplevde en trygghet og forutsigbarhet ved at relasjonen gjennom fysiske møter allerede var etablert. Jeg ønsket å benytte et ikke-sannsynlighetsutvalg når det gjelder utvalg av informanter (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). I slike utvalg er ikke enhetene tilfeldig utvalgt, jeg velger deltakere basert på spesielt ett kriterium som er bestemt på forhånd. Kriteriet var erfaring med gjennomføring av skolebesøk.

Hvem som skulle rekrutteres var likevel basert på hvem jeg hadde tilgang til (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Jeg benyttet meg altså av direkte kontakt for å rekruttere, samtidig som at jeg hadde en døråpner gjennom hovedkontaktene som jeg først kom i kontakt med ved begge institusjoner. Effekten av en døråpner ble at rekrutteringen ble mer smidig, samtidig som at det kan påvirke hvem som rekrutteres og hva slags kunnskap som utvikles gjennom forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Hovedkontaktene ved DMT og Jødisk Museum satte meg i kontakt med informantene som deltok i studien, i tillegg til at hovedkontaktene selv deltok. Jeg vil videre presentere utvalget.

Mitt utvalg består av fem formidlere, tre formidlere fra DMT og to formidlere fra Jødisk Museum. Formidlerne fra DMT representerer alle aldre og roller i menigheten. Felles for informantene er deres jødiske identitet og tilhørighet til synagogen. Erfaring med formidling varierer noe, men alle tre har formidlet i synagogen i flere år. To av tre formidlere har pedagogisk bakgrunn og dermed bredt pedagogisk kunnskapsnivå. Formidlerne ved Jødisk Museum representerer et bredt kunnskapsnivå gjennom både pedagogisk erfaring og museumsvirksomhet. Formidlerne blir videre i studien omtalt som «Formidler» etterfulgt av tall.

### ***3.3 Forberedelse og gjennomføring av observasjon og intervju***

Innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført høsten 2022. Jeg gjennomførte fem intervjuer på steder der informantene ønsket å ha det, og fire observasjonsøkter. Det var to observasjonsøkter ved Jødisk Museum og to i synagogen. En av formidlerne ved synagogen ble ikke observert, begrunnelsen ligger i tidsbegrensninger. Jeg skal i følgende delkapittel gjennomgå prosessen av datainnsamlingen som omfatter både forberedelser og gjennomføring av både observasjon og intervju.

Fra tidlig av ønsket jeg å kombinere observasjon og intervju som metode. Årsaken ligger i at jeg ønsket å få bredere innsikt i formidlernes arbeidsmetoder og gjennomføring – i tråd med forskningens problemstilling. Bjørndal (2011) viser til flere fordeler ved å kombinere forskjellige metoder i samme studie. Det trekkes blant annet frem at metodenes validitet kan testes. Dersom det er høyt samsvar mellom data om samme tema som er nådd ved bruk av flere metoder, øker sannsynligheten for at resultatene er valide. Samlet sett kan også en kombinert forskningsmetode resultere i mer nyansert og helhetlig belysning av temaet som studeres

(Bjørndal, 2011, s. 119). På samme måte ønsket jeg få et helhetlig bilde på det å være formidler, og måter formidlingen gjennomføres på. Intervjuer gir ikke direkte tilgang til den konteksten som forskningsdeltakerne befinner seg i, og kunnskapen som produseres gjennom intervjuer, kan derfor ende opp med å bli kontaktløs. Menneskers beskrivelser av det de gjør samsvarer nødvendigvis ikke med det de faktisk gjør, og kunnskap som etableres ved observasjonsøkter kan dermed gjøre det enklere å plassere det som sies i intervjuene inn i en kontekst. Dette kan styrke analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102).

Det skilles mellom ulike former for observasjon, på samme måte som det gjøres med intervjuer. Jeg valgte å benytte strukturert observasjon. Med denne formen for observasjon, benytter man et observasjonsskjema med fastlagte kategorier som styrer blikket i observasjonsøkten allerede fra start (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Observasjonsskjemaet bidrar blant annet til å strukturere observasjonen ved at man på forhånd har bestemt hva som skal observeres. Hva som inngikk av kategorier i observasjonsskjemaet var basert på problemstillingen og teorigrunnlaget for avhandlingen. Den felles strukturen for observasjonene gjorde at det ble en enklere prosess å kode og analysere datamaterialet. Jeg skrev også fullstendige feltnotater som var mer detaljerte. Feltnotatene omfattet beskrivelser av observerte situasjoner og samhandlinger, samt noen foreløpige fortolkninger.

Observasjonsmaterialet ble samlet inn i forskningsdeltakernes omgivelser, og med dette ligger det noen utfordringer som jeg som forsker i begrenset grad kan kontrollere. Observasjonene innebar i mitt tilfelle at jeg var til stede i de sosiale situasjonene som informantene er en del av. Med det kan min tilstedeværelse påvirke observasjonssituasjonen. Min rolle i observasjonsøktene var tilbaketrasket. Jeg benyttet meg av *å skygge* som observasjonsmetode (Anker, 2020, s. 35). Det å skygge kan frembringe detaljerte data på felt som det kan være vanskelig å nå gjennom andre tilnærminger (Hognestad, 2016, s. 49). Bøe (2016) viser til at hendelser som skjer i blant annet det hverdagslige, vante og det rutinemessige lett kan bli oversett og borte i eksempelvis en intervjusituasjon hvor fokuset gjerne ligger på det man husker. I en slik setting fremhever man gjerne også det som man mener er det viktige og spesielle ved arbeidet. Slik sett var skyggemetoden hensiktsmessig for å få et helhetlig bilde på situasjonen.

Jeg fulgte altså formidlerne tett på, samtidig som at jeg ikke brøt inn med spørsmål og snakket ikke med formidlerne underveis. Begrunnelsen ligger i at jeg ikke ønsket å påvirke formidlingen. Observasjonene ble gjennomført noe forskjellig. Ved Jødisk Museum ble det et opphold mellom observasjon og intervju. Med informantene i DMT intervjuet jeg en formidler først, for og så observere. Med en annen formidler observerte jeg først og intervjuet etterpå. Jeg opplevde det ikke som problematisk å endre rekkefølgen, heller som en mulighet til å prøve ulike måter å gjennomføre datainnsamlingen på. Jeg skal videre gjennomgå gjennomføringen av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført, slik som allerede nevnt, der informantene ønsket å ha det. Det resulterte i at tre intervjuer ble gjennomført på formidlernes arbeidsplass, og et av intervjuene ble gjennomført hjemme hos en formidler. Et annet intervju ble også gjennomført via Zoom av praktiske årsaker. Formidlerne fikk selv velge tid. Jeg ønsket å etablere en avslappet og trygg forbindelse, og av den grunn ønsket jeg at informantene selv kunne bestemme detaljene. En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er nettopp at man evner å skape en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpnet om blant annet personlige erfaringer, og hvor er det lov å tenke høyt. Digresjoner er også godtatt (Tjora, 2010, s. 94).

Det var en rekke grep som ble gjort både i forkant og underveis i intervjuene. For å ha fokus på dynamikken i intervjuene, og for å ha mulighet til å konsentrere meg om det som ble sagt, ble de gjort lydopptak for å ivareta informantens beretninger (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det ble brukt en diktafon lånt av MF for å sikre god lyd kvalitet og sikker behandling av lydfiler. Deretter ble lydfilene lagret på et kryptert område på datamaskinen. Intervjuene varte mellom 35 og 50 minutter. Jeg benyttet meg av en intervjuguide som hadde til hensikt å strukturere intervjuet. Det var fleksibilitet i intervjuformen, og det var en rekke oppfølgings spørsmål underveis. Denne formen for intervju balanserer hensynet mellom det å være åpen for ulike typer informasjon, og samtidig sikre at man fokuserer på temaer og spørsmål som det er viktig å få svar på i forhold til problemstillingen (Bjørndal, 2011, s. 97). Alle informantene fikk muligheten til å få tilsendt intervjuguiden i forkant. Etter å ha gjennomført intervjuene gjensto transkriberingsprosessen. I neste delkapittel vil jeg ta for meg transkribering.

### **3.4 Transkribering**

Transkribering er den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervjuer for analyse på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Transkribering oppstår i møte mellom muntlig og skriftlig språk. Slik som allerede nevnt, ble det gjort lydopptak av intervjuene, og transkriberingen ble gjort kort tid etter gjennomføring. Transkriberingen ble enten gjort samme dag som intervjuene ble gjennomført på, eller dagen etterpå. Viktigst før neste intervju tok sted. Årsaken ligger i at jeg ønsket å ha intervjuene friskt i minne, i tillegg til at jeg hadde mulighet til å kontakte informantene på kort tid i etterkant dersom det var noe som ble uklart. Det å transkribere er en tidskrevende prosess, og for meg var det viktig å ha materialet klart slik at jeg hadde oversikt over de ulike intervjuene.

Det er viktige forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk. Med dette følger det med en rekke vurderinger som må gjøres underveis i en transkriberingsprosess. Det som oppfattes som velformulert i et intervju, kan blant annet framstå som usammenhengende når det leses skriftlig dersom transkriberingen ligger tett opptil informantens muntlige språk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). Kvale & Brinkmann (2015) vektlegger blant annet betydningen av å skrive det muntlige språket i en mer skriftlig form ved bruk av eksempelvis tegnsetting. Jeg beholdt noen småord i muntlig tale slik som «eh» og «mmm» der jeg mente det hadde betydning for konteksten, og for å ivare noe autentisitet. Slik informasjon kan være relevant å inkludere fordi den kan påvirke hvordan utsagnet fortolkes. I det neste delkapittel vil jeg ta for meg analyseprosessen.

### **3.5 Analyseprosess**

Etter at transkriberingen var gjennomført, gikk jeg over til å analysere materialet. Jeg valgte å benytte en tematisk innholdsanalyse. En av fordelene med tematisk analyse er dens fleksibilitet. Metoden kan gi en rik og detaljert, men likevel en kompleks, redegjørelse for data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Ifølge Anker (2020) innebærer en tematisk analyse at man går inn i materialet og leter etter ulike tema og innhold. Min fremgangsmåte ble å se over datamaterialet for og så gi innholdet ulike koder. Det å kode er en teknikk for å systematisere et stort materiale. Det finnes likevel ulike måter å kode materialet på. Jeg benyttet meg av en abduktiv analytisk tilnærming, en blanding mellom induktiv og deduktiv koding (Anker, 2020, s. 79-80). Fremgangsmåten ble at jeg fant koder ved nærlesing av materialet, før jeg så løftet blikket til

de teoretiske perspektivene og så kodingen i lys av dem. Dette er også årsaken til at analysen kalles abduktiv, den beveger seg frem og tilbake mellom empirisk materiale og teori. Det er ulike måter for at kodene blir identifisert. Anker (2020) referer til Coffey & Atkinson (1996) og viser til deres idé om at kodene blir identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket og gjennom forskningsspørsmålene. Jeg benyttet meg av denne metoden fordi jeg mener at det passet godt med en tematisk innholdsanalyse, men også fordi jeg mener dette er relevant for min forskning som helhet.

Fremgangsmåten omfattet altså at blikket flyttet seg frem og tilbake med ulike briller, men til slutt endte jeg opp med et mangfoldig sett av koder som hadde utgangspunkt i både empiri og teori. Jeg benyttet meg av overordnede kategorier som tematisk hørte sammen for å få et systematisk overblikk over materialet mitt. De tre forskningsspørsmålene som forskningen baserer seg på, ble utgangspunktet for de overordnede kodene. Tematikken i kodingen kunne ved noen tilfeller krysses, men ved å skape noen underkategorier var det mulig å skape en struktur. Med hjelp av kategoriene ble det klart hvilke deler som var relevante og ikke relevante for problemstillingen. Til slutt ble fire kategorier benyttet som grunnlaget for analysen.

### **3.6 *Forskningsetikk og posisjonalitet***

Det å reflektere over hvordan man som forsker har utøvet sin rolle, og hvordan man har arbeidet med materialet, er en sentral del for all kvalitativ forskning. Forskningsetikken innebærer å følge formelle regelverk, ivareta informanter i undersøkelsen og utøve et godt forskningshåndverk (Anker, 2020, s. 104). Kvale & Brinkmann (2015) viser til fire områder som er sentrale i etiske retningslinjer for forskere. Områdene omfatter informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Fortrolighetsområdet velger jeg å kalle for *konfidensialitet*. Dette delkapittelet skal vise til min bearbeiding av disse områdene. Området om forskerens rolle faller også under min posisjonalitet som forsker.

Informert samtykke er det første som jeg vil redegjøre for. Det er svært viktig at forskningsdeltakerne informeres om prosjektets formål, hvordan datamaterialet blir behandlet og mulige risikoer og mulige fordeler det var ved å delta i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Denne informasjonen skal gis før intervjuene finner sted. I mitt tilfelle gjaldt dette også for observasjon. Informert samtykke omfatter at deltakerne deltar



frivillig. Det skal også tydeliggjøres at informantene når som helst kan trekke seg ut av prosjektet, uavhengig av årsak. For meg var det viktig at deltakerne hadde tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Informantene fikk også tilgang på prosjektskissen til prosjektet slik at det skulle være minimalt med uklarheter om prosjektets formål. Dette ansvaret var kun mitt som forsker. Før observasjonene og intervju, fikk informantene samtykkeskjema enten tilsendt på e-post eller gitt i papirform. Skjemaet omfattet informasjon om blant annet prosjektperiode, struktur og rettigheter informantene har under prosjektets tidsramme. Samtykkeskjemaet var utformet i tråd med NSD (Sikt) sine retningslinjer, se kapittel 8.3.

Det andre som jeg vil redegjøre er konfidensialitet. Dette innebærer at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som forskningsdeltakerne har gitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Fullstendig konfidensialitet er likevel ikke mulig i og med at funn og eventuelle sitater fra intervjuer blir en del av den publiserte og offentlige masteroppgaven. Det vanligste grepet er å blant annet anonymisere, og å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet mitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Under intervjuene var det flere ganger nevnt informasjon som kunne trekkes til informantene. Slik informasjon ble byttet ut i transkriberingen for å ivareta informantenes anonymitet.

Det er viktig å diskutere sikringen av informantenes anonymitet og konfidensialitet. I kvalitativ forskning der det håndteres materiale med små utvalg av mennesker, og poenget gjerne er å beskrive en kontekst i detalj, vil anonymitet være umulig å garantere. Konfidensialitet innebærer derimot at de man forsker på ikke er anonyme, men at man som forsker garanterer så langt det lar seg gjøre at materialet og data vil bli behandlet slik at personopplysninger ikke skal komme på avveie (Jacobsen, 2022, s. 50). Det er noen tiltak som kan bidra til å sikre dette, og som har gjort seg gjeldene i mitt arbeid for å sikre konfidensialitet.

Avidentifisering innebærer at ingen data inneholder opplysninger som direkte kan brukes til å identifisere personer (Jacobsen, 2022, s. 51). Måten dette har blitt gjort på er blant annet å benytte kjønnsnøytralt pronomen, med hensikt å gjøre informasjonen mindre eksakt (jf. Jacobsen, 2022, s. 51). Det er også lav detaljgrad på dataene når det gjelder informantenes bakgrunn og så videre. Likevel er det et viktig element i denne avhandlingen som ikke har blitt avidentifisert. Det er institusjonene som informantene har tilknytning til. Verken Jødisk Museum eller DMT som offentlig institusjon er anonymisert. Dette henviser til forskningens

problemstilling, og mitt ønske om å vite noe om nettopp disse institusjonene. Problemstillingen omfatter kunnskap om hvordan ulike institusjoner, eller læringsarenaer, forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk. På grunn av at institusjonene gjennomfører dette systematisk ulikt, var det interessant å vektlegge disse forholdene i lys av institusjonene som offentlig instans.

Med hensyn til konfidensialitet, ble informantene fra Jødisk Museum informert muntlig om følgene av publisering av avhandlingen, med tanke på gjennomsiktighet av deres identitet. Årsaken ligger i at skoletilbudet er en del av den større virksomheten til museet. Av den grunn kan det for noen være mer gjennomsiktig hvem informantene er. Det kan for eksempel gjelde museet som organisasjon, sin interne størrelse av personal og bekjenskaper i det generelle miljøet. Ved DMT er det et stort mangfold av formidlere, og av den grunn er det vurdert slik at informantenes identitet gjennom konfidensialiteten er relativt beskyttet.

For å sikre konfidensialitet, var det flere andre grep som ble gjort. Pseudonymisering og kryptering er noen av grepene. Med pseudonymisering erstattes opplysninger som kan medvirke til indentifisering av en person med et dekknavn. Dette kan ikke regnes som anonymisering fordi dekknavnene fremdeles kan brukes til å indentifisere enkeltmennesker, men det blir likevel vanskeligere for utenforstående å indentifisere informantene ettersom det bare er noen få som kan koble informantene med dekknavnet (Jacobsen, 2022, s. 51). Årsaken til at jeg har gitt informantene dekknavnet «Formidler 1», «Formidler 2» og så videre ligger i å forsøke å bevare konfidensialiteten. Kryptering har også vært et sentralt element. Alt av materiale og opplysninger har blitt lagt på et kryptert område med passordbeskyttelse. Andre tiltak ble også gjort for å oppfylle krav i tråd med GDPR. Det ble blant annet brukt diktafon uten nettilkobling, og lagring skjedde på en sikker og godkjent måte. NSD (Sikt) sine retningslinjer ble fulgt i lys av deres godkjennelse på at prosjektet er innenfor gjeldende regler.

Når det gjelder forskningsetiske hensyn gjennom observasjon, kan det oppstå utfordringer i gjennomføringen av observasjonen. Det kan for eksempel være utfordrende å ikke notere informasjon om individer som er til stede i situasjonen som observeres, men som ikke har gitt samtykke til å bli observert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 115). En slik problemstilling kunne ha gjort seg gjeldende for min forskning da jeg observerte i situasjoner der skoleklasser kom på besøk til de ulike arenaene. Jeg innhentet derimot ikke data om verken elevene eller lærere som var til stede, og derfor ble det vurdert at å innhente samtykke ikke var nødvendig.

Det tredje forskningsetiske område er at ingen skal ta skade av å delta i forskning. Eksempelvis kan kritiske fortolkninger og konklusjoner føles som et overtramp. Dette kan igjen føre til forskningsetisk dilemma (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45-46). Den nasjonale forskningsetiske komiteen (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskning. NESH viser blant annet til dette med at forskeren har ansvar for å unngå at de som deltar i forskningen utsettes for skader eller belastninger. Det er forskerens ansvar å vurdere hvordan deltakere kan beskyttes mot uheldige konsekvenser ved å delta i forskningen (Larsen, 2017, s. 15). Siden metodeformen er tilrettelagt for at man skal undersøke informantenes meninger og livsverden, kan dette føre til opplevelser som informanter kan angre på.

Jøder i Norge har gjennom historien vært utsatt for en rekke former for diskriminering, og et flertall av norske jøder ble deportert av norske myndigheter under andre verdenskrig. Jøder kan omtales som en utsatt minoritet. Flere av informantene i denne forskningen identifiserer seg som jødiske, og synagogen og Jødisk Museum som alternative læringsarenaer er også sentrale elementer i avhandlingen. Av den grunn har det vært en rekke vurderinger og refleksjoner rundt dette med etiske retningslinjer i forskningen. Dette gjelder både for egen del i forskerrollen, men også i samtaler med enkelte av informantene. Som forsker har jeg respektert informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (jf. Thagaard, 2009, s. 29). Vurderinger rundt hvordan informantene kan beskyttes mot uheldige virkninger har også blitt gjort. Dette med følgene av publisering og konfidensialitet har, som tidligere nevnt, blitt informert spesielt til informantene ved Jødisk Museum. Jeg har for eksempel forsøkt å være varsom i måten jeg formulerte og tilnærmet meg oppfølgingsspørsmål. Spesielt har dette med spontan reaksjon på hva personen har uttrykt blitt tatt hensyn til. Likevel har fokuset vært på en fri samtale med rom for å uttrykke genuine tanker og følelser. Jeg skal videre reflektere over min egen posisjonaltet som forsker.

Det å reflektere over sin posisjonaltet som forsker innebærer å gjøre seg tanker om hvordan ulike kjennetegn ved egen identitet og væremåte kan påvirke forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Gjennom et kvalitativt forskningsprosjekt samler man som forsker selv inn materiale, og det er du som gjør utvalget og analyserer (Anker, 2020, s. 111). Refleksjoner rundt dette har derfor vært et sentralt aspekt. Refleksjon over egen forskerrolle når det gjelder personlige erfaringer, både når det gjelder forståelse av feltet, men også dette med å ha en sterk motivasjon for å gå inn i arbeidet, har vært sentralt. I mitt tilfelle kan det altså være flere faktorer som har påvirket både meg som forsker og avhandlingen som helhet. For det første er ikke

skolebesøk en ny undervisningsmetode. Jeg har selv som både student og elev, i nyere og tilbake i tid, vært med på ekskursjoner. Dette betyr at jeg allerede har en viss erfaring og formening rundt temaet. For det andre har skolebesøkernes form endret seg og fått nye retningslinjer og utgangspunkt når det gjelder blant annet skolens lære- og timeplan. Siden jeg gjennom egen skolegang har fått være del av en rekke skolebesøk, er det nærliggende å tenke at dette kan ha hatt en direkte påvirkning på min interesse for feltet og dens videre utvikling og utforming.

### 3.7 *Forskningskvalitet*

De tre kriteriene *reliabilitet/pålitelighet*, *validitet/gyldighet* og *generaliserbarhet* er godt etablert som indikatorer på kvalitet i forskning generelt. Disse egner seg som kvalitetsmål også for kvalitativ, likeså min, forskning (jf. Tjora, 2018, s. 79). Metodelitteratur viser ulik tilnærming til bruken av begrepene. Kvale & Brikmann (2015) viser til flere spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Anker (2020) viser til at begrepet reliabilitet er omdiskutert som et godt begrep for kvalitative forskningsprosjekter. Begrepet stammer fra kvantitativ metode, og viser til at forskningsarbeidet skal kunne gjøres på nytt og man skal kunne få de samme resultatene (Anker, 2020, s. 108). Dette er likevel ikke målet for kvalitative prosjekter, men i lys av Anker (2020) har jeg brukt begrepet på grunn av at det fylles med innhold som passer kvalitativ forskning.

En undersøkelse dreier seg om å samle inn et datamateriale – empiri. Empirien bør tilfredsstillende to krav: den må være gyldig og relevant – valid, og den må være pålitelig og troverdig – reliabel (Jacobsen, 2022, s. 17). Pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom forskningsprosjektet. Med gyldighet menes det at empirien som er samlet inn, faktisk gir svar på det som er stilt gjennom problemstillingen. Det er to ulike typer for gyldighet og relevans. *Intern gyldighet* omfatter dekkningen i empirien for de konklusjonene som blir trukket. *Ekstern gyldighet* går på om resultatene fra et avgrenset område er gyldige også i andre sammenhenger. Man kan se på dette som *overførbarhet* (Jacobsen, 2022, s. 17). Generaliserbarhet på sin side er knyttet til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt. Det ligger også kriterier om transparens og refleksivitet (Tjora, 2018, s. 79). Jeg skal i dette delkapittelet redegjøre for disse kriteriene i lys av min avhandling.

Det er vanlig å stille to spørsmål for å vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt: 1) hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? og 2) kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere? (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Objektivitet har i første spørsmål en sentral funksjon. Likevel er full objektivitet umulig i denne formen for forskning. Undersøkelseeffekter, *bias*, bør dermed forsøkes å minimeres. I dette ligger det for eksempel at, i mitt tilfelle, formidlerne påvirkes av min tilstedeværelse under observasjonen eller at kodingen av materialet påvirkes av min subjektivitet (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). På grunn av den valgte metoden og tilfeldigheten av utvalg gjennom døråpnere, kan det også være vanskelig å reprodusere studiens empiri. Dette er likevel ikke noe krav i kvalitativ forskning.

Som resultat av semistrukturerte intervjuer, har blant annet oppfølgingsspørsmålene blitt utgangspunkt i samtalene. Av den grunn har jeg, for å styrke reliabiliteten til prosjektet, forsøkt å være så åpen som mulig ved å reflektere over valg, posisjon og fremgangsmåter. Dette viser til transparens. Det er også forsøkt å være så balansert som overhodet mulig, og å vektlegge alle relevante perspektiver i analysen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det likevel en mulig svakhet ved å ha et for sterkt fokus på reliabilitet. Det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon, sett at det er en kalkulert mal for hvordan intervjuet skal være og hvordan spørsmål blir fremstilt og presentert.

Validitet – gyldighet, kan defineres som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Det handler også om hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Man kan styrke gyldigheten ved å være åpen rundt hvordan vi praktiserer forskningen, ved å redegjøre for de valg vi tar, og ved å være sensitive for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken og om dette endrer seg (Tjora, 2010, s. 179). Den viktigste kilden til høy gyldighet, ifølge Tjora (2010), er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annet forskning. Ved å ha redegjort for de valgene jeg har tatt underveis i dette kapitlet og å spille videre på teorien til analysen, har jeg på mange måter invitert leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon. Problemstillingen har også vært styrende for forskningens metodiske tilnærming, og gjennom analysen og drøftingen har forskningsspørsmålene strukturert funnene. Forskningsdesignet har altså bevisst blitt fulgt opp for å sikre validitet. Validiteten blir på mange måter styrket ved å ha og å vise til kontinuerlig refleksjon.

I en avgrenset kvalitativ studie er ikke den kunnskapen man kommer frem til mulig å generalisere til andre studier, viser Anker (2020). Dette gjelder også for denne studien, men det betyr ikke at den ikke er av betydning for andre. Selv om funnene ikke er generaliserbare, kan de likevel være overførbare (Anker, 2020, s. 110). Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt settes inn i en videre sammenheng. En enkelt undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus (jf. Thagaard, 2009, s. 207). Hensikten med min studie har vært å få innsikt i hvordan formidlere forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk i sine arenaer. Det betyr ikke at dersom man tar med en skoleklasse til en tilsvarende læringsarena, vil oppleggene og formidlingen være det samme. Med utgangspunkt i at min studie kommer frem til sentrale trekk ved et fenomen, kan forståelsen som er utviklet i denne sammenhengen, ha gyldighet også i andre sammenhenger (jf. Thagaard, 2009, s. 207). Dette kan være nyttig kunnskap for videre utvikling i fagfeltet og kan bidra til å generere ny forskning.

## 4 Analyse av det empiriske materialet

Forrige delkapittel viste til metodiske valg og vurderinger. Dette analysekapittelet tar utgangspunkt i datamaterialet som er innhentet gjennom fem intervjuer og fire observasjonsøkter med formidlere som utfører skolebesøk på sine respektive læringsarenaer. Læringsarenaene er synagogen og Jødisk Museum i Oslo. Analysekapittelet er strukturert etter deler som er basert på forskningsspørsmålene. Hensikten er å tydeliggjøre de tematiske linjene i intervjuene, og vil dermed danne et godt utgangspunkt for diskusjonskapittelet. Delkapitlene vil bestå av blant annet sitater og refleksjoner fra informantene. Det vil også være komponenter fra observasjonene som ble gjort. For å ivareta informantenes konfidensialitet blir de omtalt som «Formidler» etterfulgt av tall fra 1 til 5. Formidler 1 og 2 er formidlere ved Jødisk Museum, Formidler 3, 4 og 5 er formidlere ved synagogen. Gjennom deres refleksjoner og praksis har analysen som hensikt å sette søkelys på studiens problemstilling:

*Hvordan forstår, begrunner og gjennomfører formidlere ved et hellig hus og et museum skolebesøk?*

Videre har jeg formulert tre forskningsspørsmål som har som hensikt å belyse problemstillingen:

1. Hvordan forstår formidlerne ekskursjon som undervisningsmetode?
2. Hvilke metoder benyttes i gjennomføringen av skolebesøkene?
3. Hvilken hensikt har formidlingen i skolebesøkene?

### 4.1 Å lære i nye rom

For å få innblikk i hvordan formidlere ved en alternativ læringsarena forstår skolebesøk som en undervisningsmetode, er det sentralt å undersøke hvordan de selv vektlegger utvalgte elementer som er sentrale for skolebesøkene. Alle informantene påpeker viktigheten av å dra på skolebesøk, hvor formålet blant annet er å komme ut av det tradisjonelle klasserommet for å utvide læringshorisonten. Formidler 1 betoner betydningen av skolebesøk slik:

Jeg tror skolene ønsker å benytte seg av skolebesøk på grunn av variasjon. Det er mye sosial læring i å reise sammen som gruppe, se hverandre og klassen i en ny setting. Det

å endre undervisningsarena er også viktig. Det å «sprite» oppleggene opp litt, men også for å få faglig assistanse fra noen som jobber med ett tema mer inngående.

Formidler 1 mener at det er flere grunner til å dra på skolebesøk, slik jeg ser det. For det første bidrar skolebesøk til en form for variasjon, i den forstand at et skolebesøk tilbyr elevene en annen form for opplevelse enn hva de får i en klasseromsetting. Dernest påpeker hen at skolebesøk kan bidra til sosial læring, ettersom gruppa reiser sammen og opplever hverandre i en ny, og kanskje uvant, setting. Formidler 1 vektlegger dessuten at det å endre undervisningsarena kan være betydningsfullt av flere grunner. I den tilknytning påpeker hen også at det kan være nyttig for skolene å få faglig assistanse fra noen som jobber med et bestemt tema på en mer inngående måte, altså formidlerne som har dybdekunnskaper om det de holder på med. Dette siste aspektet er noe flere av formidlerne kom inn på. Ifølge Formidler 2 besitter de som formidlere en kunnskap som i mindre grad finnes i skolen, nettopp fordi lærere er generalister som ikke har anledning til å spesialisere seg på ett bestemt tema i samme grad som det de selv har. Kvaliteten kan av den grunn regnes som høy.

Flere av formidlerne argumenterer for at det å dra på skolebesøk er essensielt for å bygge god kunnskap om et tema. Dette kan knyttes til det Formidler 1 og 2 ga uttrykk for når det gjelder deres faglige kompetanse. Det nevnes også at å benytte seg av skolebesøk fremmer en positiv læringssituasjon. Ord som «nysgjerrige» og «åpne» går igjen når formidlerne beskriver elevene som kommer på skolebesøk, og brukes som ett av flere argumenter for hvorfor skolen burde benytte seg mer av metoden. Dette samsvarer med det Behrendt & Franklin (2014) vektlegger. De sier at ekskursjoner gir elevene en unik mulighet til å skape forbindelser, noe som vil hjelpe dem med å få forståelse og utvikle en glede av å lære. Utviklet interesse stimulerer nysgjerrighet, og gir elevene ulike muligheter når det gjelder å stille spørsmål, diskutere observasjoner og vurdere (Behrendt & Franklin, 2014, s. 238).

#### **4.1.1 Det sanselige og personlige i samspill**

Med tilsvarende narrativ som vist i innledningen, innledet Formidler 2 opplegget. «Hvis du gikk inn hit for 100 år siden (...)», forteller hen overfor elevene. Formidleren har oppmerksomheten til elevene, og som observatør ser man at blikkene til elevene flytter seg fra formidleren til toraskapet, så til menoraen, for og så se at elevene fysisk snur seg mot inngangspartiet. På denne måten har formidleren knyttet en relasjon mellom seg selv og



elevene, men også knyttet en form for relasjon til elevene og gjenstandene i museet. Bruken av rommet i seg selv blir her et fremtredende element med hensiktsmessig formål. Elevene befinner seg inni et historisk kulturminne uten å kanskje være klar over det. Gjennom formidlingen henspiller formidleren både på det som finnes i rommet, og det som elevene mulig kjenner igjen fra andre sammenhenger i undervisningen på skolen. Bruken av rom vil bli nærmere analysert i et senere delkapittel. Påfølgende fokus vil være på det elevene får oppleve i virkeligheten.

Samtlige formidlere kom inn på noe tilsvarende idé om at elevene må få se ting som de har lært litt om i virkeligheten. Gjennom skolebesøkene har de mulighet til å lære enda mer. Dette kan være å se en torarull, ta på en kippa eller kjenne stillheten før de går videre inn i synagogen. En av formidlerne ved synagogen forteller blant annet at hen opplever at de fleste elevene som kommer på skolebesøk, kommer til et sted de bare har hørt om i lærebøkene. Vedkommende sier også at det ofte kommer elevspørsmål når det gjelder om formidleren er jødisk eller ikke (Formidler 4). Formidleren påpeker med dette at elevene er opptatt av at de faktisk ser en jøde. Formidler 5 betoner også dette tydelig når vedkommende reflekterer over det å benytte seg av skolebesøk:

Vi jobber for at elevene skal ha et personlig møte, ikke bare gjennom skolebøker eller på nett. Det at de faktisk kommer hit og ser ting fysisk. At de kan se de tingene vi driver med, men også at de kan visualisere og faktisk møte et levende menneske som, ja, praktiserer jødedom.

Det personlige møtet pekes i dette sitatet på som et viktig element for skolebesøkene. Formidleren vektlegger at å møte et fenomen utenom en lærebokkontekst er verdifullt for elevene. For det første bidrar dette til det fysiske møtet som er viktig for å helhetsforståelsen av det jødiske. Dernest påpekes det at det å få se eksempelvis praksisene som gjøres, åpner for en visualisering som kan utvide kunnskapen blant elevene. Det å møte et praktiserende menneske knyttes til det å møte noe som gjerne er ukjent, men gjennom skolebesøkene avmystifiseres forholdene, og elevene får muligheter til å visualisere formidlingen ut fra deres forståelsesrammer. Det siste aspektet som omfatter verdien av visualisering, er noe flere av formidlerne kom inn på. *Sosial læringsteori* kan på mange måter knyttes til dette.

Læringsteorien viser til at læring, inkludert forestillinger om andre mennesker, primært skjer gjennom sosial samhandling fremfor individuell bearbeiding (Toft, 2021, s. 171).

Vi befinner oss utendørs når Formidler 4 skal introdusere sitt opplegg. Til høyre for inngangen til synagogen peker formidleren på det som er en minnevegg. Hver knagg i kunstverket representerer hver og en av de norske jødene som ble drept under holocaust. Formidleren forteller elevtilpasset om deportasjonen av norske jøder, og viser til at det i alt var 776 norske jøder som ble deportert, og at det var 38 som overlevde. Ved minneveggen er det manglende granittflis i fasaden. Et elevspørsmål kommer frem når formidleren forteller om kunstverket, og omhandler skuddene mot synagogen. Formidleren plukker opp tråden og forteller at den manglende granittflisen i fasaden er resultatet av at det ble avfyrt en rekke skudd mot synagogen i 2006. Granittflisen som ble ødelagt har ikke vært mulig å erstatte. Her vises det hvordan den sosiale læringsteorien kan benyttes, da den sosiale samhandlingen resulterer i et læringsbytte, fremfor en individuell bearbeiding gjennom eksempelvis en læreboktekst.

Ifølge formidlerne ved Jødisk Museum, er utstillingene deres rettet mot det de ønsker å formidle, og det vil man ikke finne i en skole. Felles for formidlerne ved begge institusjoner er at de vektlegger fordelen ved å se, røre og lukte i deres læringsarenaer. Taktile opplevelser og det å komme inn i et nytt rom veies som klare fordeler ved å benytte seg av skolebesøk. Dette kan relateres til at elevene gjerne utvikler en positiv holdning til læring under ekskursjoner, og at det motiverer dem til å utvikle sammenhenger mellom det teoretiske de har lært på skolen og det de har erfart under ekskursjonene (Behrendt & Franklin, 2014, s. 238). Formidlerne er enige i at elevene som kommer på besøk gjerne er klare for å få en ny opplevelse, og beskrives som «påskrudd». De er også klare for å lære når det kommer en ny person som skal lære bort noe. Det at skolebesøkene kan lage noen knagger som man kan feste senere undervisning på fremmer Formidler 1 som essensielt. Formidleren forteller at i museet er det mye man kan gjøre i utstillingen – vri på, høre på og lese. Her ligger det en anliggende tanke om at elevene knytter det de har lært i skolebesøkene til det personlige som elevene besitter.

Formidlerne fra synagogen vektlegger også hensikten med det taktile, og bruken av konkrete. Formidler 5 sier blant annet at man må la elevene få lov til å holde ting, og forklarer at formidlerne ved synagogen gjerne har konkrete som elevene får lov til å holde, prøve og ta og kjenne på. Formidler 4 sier at hen tar med seg ting hjemmefra for å vise overfor elevene at ting

gjærne ser annerledes ut fra du er barn til du er voksen. Gjennom observasjonen av Formidler 4, vises det blant annet frem en kippa tilpasset et barn til forskjell fra en kippa som er tilpasset en voksen. Underveis i en observasjon ved Jødisk Museum fikk elevene også smake på *challah*, et brød som blir spist ved seremonielle anledninger som *shabbat*. Teoretisk forankret kan dette knyttet til Frøyland (2010) som viser til at arenaene har mulighet til å plassere konkrete gjenstander og fenomener inn i mange sammenhenger. Det kan være i en historisk eller narrativ sammenheng der de besøkende gjør konkrete erfaringer. Dette gjør at arenaene har mulighet til å gi de besøkende mange erfaringer som er nyttige i læringsituasjoner.

#### 4.1.2 Bruken av rom

Ved de fire observasjonsøktene som ble gjort, var det altså en rekke artefakter, konkrete, som ble tatt i bruk, i tillegg til rommet i seg selv. Formidlerne benyttet seg aktivt av rommet de befant seg i. De refererte blant annet til gjenstandene, utsmykninger og inventar som finnes i rommene. Et grep som ble gjort i alle observasjonsøktene, uavhengig institusjon, var at formidlerne tillot elevene å bevege seg rundt i rommet på eget initiativ, og ga tid og rom for at elevene kunne oppleve omgivelsene på egenhånd. Det å aktivisere alle saner blir begrunnet av alle informantene som positivt fordi folk lærer forskjellig. Metoden blir også begrunnet med at dersom elevene får gå rundt, stille spørsmål, bruke sansene og føler trygghet, sitter inntrykkene og kunnskapen bedre blant elevene.

Erfaringer man gjør i andre, mulig ukjente, rom blir sammenliknet med klasserommet av samtlige informanter. Det å besøke Jødisk Museum, men også museum generelt, bidrar til ekstra læring (Formidler 2). Formidleren argumenterer for at det er mye potensiale i klasserom og at man kan gjøre mye ut av det. Det å få beveget seg fysisk, og å komme inn på en ny plass, vil likevel gjøre at du møter en rekke gjenstander og fagkunnskap som skoler og lærere ikke kan besitte. Dette kan knyttet til at lærere gjerne er generalister som ikke har anledning til å spesialisere seg på ett bestemt tema i samme grad som det se selv har, slik som vist tidligere i analysen. På denne måten får elevene en opplevelse, og en læring, som kommer av det du får sett, hørt og tatt på. Dette vil du ikke ha tilgang til på en skole, argumenterer formidleren. Formidler 3 peker i noe likhet på at elevene ikke er på skolen når de er på skolebesøk i synagogen. Læring gjennom bruk kropp og rom er dermed et viktig aspekt.

Hvordan formidlerne opplever elevenes aktivitet under skolebesøkene, tas opp en rekke ganger i intervjuene. Formidler 5 reflekterer noe tilsvarende som Formidler 2 når det gjelder at hen synes at elevene bruker blikket på en annen måte når det er rom for bevegelse. Hen forteller at det er en rekke bevisste grep som vedkommende gjør nettopp for å appellere til elevene på en alternativ måte, hen utdyper:

Jeg som formidler prøver også å bevege meg. Når jeg står og forteller om for eksempel gudstjenester og visualiserer for elevene at «nå går barna, og så løper de ned trappen», da gjør jeg faktisk det slik at elevene ser det selv. Det blir litt teater på en måte, men jeg bruker det bevisst for at de skal se at det faktisk er bevegelse i rommet, fordi det er det i en ekte gudstjeneste. Dette er noe jeg prøver å gjøre for elevenes del.

Formidleren vektlegger i sitatet at det å dramatisere hendelser er et sentralt element i vedkommende sin formidling. Hensikten er at elevene skal kunne visualisere i ytterligere grad hendelsene som formidleren utspiller for å få en større forståelse for det som faktisk skjer i rommet. Formidleren vektlegger dessuten at det hen dramatiserer er virkelighetsnært. I den tilknytning mener hen at elevene får mulighet til å leve seg inn i settingen, og de får mer inngående kunnskap om hvordan ting utspiller seg i praksis. Bruken av rommet har altså en hensikt, og brukes aktivt for å levendegjøre formidlingen.

Formidlerne ved Jødisk Museum, Formidler 1 og 2, forteller mye om rommet i seg selv og hvilket potensial det har. Samlingene må frem i oppleggene. Gjenstander og begreper blir knagger for forståelse. Formidler 1 forteller at elevene oppleves som interessert, og at de synes det er spennende at museet ligger i en tidligere synagoge. Formidler 2 kommenterer også rommet i seg selv når det gjelder besøkende til Jødisk Museum. Når formidleren blir spurt om å reflektere over fordeler ved å ta med en skoleklasse til deres museum er svaret tydelig:

De færreste av elevene vil ha besøkt en av landes synagoger fra før, så det i seg selv å besøke et artefakt, et kulturminne, gjør at tankene får beveget seg og elevene får se noe nytt.

Slik jeg tolker dette sitatet, mener Formidler 2 at de færreste av elevene har besøkt en av landes få synagoger, og av den grunn er det å komme på skolebesøk til deres museum et relevant utgangspunkt av flere grunner. For det første pekes det på at museet i seg selv er et artefakt med

en forhistorisk tilknytning. Dernest påpeker hen at museet er et kulturminne, ettersom at museumsbygget er en del av en tidligere synagoge som var sentral for den jødiske befolkningen som bodde i område i førkrigstiden. Til sist påpekes det at elevenes tanker får beveget seg. Det siste aspektet går igjen i flere av refleksjonene til formidlerne. Teoretisk forankret kan dette knyttes til forståelsen av sted. Samfunnsgeograf Edward Soja er opptatt av hvordan vi forstår rommene rundt oss. Rom eller sted – *space*, har ifølge ham tre dimensjoner. Det tredje rommet – *third space*, er en multiperspektivistisk tilnærming til rom (Soja i Nicolaisen, 2021, s. 124). Det handler om å bevege seg forbi det som er kjent, eksempelvis med en tredjeroms-erfaring av det jødiske, der interiøret og utsmykningen av rommet gjenspeiler sentrale ideer, kultur og historie. Fysisk utsmykning og teologi har gjerne en sammenheng. Man kan også få erfaringen gjennom den materielle siden ved en representasjon av jødedom, jødedom som forestilling og den tilbudte tradisjonen i møtet mellom akademisk kunnskap, klasserom, synagoge / museum og religiøs praksis (jf. Nicolaisen, 2021, s. 124-125). På denne måten viser forståelsen av rom seg, og hvordan dette kan ha betydning for skolebesøkene til de ulike institusjonene.

Forståelsen for betydningen av rom er altså sentralt for alle informantene. Det å la elevene bevege seg fritt, bruke rommet og å ta og føle på ting er viktig. Det å prøve å legge opp til at elevene kan gå litt mer rundt, og la elevene få litt ekstra tid til å ta innover seg de inntrykkene som måtte komme er sentralt (Formidler 3). Filosof Jakob Meløe fremmer aktøren og vedkommende sin verden når det gjelder betydningen av kontekst. *Erfaringstenkning* er når vi forstår hvorfor aktører handler som de gjør i en kontekst, altså vi blir kjent med noe av den andres verden (Nicolaisen, 2021, s. 123). Ekskursjoner utvider læringsrommet når elever erfarer at de forstår levende og materiell religion bedre – de har forstått noe av andres perspektiver.

### **4.1.3 Skolebesøk: velkommen hjem til oss**

I de individuelle refleksjonene om hvordan formidlerne forstår skolebesøk som undervisningsmetode, ble formidlerne spurt om de kunne se noen begrensninger ved sin alternative læringsarena. De ble også spurt om skolebesøk generelt. Hensikten ligger i at formidlerne i ytterligere grad skulle se sin egen institusjon gjennom flere innfallsvinkler, og reflektere over skolebesøk som metode på det generelle. Alle informantene sa i hvert sitt intervju at den tungtveiende ulempen er at skolene gjerne må reise, og at det kan være en tidskrevende metode og prosess. Formidler 3 og 5 deler samme tanke om at det kan være overveldende for elevene å komme inn i noe relativt ukjent. Formidlerne ved synagogen deler

også felles erfaringer om at noen skoleklasser gjerne benytter seg av flere skolebesøk samme dag. Dette kan påvirke både opplevelsen i seg selv og læringsutbytte. Likevel påpeker Formidler 5 at det er forskjell på å sitte en hel skoledag der elevene sitter og jobber og leser tekster, og det å faktisk oppleve formidling av det jødiske fra det levde innenfraperspektivet.

Informantene svarer også relativt lik når det gjelder at skolebesøk til deres institusjoner likevel ikke har de store begrensningene. Det legges blant annet frem at deres skoletilbud er gratis. Oppleggene er også lavterskel i den grad at det ikke kreves noe forarbeid på skolen. Formidler 2 sier at det er et rent strategisk tanke sett. Dette er fordi terskelen for at skoleklassene kommer blir høyere dersom man pålegger forarbeid på skolen. Ønsket er at det skal være selvgående opplegg, og dermed undervisningsuavhengig å komme på besøk til museet i skolesammenheng.

En sentral faktor i forståelsen av skolebesøk som undervisningsmetode, påpeker formidlerne ved synagogen at ligger i skolebesøk som begrep i seg selv. Formidler 5 betoner det slik:

Skolebesøk er nettopp det det er, et besøk. Vi inviterer barn, unge og voksne inn for at de skal kunne se hva vi har, og om de for eksempel kan sammenlikne det med noe som de selv kjenner til, for eksempel sin egen religion. Skolebesøk er rett og slett et «velkommen hjem til oss». Dette gjør vi i en dialogisk form.

Ved bruk av referansen om synagogen som «hjem», legger formidleren vekt på at skolebesøkene skal gi innblikk hvordan det religiøse kommer frem i de private settinger. Med dette legges det også frem at for formidlerne i synagogen, er ikke et skolebesøk en undervisningsøkt i den grad at man holder et foredrag med diverse ressurser. Hensikten deres er ikke å undervise, men å formidle, fortelle og dele erfaringer fra et levde innenfraperspektiv. På denne måten benytter formidleren seg av sitt personlige og eksistensielle forhold til egen tradisjon i formidlingen (jf. Eidhamar, 2016b, s. 95).

Jødisk Museum henviser til at de tilbyr et akademisk innenfraperspektiv (Formidler 2). Dette perspektivet kan sammenstilles med et faglig innenfraperspektiv. Dette er en tilnærming som krever empati – innlevelse. Man går inn i «det jødiske huset» og beskriver det så korrekt som mulig, sett innenfra. Fagligheten vil alltid innebære en viss grad av distanse. Engasjementet under formidlingen er faglig forankret, ikke personlig når det gjelder å formidle sin private tro (jf. Eidhamar, 2016b, s. 96). Skillet kan også forstås at oppstår på grunn av de institusjonelle

forskjellene: et gudshus og et museum. I den tilknytning reflekter også Formidler 1 over rollen som formidler ved museet. Hen sier at de som museum har gode muligheter for å ha god undervisning om jødedom og kan lære bort mye om det til elevene, men på en litt mindre sakral måte. Likevel har museet mye som er følelsesmessig sterkere enn ved synagogen. Utstillingen «Husk oss til livet» tar eksempelvis utgangspunkt i livet i Norge før holocaust i Norge. Gjennom familiehistorier, individuelle historier, utvalgte gjenstander og fotografier gis glimt av bakgrunnen og skjebnene til de som ble deportert og myrdet. Dette er ikke en holocaust-utstilling i vanlig forstand – historien om levende mennesker og sporene som finnes etter dem står i fokus. Utstillingens formål er så gi en ny innsikt i og nærhet til historien, ikke bare dødshall (Jødisk Museum Oslo, u.å.a). Dette kan ha innvirkning på de besøkende i ulik grad, og viser dermed flere av de institusjonelle forskjellene som gjør seg gjeldende i lys av skolebesøkene.

#### ***4.2 Tilretteleggelse og relasjonsbygging – å lære i møtet med den andre***

Dette delkapittelet dreier seg om ulike metoder formidlerne tar i bruk i skolebesøkene, og i gjennomføring av dem. Med dette ligger det spesielt fokus på tilretteleggelser som gjøres, og relasjonsbygging med elevene som formidlerne vektlegger som essensielt for formidlingen. Innholdet i dette delkapittelet bygger på informantenes forståelse av skolebesøk som begrep som ble lagt frem i forrige delkapittel. Her vil informantenes refleksjoner og deler av observasjonene som ble gjort bli utgangspunktet for analysen.

Samtlige av informantene deler i sine intervjuer lik oppfatning om at skolebesøk til deres arenaer åpner opp for læringsmuligheter som ikke kan gjøres i det ordinære klasserommet. Det pekes på at oppleggene som gjennomføres ved begge institusjoner i større er grad bearbeidet enn på skolene. Tilrettelegging skjer også underveis etter en evaluering av elevgruppen som kommer. Evalueringen bygger på det som blir forstått at elevene kan. Formidler 1 fra Jødisk Museum legger frem noe tilsvarende som det Formidler 2 la frem i forrige delkapittel. Formidleren sier at det ikke legges opp til noe forarbeid utenom at det kan velges opplegg ut ifra det museet tilbyr. Det ligger forslag til forarbeid på hjemmesiden som formidlerne kan vise til, ellers er det kommunikasjon med ansvarlig lærer fra skolen som avgjør potensielt forarbeid. En slik tilretteleggelse reflekter Formidler 1 spesielt over og betoner det slik:

Jeg tilpasser opplegget etter hva jeg forstår at elevene kan. (...) All undervisning handler om å få en relasjon med elevene, så jeg må jo høre på hva de har å komme med og

tilpasse etter det. Det er jo noe begrenset, ikke sant, jeg kan ikke endre på det som for eksempel står på PowerPointen der og da, men jeg kan endre hvordan samtalen går.

Relasjonen mellom vedkommende som formidler og elevene tolker jeg som essensielt for underviseren ut fra dette sitatet. Her vektlegges det at tilpasningen skjer underveis i den grad elevene spiller inn. Relasjonen er altså hensiktsmessig for å etablere en felles forståelsesramme når det gjelder faglig utgangspunkt, men brukes også når det gjelder å etablere kontakt med elevene. Kontakten som etableres med elevene kan relateres til kontaktteori som blir presentert senere i analysen. Formidler 1 vektlegger dessuten i intervjuet at tempo og ordvalg spiller en viktig rolle når det gjelder tilretteleggelse som skjer under skolebesøket. En slik tilretteleggelse kommer også tydelig frem i observasjonene som ble gjort ved begge institusjoner. Ved observasjon av Formidler 1 vises dette spesielt godt når formidleren tydelig spiller på situasjoner som oppstår underveis i opplegget, og har en løs samtale med elevgruppen som følge av det. Formidleren tilrettelegger opplegget i den grad at hen ufarliggjør situasjoner. Dette kan relateres til begrepet *safe space*.

Underveis i opplegget stopper Formidler 1 opp og forklarer ord, begreper og ressursene som blir brukt på en alderstilpasset måte. Hen aktualiserer også eksempler som er tilpasset målgruppen. Formidleren utdyper i intervjuet:

Jeg er vant til å undervise og jeg skjønner litt dette med hva elevene trenger. Som for eksempel at elever på ungdomsskolen gjerne ikke ønsker lange svar, de vil ha korte svar uten mye rom for kanskje tolkning. Jeg prøver å tilrettelegge på den måten.

I dette sitatet legges det frem fordelene med å ha pedagogisk bakgrunn, og bred forståelse når det gjelder ulike elevgrupper. Erfaring gjør seg også gjeldene med utgangspunkt i at tilrettelegging gjøres noe aldersbasert på grunn av tidligere erfaringer. Det siste aspektet er noe flere av formidlerne kom inn på. Ifølge Formidler 3 har de yngre elevene kortere fokus, og derfor går hen bevisst ikke i dybden på enkelte temaer. Hen opplever i likhet med Formidler 1 at elevene ønsker korte, konkrete svar. Et mulig utfall er at man mister elevene underveis i formidlingen dersom man går for mye i dybden i tematikk som kan oppleves som kompleks. Eksempelvis ville ikke formidleren ved synagogen ha gått i dybden på hvordan en konvertering blir gjort for elever går på barneskolen (Formidler 3).



Relasjonsbygging blir også et tema når det gjelder både forståelse og begrunnelse for de arbeidsmetodene som formidlerne tar i bruk. *Kontakthypotesen* blir her synlig. Kontakthypotesen er en teoretisk tilnærming til fordomsreduksjon som sier at under optimale forhold med lik status, felles målsetninger, institusjonell støtte og fravær av konkurranse, vil interaksjonen mellom to grupper redusere fordommer dem imellom. Selve kontakten mellom ulike grupper er i sentrum (Toft, 2021, s. 171). Formidler 2 forteller at hen er veldig opptatt av å skape kontakt med elevene underveis. Begrunnelsen ligger i at det blir enklere å evaluere hva som fungerer og ikke fungerer i oppleggene, både underveis og i etterkant. Hen reflekterer over at dersom man har blikkontakt, så er det lettere å legge merke til slike ting. Dette er essensielt for evalueringsarbeidet, påpeker formidleren. Gjennom et erfaringsliv har man plukket opp ting, fått tilbakemeldinger og sett ting som fungerer og ikke fungerer, reflekter også vedkommende. Formidler 1 tror også at småpratene, når det gjelder relasjonsbygging, kan være utslagsgivende når det kommer til hva elevene sitter igjen med etter et skolebesøk. Hen reflekterer over at dersom noen kommer med en kommentar, eller et spørsmål, er det hensiktsmessig å henvise tilbake igjen til det senere i opplegget for å vise at man lytter til elevene. Det med å også bidra og hjelpe til når elevene går rundt i rommet begrunnes også som en metode for å etablere en trygghet, og kan ha en effekt på læringsutbytte.

Det er en rekke andre grep som også blir reflektert over, og som viser den enkelte formidlers forståelse og begrunnelse for de arbeidsmetodene som de velger å benytte. Det med å by på seg selv kommer frem som en viktig forståelse og begrunnelse når det gjelder både relasjonsbygging, men også for å lære bort noe til elevene. Fokus på opptreden er viktig for alle formidlerne. Formidler 4 sier følgende:

Jeg prøver å være veldig fokusert på å bruke armer og smil, og å få øyekontakt med elevene. (...) Jeg snakker også ofte enkeltvis, for eksempel «kom her du, stå her» eller «hvordan går det med deg?», særlig når jeg ser at en elev for eksempel er litt sjenert.

Kroppsspråk ligger i dette sitatet som et viktig anliggende, slik jeg tolker det. Dette kan igjen trekkes linjer til kontakthypotesen i lys av det overordnede målet om å motarbeide antisemittisme. Det å skape god kontakt med hver enkelt kan påvirke elevene på flere måter i den grad at det knyttes til positive opplevelser. Teoretisk forankret kan dette også relateres til

positiv holdning om læring som har blitt gjort rede for tidligere i analysen. I dette ligger det også en forståelse av rollen som formidler som flere av formidlerne utdyper.

Formidler 5 reflekterer også over det å tilrettelegge og tilpasse skolebesøkene. Hen reflekterer over at man må legge ned språket, og at kroppsspråk er viktig. Under observasjonsøkten brukte formidleren elevene aktivt. En elev fikk ha på seg et bønnesjal mens formidleren forklarte bruken av det og hvorfor det ser ut som det gjør. På denne måten tilrettelegges opplegget elevenes nivå, og formidleren begrunner dette med at det ligger i å kjenne på elevgruppen som er til stede. Formidleren forklarer også at hen prøver å aktualisere temaene i forhold til hvilken alder elevene er i. Hen sier at dersom elevene for eksempel er rundt 13 års alder, bruker hen bevisst en del tid på *bar* og *bat mizva* fordi da kan de selv relatere til eksempelvis en kristelig konfirmasjon. Dersom elevene er eldre, forklarer formidleren at hen tilpasser i forhold til kunnskapen de har. Da kan fokuset være mer avansert ved at det muligens blir mer snakk om bønneboken *Siddur* og dens innhold. Siddur regnes som en av jødedommens viktigste hellige tekster.

Det reflekteres mye over tilretteleggelse som gjøres i skolebesøkene. Felles for alle informantene er at de er fleksible når det gjelder å tilpasse etter hvordan de opplever responsen fra elevene underveis i oppleggene. I dette ligger det kunnskap og forståelse av og om de ulike elevgruppene som kommer på besøk. Informantene mener at det er avgjørende for skolebesøket at de som formidlere klarer å appellere til elevene på en alders- og interessefornuftig måte. Formidler 5 peker blant annet på at man må kunne «adapt and improvise». Dette er også en sentral fremgangsmåte for flere av formidlerne.

Med «adapt and improvise» til grunn, forklarer formidleren at mye av metodene som tas i bruk ligger aldersbestemt, men også i selve settingen der og da. Formidler 4 betoner tilretteleggelse av opplegg på følgende måte:

Noen ganger deler læreren som er med på besøket opp elevene i gutte- og jentegrupper, og da er det veldig ulik undervisning på de to gruppene. Det hender ofte at guttegruppen har masse spørsmål, og de har ofte ikke de enkleste spørsmålene. Så når jeg snakker om for eksempel bønneboken til guttegruppen og ser svømmende blikk, men om omskjæring så vil de gjerne høre mer, da bare legger jeg bort bønneboken. Jeg prøver å tilpasse så mye jeg kan på den måten.

Slik jeg tolker dette sitatet, mener Formidler 4 at inndelingen av elevene er avgjørende for hva som formidles underveis i besøket. For det første er det en avgjørende faktor når det gjelder hvor vidt elevene engasjerer seg, i den forstand at elevene stiller spørsmål underveis. Deretter påpeker formidleren at hen selv vurderer formidlingen underveis, ettersom hen er opptatt av å tolke elevenes kroppsspråk. Det vektlegges dessuten at formidlingen er fleksibel i den grad at hen ser an mottakelsen fra elevene. Sett på en annen side, kan dette også være en form for utfordring med formidlingen. I lys av situasjonen i sitatet, kan elevene komme ut med mye kunnskap om omskjæring, og da blir dette det mest sentrale i formidlingen. Ønsket med formidlingen er å gi elevene grunnlag for forståelse og respekt for mennesker med ulike livssyn, og slike situasjoner kan dermed påvirke læringsutbytte. Dette kan også styrke potensielle fordommer blant elevene. Det kan se ut til relasjonsbyggingen trumfer et spesifikt innhold, og at formidlerne slik sett jobber i samsvar med kontakthypotesen.

Formidler 3 forteller på sin side om sine erfaringer når det gjelder å formidle til skoleklasser, og den tilretteleggelsen hen gjør og metodene som blir brukt. Formidleren sier at vedkommende liker å dele og å dele om seg selv. Dette var en av flere grunner til at hen ønsket å bli en formidler i synagogen. Hen forklarer:

Jeg liker å dele min jødiske bakgrunn med folk. Jeg har alltid synes at det er veldig spennende. Noen synes jo det er kjipt å være annerledes, men jeg synes det bare er gøy å være litt annerledes. Det er fint å ha noe de andre ikke har.

I dette sitatet ligger det en forståelse av at formidleren bevisst benytter seg av innenfraperspektivet, og at vedkommende sin identitet ikke skjules for elevene. Det ligger også en forståelse av formidlerrollen når hen reflekterer over at hen ikke synes det er en ulempe å skille seg ut fra de besøkende. Dernest påpeker formidleren det unike med sin identitet, som kan knyttes til skolebesøket som helhet og formålet med å bli kjent med en minoritetsgruppe. Dette forklarer formidleren videre i form av den tilretteleggelsen formidleren gjør underveis i skolebesøkene. Hen sier at det kommer an på gruppen når det gjelder å dele egne erfaringer og sine personlige historier. Formidleren legger frem at dersom det er en engasjert gruppe som viser interesse, er det større sannsynlighet for at hen deler mer med gruppen. Formidleren påpeker også at det kommer an på om gruppen stiller konkrete spørsmål. Da svarer formidleren elevene ut ifra egen vurdering når det gjelder graden av tilpasning.

Et perspektiv som spesielt Formidler 3 løfter frem, er det å finne likheter mellom seg selv og den klassen som vedkommende skal formidle til. Personlige koblinger er viktige med utgangspunkt i flere grunner. Elevene får forståelse gjennom koblingene, men ved å utvikle følelsesmessige koblinger til fagstoffet får elevene også et økende engasjement for temaet (Behrendt & Franklin, 2014, s. 238). Hen sier eksempelvis at dersom det er en klasse der det er flere minoriteter blant elevene, så legger hen fram at i synagogen er mange mennesker med ulike bakgrunner, og at man finner jøder over alt i verden. Formidleren utdyper:

Jeg pleier å finne noe som elevene relaterer seg til, som for eksempel å si at det er veldig likt det som vi gjør og det som kristne og muslimer gjør. De tre verdensreligionene er veldig like og jeg pleier da å finne likheter i stede for forskjeller. I skolen lærer man mye om forskjeller på religion, så jeg føler det er viktig å snakke om likheter da.

Formidleren vektlegger i sitatet at det for hen som formidler er sentralt å finne noe som elevene kan relatere seg til. Dette viser nok en gang hensikten med relasjonen mellom formidlerne og elevene. Formidler 3 vektlegger dessuten forskjellen på undervisningen som skjer på skolen og den formidlingen de selv er en del av. I den tilknytning påpeker hen viktigheten av å ha en felles referanseramme, og måten den kan påvirke elevens forståelse og etablering av videre kunnskap. Når det gjelder formålet med å motarbeide antisemittisme, er også denne metoden sentral når det henvises til kontakthypotesen, nettopp for at interaksjonen mellom to grupper skal redusere fordommer dem imellom. Det siste aspektet er noe flere av formidlerne kom inn på. På denne måten tilrettelegger altså formidleren formidlingen sin ettersom det passer med elevgruppen. Dette gjør alle informantene på sine måter, og de er påpasselige med å påpeke at det å tilpasse og tilrettelegge oppleggene er essensen for at det skal oppstå en positiv lærings situasjon. Poenget til formidlerne er at de ønsker å inkludere alle i gruppen. Formidler 5 forteller spesielt at hen er opptatt av å få frem at det også er et mangfold i elevenes gruppe, og at det er et bevisst grep for å skape et fellesskap på et eller annet grunnlag. Det er viktig for elevene og deres opplevelse av besøket.

#### **4.2.1 Forberedelse av skolebesøkene**

Tilretteleggelsene og tilpasningene som gjøres underveis i oppleggene kommer ikke uten forberedelser. Begge institusjoner forklarer at de har sine måter å forberede skolebesøk, både individuelt, men også i fellesskap med andre formidlere. Formidler 2 mener at forberedelsen til

skolebesøkene kommer veldig an på hva opplegget er. Hen påpeker blant annet at noen av oppleggene krever mye praktisk forberedelse i form av de ressursene som brukes. Det kan være modeller som skal settes opp og klargjøres. Formidleren peker på at det er mye praktiske forberedelser i forkant av et skolebesøk. Det nevnes også at det ligger noe øving i presentasjonene i seg selv, men det avhenger av hvor mye en har fått jobbet med oppleggene. Er det et opplegg som har blitt gjennomført en rekke ganger, så holder det å bare ta frem presentasjonen og kikke igjennom den, påpeker formidleren. Dersom det er mye begrepsbruk og en del abstrakt påpeker formidleren at det er fint å forberede seg på den måten at man ikke går seg vill når oppleggene pågår i praksis.

Det er altså flere grep som formidlerne ved Jødisk museum benytter, og som blir tydelige når formidlerne observeres. Betydningen av ha å en rød tråd i opplegget vektlegges som vesentlig. Det å åpne opplegget med å spørre elevene hva de ser rundt seg, og ha en åpen samtale med elevene om det de ser er også sentralt. Dette gjøres bevisst i forkant av at formidlerne forklarer og forteller om museet, historien til bygget og den originale dekoren som finnes i museet. Formidler 2 spurte også om undervisningen som elevene har hatt på skolen. Dette har en tydelig hensikt om å koble sitt opplegg med elevenes forkunnskaper. Felles for alle formidlerne er deres ønske om å formidle på elevens nivå, dette ses tydelig i praksis når formidlerne observeres.

Måten å forberede seg til skolebesøkene går også igjen hos Formidler 4 fra synagogen. Tilsvarende som Formidler 2 fra Jødisk Museum, forbereder Formidler 4 seg noe likt. Hen påpeker at vedkommende liker å forberede seg på den måten at hen vet hvilken skole elevene kommer fra, og hvilken alder de er i. Dette er for å knytte relasjoner til elevene allerede fra starten av besøket. Hen forklarer:

(...) Jeg liker å si: «Velkommen Hovseter» eller «Så flott at dere kommer helt fra Eidsvoll!».

Måten formidleren ønsker elevene velkommen på, og allerede fra starten av besøket ønsker å knytte relasjon, er et grep for å skape dialog, slik jeg tolker det. Formidleren forklarer også at hen opplever at elevsamspillet blir lettere, og at interaksjonen blir løsere ved bruk av metoden. Denne formen for forberedelse blir tydelig i observasjonen av formidleren. Det blir tydelig at elevene føler seg sett, og at de er en del av et fellesskap. En spenning oppstår likevel når det gjelder sikkerhetstiltakene ved synagogen. Det er en del sikkerhetstiltak som følges, og av den

grunn blir det kanskje ikke det naturlige møte umiddelbart elevene ankommer. Dette blir begrunnet med blant annet at et gjerde må låses opp før elevene kan komme innenfor. Det blir egentlig ikke «velkommen» før alle står i ring og formidleren forteller litt om seg selv (Formidler 5). Det pekes også på at mange kanskje får et bilde av synagogen som farlig og stengt grunnet synlig politi og diverse sikkerhetstiltak, men Formidler 3 fremmer at de tvert imot gjerne ønsker at folk kommer, men på en sikker måte. De ønsker å vise frem synagogen sin, og ikke skremme bort.

Formidlerne ved synagogen forteller også at de har en mal de følger når formidlingen gjennomføres, men at de likevel står relativt fritt til å endre og tilpasse underveis. Dette kommer også frem i observasjonene. De sier at det er spesielt ved den historiske delen av opplegget som er standardisert. Videre i oppleggene er det friere tøyler når det gjelder hva formidlerne retter fokus på. Et eksempel på dette oppsto da Formidler 5 ble observert. Skolebesøket jeg observerte ble gjennomført tidlig i desember 2022. Formidleren benyttet noe av tiden til å fortelle om den norske julefeiringen og adventstid som de fleste av elevene kunne relatere til, og sammenliknet det med jødernes feiring av *Hanukka* – en lysfest som varer i åtte dager til minne om gjeninnvielsen av tempelet i Jerusalem. På denne måten omfattet formidlingen fleksibilitet i den grad at den var aktuell for tiden elevene besøkte synagogen på, og rettet seg inn etter det elevene delte om sine personlige erfaringer rundt eksempelvis høytid. I observasjonene ble det også vist andre typer for både tilretteleggelsene som blir gjort underveis, og forberedte elementer. Spørsmål om det er noen av elevene som har vært i synagogen fra før gikk igjen. Forberedelse når det gjelder at formidlerne vet hvilken alder elevene er i, ble også tydelig. Måten formidlerne snakket på, spiller på humor og byr på seg selv var tilpasset elevenes nivå. Tilretteleggelsen underveis i oppleggene blir derfor naturlig. Neste delkapittel vil ta for seg hvilken hensikt formidlingen i skolebesøkene har.

### **4.3 Prosjektet mot antisemittisme**

Til nå har jeg vært innom informantenes forståelse av skolebesøk som undervisningsmetode og hvilke metoder som formidlerne benytter seg av. Innen disse delkapitlene har deres egne refleksjoner og observasjoner gjort i felt, vært innslagsgivende når det gjelder eksempelvis betydningen av relasjonsbygging med elevene. Denne delen av analysen tar for seg hvilken hensikt formidlingen i skolebesøkene har. Her vil det også være relevant å trekke frem observasjonene som ble gjort for å underbygge informantenes utsagn.

Formidlerne ved begge institusjoner vektlegger skolebesøk som en metode for å bli kjent med kulturelle og religiøse minoriteter. Møtet med synagogen og museet kan fungere som en arena der elever kan bli mer bevisste på sine egne synspunkter og fordommer. Der kan de også lære om hvordan man kan utforske og utfordre disse i møte med andre. For å få til god formidling der elevene får kunnskap om både seg selv og andre, er man avhengig av både formidlerne og lærerne sin kompetanse til å håndtere mangfold og forskjeller (jf. von der Lippe, 2021, s. 27). Formidler 2 mener at skolebesøk til deres museum spiller en enormt viktig rolle for å få kunnskap om det jødiske, og for å utvide perspektivet på det jødiske og jødisk historie generelt. Forebygging av antisemittisme legges frem som en klar gevinst av Formidler 4 når det gjelder å åpne opp dørene for skoleklasser. Dette deler institusjonene som felles mål.

Det personlige møtet vektlegges ved begge parter som essensielt når det gjelder å forebygge antisemittisme. Formidler 5 reflekterer over at i det personlige møtet i forhold til antisemittisme og det å se den andre, og å få forståelse for at det er ting som eksempelvis religioner har felles, er viktige formål med skolebesøkene. Teoretisk forankret er kontakthypotesen vesentlig. Kontakthypotesen er som allerede nevnt en teoretisk tilnærming som tas til betraktning som utgangspunkt for fordomsreduksjon. Selve kontakten mellom ulike grupper er i sentrum (Toft, 2021, s. 171). Formidler 3 legger også frem gleden hen opplever når man kan se at elevene har lært noe. Det at man som formidler sitter igjen med en følelse av at elevene har fått bredere forståelse etter et skolebesøk, og at fordommer som elevene eventuelt hadde har blitt endret på, beskrives som en motivasjon. Det å gjøre det som elevene møter på skolebesøkene *allmennmenneskelig* er et ord Formidler 2 benytter seg av når hen beskriver hva et skolebesøk kan gi. Fokuset på mangfold og det å menneskeliggjøre er altså meget sentrale aspekter.

Formidlerne ved både synagogen og Jødisk Museum forteller at deres hensikt som alternativ læringsarena er tydelig, og heller ingen hemmelighet. Formidlerne peker på prosjektet mot antisemittisme som overordnet mål. Spesielt for formidlerne ved synagogen er også arbeidet med å ha et personlig møte med det jødiske gjennom formidlerne et viktig mål. Det at den jødiske kulturen og religionen har mye til felles med andre kulturer og religioner, blir gjentakende tatt opp når det gjelder det å avmystifisere jødedommen overfor elevene. Det å se den andre er også et sentralt element som ligger i dette med å finne et felles grunnlag og referansepunkt.

Det å nyansere eksempelvis medialiserte fordømmer kan også gå under målet om å nedbryte og forebygge fordømmer (Økland, 2021, s. 125). Konspirasjonsteorier trekkes frem når det gjelder blant annet medialiserte fordømmer. Det fortelles blant annet om et tilfelle der en elev sa at vedkommende kjøpte en Coca-Cola-boks, og da gikk det én krone til Israel. Konspirasjonen ligger i at Coca-Cola overfører fortjenester eller midler til Israel. Formidler 1 betoner det på følgende måte:

Jeg pleier å si det til elevene at når vi underviser om noe eller når vi lærer om noe, og får større forståelse for noe, så er det mindre sjanse for at vi utvikler fordømmer, hat og konspirasjoner mot det. Så, undervisningsaspektet, formidlingsrollen til museet er en kjempeviktig del av arbeidet for å motarbeide antisemittisme. (...) Vi formidler for å undervise og spre kunnskap om jødisk religion og tro, levemåte og det jødiske folk sånn at man kan motarbeide antisemittisme.

I dette sitatet ligger det flere begrunnelser for undervisningshensikten til museet, slik jeg tolker det. For det første tydeliggjøres det for elevene at når man lærer noe og utvider forståelse for noe, så bidrar det til mindre sjanse for å utvikle blant annet fordømmer. Kunnskap er en del av fordomsbekjempelseshypotesene, og er derfor sentralt. Deretter påpeker hen at konspirasjoner også kan reduseres når man får større forståelse for noe, ettersom man lærer om jødisk liv og kultur. Det vektlegges dessuten at formidlingsrollen er en viktig del av arbeidet mot antisemittisme. Dette kan knyttes til at kunnskap kan bidra til større åpenhet og refleksjon, og at skolebesøk kan bidra til holdningsskapende- og holdningsendrende prosesser. Det er likevel ingen automatikk i dette, og ny kunnskap kan både underbygge og sementere allerede eksisterende fordømmer. I verste fall kan det bidra til å utvikles nye (von der Lippe, 2021, s. 12). Formidler 4 deler tilsvarende forståelse som Formidler 1. Hen vektlegger at dette med å sammenlikne de tre religionene er essensielt for å få det generelle grunnlaget for forståelse. Det å motarbeide antisemittisme er altså det overordnede målet til formidlerne. Med et slikt mål ligger det en rekke refleksjoner bak de arbeidsmetodene formidlerne velger når det gjelder skolebesøk. Forståelse av disse arbeidsmetodene ligger også som en faktor.

Skolebesøk bringer med seg noen uforutsigbare elementer med elevgruppen, til tross for forberedelser og tilrettelegging underveis. Et slikt perspektiv kom frem da Formidler 3 ble spurt



om vedkommende har fått noen upassende eller kontroversielle spørsmål av elever når de er på skolebesøk. På det sier formidleren:

Nei, ikke på den måten. Når jeg får et sånt type spørsmål, så vet jeg på en måte at elevene gjør det fordi de er i et trygt rom. De slenger det ikke bare til meg. Vi står og prater, og så spør de. Det synes jeg er helt fint. Jeg synes det passer seg når det er et skolebesøk, men i den virkelige verden så er det ikke sikkert at jeg ville ha snakket om det. Jeg synes det er bedre at de benytter sjansen til å spørre om det når settingen er riktig, og ikke slenger det ut til noen tilfeldige på gata, eller til meg.

Slik jeg tolker sitatet, mener Formidler 3 at å stille spørsmål som gjerne kan tolkes som noe kontroversielle, er akseptabelt i en skolebesøkssammenheng. Begrunnelsen ligger i at det er etablert rammer for et trygt rom under skolebesøkene. Det at settingen er riktig begrunnes som noe av årsaken til at spørsmålene er akseptable. Teoretisk forankret kan dette knyttes til at det har blitt etablert et felles *safe space* som elevene og formidlerne er en del av. Dette hører også sammen med det som har blitt nevnt tidligere i analysen om at formidlerne ufarliggjør situasjoner. Begrepet *safe space* kan her altså knyttes til sitatet. Overført til en skolebesøkssammenheng, ligger det en forståelse i at læringsmiljøet må trygges for at elever skal kunne snakke åpent sammen, og for at de skal være sikret å møte respekt for egen religion eller livssynsståsted (Hauan & Anker, 2021, s. 89). Uenighetsfellesskap er et begrep som også kan knyttes inn i dette da klassefellesskapet likevel må tåle uenighet. I stede for å prøve å skape et trygt rom, forstått som et behagelig rom, bør det vektlegges at læringen kommer til å berøre følelser, oppfordre elevene til å ta risiko, dele fortellinger og lytte til hverandres erfaringer (Hauan & Anker, 2021, s. 89-90). På denne måten kan elevspørsmålene forstås som akseptable. I sitatet kommer det også tydelig frem hvordan formidleren ser på seg selv i rollen som formidler. Måten formidleren forstår seg selv i rollen og oppfatter elevene, gjenspeiler metodene hen benytter i den grad at vedkommende vet at slike spørsmål kan komme. Måten vedkommende begrunner hvordan hen som formidler tar tak i slike situasjoner reflekterer også over hvordan vedkommende forstår metodene hen velger underveis i et skolebesøk.

Forståelsen av rollen som formidler og deres posisjon, trekkes blant annet frem, som vist ovenfor, av Formidler 3. Det å reflektere over sin rolle er en sentral del når det gjelder å forstå seg selv i rollen, men også for å trekke videre paralleller til den forståelsen man har når det

kommer til arbeidsmetodene man velger i formidlingen. Formidler 3 reflekterer videre over sin rolle når hen formidler til en skoleklasse. Hen funderer over den posisjonen vedkommende har overfor elevene når de som formidlere på mange måter fungerer som en representant for menigheten. Formidleren drøfter det på følgende måte:

Jeg tenker egentlig ikke så mye over min posisjon. Spesielt i skolebesøk, det at jeg er en representant for denne religionen. Fordi for meg, det å være jødisk, jeg er en representant for min religion uansett hvor jeg går. (...) Flere skoleklasser, og særlig eldre elever, spør meg hvordan det er da, det å være jødisk her i landet, og hvordan det er å vokse opp her og slike ting. Da har jeg sagt at det er vanskelig å forestille seg. Hvis det for eksempel er en elev som spør, og som gir uttrykk av at vedkommende er muslim, så sier jeg til eleven: «Forestill deg at du går til et sted der ingen har møtt en muslim før, og så spør de deg masse spørsmål og du må svare på vegne av alle verdens muslimer». Da skjønner vedkommende som spør at det kan være vanskelig å svare for alle. Når de selv putter seg inn i situasjonen så forstår de det mer.

Her kan det forstås som at nærhet til elevene ligger som et underliggende element. Til grunn for refleksjonen er også forståelsen av at det trygge rommet – safe space, er etablert under skolebesøkene. Den gjensidige tryggheten mellom formidlerne og elevene vises her som gjeldende for svarene som formidleren gir. Dette sitatet kan også plasseres i et teoretisk perspektiv.

Det å bli utpekt som et medlem av en minoritetsgruppe setter individet i en spesiell situasjon. Kategorien «jøde» er kulturelt konstruert, og innholdet i denne kategorien varierer med tid og sted. Kategoriene og de ulike sosiale konsekvensene av disse, er høyst virkelige selv om de er kulturelt konstruerte. Hvem som har makt til å definere hvem som er innenfor og utenfor ligger i majoriteten. «De» er en kategori som «vi» gjør saker og ting med (Hellesund, 2021, s. 356-357). Eksklusjonen fra «vi-et» skjer oftest i daglige situasjoner og interaksjoner. Det skjer også ofte uten vond vilje, men små drypp synliggjør noe som er annerledes enn «oss». Selv om det ikke er en intensjon å marginalisere eller å andregjøre jøder, kan det likevel oppleves slik når ansiktsuttrykk viser overraskelse eller ubehag når det blir forklart visse elementer ved for eksempel rituell praksis (jf. Hellesund, 2021, s. 357-358). En slik refleksjon danner grunnlag for måten formidlerne, særlig ved synagogen, begrunner og forstår måten de arbeider på under

skolebesøkene. De er tydelige på at skolebesøkene skal fungere som en samtale mellom de som formidlere og elevene. Formidlerne er opptatt av mulighetene til å dele egne erfaringer og personlige historier med elevene. Likevel avhenger dette av elevgruppen og relasjonen som bygges.

Perspektivtakning blir med dette et fremtredende element. Formidler 4 forteller blant annet at hen er opptatt av elevene skal få se vedkommende som jøde, men også at de skal få en del generelle fakta om jødisk liv og tro. Formidleren forteller at hen prøver å gi av seg selv og å skape en nærhet til elevene. Måten det gjøres på er gjerne å ta med ting hjemmefra. Formidler 5 begrunner bruken av sine personlige historier med blant annet at det avmystifiserer temaer når man blir kjent med for eksempel hyggelige historier, og at det er greit å diskutere det i fellesskap. Formidleren sier også at å dele egne historier kan gjøre at elevene føler at de blir litt kjent med vedkommende, og at det kan gi elevene positivt læringsutbytte. Slike historier kan brukes som en inngangsport til å lære mer om det jødiske, mener formidleren. Likevel påpeker formidleren at det ikke alltid er overskudd til å gi så mye av seg selv. Det må også legges til grunn det med å blottlegge seg selv og sin familie. Forståelsen ligger likevel i at elevene vil huske det de har lært på en helt annen måte når formidlerne kan gi av seg selv, selv om rammene for skolebesøkene også er der. Det å vise mangfoldet og å speile storsamfunnet mener formidleren er essensielt å få frem i gjennomføringen av skolebesøkene.

Informantene ved Jødisk Museum peker på at deres formidling som skal gi et innenfraperspektiv, men at det blir en form for akademisk innenfraperspektiv på grunn av at de ikke har de samme egenerfarte historiene som formidlerne ved synagogen har. Slik som nevnt tidligere i analysen, kan dette sammenliknes med det faglige innenfraperspektivet. Tilnærmingen krever empati – innlevelse. Fagligheten vil likevel alltid innebære en viss grad av distanse. Engasjementet er faglig, ikke personlig (jf. Eidhamar, 2016b, s. 96). Likevel baserer de seg blant annet på beretninger og relasjoner innad i museet, i tillegg til bred fagkunnskap. Formidler 2 forklarer dette ved å presisere at det er viktig i den formidlingen de har at det hviler på kunnskap om jødedommen, og at den formidlingen de gir er basert på så presis kunnskap som overhodet mulig. Dette begrunnes gjennom å vise et mangfold i den internasjonale jødedommen, men også i jødedommen i Norge. Formidleren utdyper:

Det som har vært utfordringen med formidling av jødisk historie her i landet, er at du har for eksempel lærebøkene som ofte blir fristet til å helle en del ut mot utlandet. Den norsk-jødiske minoriteten er liten, og har sin måte å være jødisk på. Vi må få frem akkurat dette, sånn som kunnskap må og burde være: etterrettelig og internasjonal, men også noe partikulær og nasjonal for Norge. Dette for å få fram det mangfoldet som finnes her i Norge, og for å få frem en avklaring om at forholdene som du finner i større land slik som USA og Israel, som har større jødisk befolkning, ikke er like vendbart her i Norge.

Formidleren peker altså på utfordringen når det gjelder å formidle norsk-jødisk historie i en isolert kontekst. I den tilknytning peker formidleren på at lærebøkene vinkling av jødisk historie gjør det mer komplekst å få fram avklaringen om forholdene som finnes i andre land og Norge på et tilpasset elevnivå. Tidligere forskning på fremstilling av jøder i norske lærebøker, viser at lærebøkene knytter seg gjerne til antisemittisme og holocaust. Det vises til at antisemittisme behandles i begrenset grad, og da bare som et historisk fenomen (Sæle, 2021, s. 321). Undersøkelser viser også at jødiske ungdommers erfaringer med antisemittisme i stor grad knyttes til den israelsk-palestinske konflikten. En ny form for antisemittisme diskuteres som fremtredende der Israel utgjør en ny referanseramme for negative holdninger til jøder (Sæle, 2021, s. 322).

Sæle (2021) viser til et hovedfunn i analysen av et utvalg vg3-lærebøker i historiefaget. Hovedfunnet er at jødene og det jødiske fortelles frem som en del av en fortelling som ikke direkte handler om dem, men om nazismen og sionismen. Det jødiske har ikke noen selvstendig plass, men kommer frem som underliggende forklaringer på mer overordne tamer – særlig til historisk-religiøse forestillinger om Israel (Sæle, 2021, s. 338). Herberger & Aschim (2021) viser også til at det er manglende representasjon av jødisk mangfold i lærebøkene knyttet til religion- og livssynsfaget, og grunnen ligger trolig i manglende oversikt. Læreplaner og læreverk er i bevegelse bort fra en essensialistisk forståelse av religioner som monolittiske og sluttende systemer, men forskningen tyder likevel på at det er et stykke å gå når det gjelder fremstillingen av mangfoldet innen jødedom (Herberger & Aschim, 2021, s. 16). Dette underbygger poenget i sitatet fra Formidler 2, slik jeg ser det.

Det å forstå skolebesøk som en undervisningsmetode som skolene benytter, samt det å forberede og tilrettelegge besøkene, viser seg oppsummert å være sentrale faktorer når det gjelder elevene som formidlerne møter under skolebesøkene. Med utgangspunkt i elevenes lærebokkontekst og deres tidligere kunnskapskaper, møter formidlerne ulike forståelser og tolkninger av jødedom. Formidlingen fra både synagogen og Jødisk Museum kan derfor ses på som viktige ressurser som kan benyttes i undervisningssammenhenger. Formidlerne legger vekt på å skape et trygt rom for elevene og de tilpasser seg aldersgruppene som kommer. Mye av formålet med skolebesøkene er å gi kunnskap om jødedommen for å blant annet motvirke fordommer og antisemittistiske holdninger.

## 5 Drøftelse

I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere utvalgte funn fra studien med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i avhandlingen. Målet er å belyse funnene i en faglig og teoretisk sammenheng, slik at det kan bidra til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Studien tar sikte på å undersøke hvordan formidlere ved alternative læringsarenaer forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk.

For å avgrense problemstillingen og å danne grunnlag for diskusjonen, har jeg formulert følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår formidlerne ekskursjon som undervisningsmetode?
2. Hvilke metoder benyttes i gjennomføringen av skolebesøkene?
3. Hvilken hensikt har formidlingen i skolebesøkene?

### *5.1 Vis og fortell-ekskursjon og dialogiske rom*

Det sosiokulturelle synet på læring understreker at kunnskap konstrueres og deles i samspill mellom mennesker (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Med dette perspektivet som utgangspunkt, er det relevant i forhold til problemstillingen å drøfte hvilken type ekskursjon som tilbys ved synagogen og Jødisk Museum i Oslo som to forskjellige læringsarenaer. Formålet med dette delkapittelet er å belyse hvordan formidlerne knytter sammen formidlingen og type ekskursjon, og hvordan dette viser seg i praksis.

Med utgangspunkt i Fedesco et al. (2020) sine kategorier, kan det sies at institusjonene gir en «vis-og fortell» form for ekskursjon, der elevene i noen grad kan fritt gå rundt og en «ekspert» gir en muntlig presentasjon. Dette kan imidlertid føre til at elevene opplever formidlingen som lite inspirerende og i verste fall, kjedelig. Årsaken kan ligge i at elevene finner opplegget ensformig, og at det ikke er noe rom for flere typer aktiviteter underveis. Formidlerne ved både synagogen og museet viser likevel evne til å tilpasse oppleggene slik at elevene får muligheten til å engasjere seg aktivt. På denne måten kan fallgruven unngås. I tillegg til en «vis-og-fortell»-stil, kan skolebesøkene også betraktes som en form for stedsbasert fordypning, der elevene kan undersøke et spesifikt tema som er knyttet til området og stedet. Selv om elevene ikke tilbringer mye tid på besøksstedet, kan de likevel bedre sin kunnskap om området og om tematikken som blir utforsket. Begge institusjoner har eksempelvis en forhistorisk tilknytning når det gjelder det

norsk-jødiske livet både før og etter holocaust. Dette kan koble læringen fra klasserommet til ekskursjonsstedet, og kan gjøre at elevene innlemmer ny forståelse og kunnskap. Det å sette gjenstander og ting inn i ulike sammenhenger, som en historisk sammenheng, kan altså utvide elevenes kunnskap.

Et interessant element fra analysen er hvordan formidlerne selv tolker ekskursjoner som undervisningsmetode. De ser på skolebesøk som en mulighet for både sosial læring gjennom klasse-/gruppetur, og faglig læring gjennom artefakter og relasjon mellom elevene og formidlerne. Formidlerne har en oppfatning av ekskursjoner som en personlig opplevelse snarere enn en faglig isolert læringssituasjon. De understreker betydningen av interaksjon og relasjoner mellom mennesker i læring, som er en sentral idé i det sosiokulturelle synet på læring. Ifølge dette synet er læring situert og uløselig knyttet til de konkrete situasjonene og samspillet som utspiller seg (Wittek, 2021, s. 51). Formidlerne ser dermed ut til å legge stor vekt på å skape en meningsfull og personlig læringserfaring for elevene gjennom skolebesøkene.

Sosiokulturelt læringsyn tar for seg blant annet samspillet med andre mennesker, og kan forstås som langt mer enn en ramme rundt læringen. Hva som blir lært, og hvordan vi lærer er derfor sentralt (Wittek, 2021, s. 52). Samtalesjangere, typiske tale- og samhandlingsformer som ligger nedfelt i kulturen, gjør seg gjeldende. Et sentralt element er *sonen for nærmeste utvikling*, et begrep som understreker at ytterligere læring må ses i sammenheng med de sosiale sammenhengene vi er i, de personene vi samhandler med, og de redskapene som gjøres tilgjengelige for oss. Vygotsky beskriver det som møtepunktet mellom kultur og kognisjon (Wittek, 2021, s. 52). Læring innenfor denne sonen innebærer at personer fungerer som støtte for hverandre, og betegnes som *stillasbygging*.

I denne studien bygger formidlerne stillas for elevene når hen inviterer dem til å sette ord på sin begynnende forståelse av jødedom. Hen bygger stillas for elevene ved å tilby blant annet konkrete artefakter slik som en kippa, yad og toraskap, som representerer abstrakte elementer i religionen og bidrar til en rikere forståelse av det elevene skal lære. Slike stillaser er viktige i den grad at elevene skal kunne gjøre erfaringer med ulike redskaper og gradvis gjøre dem til del av sine egne kunnskapskonstruksjoner (Wittek, 2021, s. 53). Sett fra en annen side, mente Vygotsky at mennesker håndterer og tolker verden gjennom kulturelle verktøy som er av sosial

og historisk karakter (Ness & Danielsen, 2020, s.105). Verktøyene er medierende – formidlende.

Gjennom formidlerne, er det flere måter å se hvordan både stillasbyggingen og medieringen tar form. Formidler 2 la eksempelvis vekt på at et besøk til Jødisk Museum kan betraktes som en opplevelse av et artefakt i seg selv. Dette kan føre til at elevenes tanker stimuleres, spesielt fordi de fleste av elevene trolig ikke har besøkt en synagoge tidligere. Dette kan også ses på som en form for stillasbygging, hvor elevene får erfaringer som kan hjelpe dem i deres egen kunnskapskonstruksjon. Formidler 1 understreker også viktigheten av å skape knagger som senere undervisning kan henges på. Eksempelvis fremmet formidleren da elevene fikk smake på challah under et besøk, og fikk vite bruken av og bakgrunnen for det, at det er lettere for elevene å koble dette til det de lærer om shabbat. På denne måten har de allerede en form for knagg knyttet til tematikken, og dermed blir det lettere å bygge videre stillas når det gjelder forståelsen for eksempelvis jødiske ritualer. Gjennom dette vises også måten «vis-og-fortell»-tilnærmingen kan brukes sammen med andre læringstilnæringer under ekskursjoner.

Synagogens formidlere viser også i stor grad samsvar med et sosiokulturelt syn på læring ved å legge vekt på den personlige opplevelsen elevene får når de besøker synagogen. Elevene får se ting og gjenstander fysisk, ikke bare gjennom lærebøker og nett. Det legges også vekt på dialogisk relasjon med elevene, Formidler 5 uttrykker det som et «velkommen hjem til oss». Samhandlingsformer gjør seg dermed gjeldene i skolebesøkene, og dialogisk læring og undervisning henger dermed sammen. Formidlerne forteller at hensikten til skolebesøkene ikke er å undervise, men å formidle, fortelle og dele erfaringer fra et levd innenfraperspektiv. Det at enkelte av formidlerne også aktivt bruker elevene i gjennomgangen av ulike tematikk, henviser til relasjonen som bygges. Det blir også skapt en samarbeidsaktivitet.

Samarbeidsaktiviteten kan forstås i lys av det å etablere dialogiske rom. I disse dialogiske rommene får begge parter i læringssituasjonen gjennom samarbeidsaktiviteter lære å se et tema fra andres ståsted. Mangfoldige stemmer eller perspektiver gjør seg her gjeldende når det gjelder at elevene og formidlerne sine perspektiver får anledning til å brynes i et fellesskap. Det kan også være nyttig når det gjelder å skape bedre forståelse mellom ulike grupper, og å øke respekten for ulike perspektiver og oppfatninger. Dette kan knyttes til prosjektet mot antisemittisme som forstås som sentralt for formidlingen ved begge institusjoner.



## 5.2 Formidling gjennom bruk av erfaringsbegrepet

Dewey (2020) er opptatt av at vi bruker våre tidligere erfaringer når vi fortolker en ny situasjon. Dette skjer samtidig som at erfaringene våre i denne situasjonen bidrar til å endre vår forståelse og hvordan vi tolker framtidige situasjoner. Dette ses i lys av Deweys to prinsipper på erfaring, *kontinuitetsprinsippet* og *interaksjonsprinsippet*. Kortfattet henviser prinsippene til at erfaringer alltid er en sammenkobling av nåtid og fortid, og at nye erfaringer oppstår gjennom samspillet mellom individets interne og eksterne forhold. Et eksempel på dette kan være når elever besøker synagogen og Jødisk Museum. Elevene vil bruke sin kunnskap fra eksempelvis tidligere religionsundervisning for å forstå det som blir formidlet, men deres individuelle erfaringer vil også påvirke hvordan de oppfatter formidlingen og hva de lærer. Interaksjon med formidlere fra en alternativ læringsarena kan føre til at elevene gjør seg nye erfaringer, og endrer sin forståelse av jødedom og det jødiske som religion og kultur. Disse erfaringene vil igjen påvirke hvordan elevene håndterer framtidige situasjoner. Det kan for eksempel være i en sammenheng der antisemittisme blir uttrykt (jf. Egelandsdal & Ness, 2020).

I analysen kom det frem en rekke grep som informantene benytter når de enkelte formidler. Disse metodene ble reflektert over under intervjuene, men ble også synlig under observasjonene. Et grep som alle informantene benyttet seg av var å tilrettelegge oppleggene på den måten at det var alderstilpasset, og de var påpasselige med å finne relevante eksempler som elevene lett enten kunne kjenne seg igjen i, eller på en eller annen måte kunne relatere til basert på tidligere kunnskap. Dette kan bidra til en rikere forståelse av det elevene skal lære, og kan dermed også ses i lys av stillasbyggingen. Flexibilitet i formidlingen viste seg også i den forstand at formidlingen baserte seg noe på det som skjedde der og da, blant annet at formidlerne tok hensyn til elevspørsmål og knyttet formidlingen i noe grad til det. Formidler 4 påpekte at dersom hen ser svømmende blikk når hen formidler om en ting, men ser brennende engasjement om noe annet, legger hen bort det som ikke engasjerte og vektlegger i større grad det elevene finner av interesse. Vis og fortell-stilen kan relateres til dette, og viser måten formidlerne aktivt unngår fallgruven som omfatter at formidlingen kan oppfattes som uinspirerende dersom formidlingen ikke tilpasses og relateres til målgruppen.

Dewey (2020) avviser tilnærmingen til læring som omfatter at læring primært skal forberede elevene på et kommende og ukjent voksenliv. Dette begrunnes ofte med at det elevene lærer, vil være viktig for dem senere i livet. Dewey argumenterer imidlertid for at kunnskap må være

relevant og nyttig for elevenes nåværende liv, og at undervisning som tar utgangspunkt i elevenes liv, interesser og erfaringer vil ha større verdi og relevans for elevene (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 65-66). Dette vil også bidra til elevenes personlige og demokratiske utvikling. Formidlerne viser likhetstrekk med denne formen for tilnærming, blant annet ved at tilpasning gjøres etter elevenes nivå og interesser. Dette kan bidra til å øke relevansen og forståelsen for det som blir formidlet. Formidler 1 tilpasser eksempelvis opplegget etter hva som blir forstått at elevene kan, mens Formidler 5 i noen tilfeller bruker tid på bar og bat mizva som noen elever kan relatere seg til på bakgrunn av sin kristne konfirmasjon. Hensikten med å trekke inn kristelig konfirmasjon kan forstås som et grep for å gjøre tematikken forståelig, men kan også knyttes til at kunnskapen på mange måter blir relevant for elevenes nåværende liv. I tillegg tar formidlingen noe utgangspunkt i elevenes tidligere erfaringer.

Erfaringer danner ikke bare grunnlaget for hva vi kan gjøre og forstå, men også for hva vi kan forestille oss og skape. Nye ideer må utfordre det kjente for å kunne utvikle seg. Siden alle elever møter formidlingen med sin egne og unike subjektivitet, vil ulike elever oppfatte faginnholdet og læringsaktivitetene på ulike måter. Dette kan føre til et mangfold av perspektiver som kan møtes og utfordre hverandre, både gjennom formidlerne og undervisningen. På denne måten er perspektivtakning i formidlingen relevant. Fordelen ved utenfraperspektivet er at det undervises objektivt og kritisk på religionsvitenskapelige premisser. Sett fra en annen side, kan også et uenighetsfellesskap åpne for samspill mellom perspektiver som i større grad vil kunne inkludere holdnings- og handlingsaspekter. Innen både det faglige utenfra- og innenfraperspektivet lærer man *om* religioner og livssyn. På et slikt vis er formidlernes grep når det gjelder gjennomføringen av skolebesøkene sentralt.

Formidlerne ved både Jødisk Museum og synagogen legger vekt på adaptivitet og improvisasjon, samt å skape et trygt rom for uenighetsfellesskap. Dette åpner opp for kontakthypotesen, som vektlegger at fordommer bygges ned gjennom kontakt mellom ulike grupper. Dette kan være spesielt viktig i prosjektet mot antisemittisme. Feiloppfatninger kan korrigeres, men fordommer kan være motstandsdyktige mot ny kunnskap. Å skape et åpent rom for refleksjon og handlinger som ikke er forhåndsbestemte, kan gi nye og verdifulle erfaringer. Formidlerne mener derfor at det er hensiktsmessig å benytte sjansen til å utforske temaet under skolebesøkene. Dette utdyper blant annet Formidler 3 i den forstand at hen mener at settingen

under skolebesøkene er riktig når det kommer til å blant annet stille spørsmål som kan oppleves som vanskelige.

### ***5.3 Rom, fortellinger og estetikk***

Afdal (2020) viser til at i klasserommet og på skolen, skapes rom og tid gjennom praksisen som foregår der. Klasserommet er ikke en statisk ramme for undervisningen, men blir formet til et rom gjennom samhandling mellom elever og lærere. Dette rommet begrenser seg ikke til klasserommet, da eksempelvis digital teknologi, fortellinger og andre ressurser kan utvide rommet utenfor klasserommet. Tid er også en dimensjon som kan produseres i klasserommet, da aktiviteter kan rettes mot hendelser fra fortiden, fremtiden eller livet etter skolen. Dette tidrom som skapes i klasseromsaktiviteten er ikke subjektiv, men heller ikke fullstendig objektiv, da den er avhengig av menneskelig aktivitet (Afdal, 2020, s. 274). Dette er aspekter som er svært aktuelle ved ekskursionsjoner, slik jeg ser det.

På samme måte som i klasserommet og på skolen, kan også ekskursionsjoner skape sitt eget rom og tid gjennom praksisen som foregår der. Selv om selve destinasjonen for ekskursionsjonen kan være et fastsatt sted, så vil rommet og tiden som oppleves være avhengig av samhandlingen mellom de involverte og aktivitetene som utføres der. Digital teknologi og andre type ressurser kan også brukes under ekskursionsjoner og formidlingen for å utvide rommet og tiden som oppleves. Spesielt ved ekskursionsjoner til et hellig hus eller et museum kan formidlerne ved destinasjonen være ekstra bevisst på nettopp dette. Formidlerne avhandlingen baserer seg på, prøver på mange måter å etablere en slags kontakt til annen tid og annet sted ved at de viser til diverse konkrete og henviser til relevante historier. På denne måten er ekskursionsjoner ikke bare en måte å utforske et bestemt sted eller tema, men også en mulighet til å skape en unik rom-tid opplevelse gjennom praksis og samhandling. Det betyr at informantenes drøftelse rundt betydningen av å skape god relasjon til elevene, og evnen til å tilpasse oppleggene, kan knyttes til deres forståelse av hvordan rom og tid skapes i en formidlingssammenheng under skolebesøk.

På tilsvarende måte som at ekskursionsjoner kan skape sitt eget rom og tid gjennom praksisen som foregår der, kan også fortellinger og visualisering bidra til å skape en unik rom-tids opplevelse for elevene under skolebesøk. Informantene understreket viktigheten av å gi elevene mulighet til å se og forestille seg det som ligger utenfor det som de kan observere direkte. Gjennom

dramatisering, visualisering og fortelling kan man stimulere elevenes tankeprosess og gi dem mulighet til å se og oppleve noe nytt. Tilnæringsmåter i lys av Dewey og Gardner kan her benyttes.

Fortellingsevnen fungerer som stimuli for tenkning og refleksjon som gjør oss i stand til å forestille oss det som ligger utenfor det vi kan observere. Imagasjon er ifølge Dewey (2020) en integrert del av menneskelig aktivitet, erfaring og vekst. Fortellingsevnen er en sentral del av læring og kommunikasjon, og handler om at vi strekker oss utover situasjonen som vi er i her og nå. Mangfold i kunnskap, erfaring og språk har dermed sentrale roller (Egelandsdal & Ness, 2020, s. 70). Informantene mente at det var viktig å gi elevene mulighet til å visualisere under skolebesøkene. De understreket også at det var viktig å kunne se hvordan hendelser utspiller seg i virkeligheten. For eksempel demonstrerte Formidler 5 bevegelse i rommet som oppstår under en faktisk gudstjeneste, for å vise elevene hvordan det kunne utspille seg i virkeligheten. Formidleren begrunnet dramatiseringen med at elevene skulle se at det var bevegelse i rommet under en faktisk gudstjeneste, og at dette kunne stimulere elevenes tankeprosess. Videre ga dette dem muligheten til å se og visualisere noe nytt, som også ble sett på som en betydelig fordel av Formidler 2 fra Jødisk Museum. Formidleren benyttet seg også av en fortellende tilnærming i starten av skolebesøket da vedkommende ble observert. På denne måten kan man knytte disse elementene til det Gardner kaller *entry points*.

Entry points har som hensikt å treffe hver enkelt elev som har ulik tilnærming til nytt stoff, og å gi hver enkelt elev mange erfaringer innen samme tema (Frøyland, 2010, s. 32). Det at formidlerne benytter blant annet en fortellende tilnærming gjør at elevene kan bli kjent med relevante fortellinger. Dette kan også engasjere elevene, som kan ses i lys av at Formidler 1 beskriver elevene som kommer til Jødisk Museum som «påskrudd». Formidler 2 benyttet seg av denne tilnærmingen ved å begynne opplegget med å fortelle om historien til museumsbygget, og begynte fortellingen med «Se for dere at dere gikk inn her for 100 år siden (...)». På denne måten fikk elevene muligheten til å visualisere og reflektere. Det samme eksemplet kan også knyttes til tidrom. Dette er fordi formidleren prøver å etablere en slags kontakt til annen tid og annet sted ved at hen viser til diverse konkrete, og henviser til relevante historier knyttet til museet. Dette gjorde det mulig for elevene å aktivisere tankene og stimulere sin visuell-romlige ferdighet (jf. Frøyland, 2010, s. 32).

Gardner presenterer flere typer entry points, deriblant en estetisk tilnærming. Denne formen for entry point viser til at et tema kan presenteres gjennom kunst. Synagogen i Oslo har en minnevegg til høyre for inngangen. Hver knagg i kunstverket representerer hver og en av de jødiske nordmennene som ble drept i det norske holocaust. Det er også manglende granittflis i fasaden. Skaden i fasaden er som resultat av skuddene mot synagogen i 2006. Som vist i analysen, er det å fortelle om minneveggen en del av formidlingen som foregår utendørs. Formidler 4 brukte god tid på å få frem tematikken gjennom minneveggen, før formidlingen tok veien videre inn i synagogebygget. Dersom målet med formidlingen er at alle elever skal forstå det som undervises, viser slike grep at de er nyttige for å appellere til elevene med utgangspunkt i ulike variasjoner. Gardner mener at på mellomtrinn og ungdomsskole er det viktig å lede barna inn i vår kulturelle verden, og vår forståelse av verden rundt oss (Frøyland, 2010, s. 28). Entry points kan være en metode å benytte i formidlingen, og vises i denne forskningen at har en sentral funksjon.

#### ***5.4 Perspektivtakning i møte med det ukjente***

Det er en utbredt oppfatning at fordommer bygger på forenklet og manglende kunnskap, og at mer kunnskap og kontakt vil bidra til økt forståelse for andre grupper enn ens egen. Håpet er at kunnskap kan bidra til større åpenhet og refleksjon (von der Lippe, 2021, s. 11-12) Samtidig vil også kontakt mellom ulike grupper føre til at fordommer bygges ned. I lys av dette, vektlegges det personlige møtet mellom formidlerne og elevene som essensielt når det gjelder å motarbeide antisemittisme. Flere av informantene ved synagogen vektlegger, som vist i analysen, at elevene er opptatt av at de møter en faktisk jøde. Informantene peker også på viktigheten av å forsøke å gi litt av seg for å skape en nærhet til elevene. De personlige historiene blir også trukket frem som en mulighet for å avmystifisere temaer når man blir kjent med eksempelvis hyggelige historier, og at det er en åpenhet for å diskutere det i fellesskap. Dette kan knyttes til psykolog Gordon Allport sin forståelse av fordomsbegrepet som er eksplisitt knyttet til individets gruppetilhørighet. Fordommene er knyttet til individet fordi vedkommende tilhører en bestemt gruppe, og derfor antas å ha negative egenskaper (von der Lippe, 2021, s. 15). Ved å gi elevene positive holdninger, kan fordommene avvikles. Likevel peker Allport på forskjellen mellom feiloppfatninger og fordommer. Forskjellen ligger i hvilken grad man er villige til å korrigere oppfatningene sine. Feiloppfatninger lar seg korrigere, men fordommer viser seg å være noe mer resistente mot ny kunnskap (von der Lippe, 2021, s. 15).

Det å dele egne historier kan gjøre at elevene føler at de blir litt kjent med vedkommende, og at det kan gi elevene positivt læringsutbytte, mener Formidler 5. Slike historier kan brukes som en inngangsport til å lære mer om det jødiske, mener formidleren. Forståelsen ligger også i at elevene vil huske det de har lært på en helt annen måte når formidlerne kan gi av seg selv, selv om rammene for skolebesøkene også er der. Det å også vise mangfoldet og å spille storsamfunnet mener formidleren er essensielt å få frem i gjennomføringen av skolebesøkene. Mellom linjene kan dette forstås som en måte å korrigere feiloppfatninger elever mulig besitter om det jødiske.

Eidhamar (2019) henviser til identitetsteori som viser at mennesker har en tendens til å identifisere seg med ulike «vi-grupper», og at man dermed ubevisst lager et «vi» og «de»-skille. Man tillegger også positive egenskaper til medlemmer av ulike vi-grupper, og tilsvarende negative egenskaper til medlemmer av de-gruppene. Dette er også en problemstilling som gjelder for livssynsbaserte grupper (Eidhamar, 2019, s. 35). Informantene fra begge institusjoner peker på, som allerede vist, viktigheten med å skape en personlig relasjon til elevene. Formidlerne forteller om deres erfaringer når det gjelder at formidlerne forklarer overfor elevene at når man lærer noe og får større forståelse for noe, så er det mindre sjanser for at man utvikler fordommer, hat og konspirasjoner mot det (Formidler 1).

Slik som vist i analysekapittelet, jobber formidlerne i samsvar med kontakthypotesen. Med dette kan man trekke linjer til det overordnede målet om å motarbeide antisemittisme. Slik som Formidler 3 betoner det, handler det mye om å finne noe som elevene kan relatere seg til. I lys av kontaktteorien, er dette et hensiktsmessig grep. Det handler om å finne likheter mellom eksempelvis formidlerne og elevene og å fremme dem, til forskjell på å peke på ulikhetene. Det å vektlegge at eksempelvis *kosher*- og *haram/halal*-reglene er noe tilsvarende, gjør at elevene kan forholde seg til kunnskapen på en alternativ måte. I den tilknytning påpeker formidleren også viktigheten av å ha en felles referanseramme, og måten den kan påvirke elevens forståelse og etablering av videre kunnskap. Når det gjelder formålet med å motarbeide antisemittisme, er også denne metoden sentral nettopp for at interaksjonen mellom to grupper skal redusere fordommer dem imellom. Uenighetsfellesskapet den alternative læringsarenaen er, kan forme lærer elevene å møte uenighet med respekt og toleranse (Eidhamar, 2019, s. 35).

Pedagogikk viser til at gjensidig personlig åpenhet er avgjørende for kvaliteten av det gjensidige forholdet mellom mennesker. Dette gjelder også for elever og formidlere ved en alternativ læringsarena. Forskning viser at det har stor betydning for elevene at, i denne sammenheng, formidleren, gir ærlige svar når de spør om vedkommende sine egne synspunkter på eksistensielle spørsmål – men dette forutsetter en profesjonalitet i riktig kontekst (Eidhamar, 2019, s. 37). Formidlingsmiljøet bør også være preget av trygg åpenhet for at elevene kan gi uttrykk for det de tenker, og da må de ha et veletablert uenighetsfellesskap. Dette vil skape en trygg atmosfære, og en forbedring av elevenes tillitsforhold. På denne måten forstås også Formidler 3 sin uttalelse når hen forklarer de muligens vanskelige spørsmålene som elevene stiller under et skolebesøk. Formidleren refererer til det trygge rommet som etableres under skolebesøk, og det med at settingen er riktig. Dette er utslagsgivende når det gjelder å svare på det som blir spurt om. Safe space gjør seg også gjeldende, slik som vist i analysekapittelet.

Ved å framheve det faglige, både i innenfra- og utenfra-perspektiv, bygges en bro mellom en systematisk-vitenskapelig forskningspraksis og klasseromspraksis (Vestøl, 2020, s. 364). Dette kan knyttes til det som formidlerne ved Jødisk Museum fremmer når det gjelder at de tilbyr et akademisk innenfraperspektiv i deres formidling. Teoretisk forankret kan dette også knyttes til perspektivmangfoldsmodellen (jf. Eidhamar, 2019). Modellen formidler kognitiv kunnskap, samtidig som at den ønsker å fremme elevenes personlige utvikling, og det å møte den enkelte der de befinner seg i egen livssynssammenheng. Den strekker seg også over hele skalaen, fra faglig innenfra- til faglig utenfraperspektiv. Det å være en formidler ved en annen arena, innebærer en bevissthet rundt egen posisjon, i tillegg til bevissthet om egen perspektivtakning.

I lys av Eidhamars modell, som skiller mellom personlig og faglig forhold når det gjelder utenfra- og innenfraperspektiv, ser man at informantene vektlegger plasseringen noe ulikt, men at det også er likhetstrekk. Formidlerne ved synagogen er tydelig på at deres formidling omfatter en blanding av en rekke perspektiver. De deler det personlige forholdet i lys av innenfraperspektivet, men analysen viser også til at de forholder seg til et personlig utenfraperspektiv når de forteller om historiske hendelser. I noe likhet forholder Jødisk Museum seg til perspektivene når de selv har et faglig forhold sett innenfra, men også personlig forhold utenfra siden de ikke har tilsvarende levd innenfraperspektiv.

Analysen viser at informantene i synagogen og Jødisk Museum vektlegger både personlige og faglige perspektiver i sin formidling av historien og kulturen knyttet til jødedommen. Selv om det kan være fordeler og ulemper ved å ha innenfra- og utenfraperspektiv, anses ikke dette som avgjørende for formidlingen. Det som derimot er avgjørende, er hvilke grep som benyttes underveis i formidlingen for å sikre en helhetlig og engasjerende formidling. Eidhamars modell bidrar til å belyse ulike perspektiver som kan benyttes, og gir dermed et nyttig verktøy for å forstå og analysere formidlingsmetoder som informantene benytter.



## 6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

### 6.1 Konklusjon

Ekskursjoner, og særlig formidlingen som oppstår under skolebesøkene er et felt der det er gjort noe forskning nasjonalt. Denne avhandlingen har blitt mitt bidrag i feltet. Hensikten med avhandlingen har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår, begrunner og gjennomfører formidlere ved et hellig hus og museum skolebesøk?* For å besvare denne problemstillingen har studien tatt utgangspunkt i datamateriale gjennom observasjoner og intervjuer som har blitt drøftet i lys av ulike teoretiske perspektiver. Jeg har satt et teoretisk rammeverk, presentert tidligere forskning og analysert datamaterialet. På denne måten har jeg trukket frem flere aspekter som gjør seg gjeldende under skolebesøkene, og som preger formidlingen som oppstår. Avslutningsvis i denne avhandlingen vil jeg oppsummere og besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet retter søkelys på hvordan formidlerne forstår ekskursjoner som undervisningsmetode. Denne undersøkelsen viser at formidlerne ser på ekskursjoner som en mulighet for elevene til å tilnærme seg kunnskap og erfaringer som ikke kan gjøres i klasserommet og gjennom lærebøkene. Formidlerne peker på muligheten til å se diverse konkrete, gjenstander og ting i virkeligheten, og måten elevene får mulighet til å visualisere og ta og føle på ting. Det å reise sammen som en gruppe har også en innvirkning på sosial læring. De knytter opplevelsene og erfaringene elevene kan få med videre læring av jødedom som religion og kultur. Det henvises til at det elevene lærer og opplever under ekskursjonene kan brukes som knagger til senere undervisning og erfaringer.

Forskningsspørsmål to tar for seg hvilke metoder formidlerne benytter i gjennomføringen av skolebesøkene. Sett fra en side, viser formidlerne flere likhetstrekk med en sosiokulturell tilnærming til læring. Metodene som benyttes, kan ses i lys av dette. Samspillet med andre mennesker vises til som en viktig faktor i formidlingene. Formidlerne er blant annet opptatt av å inkludere elevene under formidlingen, og samarbeidsaktiviteter fremmes som viktig. Stillasbygging gjennom å tilby blant annet konkrete artefakter, slik som en kippa, yad og et toraskap som representerer abstrakte elementer i religionen, bidrar til en rikere forståelse av det elevene skal lære. På denne måten vises aspekter ved sosiokulturell tilnærming til læring. Personlige opplevelser vektlegges også i den forstand at formidlingen skal omfatte fortellinger

og deling av erfaringer fra et blant annet levd innenfraperspektiv. Den klassiske foredragsformen skrinlegges. Sett fra en annen side, benyttes også en «vis og fortell»-metode. Formidlerne evner likevel å tilpasse oppleggene slik at elevene får muligheten til å engasjere seg aktivt. Talesjangre gjør seg også gjeldende i den forstand at formidlerne er opptatt av å finne felles referansepunkter slik at de når frem til elevene på en effektiv måte. Tilpasningen er gjerne alders- og interessebasert.

Det siste forskningsspørsmålet har som mål å belyse hvilken hensikt formidlingen i skolebesøkene har. På denne måten vises årsaken til at institusjonene ønsker å ta i mot skoleklassene, og hvorfor formidlingen har en sentral rolle i institusjonenes virksomhet. Formidlerne ved både synagogen og Jødisk Museum forteller at deres hensikt som alternativ læringsarena er tydelig, og heller ingen hemmelighet. Formidlerne peker på prosjektet mot antisemittisme som overordnet mål. Formidlerne ved begge institusjoner vektlegger skolebesøk som en metode for å bli kjent med kulturelle og religiøse minoriteter. Møtet med synagogen og museet kan fungere som en arena der elever kan bli mer bevisste på sine egne synspunkter og fordommer. Der kan elevene også lære om hvordan man kan utforske og utfordre disse i møte med andre. Det personlige møtet vektlegges ved begge parter som essensielt når det gjelder å forebygge antisemittisme. Formidlerne mener at deres formidling spiller en enormt viktig rolle for å få kunnskap om det jødiske i Norge, og for å utvide perspektivet på det jødiske og jødisk historie generelt. Det å åpne dørene opp for skoleklasser legges frem som essensielt når det gjelder forebygging av antisemittisme. Skolebesøket kan regnes som et «velkommen hjem til oss» der avmystifisering også vektlegges.

## **6.2 Utblikk**

Denne studien omfatter et utvalg formidlere sine forståelser og begrunnelser, samt gjennomføring, av skolebesøk til deres respektive institusjon. Studien bergenser seg av den grunn når det gjelder utvalg. Dette er fordi den gir innblikk i refleksjonene og gjennomføringen til bare fem formidlere fra to ulike institusjoner i Oslo. Dette er grunnlag for å si at utvalget ikke er representativt og funnene er ikke generaliserbare. Det som ville vært interessant å utforske videre, er hvordan flere formidlere fra andre type institusjoner og områder i landet forstår, begrunner og gjennomfører skolebesøk. Med tanke på ekskursjoner som en undervisningsmetode skoler benytter, ville det også vært interessant å rette søkelyset mot elevenes oppfattelse og refleksjoner rundt dette, samt hvilket læringsutbytte de selv opplever å

sitte igjen med ved å bearbeide og tematisere dette i undervisningen. Mulighetene er mange, og min avhandling kan fungere som en dråpe i havet.

## 7 Litteratur

- Afdal, G. (2020). Hva skjer med religion i Schatzkis «tidrom»-aktivitet? I K.-W. Sæther & A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (s. 267-287). Cappelen Damm akademisk.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.) Cappelen Akademisk Forlag.
- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9(3), 235-245. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1031445>
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Britton, T. H. & Jørgensen, C. S. (2018). The construction of «religions» during field visits. *Intercultural Education*, 30(3), 1-15. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2597424?show=full>
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*/[Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2396996>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dierking, L. D. & Falk, J. H. (2006). Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a

- Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20174>
- Døving, C. A. & Moe, V. (2014). «Det som er jødisk» – identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. HL-senteret: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Egelandsdal, K. & Ness, I. J. (2020). «Læring som praksis» – John Deweys pragmatisme. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 61-78). Gyldendal.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?: Perspektiver i religions- og livssynsundervisning belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 70(1), 27-46. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6855>
- Eidhamar, L. G. (2016a). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (s. 113-176). Cappelen Damm akademisk.
- Eidhamar, L. G. (2016b). Undervisning om ulike tradisjoner. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (s. 93-104). Cappelen Damm akademisk.
- Fedesco, H. N., Cavin, D. & Henares, R. (2020). Field-based Learning in Higher Education: Exploring the Benefits and Possibilities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(1), 65-84. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254300>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 84-103). Universitetsforlaget.
- Hellesund, T. (2021). Vanliggjøringens potensial: Homofili og andre «fundamentale

- forskjeller». I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 341-368). Universitetsforlaget.
- Herberger, T. & Aschim, A. (2021). Jødisk mangfold i norske KRLE-lærebøker? *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 72(1), 5-21.  
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/8725>
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2397066>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jødisk Museum Oslo. (u.å.a). «Husk oss til livet»: *Jødiske skjebner 1940-1945*.  
<https://www.jodiskmuseumoslo.no/husk-oss-til-livet>
- Jødisk Museum Oslo. (u.å.b). *Synagogen som levde i 21 år*.  
<https://www.jodiskmuseumoslo.no/bygningens-historie>
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. v. d. L. & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s.144-164). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Moe, V. (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022: Befolkningsundersøkelse minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. HL-senteret: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori: Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 98-124). Gyldendal.
- Nicolaisen, T. (2021). Religionenes kunst i klasserom og hellige rom. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 72(2), 119- 134.  
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/8882>
- Nicolaisen, T. (2014). Rom og reiser i RLE: Innspill til pluralistisk og gjestfri RLE-didaktikk. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 65(1), 17-29.  
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/5498>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Roos, L. (2008). Gäst hos verkligheten: Studiebesök som pedagogisk metod. I S. Olsson & D. Thurfjell (Red.), *Hermeneutik, didaktik och teologi: En vänbok till Björn Skogar* (s. 132-136). Universitetsstryckeriet.
- Silseth, K. (2021). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 64-76). Cappelen Damm akademisk.
- Short, F. & Lloyd, T. (2017). Taking the student to the world: Teaching sensitive issues using field trips. *Psychology Teaching Review*, 23(1), 49-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146413>
- Sæle, C. (2021). Jødene som fanger av det jødiske: En analyse av norske historielærebøker for videregående skole. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 320-340). Universitetsforlaget.
- Sødal, H. K. (2016). Religions- og livssynsdidaktikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og*

- livssynsdidaktikk: En innføring* (s. 11-26). Cappelen Damm akademisk.
- Tali, T. & Morag, O. (2007). School Visits to Natural History Museums: Teaching or Enriching? *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 747-769.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20184>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155-182). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Vestøl, J. M. (2020). «Å ta andres perspektiv»: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet: Religionspedagogisk tidsskrift*, 71(4), 361-375. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/8365>
- von der Lippe, M. (2021). Fordommer i skolen. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Whitesell, E. R. (2016). A day at the museum: The impact of field trips on middle school science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), 1036-1054.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21322>
- Wittek, L. (2021). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 47-63). Cappelen Damm akademisk
- Økland, K. L. (2021). Medialiserte fordommer?: Unge jøders opplevelse av mediedebatten om rituell omskjæring av gutter. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 104-128). Universitetsforlaget.



## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1, Samtykkeerklæring

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Hellig hus og museum som alternativ læringsarena”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette søkelys på vertens perspektiv på ekskursjon. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Min problemstilling for prosjektet er: Hellig hus og museum som alternativ læringsarena. En kvalitativ undersøkelse av hvordan Det Mosaiske Trossamfund og Jødisk Museum forbereder og gjennomfører undervisning av skoleklasser på ekskursjon.

Formålet med min med masteroppgave er å sette søkelys på verten, og vedkommende sine tanker om gjennomføring av ekskursjoner og refleksjoner om blant annet metode. Jeg har valgt tre ulike forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår vertene ekskursjon som undervisningsmetode?
- Hvordan forbereder og tilrettelegger vertene ekskursjoner?
- Hvordan begrunner og forstår vertene arbeidsmåtene/metodene de velger?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*MF Vitenskapelig Høyskole* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er trukket delvis ved hjelp av «gate keepers». Jeg har benyttet meg av MF som institusjon som portåpner, hvorav bekjentskap mellom Det Mosaiske Trossamfund og MF kan ha vært utslagsgivende. Foruten om dette, så har utvalg blitt til gjennom avtaler via e-post. Det er kun to instanser som har fått en generell henvendelse om å være del av mitt prosjekt, videre avtaler har blitt gjort internt. Når det gjelder utvalgskriterier, så har erfaring vært et viktig utgangspunkt.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et semistrukturert intervju og du vil bli observert. Intervjuet vil ta ca. 30-60 minutter. Spørsmålene vil inneholde temaer som

metode, innhold, religionsbevissthet og posisjon. Dine svar vil bli registrert med lydopptak og mulige notater.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Jeg vil benytte meg av MFs diktafoner. Intervjuet eies kun av meg, og kommer ikke til å deles med andre. Når prosjektet er ferdig, vil filene slettes øyeblikkelig. Filene vil bli lagret i mapper med andre navn, intervjuene vil også ligge på min private PC på et kryptert område. Jeg vil også bruke en ekstern harddisk for å oppbevare informasjon. Informanter vil ikke bli navngitt, og følgelig vil informasjonen fra intervjuene bli anonymisert. Min veileder, [REDACTED], vil hjelpe meg underveis i prosessen i form av veiledning, så hun vil ha tilgang til opptakene frem til prosjektslutt. Opptakene eies fortatt av meg.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai måned, år 2023. Etter endt prosjekt, blir opptakene og personopplysninger slettet.

### **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *MF Vitenskapelig Høyskole ved [redacted] og [redacted]*
- *Vårt personvernombud: MF er ikke pålagt å ha et personvernombud, men har en personvernkontakt. Personvernkontakten har som oppgave å bidra til at den behandlingsansvarlige (dvs. institusjonen MF) følger regelverket om personvern. Vår personvernkontakt er Berit Widerøe Hillestad. E-post: [personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no)*

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

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

Med vennlig hilsen

[redacted]  
(Forsker/veileder)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hellig hus og museum som alternativ læringsarena*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *observasjon*

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning:

#### Bakgrunnsinformasjon:

- Hva slags erfaring har du med å ha skoleklasser på besøk?
- Hvor lenge har du drevet med dette?
- Hva motiverer deg mest ved å ta imot skoleklasser på besøk?
- Hvordan ble det å være en formidler en av dine roller?

#### Ekskursjon som undervisningsmetode i skolen:

- Hva legger du i ordet «ekskursjon»?
- Hvordan tenker du om ekskursjon som en undervisningsmetode som skolene tar i bruk?
- Hva tenker du elevene får med seg gjennom besøket?
- Hvem kommer hit på skolebesøk?
- Hva tror du årsaken er til at skoleklasser vil komme hit på besøk?
- Hvilke fordeler og ulemper har et skolebesøk til deres sted?
- Synes du at ulike religioner og livssyn bør være åpne for å ta imot elever? Hvis ja, hvorfor?

#### Hvordan forberedes og tilrettelegges ekskursjoner?

- Hvorfor ønsker dere som sted å ta imot skoleklasser på ekskursjon? Hensikt?
- Hva er din rolle når klasser kontakter dere for å avtale et besøk?
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom dere og skolen i forkant av et besøk?
- Hvordan møter du elevene som kommer på besøk?
- Er det noe spesielt du gjør i forkant av et besøk, som for eksempel spesielle forberedelser, oppgaver etc? Hvis ja, hvilke?
- Har du spesielle rammer som du *må* følge for hvordan formidlingen tar form? Hvis ja, hvilke?
- Hvordan tilpasser du formidlingen når det er forskjellige aldersgrupper som kommer på skolebesøk?
- Ser du noen styrker ved deres sted som en formidlingsarena?
- Ser du noen svakheter ved deres sted som en formidlingsarena?

## **Begrunnelser og forståelse av arbeidsmåtene/metodene**

- Hvordan formidler du? Kan du gi eksempler?
- Opplever du at du endrer måten du formidler på ettersom hvem som er på besøk? Hvis ja, hvordan?
- Hva gjør du for å skape gode relasjoner mellom deg og de som kommer på skolebesøk?
- Har du/dere noen spesifikke aktiviteter som dere gjennomfører når det kommer skoleklasser på besøk? Hvis ja, hvilke?
- Benytter du deg av noen ressurser i både planlegging og/eller gjennomføring? Hvis ja, hvilke?
- Hvordan opplever du utbytte elevene sitter igjen med? Hva lærer egentlig elevene?
- Hvor klar er du over din rolle og posisjon når du formidler til skoleklasser?
- Tror du at ekskursjoner til deres sted kan øke elevenes religionsbevissthet/kunnskap? Hvorfor/hvorfor ikke?

## **Avslutningsspørsmål:**

- Er det noe spesielt du ønsker å legge til når det gjelder ekskursjon som tema?
- Er det greit at jeg kontakter deg igjen ved et senere tidspunkt, dersom jeg skulle lure på noe rundt dine svar og formuleringer?

## 8.3 Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD (Sikt)



[Meldeskjema](#) / [Hellig hus og museum som alternativ læringsarena](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
974211

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
17.10.2022

### Prosjekttittel

Hellig hus og museum som alternativ læringsarena.

### Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

### Prosjektansvarlig

[Redacted]

### Student

[Redacted]

### Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om religion frem til 01.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!