

# **Hvordan opplever omvisere og skoleelever å samhandle med hverandre under ekskursjoner i regi av religionsfaget?**

**Sondre Hille-Krumsvik**

Veileder

Professor Geir Afdal

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,  
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2024

Antall ord: 26 686





## **Forord**

Takk til alle som har muliggjort denne avhandlingen.

## Sammendrag

Denne avhandlingen er religionsdidaktisk da utgangspunktet er virkemidlet ekskursjon og dets bruk i religionsfaget, hvilket er omdiskutert. Avhandlingen supplerer fagfeltet med perspektiver på hvordan læring oppstår som et resultat av samhandling mellom omvisere og elever på ekskursjon. Samhandling er oppgavens hovedbegrep ettersom det omhandler verbal, nonverbal, aktiv og passiv interaksjon mellom flere parter. Begrepet beskriver de forskjellige måtene elever og omvisere forholder seg til hverandre på og rommene de befinner seg i. Avhandlingen vil gi innblikk i hvordan ekskursjoner kan bidra i elevenes kunnskapsetablering om det og de religiøse. Dette har blitt forsket på tidligere, og denne avhandlingen vil bidra med å vise hvordan læring skjer som følge av at omvisere og elever møter og forholder seg til hverandre: At de samhandler.

For å belyse hvordan samhandling leder til læring vil avhandlingen ta utgangspunkt i en modifisert variant av Étienne Wengers praksisfellesskap (*Communities of Practice*) for å svare på problemstillingen:

*Hvordan opplever omvisere og skoleelever å samhandle med hverandre under ekskursjoner i regi av religionsfaget?*

Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med fire omvisere og tolv elever på VGS 3.-trinn, samt to observasjonslogger.

Funnene gir innblikk i et utvalg omviseres opplevelse av å møte og å formidle om religion og det å være religiøs overfor elever fra et sekulært skolesystem – et system som kan ha tilbøyeligheter for å legge frem religion på en fremmedgjørende måte. Innblikk i deres opplevelser bidrar til fagfeltet ved å belyse hittil mindre utforskede perspektiver. Konklusjonen viser at ekskursjoner har potensiale for å redusere fremmedgjøring av det og de religiøse ved at slike møter kan hverdagsliggjøre temaet. En følge av dette funnet er at det fremmede gjøres kjent for elevene ved at de får anledning til å slippe løs sin utforskertrang i møte med representanter for det og de religiøse.

# Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon .....	1
1.1 Anerkjennelse av begrensninger; rettferdiggjøringens kapittel.....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Hva er religionsfagets hensikt? En redegjørelse av opplæringsloven og læreplanen (LK20).....	4
1.4 Kompleksiteten av og behovet for representasjon i det mangfoldige klasserom .....	6
1.5 Begrepsavklaring.....	9
2. Teori.....	10
2.1 Ekskursjoner; hva er det? .....	10
2.2 Tidligere forskning på ekskursjoner.....	12
2.3 Hva er et praksisfellesskap? .....	16
2.3.1 Begrepsavklaring.....	18
2.4 Tidligere bruk av praksisfellesskap.....	20
2.5 Elever og omvisere; et praksisfellesskap?.....	23
3. Metode.....	25
3.1 Innsamling av datamateriale: Kvalitativ forskning .....	25
3.2 Hva er datamaterialet som er samlet inn? .....	26
3.2.1 Utvalget.....	27
3.2.2 Begrunnelse for fokusgrupper og individuelle intervjuer .....	28
3.3 Observere omvisninger: Eksternt blick på interne prosesser .....	29
3.4 Behandling av datamaterialet: Forskningsetikk .....	30
3.5 Forskningskvalitet .....	31
3.6 Validitet.....	32
4. Induktiv analyse av datamaterialet.....	34
4.1 Inndeling og koding av informanter.....	35
4.2 Opplevelser.....	36

4.2.1	Elevenes opplevelser .....	36
4.2.2	Oppsummering av elevenes opplevelse .....	40
4.2.3	Omvisernes opplevelse av å ta imot klasser.....	40
4.2.4	Oppsummering av omvisernes opplevelser.....	45
4.2.5	Oppsummering av opplevelser.....	45
4.3	Samhandling.....	45
4.3.1	Fokusgruppe 1 & 2 med omviser Arly.....	46
4.3.2	Fokusgruppe 3 & 4 og omviser Kam .....	49
4.3.3	Oppsummering av samhandling.....	51
5.	Teoretisk generert analyse av datamaterialet .....	54
5.1	Felles foretak – Joint Enterprise: Hverdagsliggjøring av religion .....	55
5.2	Samhandling – Mutual engagement: Rommet som grenseobjekt og omviseren som introduserende agent .....	61
5.3	Likhetstrekk – Shared repertoire: Aktørenes interesser .....	65
5.4	Er det et midlertidig praksisfellesskap? .....	67
5.5	Samspill mellom tidligere forskning, didaktiske beretninger og analysen .....	69
6.	Konklusjon .....	72
6.1	Videre forskning.....	73
	Litteraturlisten.....	74
	Vedlegg 1: Intervjuguidene.....	79
	Omvisere: en-til-en.....	79
	Elever: Fokusgrupper .....	79
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema for deltakelse .....	81



# 1. Introduksjon

I denne avhandlingen setter jeg meg fore å utforske hvordan elever og omvisere opplever å samhandle med hverandre under ekskursjoner til trossamfunn i religionsfaget. Interessen for dette feltet kommer av et inntrykk av ekskursjoner som noe positivt for elevenes læring. Forskning (Frøyland, 2010) og pedagogiske teorier (Wenger, 1998; Elstad, 2021, s. 90) gir uttrykk for at det er nyttig at den lærende aktivt interagerer med det som skal læres og utvikler nye kunnskaper i praktiske kontekster. Et eksempel på det er å dra på ekskursjon til et trossamfunn elevene har hørt om i klasserommet og blir gitt anledning til å gå i dialog med og utforske et rom med omvisere; at de samhandler. Den interaksjonen fordrer at elevene får samhandlet med en aktør som representerer trossamfunnet, hvilket aktualiserer spørsmål rundt dynamikken som oppstår mellom aktørene; omviser og elevgruppe. Hvordan oppretter og vedlikeholder elevene og omviserne samhandling? Slik er denne avhandlingens interesse rettet mot hvordan en ekskursjon oppleves av de som arrangerer og deltar i den; omvisere og skoleklasser

For å besvare dette vil jeg først presentere pedagogiske refleksjoner rundt den sosiale og praktiske dimensjonen av læring som en prosess. Dette vil danne bakteppet for hvordan læring forstås som noe sosialt. Jeg vil deretter analysere datamateriale fra intervjuer av både omvisere og elever som vil kunne belyse hva som skjer under en ekskursjon og hva de opplever som karakteriserende for deres samhandling. Ved å få perspektivene til både omvisere og elever vil jeg kunne sammenlikne deres erfaringer med hverandre og bruke tidligere forskning for å si noe konkret om hva som kjennetegner læringsprosessen i ekskursjoner. Jeg vil aktivt bruke ordet *opplever* ettersom datamaterialet som er samlet inn, primært, er hentet inn post-ekskursjon. Utvalgte informanter har blitt gitt anledning til å fordøye inntrykk fra ekskursjonene og blitt veiledet av meg som intervjuer til å reflektere over betydningen av hva som skjedde på ekskursjonene og måten de ble gjort på. Jeg vil supplere intervjuene med observasjonsnotater fra ekskursjonsbesøkene, for å styrke validiteten av datamaterialet ved å gi et tredje perspektiv på hva som preger samhandlingen mellom omvisere og elever.

Denne avhandlingen vil dermed basere seg på kvalitativ forskning som jeg har gjennomført ved å arrangere intervju med omvisere og fokusgrupper blant aktuelle skoleelever, samt observasjoner. Jeg skal analysere aktørenes refleksjoner rundt egne opplevelser av



ekskursjoner med Étienne Wenger sitt teoretiske rammeverk *Communities of Practice* (CoP), og supplere med mine egne observasjonslogger. Hensikten er å kunne si noe konkret om hvordan og hva slags samhandling som oppstår ved en ekskursjon i regi av RE-faget, og hva som karakteriserer læringsprosessen i den anledning.

## **1.1 Anerkjennelse av begrensninger; rettferdigjøringens kapittel**

Jeg kan ikke dekke alt av eller gå dypt nok inn i materien. Jeg må dermed sette noen avgrensninger for å sikre avhandlingens overordnede kvalitet og validitet.

For det første tar jeg utgangspunkt i religionsfaget da dette faget, slik jeg ser det, er mer verdiladet enn de andre skolefagene og åpner dermed for flere kontroverser. Å bruke en norsktid på å besøke Ibsenmuseet eller en samfunnsfagstime på holocaustsenteret vil oppleves som normalt, kanskje forventet. Men å ta med en klasse til et gudshus eller religiøst samfunn kan fremkalle kritiske og/eller undrende spørsmål fra foreldre, elevgrupper og kolleger. Slik ser jeg et behov for å undersøke om virkemiddelet av å besøke religiøse samlingshus har en faglig og/eller dannende verdi for skolens publikum; elevene. Det handler om å bidra til forskningen på ekskursjoner innen religionsfaget, hvilket jeg kommer tilbake til i teorikapitlet.

For det andre vil jeg spesifikt ta utgangspunkt i religion- og etikk-faget (RE), altså religionsfaget på videregående skole (VGS). Jeg anser det som hensiktsmessig å snevre inn avhandlingens omfang ved å forholde meg til religionsfaget på ett nivå, da det vil skjerpe fokuset for avhandlingen. I tillegg har elevene på videregående rett til å bestemme selv om de ønsker å delta eller ikke på et ekskursjonsbesøk. Det er en rett de får som myndige borgere i en alder av atten, og som de ikke har når de går på ungdomsskolen; da er det foreldrene som tar stilling til om barna deres (elevene) skal delta eller ei (Lippe, 2017, s. 88-89). Denne retten foreldre har til å skjerme sine barn fra filosofiske eller religiøse overbevisninger er forankret i *fritaksretten*, hvilket ville krevd mer plass enn jeg kan tildele i dette formatet for å håndteres tilstrekkelig. Derfor forholder jeg meg til de myndige VG3-elevene.

En tredje avgrensning er bruken av begrepene *representasjon* og *eksotisering*. Representasjon i denne kontekst handler om hvilke tema og virkemidler som blir toneangivende for avbildning av det og de religiøse i undervisningssammenheng (Andreassen, 2016, s. 124). I RE-faget gjelder det særlig ordlyden og tematikken i ressursene som brukes for undervisning;

hva som blir sagt og hvordan. Om vi tar utgangspunkt i representasjonen av islam i mediene så finner vi et lett eksempler på eksotisering. Med *eksotisme*, mener Andreassen at formidlingen eller representasjonen av det og de religiøse innrammes slik at det kan overdrive forskjeller med fremmedgjøring som mulig utfall (2016, s. 132-4). Det er aktuelt å drøfte hvordan ekskursjoner kan bidra til å nyansere perspektiver som elevene kommer med til klasserommet – om ekskursjoner i det hele tatt kan bidra til nyansering.

Religionsfaglig pensum er mangfoldig og omfattende, samtidig som faget får lite tid i løpet av skolegangen – 84 timer på videregående (Udir, 2019). Grunnet forholdene er faget – kanskje mest i lærebøkene – preget av generaliseringer og forenklinger som kan gi et begrenset, om ikke feilaktig, bilde av det og de religiøse (Andreassen 2016, s. 124-8; Lippe & Undheim, 2017, s. 22-24). Eksotisering kan lede til etablering av fordommer ved at en annerledeshet blir uttrykt som selvfølgelig ved undervisning av fremmede religiøse uttrykk (Hauan & Anker, 2021, s. 86, 99-100; Andreassen, 2016, s. 93 og 132-4; Toft, 2021, s. 157 og 177).

Datamaterialet i denne avhandlingen gir indikasjoner på at ekskursjoner kan fungere som nyanserende overfor eksotiserende innramming: det kan supplere til elevenes kunnskapsdannelse av det og de religiøse.

Disse avgrensningene hjelper med å redusere omfang og mengde data som må behandles og bredden på søkefeltet. Samtidig vil et mer skjerpet fokus være gunstig, hvilket jeg har forsøkt å gjøre ved å formulere en overordnet problemstilling.

## **1.2 Problemstilling**

For å holde meg innenfor avgrensningene og holde oppgavens fokus vedlike, har jeg utformet følgende problemstilling:

*Hvordan opplever omvisere og skoleelever å samhandle med hverandre under ekskursjoner i regi av religionsfaget?*

Problemstillingen setter føringer for denne avhandlingen for å utforske hvordan elevene og omviserne opplever å møtes på ekskursjon. Det er min intensjon at avhandlingen kan belyse hittil mindre utforskede perspektiver, altså elevenes og omvisernes refleksjoner rundt virkemiddelet ekskursjoner: Hva slags samhandling blir opprettet og hvordan vedlikeholdes

den? Jeg anser dette som relevant å undersøke da disse perspektivene er mindre utforsket – dette kommer jeg tilbake til senere i litteraturgjennomgangen.

### **1.3 Hva er religionsfagets hensikt? En redegjørelse av opplæringsloven og læreplanen (LK20)**

RLE, KRLE, samt flere akronymer og omformuleringer har preget religionsfagets utforming og samfunnets perspektiv på det. Validiteten av faget og dets plass i skolen er et tema for debatt, og navnet på faget er stadig under endring. Etter hvert som samfunnet er blitt mer sekularisert har religionsfaget blitt objekt for ytterligere diskusjon (Lippe & Undheim, 2017, s. 13-15; Andreassen 2016, s. 16-17; Gravem, 2010). Fagets relevans for det moderne mennesket utfordres med forestillinger om at religion er en privatsak; en arena som i denne kontekst er forbeholdt hjemmets oppdragelsesrett.

Redegjørelse for hvordan ekskursjoner oppleves av omvisere og elever, vil måtte vente til jeg kan sette to streker under svaret på hva som er religionsfagets hensikt i skolen. Formålet med skolegang og religionsfaget vil uttrykkes for å sette konteksten for hvilke rammer ekskursjoner blir brukt i. Min intensjon er å vise noen av kompleksitetene i relasjonen mellom virkemiddelet, skolegangens formål og fagets hensikt. Jeg vil starte med å se på formålsparagrafen.

I opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1) står det følgende:

*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. (...) Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (...) Alle former for diskriminering skal motarbeidast.*

Opplæringsloven uttrykker en målsetting om å øke kompetansen og evnene til elevene for å kunne samhandle med og i en stadig mer kompleks verden. Det er tydelig i formålsparagrafens ordlyd at skolen skal utvikle elevene til å bli medborgere som besitter kunnskap om egen og andres kulturer, men òg evner å kunne samhandle med individer

tilknyttet kulturer man ikke har førstehåndskjennskap til. Elevene skal utdannes til å respektere andres overbevisninger og læres opp til å være tolerante mennesker i et mangfoldig samfunn. Dette sentimentet gjentas i følgende ordlyd fra Kunnskapsløftet 2020 (LK20), læreplan for religion og etikk (REL01-02, 2019, s. 2)

*Religion og etikk er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom arbeidet med et bredt utvalg av religioner og livssyn skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet (...) Gjennom etisk refleksjon gir faget rammer for å undersøke og klargjøre hva som er godt og rett for individ og samfunn i dag og i framtiden. Slik fremmer faget danning og bidrar til å gjøre elevene i stand til å mestre livet, være ansvarlige medborgere og bidra til et bærekraftig samfunn.*

Religionsfagets hensikt er altså at individene skal forstå seg selv og samfunnet de er en del av: Det handler om å besitte refleksjonsevner som muliggjør samhandling med omverdenen. Hvordan læreren skal oppnå dette idealet med undervisning i religionsfaget blir tydeliggjort ved bruk av kompetansemål; mål for opplæringen. Blant disse kompetansemålene, hentet fra læreplan i religion og etikk (REL01-02, 2019, s. 5), mener jeg at følgende er relevante i relasjon til ekskursionsjoner:

- *analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk*
- *ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål*

I tillegg følger kjerneelementet *Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder*, som uttrykker at.

*(...) [E]lvene skal undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold (REL01-02, 2019, s. 2-3).*

Fagets hensikt er å *danne* elevene, her forstått som at elevene skal lære å bruke sin fornuft til aktivt å reflektere over hvordan de møter og samhandler med andre kulturer og representanter for disse kulturene. Ved at elevene dannes vil deres interaksjon med samfunnet påvirkes i retning av at de blir aktive medborgere; at de ivaretar fellesskapet ved å handle på en slik måte at individenes rettigheter sikres (Heldal, 2021, s. 257-258). Religionsfaget er, slik jeg forstår det, et middel for å instruere elevene i å beskytte eller håndheve medborgeres rettigheter aktivt ved bruk av normer og regler i samfunnet. Dette kan være en effekt av at elevene lærer å være kritiske overfor informasjon om religioner og livssyn, men òg at utdanningen skal stimulere til å håndtere meningsbrytning og å utøve kritisk refleksjon. Utdannelsen tar dermed sikte på å utvikle elevenes etiske og moralske vesen med hensikt om å gagne samfunnets vel (Kant, 2016, s. 43 og 114), og den funksjonen blir særlig tydelig i religionsfagets hensikt som redegjort for her.

#### **1.4 Kompleksiteten av og behovet for representasjon i det mangfoldige klasserom**

Fagbøker, -personer og -planer er blitt diskutert i forbindelse med representasjon av minoritetsperspektiver (Andreassen og Olsen, 2020, s. 9-10). I boken *Urfolk og nasjonale minoriteter* uttrykkes det at skolen har en tendens til å presentere og omtale minoriteter ut ifra den hvite majoritet sine premisser (Andreassen og Olsen, 2020, s. 141-143). En mulig konsekvens av dette kan være at minoritetsgrupper blir presentert på en forenklet måte med en implisitt «de er annerledes og vi er normale»-type innramming, hvilket er skadelig for representasjonen av minoritetsperspektivene i klasserommet. Å representere minoritetsperspektivene på majoritetens premisser kan òg lede til det Andreassen kaller eksotisering: At kulturer man ikke har førstehåndserfaring med blir fremmedgjort og blir ansett som mer eksotiske enn de muligens er (2016, s. 132). Dette kan være utfordrende for demokratiet ved at det kan forstyrre fellesskapsfølelsen i klasserom og samfunn. Bekymringen for dette er uttrykt i debatter og publikasjoner.

Samfunnsdebattanten Bushra Ishaq stiller et viktig spørsmål med boktittelen *Hvem snakker for oss?*, som omhandler representasjon av den islamske tro og muslimer i det norske samfunn generelt. I boken viser Ishaq at den norske mediedekningen av islam er preget av sensasjonelle og fremmedgjørende artikler og perspektiver (2017, s. 12-14 og 200). Dette er òg å finne hos religionsforsker Audun Tofts publikasjoner, som har dokumentert mediens

innflytelse på klasseromsundervisningen (2020a; 202b). Han viser at mediene fremstilling er med på å tilspisse diskusjon rundt islam og muslimer – særlig i forbindelse med terroraksjoner (Toft, 2020a). Artikkelen viser at lærere kan oppleve vanskeligheter med å håndtere dagsaktuelle hendelser eller spesifikke trekk i klasserommet samtidig som undervisningen skal nyansere representasjon (Toft, 2020a, s. 3 og 10). Dette viser at klasseromsundervisningen blir påvirket av samfunnsdiskursen og de eventuelle utfordringene som oppstår i møtet mellom forskjellige kulturer, verdier og perspektiver. Dette er òg veldokumentert i andre publikasjoner som tar for seg mediene innramminger og innflytelse i klasseromsundervisning (Ishaq, 2017; Døving & Kraft, 2013, 123-146; Hauan & Anker, 2021, s. 85; Anker, 2017, s. 33).

I tråd med religionsfagets hensikt om å utdanne elevene til å være kritiske, reflekterte og nyanserte i deres tilnærming til medborgere, vil det kunne være hensiktsmessig å eksponere dem for representasjoner som er nyanserende. Ekskursjonsbesøk kan muligens fungere slik, særlig hvis livssynsrepresentantenes/omvisernes perspektiver gir en annen eller dypere innsikt enn de kildene som elevene allerede er eksponert for, nettopp fordi de selv lever i relasjon til noe de anser som hellig (Eliade, 2008, s. 57 og 88-89). Det er ikke nødvendigvis så enkelt som kun å introdusere flere kilder. Å arbeide med eventuelle multikulturelle-problemstillinger forutsetter at klasserommet tillater elevene å uttale seg eller ytre sine perspektiver uten å frykte konsekvenser fra et provosert fellesskap; det handler om å opprette et uenighetsfellesskap.

Forsker Lars Iversen har formulert en idé om at skolen, spesifikt klasserommet, vil være givende for elevenes dannelse om man behandler klassen som et uenighetsfellesskap. Med det begrepet mener Iversen at elevene som i fellesskap er en klasse er individuelle personer med forskjellige verdier, holdninger og forestillinger (2017, s. 103 og 112-113). Det må dermed åpnes for at de har rett til å være seg selv, samtidig må de kunne forholde seg saklige og tolerante i møte med hverandre (Iversen, 2017, s. 113). Det å utdanne elevene til å håndtere uenighet eller variasjon i verdier er krevende fordi det utfordrer elever, lærer og fellesskapet. Læreren skal fungere som katalysator og moderator for, potensielt, verdiladede diskusjoner og ta hensyn til enkeltelevens opplevelser. Opplegg må dermed konstrueres med det i mente, at elevene skal bli utfordret samtidig som de skal ivaretas. Denne balansegangen er ingen

selvfølge og krever mye i form av forberedelser fra lærerens side og investering i fellesskapet i form av tid og oppmerksomhet i samspill med elevene (Iversen, 2017, s. 115).

Ifølge beskrivelsen av religionsfaget fra Udir, som er presentert tidligere i denne avhandlingen, er funksjonen til religionsfaget å utvikle elevene til å være aktivt reflekterende og hensynsfulle individer; aktive medborgere. Dermed er det i fagets mandat og funksjon å stimulere elevenes utvikling til nytte for og i samfunnets vel. Religionsfagets formål er å forberede elevene på et mangfold som kommer til uttrykk i religioner, livssyn og kulturer. For å oppnå idealet om det informerte og reflekterte individet, må elevene få kjennskap til mangfoldet og instrueres i hvordan man forholder seg til det. Dette vil kreve en kompleks kombinasjon av klasseromsundervisning, utvikling av klassemiljø, men òg eksponering for forestillinger og overbevisninger som er fremmede for elevene. Jeg tror ekskursjoner vil kunne bidra til denne dette.

Intensjonen er at elevene skal bli kjent med religioner og livssyn (§ 2.3A, i Opplæringsloven). Dermed er det forankret i lovteksten at fagets og skolens intensjon ikke er å forkynne en religiøs overbevisning, men heller orientere elevene om det mangfoldet som eksisterer i samfunnet. Religionsfaget kan slik sett forstås som en arena der elevene kan øve på å forholde seg til meningsmangfold og bli introdusert for et vell av ideer, forestillinger og uttrykk; fagets funksjon er å representere samfunnet i klasserommet (Lippe & Undheim, 2017, s. 22-23; Andreassen, 2016, s. 124; Andreassen og Olsen, 2020, s. 9-10). Fagets hensikt er ikke at elevene kan islam sine fem søyler, Buddhas lære eller de ti bud på rams, men elevene skal vite om dem. De skal besitte grunnleggende kunnskap om de forskjellige religionene, samt evne å kunne bruke kunnskapen i møte med nye erfaringer og opplevelser (Andreassen, 2016, s. 116-117; Lippe & Undheim, 2017, s. 24).

I datamaterialet som er samlet inn blir det uttrykt av elever og omvisere at perspektivene på det og de religiøse nyanseres, og slik er en utfyllende bidragsyter til en mer abstrakt formidling som normert klasseromsundervisning kan bære preg av. Det uttrykkes òg at avmystifisering av det og de religiøse også kan oppnås på ekskursjoner, og det skjer i forbindelse med samhandlingen som opprettes og vedlikeholdes under ekskursjoner. For å vise at datamaterialet kan tolkes slik, er jeg avhengig av å ha passende redskaper for videre analyse. Jeg vil redegjøre for utvalgt teori i teorikapittelet.

## 1.5 Begrepsavklaring

I denne avhandlingen er det noen ord som brukes synonymt. I dette underkapitlet vil jeg introdusere og forklare hvilke ord som brukes om hverandre og hvorfor. Hovedsakelig handler det om å skape en tekst som er variert i språket slik at lesingen ikke oppleves som monoton.

Ekskursjonsbesøk og omvisninger vil brukes synonymt. Ekskursjonsbesøk er et mer beskrivende ord for handlingen av at en skoleklasse – i denne kontekst – flyttes fra det vante klasserom og undervises på en annen måte under andre omstendigheter. Det at elevenes undervisning forflyttes til et samlingshus for et trossamfunn, gjør at de møtes av et vertskap som tar dem med på en omvisning i trossamfunnets rom for tilbedelse og samling. Det at besøket av faglærere og vertskapet selv blir referert til som en omvisning, gjør at det er naturlig å bruke ekskursjonsbesøk og omvisning som synonyme.

Samhandling og læring. Disse begrepene forstås som nærmest synonyme ettersom læring fordrer samhandling. Dette perspektivet kommer av flere pedagogiske teorier som understreker viktigheten av at den lærende aktivt bruker sine kunnskaper og utvikler de i aktivitet med andre. Slik vil, eksempelvis, elever i gruppearbeid, et klasserom i diskusjon og en gruppe på omvisning bidra til hverandres læring ved at de utfører noe i fellesskap. Samhandling betegner verbal, nonverbal, aktiv og passiv relasjon mellom flere aktører. Slik er begrepet god egnet for å beskrive dynamikken som opprettes og vedlikeholdes mellom omvisere og elever på ekskursjon, samtidig som det fremstår klart at slike fellesskap vil ha læring som følge; elevene og omviserne inngår i samhandling med hverandre og sitter igjen med ny eller endret kunnskap.



## 2. Teori

I denne delen av avhandlingen vil jeg gjøre rede for de teoretiske hovedbegrepene og rammeverkene jeg bruker i denne avhandlingen, samt tidligere forskning av feltet. Jeg vil starte med å redegjøre for tidligere forskning på ekskursjoner som virkemiddel i undervisning, deretter vil jeg redegjøre for valg av teoretisk rammeverk for analyse av datamaterialet som er samlet inn. Hensikten med dette er å klargjøre hva som allerede er utforsket vedrørende ekskursjoner generelt og i religionsfaget spesielt. Jeg vil presisere hvordan jeg anvender Étienne Wenger sitt verktøy *Communities of Practice* (CoP) for å analysere samhandlingen mellom elever og omvisere ved ekskursjonsbesøk.

### 2.1 Ekskursjoner; hva er det?

Den generelle hensikten med ekskursjon er at det blir organisert en tur med et konkret reisemål med intensjon om å berike elevenes kompetanse på en annen måte enn klasseromsundervisning (Gundersen, 2018, «Ekskursjon»). I denne delen av avhandlingen vil jeg gjøre rede for forskning på temaet ekskursjon, i tillegg til perspektiver på hvordan det kan bidra til skoleelevers læringsprosess.

Professor Merethe Frøyland har i boken *Mange erfaringer i mange rom* (2010) redegjort for at å gjennomføre mer aktivt stimulerende undervisning kan gi godt læringsutbytte. Boken er basert på hennes doktorgrad i naturfagdidaktikk og baserer seg på teoretisering rundt ekskursjoner som en læringsarena der elevene får testet sine teoretiske kunnskaper i møte med praktiske og håndgripelige situasjoner. Teoretiseringen suppleres med refleksjoner rundt hennes egen forskning på ekskursjoner og hva *Reform 97* (L97) åpner opp for av undervisning og opplæring utover det normerte klasserom. Boken tar utgangspunkt i ekskursjoner ut i naturen og museer for å knytte teori og praksis (Frøyland, 2010, s. 70 og 112-113).

Fagdidaktisk er boken innenfor det naturvitenskapelige, men Frøyland har formulert ideen om å bruke flere læringsarenaer for å knytte teori og praksis sammen, samt stimulere til engasjerende læring, såpass universelt at det enkelt kan overføres til andre fagfelt.

Frøyland setter scenen ved å basere boken på Howard Gardner sin teori *mange intelligenser*, og at skolen har et ansvar for å stimulere dem alle – i hvert fall gi anledning for å videreutvikle den intelligensen elevene viser mest evne for (Frøyland, 2010, s. 22-25).

Tittelen på boken, *Mange erfaringer i mange rom*, gir inntrykk av at en statisk undervisning,

eksempelvis tavlebasert monolog, vil kunne gi elevene en begrenset utdanning ved at man ikke gir elevene anledning for å oppleve fagstoff eller erfare pensum i reelle kontekster (Frøyland, 2010, s. 130-133). Det handler om at elevene må erfare og oppleve det teoretiske i en praktisk dimensjon. Elevene er individer som besitter forskjellige styrker og svakheter. Noen vil trives best med teoretisk og abstrakt arbeid, andre får mest utbytte av praktisk opplegg. Skolen og læreren bør, slik sett, tilrettelegge for at elevene opplever fagstoffet på forskjellige måter, hvilket vil kunne åpne for at flere av elevene erfarer mestring i samhandling med fagstoffet og fordi forskning viser at variert undervisningsopplegg – med forutsigbare rammer – vil gi elevene en bredere og dypere kompetanse (Frøyland, 2010, s. 133; Säljö, 2013, s. 69-70 og 75). Dette vil kunne motivere elevene ytterligere i undervisningen, hvilket generelt er hensiktsmessig for læringsutbyttet; motiverende undervisning kan styrke lærelyst.

Professor Terje Manger beskriver motivasjonen til elevene som kompleks og stimulert av indre og ytre faktorer. Han forklarer at elevenes motivasjon kommer av forskjellige elementer og kan stimuleres av faktorer som mestringsfølelse, interesse og forestilt nytteverdi (Manger 2013, s. 146-148). Det handler om at elevene selv må oppleve at fag og pensum har en nytteverdi for deres liv. I skolen må man kunne presentere elevene for eventualiteten av at lærestoffet skal brukes når de samhandler med samfunnet; lærestoffet må settes i en praktisk dimensjon (Säljö, 2013, s. 69; Manger, 2013, s. 162-163). Dermed fremstår det som at ekskursjoners praktiske natur vil kunne motivere elevene nettopp fordi elevene selv vil erfare at deres kunnskaper settes i en praktisk kontekst. Det å kunne se deres teoretiske ervervede kompetanse i praktiske settinger vil kunne tydeliggjøre nytten av hva elevene lærer satt opp mot hva som forventes av dem som delaktige i samfunnet som medborgere. Slik bidrar motivasjonsfaktoren til læring, og slik kan ekskursjoner i seg selv, som sammenveving av teori og praksis, være en motiverende læringsarena. Frøyland påpeker i tillegg at elever kan oppleve en dissonans mellom det de lærer på skolen og hva de behøver for å lykkes i deltakelsen i samfunnet (2010, s. 46-47 og 61-62). Elevenes forståelse av verdens kompleksitet er varierende, men for flere av elevene er det til hjelp å bli gitt en praktisk dimensjon av den kunnskapen lærere formidler; kanskje er det her virkemiddelet ekskursjon gjør seg gjeldende.

Om ikke elevene erfarer den praktiske dimensjonen av den teoretiske kunnskapen, vil kunnskapen kunne avskrives som mindre relevant for deres egne liv, hevder Frøyland (2010, s. 47). Denne påstanden får støtte av andre forskere innenfor fagfeltet pedagogikk (Dysthe 2013, s. 84-85; Roger Säljö, 2013, s. 76-77). I lys av disse refleksjonene vil det være nødvendig å utforme opplegg som tilrettelegger for at elevene erfarer fagstoffet på andre måter enn kun teoretisk og abstrakt undervisning. For religionsfaget handler det om å ta det meget – muligens det mest – abstrakte fagstoffet i skolen og plassere det i en praktisk kontekst (Horsfjord, 2017, s. 37). Ekskursjoner kan bidra til dette.

## 2.2 Tidligere forskning på ekskursjoner

I sin masteravhandling *Museumsekskursjon* (2023) finner Vilde Kjærnes frem til at ekskursjoner har et potensiale for læring, men det fordrer godt for- og etterarbeid. I sin avhandling har hun intervjuet lærere og museumsverter i forbindelse med ekskursjoner til Eidsvoll 1814-museet (Kjærnes, 2023, s. 29-30). Et av hovedfunnene hennes er at tidsbruk på for- og etterarbeid påvirker det faglige utbyttet av ekskursjonsbesøket (Kjærnes, 2023, s. 1, 60 og 64). I tillegg viser Kjærnes at ekskursjoner kan stimulere til faglig fordypning, dybdelæring og bedre klassemiljø (2023, s. 72), hvilket støttes av professor Camilla Jørgensen. I analyse av metalogger fra lærerstudenter, finner Jørgensen indikasjoner på at elever fremstår som mer mottakelige for informasjon fra formidlere og mer lyttende overfor hverandre (2017, s. 151 & 159-161). Sammen med funnene til Kjærnes, gir dette indikasjoner på at ekskursjoner i seg selv kan bidra både til elevenes faglige utvikling og dannelse, hvilket kan stimuleres videre ved at elevene får mulighet til å utforske ekskursjonsmålets særegenheter (Kjærnes, 2023, s. 72). Ekskursjoner kan stimulere til dybdelæring– i lys av Kjærnes sin forskning som underbygges av Frøyland, Manger og Säljö sine refleksjoner som redegjort for ovenfor – men hva med i religionsfaget spesielt?

I artikkelen *The construction of «religions» during field visits* (2018), analyserer Britton og Jørgensen hvordan det og de religiøse formidles ved ekskursjonsbesøk. De skriver at tidligere forskning tyder på at ekskursjoner oppmuntrer til engasjement fra elevene, det skaper lærelyst, basert på Brittons egen doktorgrad (2014) og en artikkel av Kindermann & Riegel (2018).

Brittons avhandling tar sikte på å identifisere didaktiske muligheter ved et ekskursjonsbesøk (2014, s. 59). Utgangspunktet er et skolebesøk til en moské, og hvordan besøket påvirket elevenes diskurs vedrørende islam, doktorgraden er levert ved Karlstad Universitet, Sverige (2014, s. 5-6). Britton sin metodiske tilnærming var en kombinasjon av observering av klassens religionsfaglige undervisning vedrørende islam, og intervju av villige elever (2014, s. 34-35 og 39-40). Britton har dermed fulgt en spesifikk klasses undervisning om islam og vært med under moskébesøket, og avsluttet forskningen med å tolke for- og etterarbeidet rundt besøket. I sin forskning fant hun ut at ekskursjoner har et potensiale til å motivere elevene til å reflektere over samspillet mellom religion, samfunn og individ (Britton, 2014, s. 186). Hun har òg funnet indikasjoner på at ekskursjonsvertskapets formidling kan ukritisk bli oppfattet som fasit for alle som er tilknyttet den spesifikke religiøse tradisjonen (Britton, 2014, s. 186) – hvilket Jørgensen og hun selv utforsker i artikkelen (2018).

Kindermann & Riegel har samlet uttalelser fra over 500 tyske skolebarn i åtteårs-alderen, som har vært på skolebesøk i kirker. De har brukt en '*affective schema of emotions*'-basert metode for å avdekke hva slags emosjonelle inntrykk elevene får ved å besøke kirker i skoletiden (Kindermann & Riegel, 2018, s. 137-138). Metodevalget gjenspeiler interessen for hva elever føler når de får anledning til å oppleve levd religion. Datamaterialet til Kindermann & Riegel viser at elevene som ikke hadde noen religiøs tilknytning erfarte positive følelser av å være i kirkerommet. Det gjorde også de elevene som hadde en religiøs tilknytning, men de ila følelsen en religiøs dimensjon (2018, s. 141-142). I tillegg var det 25 elever som meldte nøytrale følelser og 19 som meldte ubehag av å være i kirken (Kindermann & Riegel, 2018, s. 141-142). Forskningen som er gjennomført gir en forsiktig antydning av at majoriteten av elever kan oppleve ekskursjonsbesøk til kirker som noe positivt, dels fordi det er et avbrekk fra normert undervisning og dels fordi annerledesheten ved rommet i seg selv er en motiverende faktor for å ta inn inntrykk (Kindermann & Riegel, 2018, s. 144).

I lys av den tidligere forskningen som redegjort ovenfor, er hensikten i artikkelen til Britton & Jørgensen å belyse:

*(...) how religious traditions are constructed through the communication that takes place during the study visits (Britton & Jørgensen, 2018, s. 2).*

Bidraget til forskningsfeltet er altså å identifisere hva som karakteriserer måten religiøse tradisjoner formidles på overfor besøkende skoleelever. Dette forsøker de å redegjøre for ved å analysere hva slags tematikk som håndteres i møtet mellom omvisere og elever, samt hvordan det tar form (Britton & Jørgensen, 2018, s. 3-4). De deler opp tematikken i kategoriene individ, gruppe og hele tradisjonen, for å klare å skille mellom om det som formidles av den religiøse tradisjonen er gyldig for vertskapet (individ), det spesifikke samlingshuset (gruppe) eller religionen generelt (hele tradisjonen). Denne måten å tilnærme seg informasjonen på er basert på Robert Jacksons *Interpretive Approach* (2019, gjengitt i Britton & Jørgensen, 2018, s. 3). Datamaterialet deres er samlet fra fire ekskursjonsbesøk som ble arrangert i Norge og Sverige. Utvalget fra Sverige var videregående elever og det norske utvalget besto av lærerstudenter, og informasjonen ble samlet ved bruk av semi-strukturerte intervju (Britton & Jørgensen, 2018, s. 5). I artikkelen viser Britton & Jørgensen at den religiøse tradisjonen som formidles kan oppleves som allmenngyldig for hele tradisjonen – eksempelvis at elevene tror at måten de uttrykker og følger troen sin i én moské er representativt for hvordan alle moskeer gjør det, eksempelvis (2018, s. 10-11). Britton & Jørgensen har identifisert at representativiteten av besøket, samt skillelinjene mellom omviseren (det individuelle plan) og religionen generelt (hele tradisjonen) er vanskelig for elevene å gripe på egenhånd. Dette viser, ifølge Britton & Jørgensen, viktigheten av etterarbeid i forbindelse med ekskursjonsbesøk (2018, s. 12). I tillegg finner de indikasjoner på at slike besøk kan virke nyanserende overfor fordommer (Britton & Jørgensen, 2018, s. 12), hvilket mitt materiale òg gir indikasjoner på. Ved å flytte undervisningen til et trossamfunn og la elevene samhandle med de troende og assosierte artefakter vil det kunne oppstå mer konkrete inntrykk – slik som forskningen til Frøyland og Kjærnes òg viste. Samtidig antar forfatterne at elevene kunne fått mer utbytte av å stille spørsmål som de satt inne med, men av høflighet til omviser og trossamfunn ikke var komfortable med å stille (Britton og Jørgensen, 2018, s. 11). I mine egne intervjuer kommer det frem av omviserne i utvalget ønsker utfordrende eller fordomsfulle spørsmål velkomne slik at de kan adresseres, men dette kommer jeg tilbake til i analysedelen. Britton og Jørgensen konkluderer med, i likhet med Kjærnes, at utbyttet av ekskursjonene kan styrkes ved å forbedre mengde og kvalitet av for- og etterarbeid (2018, s. 11-12).

I tillegg til Britton og Jørgensen sin artikkel ønsker jeg å vise til Celine Brynsett sin masteravhandling hvis tittel er *Betydningen av ekskursjon i KRLE-undervisningen* (2020). I

sin undersøkelse av elevers opplevde utbytte fra ekskursjoner identifiserer Brynsett en generell positiv innstilling til virkemiddelet, samt en opplevd konkretisering av abstrakte fenomener. Ved å observere og intervjuer en 8.-klasse som har vært på ekskursjon i det Mosaiske trossamfunn (DMT), identifiserer Brynsett at elevene erfarte besøket som givende da det gav dem en mer praktisk forståelse av artefakter, symboler og steder som anses som hellige (2020, s. 62 og 69-70). Ved bearbeiding av datamaterialet viser Brynsett hvordan elevene følte seg som gjester i et hus og fremtrådte med en grunnleggende respekt og forsiktighet for å ikke gjøre noe feil, eller sårende, i møte med vertskapet (2020, s. 51). Det fremlegges en empatisk tilnærming til hva elevene skal høre og hvordan de skal bevege seg i rommet, samtidig som de opplevde oppmuntring til å utforske og være nysgjerrige (Brynsett, 2020, s. 49-50). Ved å supplere intervjuene med egne observasjoner fra ekskursjonsbesøket viser Brynsett hvordan elevenes forståelse av DMT som noe annerledes og som et sted de var gjester i, at tilnærmingen til klassen var preget av en forsiktig nysgjerrighet med hensyn til vertskapet. Dette viste seg særlig gjeldende i spørsmålsrunden, der elevene satt på spørsmål de var usikre på om de kunne stille og derfor lot være av hensyn til omviseren (Brynsett, 2020, s. 47 og 51).

Dette er i tråd med forskningen som redegjort for ovenfor, angående motivasjonsfaktoren og konkretiseringen av komplekse og abstrakte fenomener. Brynsetts intervju av elever som var på ekskursjon til DMT viste at elevene ble engasjert i møte med autentiske representanter for et livssyn som de færreste av elevene hadde forhåndskunnskaper om (2020, s. 47).

Avhandlingen til Brynsett viser at den praktiske dimensjonen som elevene får lære om religion i, vil kunne skape nyanserte perspektiver på religion som fenomen og på religiøse medborgere (2020, s. 49 og 60).

I lys av forskningen som redegjort for ovenfor, vil det kunne fremstå som at ekskursjoner som virkemiddel har potensiale både generelt og i religionsfaget spesielt. God undervisning kjennetegnes av å være variert og motiverende for elevene, samtidig som det kommuniserer noe på en håndgripelig måte. Disse perspektivene finner vi òg igjen i masteravhandlingene og artikkelen som er redegjort for vedrørende ekskursjoner som virkemiddel. Tidligere forskning tyder da på at ekskursjoner er positivt som virkemiddel og at det potensial kan nyansere det og de religiøse, hvilket bringer meg til hva jeg setter meg fore å bidra med til dette feltet.

Min intensjon er å identifisere hvordan samhandling i ekskursjoner oppstår og vedlikeholdes av omvisere og elever, samt om dette kan stimulere til læring. Dette vil kreve et teoretisk rammeverk som er egnet for analyse av gruppedynamikk. I den forbindelse vil jeg i neste del av avhandlingen gjøre rede for analyseverktøyet jeg vil benytte i møte med datamaterialet; Étienne Wenger sitt praksisfellesskap.

### 2.3 Hva er et praksisfellesskap?

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere Étienne Wenger sitt teoretiske rammeverk *Communities of Practice* (CoP), hvilket jeg oversetter som *praksisfellesskap*. Jeg vil forklare det teoretiske rammeverket og forskjellig anvendelse av det, før jeg gjør rede for hvordan jeg vil bruke det i denne avhandlingen. Om rammeverket skriver Wenger selv at

*(...)[the] focus of this theory is on learning as social participation (...) Such participation shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do*  
(Wenger, 1998, s. 4)

For Wenger er det altså klart at læringsprosessen av natur er sosial. I tillegg til sitatet ovenfor illustrerer Wenger sitt helhetlige perspektiv på læring med en modell som viser det dynamiske samspillet mellom *community*, *identity*, *practice* og *meaning* (figur 0.1, 1998, s. 5). Jeg oversetter begrepene som samhold, identitet, praksis og mening. Hensikten med modellen er å illustrere den sosiale dimensjonen av læringsprosesser, hvilket er å kjenne igjen i sosiokulturelle læringsteorier som assosieres med, for eksempel, Vygotskij (Säljö, 2013, 71). Wenger viser med modellen at læring er sosialt betinget, nettopp fordi samspillet av de fire elementene – fellesskap, identitet, praksis og mening – er det som gir læring. Disse elementene er sammenvevd og vil krysse inn i hverandre, om ikke være synonyme (Wenger, 1998, s. 5). Hensikten med denne modellen er å introdusere et rammeverk som favner om det komplekse konseptet læring. Wenger hevder at denne måten å tilnærme seg læring på vil åpne for en mer helhetlig fortolkning av hvordan læring skjer og vise hvordan det oppstår i fellesskap med andre; det er sosialt (Wenger, 1998, s. 6). Wenger vil dermed forstå læring som noe annet enn at instruks blir gitt og utført eller memorert, slik tradisjonell tavleundervisning kan bære preg av. Ifølge Wenger er læring en dynamisk prosess som kontinuerlig skjer ved at individer opptrer som aktører når de samhandler med hverandre (1998, s. 8-9).

Wenger skriver at læring «(...) *must be opportunistic because it cannot control its own effects*» (1998, s. 267). Med dette uttrykker Wenger at læring som en organisk prosess der, eksempelvis, lærer og elev er med på å forme prosessen, nettopp fordi den planlagte strukturen i eventuell undervisning vil bli påvirket av elevenes egne forståelser og interesser; de er med på å gi mening til det som skal læres og de vil organisere og forstå tingene på sine egne måter. For Wenger er det klart at læringsprosessen er dynamisk og preget av at de som lærer vil oppleve at deres identitet blir påvirket av at de lærer (1998, s. 226-227).

Systematiseringen og anvendelsen av ny kunnskap og andre ferdigheter vil stimulere til utvikling, men òg utfordre de lærende til å organisere det nye sammen med det de kan fra før. Dette er teoretisering rundt læring som vekker assosiasjoner til Piaget sine kognitive skjemaer (Elsatd, 2021, s. 85), men særlig fordi det sosiale aspektet blir forstått som essensielt for læring, er Wengers perspektiv på læring svært nærme Vygotskij.

Lev Vygotskij er kjent i den pedagogiske verden for sitt bidrag til utformingen av sosiokulturell læringsteori, hvilket går ut på at lærende tilegner seg ny kunnskap ved å aktivt samhandle med sine omgivelser, og at omgivelsene preger meningen bak det som læres (Elstad, 2021, s. 90-91). Den konteksten læringsprosessen tar sted i og hvordan det skjer, vil altså være med på meningsskapingen av informasjon og ferdigheter, hvilket også individet selv er med på å påvirke – noe som er nærmest synonymt med måten Wenger forstår læringsprosessen på (1998, s. 95 og 226-227). Wenger sitt praksisfellesskap behandler dermed de større sosiale aspektene ved læringsprosessen og fremstår for meg som svært lik Vygotskijs forståelse. Individet lærer altså ved å interagere med hverandre og gir mening til det de lærer i fellesskap og i lys av den konteksten de befinner seg i. Dette er felles for Wenger og Vygotskij, og det blir derfor forståelig for meg samtidig som det viser seg som relevant for analyse av læring i fellesskap; som er det jeg setter meg fore å gjøre i denne avhandlingen.

Denne forståelsen av læring er noe jeg anser som godt egnet for å analysere hvordan omvisere og elever opplever å samhandle med hverandre da problemstillingens formulering og Wengers forståelse av læring deler oppfatning av hva som ligger i begrepet læring; at det er sosialt. I denne avhandlingen, som redegjort for tidligere, ønsker jeg å belyse hvordan samspillet mellom omvisere og elever oppleves av dem selv; hva er det som karakteriserer samhandlingen mellom dem, og hvordan bidrar det til læring? For å kunne utforske denne



tematikken anser jeg Wengers praksisfellesskap som nyttig, ettersom rammeverket er utformet for å presisere den sosiale dimensjonen av læring (Wenger 1998, s. 12). Jeg anser derfor omviser/klasse-samhandlingen som et praksisfellesskap. Denne klassifikasjonen vil fremstå som klarere når jeg har redegjort ytterligere for Wengers teoretiske rammeverk. Jeg vil starte med å forklare hvordan Wenger definerer praksis (*practice*) og samhold (*community*).

### 2.3.1 Begrepsavklaring

Wenger skriver at mening blir etablert ved at aktører samhandler med hverandre i en kombinasjon av deltakelse (*participation*) og tingliggjøring (*reification*) (mine oversettelser) (1998, s. 57-59). Med dette mener Wenger at praksisfellesskapene vil bedrive meningsskaping ved at de samhandler med hverandre; å fungere sammen vil naturlig gi fellesskapet fellesreferanser og felles måter å uttrykke seg på. Slik sett vil et praksisfellesskap etablere egne rammer for kommunikasjon, normer og forventninger til hverandre, og dette vil bli hegnet om i praksisfellesskapets væremåte (Wenger, 1998, s. 68-69). Forenklet, men begrenset, kan det forstås som at praksisfellesskapene etablerer sin egen sjargong og kultur som tar utgangspunkt i deres felles målsetting og de forskjellige aktørenes individuelle særtrekk. Dette er slik Wenger forklarer praksisen til praksisfellesskapet; en aktiv, men ikke nødvendigvis eksplisitt, samhandling mellom aktører.

«Felleskaps»-delen av begrepsapparatet blir forstått som summen av tre kriterier:

1. Samhandling (*mutual engagement*): fellesskapet eksisterer ettersom aktørene eksisterer og interagerer med hverandre (Wenger, 1998, s. 73).
2. Felles foretak (*joint enterprise*): aktørene har et felles mål som oppnås i samspill med hverandre (Wenger, 1998, s. 77-78).
3. Likhetstrekk (*shared repertoire*): aktørene har fellestrekk som sjargong, referanserammer og, men ikke begrenset til, identitetsmarkører som for eksempel alder, interesser og geografisk lokasjon (Wenger, 1998, s. 82-83).

Det er ikke slik at et fellesskap oppstår ved at en gruppe med individer eksisterer på samme plass til samme tid. Med en slik minimalistisk forståelse vil fire mennesker i en heis kunne regnes for å være et fellesskap, men det ville vært til liten nytte å favne så bredt. Med de tre dimensjonene Wenger skildrer, og som jeg har gjengitt ovenfor, fremstår det som klart at et

felleskap er komplekst. Aktørene i det forespeilede fellesskapet må være delaktige i felles samhandling for å oppnå et felles mål, hvilket betyr at fellesskapet vil danne særegne trekk i deres interaksjon med hverandre.

Dermed er et praksisfellesskap en forening av aktører som søker noe liknende, og oppnår dette «noe» i samhandling med hverandre. Jeg mener det nå er naturlig å trekke frem igjen at Wengers praksisfellesskap er ment som et teoretisk rammeverk for å identifisere og analysere hvilke momenter som spiller inn i et gitt fellesskap for å oppnå læring. Riktignok bruker Wenger teorien i sin opprinnelige sosiologiske forstand til å studere fellesskap mellom mennesker.

I sin bok tar han utgangspunkt i et kontorlandskap der forsikringssøknader vurderes (Wenger, 1998, s. 15-16). Analysen av kollegiets interaksjoner viser hvordan den formelle opplæringsfasen ved ansettelse ikke gir de ansatte et fullstendig bilde av hvordan det er å arbeide på den spesifikke arbeidsplassen, ei heller å utføre arbeidet (1998, s. 46-47). Wenger viser at de sosiale interaksjonene og personlige egenskapene (identitet) er med på å forme hvordan dynamikken mellom kollegene (aktørene) setter rammer og føringer for hvordan de forholder seg til hverandre, men også deres arbeid (1998, s. 46). Wenger har formulert en fiktiv arbeidsdag som er blitt skrevet ut i detalj og tar utgangspunkt i hvordan arbeidsplassen fungerte. Det hele leses som en novelle med fokus på de forskjellige interaksjonene som oppstår og motivasjonen for at de tar kontakt med hverandre. Wenger gjør det klart i den fiktive fortellingen at de forskjellige kollegaene bidrar til fellesskapet med sine ekspertiser og særegenheter, som er med på å forme kulturen til kontorlandskapet og sjargongen mellom kollegaene (1998, s. 24 og 29). Ved gjennomgang av sine egne feltnotater (omformulert til en fiktiv fortelling) og intervjuer av et utvalg saksbehandlere, viser Wenger hva han har identifisert av funn som er relevant for analyse ved bruk av praksisfellesskaps-rammeverket. I gjennomgangen viser Wenger at selv om saksbehandlerne opplevde arbeidet som skjematisk og, til tider, selvforklarende, allikevel opplevde det som nyttig og tidvis nødvendig å konsultere hverandre om hvordan man skulle gå frem med hensyn til å respondere på og å katalogisere henvendelser (1998, s. 40). I tillegg demonstrerte saksbehandlerne samspill ved å være positivt interesserte i eller ved å orientere hverandre om deres privatliv; hvilket er med på å forme kulturen og styrke samholdet på arbeidsplassen (Wenger, 1998, s. 40-41). At disse menneskene i fellesskap oppholder seg på samme sted, arbeider mot felles mål og gjør dette

ved å spille på hverandre, blir de ikke bare kollegaer, «[t]hey become claims processors» (Wenger, 1998, s. 41). De forskjellige interaksjonene gjennom arbeidsdagen er med på å forme deres egne identiteter så vel som rollen de utfører; interaksjonene og arbeidet blir mer enn mekaniske prosesser fordi de ilegges en større sosial betydning. Den formelle opplæringen de har gjennomført og rollebeskrivelsen som gjengitt i arbeidskontrakten er retningslinjer som arbeiderne forholder seg til, samtidig som de introduserer egne preferanser og fremgangsmetoder for å forme en kultur på arbeidsplassen som kan anses for å være et praksisfellesskap.

På den måten viser Wenger at praksisfellesskapet oppstår ved at alle på arbeidsplassen er der fordi de behøver å tjene til livets opphold og har felles arbeidsgiver, men at de ved å samhandle med andre vil introdusere deler av egen personlighet og knytte meningssskapende ritualer og relasjoner til hverandre som gjør arbeidsplassen meningsgivende (1998, s. 39-41). Slik demonstrerer Wenger at samhandlingen i fellesskapet er en forutsetning for læring ved at det skaper tilhørighet der grupperinger har fellestrekk. I det konkrete eksempelet som brukes har aktørene det fellestrekk at de deler arbeidsgiver og -område, men denne teorien vil kunne tjene til å virke som en linse ved analyse av andre fellesskaper enn arbeidsplasser. Denne teorien har vært anvendt til å analysere andre arenaer for mer målrettet undervisning, hvilket jeg vil gjøre rede for i neste delkapittel.

## 2.4 Tidligere bruk av praksisfellesskap

*Practice is an ongoing, social, interactional process and the introduction of newcomers is merely a version of what practice already is. That members interact, do things together, negotiate new meanings, and learn from each other is already inherent in practice (...)*  
*They share their competence with new generations through a version of the same process by which they develop* (Wenger, 1998, s. 102).

Den sosiologiske vinklingen til Wenger kan være gunstig ved analyse av hvordan aktører interagerer med hverandre, men å bruke klassifiseringen «praksisfellesskap» på alle mulige konstellasjoner av individuelle aktører som samhandler vil redusere rammeverkets nøyaktighet. Wenger skriver selv at konseptet var ment som et verktøy for å undersøke hvordan samhandling i fellesskap opprettes og vedlikeholdes (1998, s. 122). Det handler om å identifisere hva som skjer, hvordan det oppstår og ivaretas, heller enn å kategorisere at noe

har skjedd i et spesifikt utvalg. Dermed er begrepsapparatet praksisfellesskap noe som må brukes med omhu for å kunne si noe konkret om samhandlingen mellom individuelle aktører i et fellesskap. Wenger har forsøkt å etablere noen retningslinjer ved å forklare at praksisfellesskap kjennetegnes ved deres egen form for deltakelse og tingliggjøring, som tjener til å styrke fellesskapskoblingen ved at de aktuelle aktørene har fellestrekk i måte å kommunisere på, samt mål og mening med å befinne seg i konstellasjon med hverandre (Wenger, 1998, s. 125). Dette fordrer blant annet stabilitet over tid i fellesskapet, og det er her bristen mellom mitt utvalg av datamateriale og valg av teoretisk rammeverk kommer til syne.

En skoleklasse på omvisning har ikke nødvendigvis et langvarig forhold til omviseren eller det religiøse trossamfunnet, dermed kan de ikke nødvendigvis oppfylle kjennetegn som Wenger stiller til et praksisfellesskap. Spesifikt gjelder dette kjennetegn som at fellesskapet enkelt kan kommunisere med hverandre, deler historier og forståelser, samt at kontinuitet av gruppens kulturelle særpreget ivaretas over tid (Wenger, 1998, s. 125-127). Begrunnelsen for dette er at relasjonen mellom omviser/trossamfunn og klassen ikke har anledning for å etablere sammenvevde og varige tradisjoner med og til hverandre. Tidsbegrensingen og midlertidigheten av fellesskapet bør dermed adresseres. Samtidig har praksisfellesskaps rammeverket blitt brukt av andre for å analysere tilsvarende konstellasjoner.

I artikkelen *Exploring a School-Aquarium Collaboration: An Intersection of Communities of Practice*, viser James Kisiel hvordan Wengers teoretiske rammeverk kan brukes som analyseenhet. Kisiel sitt utgangspunkt er et samarbeid mellom en grunnskole og et lokalt akvarium med hensikt om å videreutvikle elevenes forståelse innenfor naturvitenskapene med praktisk undervisning (2009, s. 96). Kisiel hevder at Wengers praksisfellesskap var egnet for analyse da staben ved skolen og staben ved akvariet utgjorde to fellesskap, som i samhandling etablerte en union mellom to praksisfellesskap (2009, s. 98). Dermed var det teoretiske rammeverket gisting for å analysere de deltakende partene og kompleksiteten som karakteriserer deres samhandling (Kisiel, 2009, s. 98-99). Særlig i forbindelse med de to grupperingene var anvendelsen av *brokers* (introduserende agenter) og *boundary objects* (grenseobjekt) relevant for å karakterisere kommunikasjonen (mine oversettelser). Med introduserende agenter, menes de som introduserer ny kunnskap eller nytolkninger inn i praksisfellesskap, gjerne fra andre fellesskap som agenten er medlem i fra før (Kisiel, 2009, s. 99; Wenger, 1998, s. 105). Grenseobjekter er alle slags materielle og forestilte ting – slik som

konsepter, symboler og fysiske objekter – som praksisfellesskapet bruker i sin samhandling med hverandre (Kisiel, 2009, s. 99; Wenger, 1998, s. 105). Det vil dermed si at grenseobjektene ikke er låst til å være del av gruppens særegne sjargong, men at det òg kan være materielle objekter som tas i bruk for å utrette i praksis det som knytter aktørene sammen i et fellesskap. I Kisiel sin analyse er eksempler på slike grenseobjekter både møtene mellom akvarium- og skolestabene, men òg selve akvariets utstillingsrom (2009, s. 109-110). Dermed er det klart at grenseobjekter kan inneha en materiell form som aktørene i et praksisfellesskap forholder seg til – slik som et fysisk rom – samtidig som det kan være et abstrakt konsept – slik som et avtalt møte. Kisiel presiserer at bruken av Wengers teoretiske rammeverk var hensiktsmessig for å vise hvordan samarbeidet mellom skolen og akvariet ble utviklet, nettopp fordi rammeverket analyserte særtrekk ved gruppene og deres kommunikasjon seg imellom (2009, s. 101 og 104).

Ved anvendelse av teorien til Wenger kunne Kisiel legge frem hvordan grep som møter, e-postkommunikasjon, utvikling av rolleforståelse og forventninger tok form og preget samhandlingen mellom de to partene (2009, s. 104 og 107-109). Ved at partene samhandlet med hverandre digitalt og fysisk ble nye ideer og løsninger presentert av de introduserende agentene, og gjerne ved bruk av grenseobjekter som ble til etter hvert som samarbeidet mellom de to fellesskapene ble tettere sammenvevd (Kisiel, 2009, s. 109 og 111-112). Et slikt dynamisk samarbeid krever et verktøy egnet for å behandle det. Kisiel sin anvendelse av Wengers rammeverk fungerer for å karakterisere samhandlingen mellom to parter over tid, og viser at læring kjennetegnes av en sosial dimensjon. Til tross for dette står jeg fortsatt med en utfordring grunnet mitt utvalgs flyktighet; at ekskursjonsbesøket er begrenset i tid og rom. Dette vil kreve noe justering av Wengers rammeverk, hvilket ikke er nytt ved bruk av teorien.

Wengers teoretiske rammeverk er omfattende, men har sine begrensinger. Kanskje mest begrensende er rammeverkets kriterium om at fellesskapet må være stabilt i tid og rom (Wenger, 1998, s. 122 og 127). Dr. philos Elisabeth Johnsen har selv brukt praksisfellesskap som rammeverk for å forske på hvordan trosopplæring i Den norske kirke kjennetegnes av å være sosialt betinget (2014, s. 13). Hun skriver at kriteriet om at praksisfellesskapet må være stabilt i tid og rom er noe som forskere har valgt å se bort ifra ved anvendelse av rammeverket (2014, s. 26). Heller enn å se dette som en begrensende faktor ved rammeverket, vil jeg påstå at dette illustrerer rammeverkets anvendelighet og nytteighet. Ved at forskere gjør noen

modifikasjoner av modellen slik at det kan brukes i andre forskningsfelt for å analysere samhandling mellom parter hvis fellesskap er mer flyktige, blir bruken av praksisfellesskap mer utbredt. Johnsen redegjorde for valget av teorien med følgende sitat.

*Jeg har valgt analyseapparatet til Wenger fordi det gjør det mulig å undersøke om de diskursive forutinntatthetene om gudstjenesten som sted for læring er empirisk sannsynlige eller usannsynlige (2014, s. 27).*

Wengers praksisfellesskap er dermed ansett som egnet for analyse av empiriske studier som har som hensikt å kunne identifisere karakteristikk ved samhandling. Dette poenget finner støtte i sosiologen Jason Hughes omtale av rammeverket der han skriver at modellen ble utviklet for å identifisere hvordan læring oppstår ved samhandling mellom aktører, heller enn å illustrere hvordan det *bør* ta form (2007, s. 36). Det handler dermed om å bruke modellen for å identifisere de forskjellige fellesskapenes særegenheter og hvordan de fungerer, heller enn å lage en modell til inspirasjon for velfungerende klasserom, arbeidsplasser eller andre aktuelle konstellasjoner. Det teoretiske rammeverket praksisfellesskap kan derfor justeres for å passe inn i forskning på gruppedynamikk. Hvilke tilpasninger som må til, vil avhenge av hva slags utvalg man forsker på.

## **2.5 Elever og omvisere; et praksisfellesskap?**

Hvorfor har jeg valgt dette rammeverket til å fortolke datamaterialet? Slik det kommer frem av redegjørelsen over, er praksisfellesskap preget av dynamikk i grupper som har felles målsetting. Det er min oppfatning at omvisere og elever oppfyller flere av kriteriene Wenger stiller til det han kaller praksisfellesskap, men òg at dette rammeverket består av begreper som muliggjør analyse av samhandlingen som opprettes og vedlikeholdes under et slikt møte. Det fremstår for meg som rett verktøy for jobben.

Det dynamiske forholdet som oppstår mellom omvisere og elever vil kreve tilnæringsmetoder som kan anvendes for å analysere samhandling mellom aktører. En av fordelene med Wenger sitt praksisfellesskap, er at teorien presiserer at sosiale interaksjoner i gitte settinger vil ha innflytelse på deltakernes identitet, ettersom aktørene i et fellesskap tar med aspekter av deres egen identitet inn i utformingen av fellesskapets kultur. Ved intervju av omvisere og elever har det blitt tydelig at det som oppstår mellom dem er preget av partenes særegenheter og at de deler motivasjon for å samhandle med hverandre – hvilket jeg vil

komme tilbake til i analysedelen av denne avhandlingen. Med denne forståelsen, samt eksemplene som gitt ovenfor, fremstår det for meg som hensiktsmessig å kategorisere omviser/klasse-dynamikken som et *midlertidig* praksisfellesskap.

Flyktigheten av dette fellesskapet kommer jeg ikke unna, og jeg ser meg derfor nødt til å uttrykke alle av Wengers kriterier. Samtidig vil ikke dette redusere det teoretiske rammeverkets gyldighet, ettersom begrepsapparatet fortsatt tjener til å vise kompleksiteten i dynamikken mellom de partene som inngår i en slags enhet; et praksisfellesskap. Jeg mener dette fremstår som klart da begge partene – her; omviser og klasse – inngår i samhandling der de gir uttrykk for sine egne overbevisninger og forestillinger i form av et språk som begge kan forstå, noe som igangsetter en samtale som bygger videre på hverandres poenger og oppfatninger – hvilket jeg vil vise i analysekapitlene. Dette kan fremstå som en hvilken som helst samtale, men det er da det er viktig å se på hensikten med at de to aktørene befinner seg i samme rom og i en samhandling: Nettopp det å skape en tydeligere og mer nyansert representasjon av religion og de religiøse med den hensikt å forberede elevene på å bli medborgere i et større fellesskap; samfunnet.

Slik oppstår dermed det midlertidige praksisfellesskapet ved at rollene og målet er satt, men samhandlingen mellom omviser og klasse vil være annerledes ettersom alle de individuelle faktorene vil stimulere andre aspekter av kulturen som etableres i den tidsperioden aktørene utretter noe i praksis og måten de tingliggjør emnene på. Deltakerne legger noe av seg selv i fellesskapet og er slik med på å forme både egen identitet og praksisfellesskapets karakter, dette skjer ved at de samhandler med hverandre. Dermed vil Wengers teoretiske rammeverk kunne bidra til å analysere hvordan samhandlingen mellom omviser og klasse oppstår og tar form: Den vil kunne analysere deltakernes bidrag i samspill på en slik måte at det blir tydelig for utenforstående hva som skjer og hvordan det kan bidra til elevenes utdanning og dannelsen.

Dette vil bli tydeligere i avhandlingen når jeg anvender teorien for å vise hva elevene og omviserne opplever når de samhandler med hverandre eller, sagt med andre ord, når de deltar og lærer sammen. Dette vil håndteres i analysedelen som følger etter metoddelen.

### 3. Metode

Enhver avhandling behøver metodisk klarhet og tydelighet av særlig to grunner:

- (a) for å sikre forskningens validitet ved at valgene vedrørende innsamling og behandling av data er velbegrunnet.
- (b) innblikk i hvordan prosjektets materiale er samlet inn og håndtert, med klarhet i hvilke overveielser og eventuelle justeringer som er gjort i den forbindelse, vil gi transparens.

Punkt (a) handler om å ha en god fremgangsmetode i startfasen av forskningen og for å gjøre nødvendige tilpasninger underveis, hvilket jeg vil redegjøre for i delkapittelet om forskningsdesign. Punkt (b) gjelder hele metodekapitlet, ettersom denne delen av masteravhandlingen skal gi innblikk i forskningsprosessen og begrunnelse for valgene. Det kalles transparens fordi det ikke skal ligge noe imellom forskningsfunn og veien til disse. Metodekapitlet skal gjøre klart for utenforstående hvordan jeg gikk frem og hvorfor.

Fascinasjonen for å utforske ekskursjoner i religionsfaget mener jeg er tilstrekkelig uttrykt i introduksjonsdelen, men handler i sum om at jeg har inntrykk av at virkemiddelet har et potensiale. Etter flere problemstillingsutkast endte det med hva som karakteriserer samhandlingen under en ekskursjon og hvordan det stimulerer til læring. For å finne svar på dette var informantutvalget både åpenbart og tydelig avgrenset; elever og omvisere som har vært delaktige i en ekskursjon ved et religiøst trossamfunn. Dermed var det duket for å planlegge for hvordan jeg skulle samle og behandle informasjon: forskningsdesign (Gleiss & Sæther, s. 2021, s. 25).

I dette delkapitlet vil jeg forklare hvorfor jeg gikk for kvalitativ innsamlingsmetode og hvordan den ble utformet. Jeg vil òg redegjøre for hvorfor og hvordan jeg observerte omvisningene, samt problemstillinger knyttet til forskningsdesignet som er utformet.

#### 3.1 Innsamling av datamateriale: Kvalitativ forskning

Metodisk var det klart at elever og omvisere ville bli informanter og at tilnærmingen burde skje med kvalitative intervju. Nettopp fordi problemstillingen tar sikte på å utforske



samhandlingen som opprettes og vedlikeholdes i møtet mellom omvisere og elever: jeg anså det som selvfølgelig å spørre de partene som samhandler.

Valget av kvalitativ forskningsmetode begrunnet jeg med at jeg ønsket muligheten for å kunne grave i uttalelser og stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Å sende ut spørreskjemaer ville gitt et større datamateriale i omfang og økt graden av representativitet, men samtidig ville det legge begrensninger på utforskningen av informantenes refleksjoner. Ved å organisere semi-strukturerte intervju med en intervjuguide, fikk informantene anledning til å utdype hva de mente og opplevde på omvisningene, og slik muliggjorde samspillet mellom meg som intervjuer og elevene/omviserne som informanter en veiledende prosess der deres opplevelser kunne utvikles til refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68-69 og 79). Å gi rom for at informantene får utvikle og utdype refleksjoner har i sum utformet avhandlingens råmateriale til å være interessant og nyansert. Slik det kommer frem av intervjuguiden, har min rolle som intervjuer vært veiledende innenfor tematikken som var av interesse: jeg ga informantene fritt spillerom og stilte spørsmål som ledet dem inn på avhandlingens interessefelt ved behov.

### **3.2 Hva er datamaterialet som er samlet inn?**

I forbindelse med å finne ut av hva det er som karakteriserer samhandlingen som opprettes og vedlikeholdes under ekskursjonsbesøk til trossamfunn, ble det klart at elever og omvisere var aktuelle som utvalg i denne forskningen; det er de som inngår i samhandling. Jeg sendte derfor ut forespørsler til trossamfunn som fungerer som ekskursjonsmål i Oslo med hensikt om å intervju omvisere og å kunne benytte meg av dem som portvoktere for tilgangen til den neste gruppen av informanter: skoleelever på VG3 som har deltatt på ekskursjonsbesøk til trossamfunn.

Ved å intervju omviserne kunne jeg redegjøre for avhandlingens hensikt og eventuelle metodiske valg de måtte lure på. Slik kunne jeg etablere en viss form for tillit før jeg ba dem om å sende henvendelser til skoler som hadde planlagt skolebesøk, om å få observere skoleklassene under omvisning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93-94). Omviserne fungerte på denne måten som portvakter (*gatekeepers*) for resten av informantene og datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det praktiske med å bruke omviserne som portvoktere var at jeg da kunne avtale å observere dem i rollen som omvisere, og at de kunne koble meg til

aktuelle skoleklasser. Slik ble datainnsamlingsfasen effektivisert ved at jeg først tok kontakt og intervjuet de aktuelle omviserne før de koblet meg videre til andre skoleklasser. Dette fungerte da jeg fikk positivt svar på forespørselene om å observere og intervjuer elever.

### 3.2.1 Utvalget

Utvalget i denne avhandlingen består av totalt 16 informanter som fordeles slik:

	Omvisere i Den norske kirke	Omvisere i moskeer	Elever v/skole 1, kirke	Elever v/skole 2, moské
Kvinner	1	1	4	2
Menn	1	1	2	4

Jeg hadde, slik tabellen viser, en jevn fordeling av kjønn av omviserne, og av elevene i sum, men ikke i fokusgruppene. Fokusgruppene av elevene ble blandet slik at begge kjønn var representert i hver gruppe. Omviserne i moskeene var noe yngre enn omviserne fra Den norske kirke, men jeg tror ikke det hadde så mye å si for datamaterialet ettersom aldersgapet mellom elevene og omviserne var merkbart. Jeg har et inntrykk av at elevene anså omviserne som voksne, og oppførte seg deretter.

Jeg har dermed observert to ekskursjonsbesøk og intervjuet omviserne som fungerte som vertskap, samt seks elever per ekskursjonsbesøk. I tillegg til dette har jeg intervjuet to omvisere som jeg ikke har observert. Hensikten med dette har vært å samle inn nok data til å ha validitet i funnene, hvilket jeg mener å ha oppnådd. Ved å sammenlikne utsagnene til omviserne som er og de som ikke er blitt observert, har jeg funnet frem til flere likheter enn forskjeller i måten ekskursjonene går frem på og hva omviserne sitter igjen med av opplevelser. Disse opplevelsene vil, i analysekapitlene, bli sammenliknet med elevenes refleksjoner – som viser flere fellestrekk i opplevelse av samhandling og hva de sitter igjen med etter besøket.

### 3.2.2 Begrunnelse for fokusgrupper og individuelle intervjuer

I motsetning til omviserne så er elevene ungdommer. Jeg anså det derfor som gunstig for dem, og for datamaterialets potensiale, å organisere elevintervjuene i fokusgrupper, slik at de kunne spille på hverandres poenger og erfaringer – det viste seg å være korrekt beslutning (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 80). Intervjuene med elevene ble organisert som fokusgrupper og gjennomført i grupperom på skolene hvor de er elever; fire fokusgrupper på to forskjellige skoler. En intervjuer har, kanskje særlig ved intervju av unge, et ansvar for å tilrettelegge for at de skal føle seg komfortable (Anker, 2020, s. 37-38). Den trygghetsfølelsen som skapes vil kunne ha en innvirkning på hvor frie intervjuobjektene føler seg, og dermed har det noe å si for hvor ektefølt tematikken eller utsagnene kan bli (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68-69). Det er min opplevelse at elevene følte seg tilstrekkelig komfortable i intervjusettingen til å gi meg som intervjuer innblikk i deres genuine opplevelser av å være på ekskursjon og hva de følte de satt igjen med.

Jeg anså det som hensiktsmessig å intervju omviserne med en «en-til-en»-tilnærming. Jeg antok at omviserne ville ha nok av egne erfaringer og refleksjoner til å fylle et intervju på egenhånd med noe veiledning fra meg som intervjuer. Lengden og innholdet på opptakene er en god indikasjon på at det stemte. Fra de individuelle intervjuene kom det flere refleksjoner rundt samhandlingen som ble opprettet og hvordan den ble vedlikeholdt i samspill mellom elevene og dem selv – hvilket er hovedpoenget med oppgaven som vil bli ytterligere utdypet i analysedelen. Ettersom omviserne kun trengte å forholde seg til sine egne erfaringer og mine oppfølgings spørsmål og introduserende spørsmål, så ble det skapt rom for fri refleksjon innenfor gitte rammer.

Elevene ga informasjon velvillig, men det meste av informasjon kom som respons eller tillegg til de andre elevenes utsagn. I fokusgruppene påminnet elevene hverandre på hendelser fra omvisingene og hvordan de skjedde, samt hva de opplevelsene kunne bety. Slik ble det etablert en dynamikk i fokusgruppene der elevene spilte på hverandre poenger og i fellesskap reflekterte rundt ekskursjonene. De utfordret og stimulerte hverandre til å gå dypere inn i egne spor, som for meg viser at å organisere elevene i fokusgrupper var gunstig for datamaterialets overordnede kvalitet. For å supplere intervjuene med validerende data, bestemte jeg meg òg for å observere ekskursjonene slik at jeg kunne være mer kjent med hva som hadde skjedd på ekskursjonene som jeg skulle utforske, hvilket jeg nå vil se nærmere på.

### **3.3 Observere omvisninger: Eksternt blikk på interne prosesser**

Ettersom opprettelse og vedlikehold av samhandling under en ekskursjon til et trossamfunn er denne avhandlingens interessefelt, anså jeg observasjon som en god måte å få et oversiktlig bilde av hva som skjer og hvordan. Ved å bli med på omvisningene og fungere som observatør i bakgrunnen av omvisningene, kunne jeg se hvordan elevene og omviserne forholdt seg til hverandre. Jeg observerte to ekskursjonsbesøk; i en kirke og i en moské. Min tilstedeværelse under ekskursjonene ble avtalt med de ansvarlige faglærerne, som jeg fikk kontakt med via omviserne.

På ekskursjonene tok jeg ikke kontakt med elevene ettersom jeg ønsket å forsvinne i bakgrunnen som anonym observatør. Å plassere meg såpass fjernt at jeg kunne observere samspillet på avstand, men samtidig høre hva som ble sagt mellom partene viste seg å være krevende. Særlig i kirkerommet var det utfordrende, ettersom det var omtrent 90 elever i rommet. Med såpass mange mennesker i et rom er det lett å forsvinne i mengden, men å plassere seg slik at man kan observere hele gruppen og samtidig høre spørsmål eller dialog, viste seg å være krevende. Jeg var såpass langt unna klassen og omviseren at jeg ikke tydelig hørte spørsmål som ble stilt, og dermed ble jeg låst til å lese kroppsspråk og forsøke å tyde hva elevene hadde spurt om ut ifra hva omviserne fortalte over høyttaleranlegget – de brukte mikrofoner.

I moskeen ankom jeg før lærer og klasse, hvilket gav meg anledning til å småprate med omviseren før elevene ankom. Plassering i bønnerommet var enklere sammenliknet med kirkerommet, ettersom det var en klasse på litt over 20 elever og at selve rommet var mindre. Dermed var det lettere å høre dialogen mellom omvisere og elever. Jeg tok heller ikke kontakt med elevene i denne gruppen, men plasserte meg lenger bak i rommet – på utsiden av hesteskoen som elevene ble instruert i å danne.

Observasjonsloggene mine har supplert til analysen ved at de gir innblikk i hvordan elevene og omviserne forholdt seg til hverandre. Selv om ikke alt av dialog ble notert, fikk jeg registrert tendenser som viser seg gjeldende på tvers av omvisere og elevgrupper. Dermed har observasjonene fungert på den måten at de bidrar til å gi meg som forsker et mer helhetlig perspektiv i møte med datamaterialet som ble gitt i intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102 og 115-116). Like fullt er det klart at min tilstedeværelse kan ha vært med å påvirke

omvisningene, kanskje ved at fokus ble rettet mot «den fremmede» i rommet. Som observatør vil man påvirke samhandlingen og rommet ved å være til stede (Anker, 2020, s. 35-36), men jeg vil bemerke at elevene virket mest fokusert på omviseren primært og på småprat seg imellom sekundært.

### **3.4 Behandling av datamaterialet: Forskningsetikk**

I møte med informantene var det viktig for meg å understreke at deltakelsen skulle skje frivillig, og at de var informert med hensyn til hvordan jeg ville anonymisere bidragene. I tråd med Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) sine retningslinjer har alle informantene fått et dokument som klargjør prosjektets intensjon og som er veiledende for deres anonymitet – se vedlegg 2. Jeg har i den forbindelse valgt å gi alle informantene kjønnsnøytrale navn, for ytterligere å styrke anonymiseringsgraden – i tillegg til at forskningen som er gjort i dette prosjektet ikke forholder seg til kjønn som en faktor. Jeg har i tillegg fjernet navn på bygg og steder som nevnes i intervjuene, av hensyn til anonymisering.

I alle intervjuene har jeg benyttet en enhet for lydopptak, og enheten har blitt sikret med passordbeskyttelse. Datamaterialet som er transkribert, er blitt transkribert ved at jeg har lyttet til opptakene og skrevet på datamaskin kort tid etter intervjuene. Slik var det lettere å gjengi korrekt hva som ble sagt ved at det var relativt friskt i minne. Jeg kunne dermed ivareta essensen av det som ble sagt til tross for nødvendige redaksjonelle omformuleringer (Anker, 2020, s. 106). Elevene ble instruert i å referere til hverandre som han eller hun, i stedet for å bruke navn under innspilling av intervjuene. Under observasjon benyttet jeg en notatblokk og penn, samt anonymisering ved å bruke rollene til personene jeg observerte som koding: omviser1, elev1 osv. Det finnes heller ingen bilder eller videopptak fra observasjonene.

Jeg har valgt å korrigere språket så lite som mulig, derfor vil noen av sitatene bære tydelig preg av å være muntlige formuleringer. Jeg mener at det gir korrekt presentasjon av informantenes meninger og refleksjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Jeg anså det som hemmende for presentasjon av sitatene å skulle omrokere på ord for å tilfredsstill grammatikalske regler eller fjerne småord som «liksom, da, så» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). Å heller inkludere disse delene av sitatene gjør de mer levende overfor leseren og slik gir et mer direkte, om ikke ekte, møte mellom data og leser. Jeg har derfor begrenset redaksjonelle endringer til hovedsakelig anonymisering av elever og omvisere, men òg satt

inn noen utfyllende ord der jeg bedømmer det som nødvendig for å ivareta betydningen av sitatene (Anker, 2020, s. 106).

### **3.5 Forskningskvalitet**

I slutfasen av dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg behandlet datamaterialet. Jeg vil i tillegg redegjøre for hvordan jeg som forsker har påvirket datamaterialet som er samlet inn, altså min *posisjonalitet*.

Posisjonalitet omhandler hvem forskeren er og hvordan det setter forutsetninger for hva som forskes på og hvordan (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49-50). Ens sosiokulturelle identitet er med på å forme hvordan man setter rammene for og gjennomfører forsknings- og fortolkningsarbeid (Gleiss og Sæther, 2021, s. 51). Som lektorstudent med religionsfaget som masterfag er min faglige interesse å utforske et virkemiddel som kan brukes i undervisning, og jeg har da en særlig interesse for hvordan det verktøyet kan bidra til læringsprosessen. Slik kan jeg ha gått inn med positive forventninger i møte med elever og omvisere, en slags forutinntatthet om at ekskursjoner i religionsfaget vil bidra til læring. Jeg har fra tidlig av vært undrende til spørsmålet om faget i seg selv er nyttig i skolegangen, og har følgelig tilnærmet meg informanter og forskningsfeltet med en undrende innstilling for å kunne stille åpne spørsmål i møte med informantene (Grimes, 2014, s. 47). Posisjonalitet påvirker òg informantene man møter ettersom det er møte mellom personer som inngår i dialog heller enn, eksempelvis, forskning som baserer seg på fortolkning av tekster.

I møte med informantene vil de kunne bli påvirket av hvem jeg er, slik vil min posisjonalitet være med på å forme datamaterialet som samles inn. Overfor informantene kan jeg som lektorstudent med et forskningsprosjekt om ekskursjoner, fremstå som en representant for skoleinstitusjonen overfor omvisere og elever. I forbindelse med omviserne kan det da vurderes som en anledning til å forskjønne omvisningenes nytteverdi, altså at læringsutbyttet kan overdrives (Anker, 2020, s. 112). I datamaterialet som er samlet inn fremstår det ikke som forskjønnende, men heller at omviserne har reflektert rundt hva en ekskursjon kan bidra med og de utfordringene som følger med. Når det gjelder de fagdidaktiske vurderingene om ekskursjoner som virkemidler i religionsfaget, så er det opp til faglærere å ta stilling til. Omviserne sin oppgave, eller rolle å spille i forbindelse med denne avhandlingen, er å formidle hvordan de opplever å møte elever og hva de selv sitter igjen med. Slik vil

personlige og følelsesladede refleksjoner være innenfor forskningens interessefelt. Også overfor elevene kan jeg ha fremstått som en representant for skoleinstitusjonen, hvilket kan ha satt dem på sporet av å snakke mest om læringsutbyttet de selv erfarer på en ekskursjon.

Designet av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene har hatt «åpen undring» som hovedfokus. Jeg har med hensikt startet intervjuene med åpne spørsmål ettersom det er informantenes opplevelser og refleksjoner i relasjon til ekskursjonsbesøk og samhandling som er denne avhandlingens interessefelt. Dette har vært en bevisst strategi for å redusere påvirkningen av min posisjonalitet i møte med og fortolkning av datamaterialet.

For å tolke datamaterialet har jeg brukt Wengers praksisfellesskap som teoretisk rammeverk for å gi mening til datamaterialet. Med det har jeg satt de teoretiske rammene for å snevre inn fokuset til å omhandle samhandlingen som opprettes og vedlikeholdes mellom omvisere og elever i anledningen ekskursjonsbesøk. Fagdidaktiske perspektiver på ekskursjoner som virkemiddel og religionsfagets hensikt spiller òg en rolle i å ramme inn fokuset for avhandlingen – som avklart i teorikapitlet. Samspillet mellom de metodiske overveingene og det teoretiske utvalget fremstår som tydelig ettersom datamaterialet er kvalitativt og teorien (Wenger) er sosiologisk. Det teoretiske rammeverket, som forklart i forrige kapittel, gir begreper og rammer for å forklare hvordan grupperinger etablerer og ivaretar samhandling med hverandre, og er slik sett rett verktøy for jobben med å fortolke datamaterialet som er samlet inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26).

### **3.6 Validitet**

I dette delkapitlet har jeg redegjort for metodiske valg og begrunnet dem i teori. Jeg har redegjort for hvordan jeg gikk frem med å samle inn og håndtere data. Jeg har vist på hvilken måte forskningsdesignet henger sammen og er utformet spesifikt med tanke på innsamling av data og hvordan dette kan gi innblikk i problemstillingen:

*Hvordan opplever omvisere og skoleelever å samhandle med hverandre under ekskursjoner i regi av religionsfaget?*

Forskningsdesignet er kvalitativt da informantene har vært omvisere og VG3-elever som har samhandlet under ekskursjonsbesøk, samt to omvisere som er blitt intervjuet, men ikke observert i rollen som omvisere. Informasjonen fra intervjuene vil i analysedelen bli supplert

med notater fra observasjonsloggene jeg førte under observasjon av de aktuelle omvisningene. Intervjuene som er gjennomført er gjort med lydopptak og transkripsjonen er gjort med få redaksjonelle endringer med hensikt om å ivareta essensen av uttalelsene. Dette datamaterialet er samlet inn med semi-strukturerte intervju og med en undrende tilnærming. Ved å sette klare rammer for innsamlingen og fortolkningen av data har jeg forsøkt å sikre forskningens pålitelighet, og at tilsvarende utforskning av feltet vil lede til tilsvarende funn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203; Postholm & Jacobsen, 2016, s. 129).

Jeg har, i sum, oppnådd validitet som følge av å ha gjennomført intervjuene med et tydelig og ryddig forskningsdesign som hensyntar informantene og tar sikte på å besvare problemstillingen for denne avhandlingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203-204).



## 4. Induktiv analyse av datamaterialet

I denne delen av avhandlingen vil jeg presentere sitater fra intervjuene og fortolke hovedtrekk ved datamaterialet. Fremgangsmetoden innledningsvis er induktiv, ettersom jeg har lest gjennom sitatene og latt innholdet styre i retninger for tolkning (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Intervjuguiden har satt vide rammer for utforskningen av hvordan samhandlinger under ekskursjoner til trossamfunn blir opprettet og vedlikeholdt som et midlertidig praksisfellesskap, og hvordan det stimulerer til læring. Slik er dataen relevant for interessefeltet og jeg har kunnet la datamaterialets mening komme til syne ved gjennomlesning. Dermed har datamaterialet formet og blitt formet av avhandlingen: det er en gjensidig prosess mellom forskning og datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40; Gleiss & Sæther, 2021, s. 26).

Hensikten med denne avhandlingen er, som tidligere nevnt, å identifisere hva som karakteriserer samhandlingen mellom omvisere og besøkende når de møter hverandre i regi av religionsfaglig ekskursjonsbesøk. Slik det fremgår av Wengers teoretiseringer om læring som en sosial prosess, er samhandling og læring å anse som synonyme; anvendelse av ny kunnskap oppstår som en sosial prosess og er derfor en prosess som skjer i samhandling med omverdenen. Læring oppstår ved anvendelse av kunnskap, for eksempel når elever og omvisere inngår i dialog og utforsker et rom sammen. Jeg har i opptakten til analysen av datamaterialet gjort rede for at teoretisk kunnskap vokser ut av deltakelse i ulike praktiske kontekster, som et klasserom eller en ekskursjon: Det handler altså om å forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Ved bruk av Wengers teoretiske rammeverk praksisfellesskap, har jeg som hensikt å identifisere hvordan læring finner sted under en ekskursjon.

Jeg vil i denne delen av avhandlingen presentere sitater fra intervjuene av de fire fokusgruppene og de fire omviserne. Jeg har delt dem i to grupper ettersom deres roller i samspill med hverandre er forskjellige, og slik gir det en ryddigere fremlegging. I tillegg har jeg delt inn sitatene etter følgende kategorier:

*Opplevelse*

*Samhandling*

Med *opplevelse* mener jeg sitater der elevene og omviserne gir uttrykk for hva de selv opplever i møte med hverandre: hva er det som skjer når de møter hverandre, hva er det de oppnår? Omviserne gir uttrykk for at de har som målsetting å menneskeligjøre de religiøse og vise at det religiøse ikke er så «*far-out*» som noen elever kanskje kan ha en forutinntatthet om. Elevene på sin side, gir uttrykk for at de opplever en praktisk dimensjon av det og de religiøse som ikke kommer til uttrykk i klasserommet. Dette leder til et behov for å analysere hvordan denne opplevelsen blir til, og det vil jeg utforske i neste kategori: *Samhandling*.

Hva slags samhandling opprettes og hvordan vedlikeholdes den? Informantenes refleksjoner vil kunne gi innblikk i hva elever og omvisere opplever på hver sin kant av samhandlingen med hverandre, og hvordan dette oppstår. Jeg vil vise at læring oppstår som en sosial prosess ved å legge frem sitater der informantene omtaler samhandling. I intervjuene kommer det flere refleksjoner rundt hva slags rolleforståelse elever og omvisere har, samt hvordan de agerer utfra sine roller og hvilke faktorer som påvirker dette.

Kategoriene *Opplevelser* og *Samhandling* er overordnede titler for sitatene og skaper en klarere struktur for hva datamaterialet gir uttrykk for. Først presenteres elevenes sitater og deretter omvisernes, før jeg summerer de store linjene som sitatene gir uttrykk for. Etter dette delkapitlet, vil jeg kunne gå mer i detalj på hva jeg har funnet ut av vedrørende ekskursjoner med Wengers praksisfellesskap som linse for analyse.

#### 4.1 Inndeling og koding av informanter

Ettersom jeg har et datamateriale bestående av fire omvisere og fire fokusgrupper, ser jeg meg nødt til å organisere informasjonen på en oversiktlig måte. Omviserne som er tilknyttet Den norske kirke er gitt navnene Ayn og Arly, mens omviserne fra moskeene er gitt navnene Jasmin og Kam. Alle elevene som har deltatt i forskningsprosjektet har òg blitt anonymisert med kjønnsnøytrale navn, og er sortert slik det kommer frem av tabellen under.

<b>Fokusgruppe</b>	<b>Medlemmer</b>	<b>Omviser</b>
Fokusgruppe 1	Alex, Ellis & Iben	Arly (kirke)
Fokusgruppe 2	Ariel, Olli & Eine	Arly (kirke)

Fokusgruppe 3	Sam, Jean og Lonnie	Kam (moské)
Fokusgruppe 4	Jannik, Kim & Luca	Kam (moské)

Jeg har valgt kjønnsnøytrale navn for alle informantene, som et ledd i anonymiseringen av informantene. I tillegg var ikke kjønn en faktor som aktivt spilte inn i denne forskningens interessefelt. Det kan spekuleres i om omviserens kjønn kan ha en innvirkning på hva slags tematikk som aktualiseres i samspillet mellom elever og omvisere, men det må overlates til eventuell videre forskning. Fordelingen av kjønnene er forholdsvis jevn, og bruken av kjønnsnøytrale navn er med på å understreke dette. Jeg har ikke utforsket elevenes og omvisernes perspektiver ut ifra hva de identifiserer seg som kjønnsmessig, men heller i kraft av rollen de har i den gitte situasjon.

## 4.2 Opplevelser

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og forklare sitater fra omvisere og elever som gjelder deres opplevelse av å være på ekskursjon og å møte hverandre. Det er en bred kategori, men slik vil jeg kunne belyse hva som oppnås og hvordan i ekskursjoner ved å ta utgangspunkt i elevenes og omvisernes frie assosiasjoner til ekskursjoner.

### 4.2.1 Elevenes opplevelser

De følgende sitatene er hentet fra intervjuer av VG3-elever. Jeg har intervjuet fire fokusgrupper fordelt på to skoler der to av gruppene var på ekskursjonsbesøk til en kirke og de to andre var på besøk ved en moské før de dro til en kirke – hvilket de forteller om i intervjuet. Fokusgruppene besto av tre informanter hver. Jeg startet intervjuene med å spørre om de hadde vært på ekskursjon tidligere, et åpent spørsmål med et åpenbart svar. Slik fikk jeg praten i gang og kunne veilede samtalen inn på avhandlingens interessefelt. Elevene delte velvillig av sine opplevelser og oppmuntret hverandre til å reflektere over hva de hadde opplevd. De følgende sitatene fra fokusgruppe 1 og 2 gir uttrykk for en mer praktisk formidling av det og de religiøse.

*Olli: (...) Og når vi da fikk lov til å gå rundt og se på de ulike symbolene og hvordan kirken var bygd opp, så følte jeg det ga et mye sterkere inntrykk enn hvis vi hadde sett*

*det på en video som [læreren] har vist oss. Da har det noe med å være der selv og oppleve det (...) Det blir litt mer virkelig. Fordi religion kan være ganske abstrakt. I hvert fall når man lærer om en fremmed religion, at følelsene er fremmed, og du har kanskje ikke sett så mye av det på nært hold.*

Elevene gir tydelig uttrykk for at ekskursionsbesøket til kirken ga dem inntrykk av en mer praktisk, eller konkret, forståelse av forholdet mellom det og de religiøse: altså hvordan det hellige rommet og artefaktene ble iaktatt, og forstått av omviserne. Dette blir særlig tydelig i de følgende sitatene.

*Ellis: Jeg skulle si det at det virker litt sånn... måten de snakket på ga uttrykk for at det var et helt vanlig sted for dem, å være (...) At det var liksom normalt for dem.*

Relasjonen mellom omviser og kirkerommet ser ut til å være en detalj som elevene merker. Virkningen av dette kan være mange, men for denne oppgavens formål vil jeg adressere det at omvisernes tilsynelatende «normale» forhold til det rommet som anses som unormalt for elevene er en faktor som bidrar til læringsprosessen. Jeg tror ikke elevene hadde brukt ordlyden «*At det var liksom normalt for dem*», uten å mene at et kirkerom var unormalt for elevene selv. Dette sitatet viser at elevene kan oppleve de hellige rommene som uvanlige for dem selv, hvilket kan være eksotiserende ved at det kan underbygge en følelse av at noe er fremmed (Andreassen, 2016, s. 134). Slik tjener omvisernes relasjon til rommet som tonesettende for samhandlingen med elevene. Deres væremåte av å være komfortable i rommet uten å ilegge det noen merkbar særegen verdi, er noe som elevene tilsynelatende responderer positivt på. Det unormale og fremmede blir, ved hjelp av omviserens væremåte, til en viss grad alminneliggjort. I den teoretisk genererte analysen vil jeg analysere hvordan rommet i seg selv fungerer som et grenseobjekt, hvilket vil vise hvordan en eventuell fremmedfølelse av rommet kan reduseres ved hjelp av omviserens formidling.

Elevene som var i kirken, gir uttrykk for at ekskursionsbesøket gav dem et klarere bilde av hva det vil si å være religiøs. Besøket tjente til å gjøre kirken, og i den forbindelse de kristne, mindre fremmed og abstrakt. Dette er òg refleksjoner gruppen som var i moskeen gir uttrykk for.

*Jean: Det var ikke kjedelig, da. Det var bedre at det ikke var lærerne som snakket hele tiden. At vi fikk andre som visste mye mer om faget, eller var mer i dybden på faget, da. Og det var en opplevelse som jeg synes vi alle sammen likte, da (...) Det var egentlig ganske fint å ha spørsmålsrunde, hvor vi kunne avklare alle de spørsmålene vi hadde. (...) Så det var også en veldig fin ting vi drev med, da.*

Her gir eleven uttrykk for at omviserne er «mer i dybden på faget». Dette handler om troverdigheten til den som formidler informasjonen elevene blir eksponert for, og at den troende i sitt naturlige habitat – trossamfunnets hellige hus – besitter en annen autentisitet enn faglæreren gjør. Slik blir kanskje forflyttingen av undervisningen til et trossamfunn i seg selv en faktor som bidrar til å forsterke inntrykkene og endre elevenes tilnæringsmåte. Det Jean gir uttrykk for her er at den levde religion er, for vedkommende, mer i tråd med «faget» enn den abstrakte religion som formidles i religionsfaget. Det handler om å være en autentisk representant med konkrete og praktiske vinklinger av noe, muligens, formidler på en mer abstrakt måte. En som tror og lever i tråd med en religion, har mer kunnskap om og kjennskap til den religionen enn en nøytral faglærer. Dette viser òg at elevene opplever omvisningen som koblet opp mot faget, og da anerkjenner denne formidlingen som en del av utdannelsen: det er et annet rom, men fortsatt forstått i undervisningssammenheng.

Følgende sitater forteller mer om hvordan elevene opplevde å være på ekskursjon.

*Sam: (...) Men å være der var en opplevelse fordi de kunne mye mer om denne religionen enn det jeg kunne. Jeg lærte mange nye ting, da. Så jeg ble overrasket, da. Det var veldig fint å være der, og folk satt ordentlig, folk respekterte de, snakket og fikk tilbakemeldinger, da. Veldig fin opplevelse, faktisk, å være i moskéen.*

*Lonnie: Jeg deler de samme tankene som de andre. Og så synes jeg det var interessant, egentlig. For da får man mer hands-on experience. For da opplever man det faktisk der og da, av medlemmer av denne religionen.*

I sitatene over leses det at elevene ble overrasket. I samtale med dem ble det klart at det handlet om konkretisering og alminneliggjøring av det og de religiøse, at det var ikke så abstrakt og fremmed som elevene hadde antatt. Dette til tross for at noen av medlemmene i fokusgruppene selv var praktiserende muslimer. Det fremstår dermed som et funn at

ekskursjonsbesøkene kan bryte med den innrammingen av religion som blir gjort i normert klasseromsundervisning, da særlig fordi den praktiske dimensjonen presiseres ved ekskursjonsbesøk. Sammenhengen mellom den abstrakte teologien og det praktiske hverdagslivet blir slik tydeliggjort.

Fokusgruppe 3 og 4 forteller at omvisningen i moskeen ga dem en mer praktisk forståelse av det og de religiøse, og at det er lettere å forstå sammenhengen mellom det abstrakte teoretiske, eller teologiske, og det konkrete praktiske. Særlig Luca gir uttrykk for dette med utsagnet nedenfor.

*Hvis man får høre 'hver fredag så ber de, og da har de sånne bønnetepper og så ber de' og så tenker du at, ja sånn er det. Men når du faktisk er i moskeen og ser at det er akkurat her så ber de, og da ser du det og får på en måte bilder i hodet der hvor du skjønner at det er sånn det fungerer.*

Med utsagnet oppsummerer Luca det som de andre fokusgruppene òg har gitt uttrykk for, at de på ekskursjon ser en tydelig sammenheng mellom rituell praksis og abstrakt teologi. Det handler ikke bare om at handlinger blir utført fordi det er befalt fra et forestillingsunivers som de troende forholder seg til, men at det er verdier og holdninger som gjør seg gjeldende i den rituelle praksisen som utføres i det aktuelle hellige rommet og i de religiøses levde liv. Ved å møte religiøse representanter i konteksten av deres hellige rom, får elevene utforsket den praktiske dimensjonen av det religiøses innvirkning på de religiøses liv. Det finnes altså en forbindelse mellom den abstrakte teorien og den konkrete praksisen, og den ser ut til å bli formidlet i samspillet mellom elever og omvisere. Sitatene ovenfor forteller om elevenes opplevelse av at religion er abstrakt, slik skolen innrammer det. Når de møter religiøse representanter og ser at samspillet mellom det og de religiøse konkretiseres i håndfaste symboler og ritualer, opprettes det en kobling mellom den abstrakte og den levde religion: Skolens innramming blir supplert med ekskursjonsbesøkets konkretisering. Slik blir det klarere hvordan omvisernes formidling er med på å avmystifisere religiøs praksis overfor besøkende klasser.

I tillegg til sitatene ovenfor, fikk jeg følgende refleksjon rundt ekskursjoner som virkemiddel av Luca:

*Jeg synes det er mye lettere å huske det som blir lært på ekskursjoner, for man får satt et bilde på det. Hvis du leser boka, så er det bare en ny side i den samme boka. Men når du stiller spørsmål til en prest, for eksempel, og får svaret, så er det mye lettere.*

Refleksjonen ble møtt med enighet av Jannik og Kim før vi gikk videre. Det som kommer til uttrykk i sitatet over, er at enda en av ekskursjonenes styrker kan være at de er mer minneverdige enn normert klasseromsundervisning, og på den måten bidrar til læring. Elevene gir uttrykk for at de opplever seg selv som mer mottakelige for inntrykk på ekskursjon, fordi det er en annen setting enn det de er vant med. Annerledesheten ved ekskursjonene er en bidragsytende faktor for virkemiddelet (Jørgensen, 2021).

#### **4.2.2 Oppsummering av elevenes opplevelse**

Det er flere ord som går igjen: respekt, fint, oppleve, inntrykk og praktisk. Samlet sett fremstår det som at elevene generelt trives med ekskursjoner som et praktisk og faglig avbrekk fra det vanlige klasserom de oftest forholder seg til. Omviserne oppleves som engasjerte og at de legger frem sine meninger og sin tro uten å legge press på de besøkende elevene. I sitatene gir elevene uttrykk for at omvisningene gir en praktisk kobling mellom hva religion går ut på og hvordan de religiøse lever sine liv, hvilket òg ser ut til å være en målsetting fra omvisernes side.

#### **4.2.3 Omvisernes opplevelse av å ta imot klasser**

I denne delen vil jeg presentere omvisernes opplevelse av å møte skoleklasser før jeg presenterer sitater som viser noe om motivasjonsfaktorene deres for å arrangere omvisninger. Sitatene er hovedsakelig svar på spørsmålene «Hvordan opplever du å få skoleklasser på besøk? Hvordan går du frem med å vise dem rundt?».

*Ayn: For noen er det kanskje vanskelig å koble på rommet, altså hvordan vi bruker det. Jeg har òg ofte (...) «Bombarder presten med spørsmål». Og det er litt sånn fint å ta i starten, for det er mange fordommer opplever jeg. Hvis man ikke er blitt utsatt for religiøsitet, så vil man jo tro at det er noen rare greier de holder på med, og det er veldig fint å ha den grillingen for, eh... ja rett og slett for å avkrefte de tingene så man kommer nærmere hverandre – og når jeg sier nærmere så er det jo da å skjønne at det er annerledes, men det er ikke nødvendigvis 'far-out' (...)*

Omviser Ayn fungerer som omviser i en kirke og nevner blant annet at elever som kommer på besøk kan gi uttrykk for fordommer som vedkommende synes er fint å adressere tidlig. Det er i dette intervjuet at formuleringen «*men det er ikke nødvendigvis 'far-out'*» blir uttrykt. Dette skal vise seg å være noe de andre omviserne òg gir uttrykk for; at det og de religiøse ikke er så mystiske eller fremmede som noen elever kanskje kan tenke at de er.

*Jasmin: Noen klasser som jeg har hatt har vært utrolig hyggelige, åpne og mottakelige for informasjon og vil lære og forstå. Og så kommer man med andre klasser som kanskje har kommet med flere fordommer enn forventet (...) Men også, jeg vil si noen ganger, de krevende omvisningene kan være litt sånn, jeg kan føle meg litt frustrert etter omvisningen. At det kan bli veldig sånn, de vil bare diskutere. Det er på en måte ikke en dialog, det er ikke en «jeg vil ha svar på ting jeg vil forstå», men heller «jeg vil faktisk bare sette deg ut. Jeg vil på en måte gjøre deg, ja, at resten av klassen skal se at dette her er islam» (...) Jeg kan liksom si hva som helst (...) [men] det er ikke godt nok. Uansett hva du sier, det er ikke godt nok.*

Omviser Jasmin fungerer som omviser ved en moské og gir tydelig uttrykk for at noen ganger kommer elever med klare fordommer. Samtidig ga vedkommende òg uttrykk for at de diskusjonene som oppstår også kan bidra til å «*bryte ned barrierer*» ved at diskusjonen blir tatt mellom hen selv som «*primærkilden*» og den som legger frem fordommene. Diskusjonen mellom dem kan, om ikke bryte barrierer for den spesifikke eleven, muligens gi nyanserende perspektiver for resten av klassen som fungerer som tilskuere. Hvordan elevene kommer omviserne i møte, er med på å forme samhandlingen mellom dem, men også rommet de befinner seg i, har innflytelse på karakteren av omvisningen.

Omviser Arly virker i to kirker, og ulikhetene ved kirkenes profiler og rom påvirker omvisningens karakter med hensyn til å vise fram og snakke om hva man ser kontra undre seg over symbolikk og andre abstraktheter.

*Arly: Jeg synes de har gode refleksjoner. Vi legger ikke opp til kjempefilosofiske spørsmål i vår omvisning. Det gjør jeg mer nå. (...) [I den ene kirken er kunstuttrykkene veldig tydelige] Hvis du går og ser i de to kirkene, så er det helt annerledes. Jeg bruker en annen måte... Altså, omvisningene blir bare forskjellige. Jeg bruker mer fortellinger i [den ene], mens i [den andre] er det mer oppfordring til*



*samtaler og diskusjoner, og hvorfor gjør vi det som vi gjør. Det er mer arbeidsrettet praksis.*

Omviser Arly opplever at elevene er ganske åpne og reflekterte når de kommer på ekskursjonsbesøk. Samtidig forklarer hen at rommet i seg selv setter føringer for ekskursjonen; utforming og innhold er med på å styre elevenes interesser samt omviserens fremgangsmetode. I Arlys tilfelle handler det om at den ene kirken er visuell med tydelige kunstuttrykk som oppmuntrer til mer bruk av fortellinger. Den andre kirken har en mer abstrakt utsmykning og oppfordrer slik til mer fortolkning mellom omvisere og elever. Mens det ene rommets uttrykk fører til større bruk av monolog, er det andre mer stimulerende for dialog ved at det fordrer at elevene blir med på en felles undring over symbolenes betydning. Det er dermed ikke bare elevene og omviserne som påvirker omvisningens samhandling, men rommet har òg innflytelse; dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.3 Samhandling.

Jeg spurte òg vedkommende spesifikt om det var noen opplevelser av elever med «klare fordommer som de ønsker å teste» og fikk til svar.

*Arly: [tenker seg om] Nei. De er veldig åpne. Uansett bakgrunn synes jeg. Eller, så har jeg en opplevelse av at de er åpne. De er med på å kikke og det er ikke så mange som melder seg ut heller. Opplever ofte at jeg har blikket til de fleste. Ikke hele tiden, og det regner jeg ikke med i det hele tatt.*

Vedkommendes opplevelse er generelt at besøkende skoleklasser benytter anledningen til å observere og lytte, samt være respektfulle og åpne i møte med omviseren og kirkerommet. Generelt fremstår det som at omviserne opplever at elevene er koblet på og aktivt til stede under ekskursjoner. Også Kam som er omviser ved en moské gir uttrykk for det, samtidig som hen understreker at samhandlingen varierer fra gruppe til gruppe.

*Kam: I går så følte jeg at de fleste var ganske med. Det var litt andre type spørsmål jeg fikk i går enn jeg har fått de tidligere gangene. For i går var det fra en skole hvor det var mange som selv var muslimer, og de som ikke var det virket som at de hadde mye erfaring med muslimer rundt seg, og at de på en måte var preget litt av det. Så spørsmålene var litt deretter. Kanskje litt mer sånn innenfra-spørsmål, med innenfra-*

*perspektiv, liksom (...) mer sånn juridisk eller regelmessige spørsmål (...) teologiske, dogmatiske spørsmål.*

Omviser Kam viser her til at flere av de besøkende elevene selv var praktiserende eller kulturelt muslimer, og at det hadde en påvirkning på hva slags spørsmål som ble stilt. Dette gir en indikasjon på at gruppens kollektive forkunnskaper har noe å si for hva slags samhandling og innhold ekskursjonsbesøket får. I dette konkrete tilfellet var det flere i klassen som praktiserte eller hadde en tilknytning til islam, det kan dermed antas at klassen generelt hadde god kjennskap til flere aspekter av islam. Det kan komme av at denne VG3-klassen har kjent hverandre over tid og slik blitt kjent med hverandres trosretninger eller verdier.

Omviserne gir tydelig uttrykk for at de opplever både stille og engasjerte, kunnskapsrike og kunnskapsløse elever. Det er òg interessant å se at omviserne ved moskeene maler et bilde av at det kommer flere fordommer til uttrykk under deres omvisninger kontra omviserne i kirkene. Grunnene til dette er komplekst, men i samtale med omviserne peker de på mediernes innramming av islam og muslimer som en hovedårsak til hvorfor denne opplevde fremmedgjøringen finner sted. Slik sa omviser Kam det.

*Det er det som er litt morsomt. Ingen er helt blanke. Du har hørt om islam et eller annet sted. Positivt eller negativt. Ofte gjerne negativt. I media. Nå er det krigen i Gaza, det er alltid ting. Så alle har hørt noe om islam. Men ja, veldig mange har veldig lite [oversikt] på kjerne-islam og hva egentlig islam går ut på.*

Fra vedkommendes perspektiv ser det altså ut til å være en kompleks sammensetning av informasjon fra flere kanaler som fokuserer mer på kontroverser og uoverensstemmelser. Dette er perspektiver vi òg finner igjen i flere artikler av Audun Toft der han viser at mediernes innramming av islam-relatert tematikk blir fremstilt som kontroversielt eller eksotiserende, og at det har en innflytelse på undervisning i skolen (2020a, 2020b og 2021). For både Jasmin og Kam – som omvisere i moskeer – er dette en motivasjonsfaktor for å organisere omvisninger.

*Kam: Hvis elevene sitter igjen med en bedre forståelse for hva islam er, hvordan muslimer er, hvordan de tenker. Og rett og slett bare forstår det. Trenger ikke å like det, trenger ikke være enige i det. Men forstår hva som er tankegangen og at man ikke*

*er så farlig, at det går an å snakke med oss. Så føler jeg at da har man oppnådd veldig mye. Det er en enkel grunn at meningen er den brobyggingen, og at man skal leve side om side med forskjellene sine.*

*Jasmin: (...) Og jeg vil vise og fremstille muslimer som normale mennesker. Vi gjør akkurat de samme tingene. Vi ser på serier, vi hører på musikk, vi lever hverdagen vår som alle andre, men vi har en del som er annerledes med at vi er praktiserende (...) Jeg vil at de skal se på meg som klassekameraten de har, at det ikke er noen forskjell på meg og dem.*

Denne motivasjonen, å menneskeliggjøre de religiøse og å bryte eventuelle forestillinger om det religiøse som abstrakt og fremmed, finner vi òg i refleksjonene til omviserne fra kirkene.

*Ayn: Å invitere inn til kirken og vise hva den er for noe, i stedet for [at de] lurere på hva kirken er for noe, og tror at den bare handler om, ja... om å tro på overnaturlige ting (...)*

*Arly: (...) Når man googler [for eksempel menneskesyn] så merker jeg at «takk og lov at de kommer til oss». For da kan vi fortelle og formidle på en annen måte enn den kategoriseringen som skjer i skolen. Jeg tror og håper at vi er med på å brette det ned og gjøre det mer personlig og livsrelevant. Hverdagsrelevant, og lettere å forstå (...)*

Omviserne gir her uttrykk for at innrammingen av det og de religiøse i skolen og mediene kan være eksotiserende. Som jeg har redegjort for tidligere, har innrammingen av religion i mediene og religionsfaglig undervisning en effekt på hvordan elevene forholder seg til det og de religiøse. Det omviserne gir uttrykk for i sitatene ovenfor, er at lærebøkene og mediene, både tradisjonelle mediehus og sosiale medier, har en innvirkning på hvordan elevene danner forestillinger og forstår religion. Slik kan oppfatninger dannes på bakgrunn av informasjon som er vinklet på spesifikke måter, hvilket kan stride med den praktiske og hverdagslige fortolkningen som de religiøse lever sine liv etter. Dermed er nok et funn i denne induktive analysen at elever møter opp til ekskursjonsbesøk med fordommer som kan nyanseres i møte med de religiøse. Tematikken er kompleks, og en hverdagsfjern og fremmed fremstilling av religion ser ut til å være rådende i undervisningssammenheng og media, om vi skal ta utgangspunkt i omvisernes erfaringer som uttrykt i sitatene ovenfor.

#### **4.2.4 Oppsummering av omvisernes opplevelser**

Omviserne gir uttrykk for at en motivasjonsfaktor, i tillegg til å menneskeliggjøre de religiøse, er at samspillet mellom det og de religiøse skal tydeliggjøres. Det handler altså om å formidle overfor elevene at det er en praktisk dimensjon og tydelig relasjon mellom det abstrakte teologiske og det konkrete praktiske, hvilket omviserne – fra moskeer og kirker – erfarer at skolen ikke kommuniserer på samme måte. De gir også uttrykk for at fordommer forekommer i likhet med skjematiske forståelser av hva religion er, noe som er med på å prege samhandlingen og fremgangsmetoden til omviserne.

#### **4.2.5 Oppsummering av opplevelser**

I sitatene ovenfor har jeg presentert utdrag fra intervjuene som sier noe om hva elever og omvisere opplever i møte med hverandre. Fra tidlig av i forskningen ble det klart at begrepene *praktisk* og *hverdagsliggjøring* skulle få fremtredende roller både i presentasjon og analyse av datamaterialet. Sitatene fra elevene og omviserne viser, til en viss grad, at alminneliggjøring av det og de religiøse er noe som kan oppnås på ekskursjon. Ved at elevene får forklart sammenhengen mellom rituell praksis, levd liv og den abstrakte symbolikk som kan komme til uttrykk i de respektive hellige rommene, blir det dannet en kobling mellom teori og praksis.

Men hvordan skjer dette i samspillet mellom omvisere og elever under besøket, hva slags samhandling er det som blir til og hvordan vedlikeholdes den? Dette vil jeg belyse i neste del hvor jeg presenterer sitater som omhandler samhandlingen.

### **4.3 Samhandling**

I denne delen vil jeg presentere og analysere sitater fra intervjuene som viser hva informantene mener om dynamikken; Hva slags samhandling blir til og hvordan? Ettersom det var to forskjellige klasser ved to forskjellige ekskursjonsmål, har jeg valgt å dele inn neste del slik: Fokusgruppe 1 & 2, med omviser Arly, og Fokusgruppe 3 & 4 med omviser Kam. Slik kan jeg forholde meg til elevene og omviseren som var i kirken, før jeg viser sitater og refleksjoner fra elevene og omviseren i moskeen. Jeg har valgt denne inndelingen da det gir en klarere struktur for videre analyse.

### 4.3.1 Fokusgruppe 1 & 2 med omviser Arly

Før jeg legger frem funnene, vil jeg introdusere konteksten for ekskursjonen. Jeg møtte lærerne som var ansvarlige for ekskursjonen og de omtrent 90 skoleelevene utenfor kirken, og forholdt meg til lærerne. Observasjon av besøket ble gjennomført med «flue på veggen»-tilnærming, der jeg plasserte meg bak i rommet for å unngå fokus på min person.

Omvisningen ble arrangert av to omvisere som ledet klassene inn i kirkerommet, der de instruerte dem i å sette seg ned på kirkebankene før de begynte å fortelle om kirkebyggets historie. Etter introduksjonen fikk elevene ti minutter til å bevege seg fritt i rommet og utforske det mens omviserne flyttet seg fritt mellom gruppene av elever, hvilket gav dem anledning til å småprate med enkeltelever. Neste post på programmet var å samle elevene på kirkebankene igjen for så å initiere en spørsmålsrunde av typen «hva lurere dere på, hva ser dere rundt dere, ser dere noen kristne symboler i dette rommet». Elevene virket utforskende ettersom de aktivt så seg rundt mens omviserne pratet, men det var få spørsmål fra elevene generelt – til tross for, eller på grunn av, at de var nærmere 90 stykker.

I samtale med elevene fra fokusgruppe 1 og 2 spurte jeg dem om det var noen forskjell mellom å lære om religion i klasserommet og på ekskursjon. Jeg fikk følgende til svar.

*Alex: Det eneste som var annerledes, var at det var disse personene som snakket, og at vi fikk en femminutters liten gange i kirken selv.*

Fokusgruppe 1 hadde en opplevelse av at samhandlingen burde vært mer gjensidig. For deres del virket det mer som en forelesning der de fikk rollen som publikum. Dette ser òg ut til å være en erfaring fokusgruppe 2 satt igjen med.

*Ariel: Det gjorde at det ble litt mer forelesning, enn at vi snakket med dem. Kommunikasjonen gikk bare én vei.*

*Olli: Vi satt for det meste på de bankene i kirken mens de stod og fortalte. Og så varte det i ti minutter eller noe, [at] vi fikk lov til å utforske det rommet selv. Før vi måtte samles igjen, så fortsatte de å snakke. Men det hadde også vært ganske lærerikt om vi enten i grupper gikk rundt med dem, eller om de fulgte oss noen deler av timen også. Så det ble litt mer interaksjon da, enn bare muntlig på en måte. De kanskje pekte på*

*mer ting, fortalte om enkelte skulpturer eller symboler. De snakket veldig mye om symboler, men da pekte de opp, og så var de på avstand.*

Informantene fra fokusgruppe 2 nyanserer mer om hvordan omvisningen var mer som en forelesning, men at de òg fikk muligheten til å utforske rommet og at det fungerte godt i sum. De får frem at de i løpet av besøket kunne utforske kirkerommet, samtidig som de påpeker at det var for lite tid til å gå dypt nok inn i symbolikk eller utforske rommet tilstrekkelig. Som elevene allerede har presisert, kommer dette av at lite tid var satt av kombinert med for mange deltakere ved besøket. Den aktuelle omviseren, Arly, hadde følgende å si da jeg spurte vedkommende om hen kunne utfordret elevene til å stille flere spørsmål om det var færre elever.

*Arly: Nei, jeg tror jeg var stille lenge nok og så var det jo en som [stilte spørsmål]. Og så hadde jeg liksom prøvd stillheten litt tidligere og så hadde jeg skjønt på min kollega at [hen] liksom syntes at stillheten min var litt lenge av og til. Og da bare switchet jeg litt fortere videre. Jeg skjønner jo at disse her må videre til sine neste pauser da. At de ikke kan liksom tynes i det der stille rommet i det er ikke så lenge som jeg tror det oppleves som.*

Omviser Arly forteller om en besøkende gruppe som var preget av at de var mange, og at det kan ha vært en faktor som begrenset spørsmålsstillingen. Dette har òg elevene i fokusgruppene gitt uttrykk for. I samtale med Arly ble det òg klart at for vedkommende var det viktig å åpne for at de besøkende kunne utforske rommet fritt, og at hen ønsket å gå rundt og prate med noen av elevene individuelt, særlig med tanke på at det var omtrent 90 elever på besøk på samme tid.

*Arly: Så var det noen som spurte underveis om «kan vi gå på talerstolen, og om det er lov å komme og snakker der?». Så sier jeg: hvis du hadde hatt ett minutt på den talerstolen, hva ville du brukt det minuttet på, hva hadde du hatt i pitch? Det å kunne spørre om de tingene, og benytte anledningen til enkeltmøter med dem når den gruppen er så stor. Så jeg har en egen interesse og nysgjerrighet til hva de tenker. Det er den muligheten jeg har til å, når de ikke snakker høyt i rommet, så kan jeg si at jeg har snakket med noen og si: her, noen sa dette.*

I sitatet over forklarer omviser Arly at elevene hadde et fritt spillerom og at noen av dem følte seg komfortable nok i rommet til å prøve seg frem. I observasjonsnotatene mine har jeg registrert at noen elever steg opp på talerstolen og snakket inn i den aktive mikrofonen – at de hørte seg selv over høyttaleranlegget, overrasket dem like mye som resten av oss i kirkerommet. Arly hadde følgende å si om elevenes utforsking av rommet.

*De bruker beina. Og de får flytte på seg hele tiden. Og de får sett mens vi går. Så får de brukt mer det visuelle (...) Det tror jeg hjelper. Det at man snakker på deres premisser og utifra deres... Blikk da.*

For Arly ble det i løpet av intervjuet klart at å utfordre og oppfordre elevene mer på å ta en aktiv rolle i besøket var ønskelig. Hen ga uttrykk for at hen kunne stilt flere spørsmål.

*Det kan være 'hva synes dere kirke skal drive med?' eller etter en bildeomvisning, en maleriomvisning, kunne jeg si dette om gud. At jeg kunne ha de mer i tale på den måten enn at jeg skal stå og fortelle. Si noe om det kristne menneskesynet da (...)*

For Arly kom det frem at ekskursjonsbesøket kunne bli mer dynamisk ved å gi mer plass til elevenes refleksjoner om hva de opplevde under besøket og hva de generelt mener kirkens funksjon og plass i samfunnet kan og bør være. Dermed fremstår det som at fokusgruppene 1 og 2 med omviser Arly er samstemt i opplevelsen av at det bør være mer gjensidig aktivitet under et ekskursjonsbesøk. De er òg enige om at det å aktivt utforske rommet er noe av det som gir mest læringsutbytte ved ekskursjoner, vel og merke om det kobles med den utforskende dialogen mellom omviser og besøkende klasser. Kanskje Olli oppsummerer det best.

*For jeg synes talspersonene var veldig kunnskapsrike og var veldig åpne for at man kan snakke eller synes det man vil. Så det var mer gruppestørrelsen som var problemet denne gangen, vil jeg si.*

Ettersom det var tre videregående nivå 3-klasser på besøk i kirken, fremsto publikum/foreleser-dynamikken mer praktisk gjennomførbar. En av elevene sa at rommet opplevdes som «mindre trygt» med såpass mange og delvis ukjente jevnaldrende, til tross for at de tilhører samme skole. Dette kan ha vært en faktor som hemmet spørsmålsstillingen blant de besøkende elevene.

### 4.3.2 Fokusgruppe 3 & 4 og omviser Kam

Fokusgruppene 3 & 4 møtte omviser Kam i en moské. Denne gangen var det én klasse som besøkte ekskursjonsmålet, og de kom ikke i samlet flokk, men innen et tidsvindu på omtrent et kvarter. Omviseren tok imot elevene i puljer og viste dem til bønnerommet. Slik fikk elevene anledning til å vende seg til rommet hvilket kan ha hatt en positiv effekt på deres spørsmålsstilling senere, fordi de dermed fikk anledning til å fordøye inntrykket av å være i rommet. Det var også to omvisere i moskeen som samarbeidet om å introdusere moskeen som hellig hus, organisasjonen som driftet moskeen, samt fortolkninger av og praktisk liv i tråd med islamsk tro. Omviserne startet, slik som i kirken, med å introdusere bygget og dets særegenhet. Men ulikt besøket i kirken, så hadde de en navnerunde og instruerte elevene i å formulere spørsmål. «*Vi starter i den enden og går hele hesteskoen*» lød det fra omvisere Kam. Dette var siste post i programmet og dette både aktiviserte og engasjerte elevene, noe de responderte positivt på.

I samtale med elevene kom det frem at de anerkjente rommet som annerledes og de understreket viktigheten av å være respektfulle i møte med omviserne og rommet.

*Lonnie: Jeg tenker at jeg var mer åpen til å ta inn det de sier. For jeg satt jo i moskéen deres, og var i deres hellige sted på en måte. Så jeg kom litt mer åpen til noe [enn] om det hadde klasseromsundervisning, for eksempel. Jeg føler at jeg fikk mere ut av det enn om det hadde foregått i vanlig klasserom.*

Elevene gir uttrykk for at ekskursjonen i moskeen var engasjerende på flere måter. For det første var rommet i seg selv en opplevelse som skapte inntrykk, og for det andre var det lagt opp til mer gjensidig aktivitet i moskeen kontra det de erfarte i kirken. Jeg har ikke observert disse elevenes besøk i kirken, men viser til fokusgruppe 1 og 2 sine refleksjoner om at det var mer som å være publikum i en forelesning. Fokusgruppene som var i moskeen, mener at omviseren har en del å si for hva slags samhandling som blir til og gir uttrykk for at de ønsker mer rom for å være aktive under ekskursjonen.

*Lonnie: Ja, altså, i kirken var det litt mer som en 'one-to-one conversation', hvis du skjønner. Vi hadde et spørsmål og et svar. That's it. [Jean: det var ikke noe samtale]. Fordi da vi var i moskeen, så var det spørsmål og svar, og så spurte vi på nytt på en*



*måte, for å enten avklare eller bare fortsette den samtalen (...) Men i kirken var det ikke sånn, da. Jeg følte at det var litt mer dødt, på en måte. [Jean: Litt mer lukket] Ja.*

Samtidig som fokusgruppe 3 gir uttrykk for at et mer dialogbasert program hadde vært nyttig, uttrykker fokusgruppe 4 at det er noe informasjon de ikke har med seg inn i møte med omviserne, hvilket gjør at omviserne av nødvendighet må lede an i større grad enn elevene.

*Luca: Det er viktig å fortelle ting vi ikke tenker på og spørre om. Så man må balansere litt. Vi spør om ting vi har litt kunnskap om fra før. Da får vi ikke lære det vi ikke har kunnskap om. (...) Så det var ikke så mye forberedelse. Det var mer sånn, nå skal jeg lære.*

Fokusgruppe 4 gir uttrykk for at det er en balansegang om hvor gjensidig samhandlingen kan være, ettersom omviserne besitter mer kompetanse og dermed kan vektlegge annen informasjon enn de besøkende nødvendigvis har. Omviser Kam bemerket at det var flere blant de besøkende elevene som var muslimer selv, og at det kan ha formet hva slags tematikk som ble utforsket i fellesskap. Dette sitatet ble vist i «Omvisernes opplevelser av å ta imot klasser», og siste del av det viser at gruppens kollektive forkunnskaper påvirker samhandlingens, fokus, ordlyd og dynamikk.

*Kam: (...) Kanskje litt mer sånn innenfra spørsmål, med innenfra perspektiv, liksom (...) mer sånn juridisk eller regelmessige spørsmål (...) teologiske, dogmatiske spørsmål.*

I observasjonsnotatene har jeg notert at det ble flere tekniske spørsmål i løpet av besøket: Juridiske skillelinjer og spørsmål rundt fatwaer for mat som er ansett som forbudt i islam, samt tidsvinduer for faste. Spørsmålene var altså av en teknisk karakter, men det var òg spørsmål om mer generelle ting som hvordan de fem søylene i islam har en praktisk innvirkning på det dagliglivet til muslimer. Klassen var dermed klar for å ta en aktiv part av omvisningen ved å stille spørsmål og være delaktig i en utforskende samtale med omviser. Omviser Kam kunne fortelle at aktivitetsnivået varierte fra gruppe til gruppe.

*Det har variert litt, jeg vet ikke, man bare ser litt an på dynamikken, liksom. Hvis man ser at det blir litt stille, og det ikke er så mange spørsmål, så kan vi jo ta med dem en runde til [i bygget], liksom. Hvis man ser at der mye aksjon fra før, så da lar man det*

*bare gå. Men vi pleier ofte å fortelle at vi har, at i moskéen så skjer det mer enn bare (...) bønnearealet.*

Det ser altså ut til at omviseren tilpasser seg klassen og finner måter å engasjere dem på eller spiller ut rollen som foreleser for et publikum. Omviser Kam har en opplevelse av at elevene som kommer på besøk opplever at det går an å gå i dialog med dem som representerer moskeen.

*[O]fte får jeg inntrykk av at mange er på en måte litt positivt overrasket. At «hei, det gikk an å snakke med dem, de skjønner ting» rett og slett. (...) de fleste virker som at de er glade når de går ut.*

### **4.3.3 Oppsummering av samhandling**

Omviserne generelt sitter med et positivt inntrykk av å samhandle med elevene, som viser at partene kan inngå i dialog med hverandre, men at det er ønskelig med mer aktivitet. Når jeg spurte omviserne om hva som skiller en god og en mindre god omvisning fikk jeg følgende svar.

*Jasmin: Ja, det vil jo være en god omvisning, det er liksom... hvis jeg virkelig føler at nå har jeg brutt barrierene, og nå har elevene gått ut med en annen oppfatning enn det de kom inn med, da vil jeg si at 'ok, nå har jeg gjort jobben min' og at jeg har nådd elevene (...) Men omvisninger som jeg føler kanskje de ikke har fått utbyttet fra, er de som er veldig stille.*

*Kam: (...) hvis for eksempel jeg bare har snakket, og ikke har følt at det har vært engasjement fra salen, og jeg ikke har fått adressert spørsmålene folk faktisk har sittet på, så føler jeg at det har vært et lite vellykket besøk, eller lite vellykket prestasjon fra min side (...) Hvis jeg får kritiske spørsmål, så synes jeg det er vellykket.*

Det kommer frem av sitatene over at omviserne ønsker mer aktivitet fra de besøkende elevene og at det er en av de faktorene som skiller en god og en mindre god omvisning. Det fins altså et ønske om et mer gjensidig aktivitetsnivå fra omvisernes side, og det ønsket har elevene òg.

*Lonnie: (...) Å få svar på det vi stiller på, så godt det lar seg gjøre egentlig. Og gjerne ta med egne refleksjoner fra dem på en måte. At [omviserne] inkluderer deg. Sånn*

*hvordan de praktiserer det for eksempel. For hvis de bare sier det veldig overfladisk på en måte, så blir det egentlig det samme som å bare lese en bok.*

Elevene gir altså uttrykk for at grad av engasjement og aktivisering utgjør et viktig skille mellom et lærerrikt eller mindre lærerrikt ekskursjonsbesøk. Det handler altså om å fremlegge informasjon på en interessant måte, men det er òg viktig at elevene aktiviseres når de er på ekskursjon. Dette minner om hvordan god klasseromsundervisning skal foregå: aktiviserende og engasjerende, samtidig som det knytter teoretisk kunnskap med praktisk anvendelse. I tillegg forteller noen av elevene at de ønsker mer tid og mulighet til forberedelse og kjennskap til konteksten ved ekskursjoner.

*Ellis: (...) Fordi vi kom dit, og så var det sånn, ok, nå skal vi se på gamle [anonymisert kirke]. Vi ble litt sånn plutselig satt inn i det. Så hvis vi hadde fått litt mer sånn bakkunnskap, så hadde vi fått mer utbytte av det.*

Sitatene fra omviserne og elevene gir tydelig uttrykk for at enveiskommunikasjon eller ensidig dynamikk er hemmende for utbyttet som potensielt kan oppnås under et ekskursjonsbesøk. Datamaterialet viser at å inngå i samhandling er mulig for elever og omvisere, men at det kan utvikle seg en dynamikk som minner mer om foreleser og publikum. Analysen over, samt mine observasjonsnotater, understreker to faktorer som har en direkte innflytelse på samhandlingens karakter: a) gruppestørrelse og b) initiering av spørsmålsrunde.

- a) Etersom det var tre videregående nivå 3-klasser på besøk i kirken, fremsto publikum/foreleser-dynamikken som mer naturlig. En av elevene sa at rommet opplevdes som «mindre trygt» med såpass mange og delvis ukjente jevnaldrende, til tross for at de tilhører samme skole. Dette kan ha vært en faktor som hemmet spørsmålsstillingen til de besøkende elevene.
- b) I moskeen ble det arrangert en avsluttende spørsmålsrunde da det var en halvtime igjen etter presentering av moskeen og veilederne. Frem til den posten i programmet var det noen enkeltspørsmål, men ved at omviserne satte elevene i en hestesko-form, ba dem forberede spørsmål og gjorde det klart at de kom til å bevege seg fra den ene enden til den andre, ble det satt av god tid til å stille spørsmål for elevene. For elevene i moskeen var dette et av høydepunktene i ekskursjonen.

Selvfølgelig vil gruppedynamikken påvirkes av faktorer som gruppestørrelse og tidsbruk ved forflytting til og fra annet undervisningssted. I samtale med de tre lærerne som fulgte de tre klassene til kirken (fokusgruppe 1 & 2), kom det frem at skolen hadde egne fagdager, og dette ekskursjonsbesøket var måten de ønsket å bruke en av dagene på. Dermed var det for dem mest effektivt å ta med de tre klassene samtidig. Det er kanskje effektivt fordi man får flere klasser til det samme ekskursjonsmålet, men læringsutbyttet hemmes kan hende grunnet det høye antallet elever.

Jeg har vist og notert at en forvarslet spørsmålsrunde gir elevene god anledning til å bli aktive i løpet av et ekskursjonsbesøk, hvilket er med på å stimulere til mer gjensidig aktivitet der elevene, muligens, opplever større grad av utbytte. At de vet at de får anledning til å stille spørsmål, samtidig som de får en klar forventning om å stille spørsmål, er altså bidragsytende for at de er aktive under ekskursjonsbesøk og kan slik bidra til et større læringsutbytte.

## 5. Teoretisk generert analyse av datamaterialet

Nå som datamaterialet er presentert og analysert induktivt, kan jeg analysere funnene som er i eksplisitt samtale med teori. I dette kapitlet vil jeg analysere datamaterialet teoretisk og diskutere hva funnene betyr, samt hva som er oppgavens forskningsbidrag. Dette er både et analyse- og diskusjonskapittel. Det kom frem av den induktive analysen ovenfor at samhandlingen mellom omvisere og elever på ekskursjonsbesøk preges av tre faktorer, og disse utgjør mine funn. Funnene vil jeg formulere slik:

1. Forskjell mellom innramming av religion i klasserommet kontra på ekskursjon / hverdagsliggjøring av religion
2. Rommet setter føringer for omvisningens gang
3. Omvisningen tar utgangspunkt i aktørenes interesser

I dette kapitlet vil jeg analysere hvordan funnene kommer til uttrykk og hva de betyr teoretisk. For å gjøre dette vil jeg bruke en modifisert variant av Wenger sitt praksisfellesskap. Jeg har i teorikapitlet forklart at jeg anser elevene og omviseren som møter hverandre i regi av en ekskursjon som et *midlertidig* praksisfellesskap. Hensikten med denne kategoriseringen er å kunne benytte Wenger sitt teoretiske rammeverk for å analysere hva dette fellesskapet setter seg fore i møte med hverandre og hvordan de oppnår det. Wenger beskriver mer varige praksiser, men hans begreper og modeller er nyttige i analyser av midlertidige aktiviteter som ekskursjoner. Jeg vil i dette kapitlet forklare hvordan funnene fra intervjuene og observasjonene av elevene og omviserne danner grunnlaget for det midlertidige praksisfellesskap. Jeg vil strukturere kapitlet ved å bruke flere av Wengers teoretiske begreper som underkapitler, nemlig hans tre kriterier for å være et praksisfellesskap:

*Felles foretak – Joint enterprise*

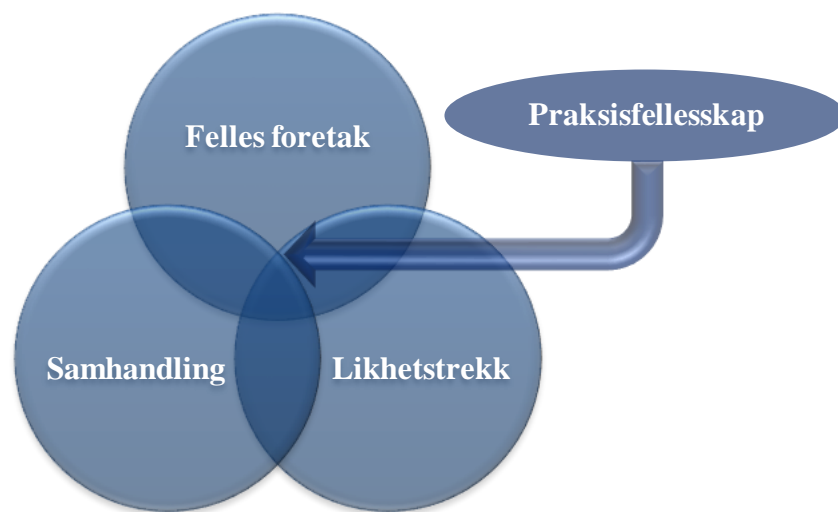
*Samhandling – Mutual engagement*

*Likhetstrekk – Shared repertoire*

Wengers teoretiske rammeverk ble brukt av ham selv for å identifisere hvordan ansatte i et kontorlandskap lærte hvordan å utføre arbeidet mer som en sosial prosess heller enn å besitte all nødvendig kunnskap om rutiner etter en formell opplæringsinstruks (1998, s. 92). Jeg ser

en parallell til dette i ekskursjonsbesøkene som er blitt belyst i sitatene over. Elevene har gått gjennom flere år med teoretisk skoloring og vil i møte med det og de religiøse under en ekskursjon ha muligheten til å se en forbindelse mellom deres teoretiske kunnskaper og realitetens praksis. De lærer altså av å se sammenhengen mellom teori og praksis ved at de aktivt samhandler med omviseren under en ekskursjon. Dette vil jeg argumentere for ved å bruke Wenger sitt rammeverk for å vise hvordan læring oppstår i møtet mellom de besøkende elevene og omviserne, samt utdype funnene som presentert ovenfor.

Kriteriene til Wenger må forstås i samspill med hverandre: det er i overlappingen at et praksisfellesskap etableres.



\*Figur 1

Figur 1 viser at de tre kriteriene overlapper. Modellen skal illustrere at kriteriene må oppfylles i relasjon til hverandre, og slik opprettes praksisfellesskapet. Dermed vil det finnes noen elementer som overlapper når man skal analysere et praksisfellesskap slik jeg har tenkt. Det er summen av delene som danner fellesskapet: det etableres av at prosessene opprettes og vedlikeholdes av de aktørene som utgjør praksisfellesskapet.

### **5.1 Felles foretak – Joint Enterprise: Hverdagsliggjøring av religion**

Det første funnet jeg skal analysere er at møtet mellom omvisere og elever åpner for en hverdagsliggjøring av det og de religiøse. For omviserne er et tydelig mål og en motivasjon at det og de religiøse skal hverdagsliggjøres. Flere av omviserne har i løpet av intervjuene uttrykt skepsis mot hvordan religion blir innrammet i skoleundervisning og pensum.

*Arly: (...) Det er jo på en måte ikke feil, det som står i bøkene (...) I læreplanene er det litt fremmed for oss som kirke, det som står der. Og da er det å møte – at de [elevene] møter personer.*

Omvisernes kritikk av skolens innramming av det og de religiøse går ut på at det er en abstrakt tilnærming til temaet. I sitatene ovenfor sier Arly at det som undervises på skolen ikke er feil, men at det er fremmed for trossamfunnet som vedkommende representerer og for hen selv som troende. Det fins altså en avstand mellom den teoretiske undervisningen og det som gjelder i det og de religiøses hverdagslige praksis. De religiøse anser samspillet mellom deres praksis og levde liv i relasjon til det de anser som hellig for å være mer dynamisk (Afdal, 2013, s. 140), enn hvordan det legges fram i religionsfaget. Den kritikken har òg elevene gitt uttrykk for, spesifikt at det de lærer i klasserommet fremstår som fjernere fra den hverdagslige praksisen.

*Ellis: Jeg føler noen ganger at vi går litt for mye i dybden, inn i noen tekster, men at vi da heller kan lære om hvordan, eller det med historien og sånn, hvorfor ting er som det er i dag, og hvordan religionen påvirker ulike konflikter i verden og sånt.*

*Jean: Det var jo mange ulike ting som var der, som vi ikke ser i et vanlig klasserom. Du har jo de bøkene, de tingene man skulle sette bøkene på, sånn at den hellige boken ikke var på gulvet. Så hadde de jo den forskjellige talerstolen og så videre, da.*

I sitatene over kommer det tydelig frem at elevene har en opplevelse av å forstå det og de religiøse på en annen måte etter ekskursjonen kontra etter normert klasseromsundervisning. Særlig Jean poengterer viktigheten av at det er forskjellige objekter i rommet sammenliknet med klasserommet, og at relasjonen mellom deres funksjon og religiøse verdi blir lettere å kommunisere når omviseren kan peke på dem og forklare koblingen. Denne tendensen, at elever ikke ser en tydelig sammenheng mellom det de lærer på skolen og den religiøsiteten de møter i praksis, presenterer for denne avhandlingen et av de viktigste bidragende en ekskursjon har til undervisning: det supplerer med nyanserte perspektiver.

Innledningsvis i denne avhandlingen gjorde jeg rede for at et av religionsfagets større utfordringer er nyansert representasjon av det og de religiøse. Lippe & Undheim skriver at undervisningen og materialet som tas i bruk er med på å forme elevenes kunnskaper og

holdninger til det og de religiøse (2017, s. 22-23). Måten tematikk innrammes på har altså en effekt på hva slags holdninger og kunnskaper elevene utvikler gjennom skolegangen. I forskningen til Hauan & Anker tydeliggjøres det at den sekulære diskursen i klasserommet kan være en faktor som er med på å ytterlig fremmedgjøre det og de religiøse (2021, 98-101). I deres forskning har de identifisert en tendens til at elevene, ved klasseromsdiskusjoner, avskriver religiøse ståsteder til fordel for de sekulære ståstedene, et funn som støttes av annen forskning (Toft, 2017, s. 49-50; Toft, 2020a, 2020b). Hva har dette å gjøre med avhandlingens hensikt? Det er naturlig å trekke frem at diskursen i klasserommet er med på å sette føringer for hvordan elever tilnærmer seg det og de religiøse, ettersom det har en sammenheng med hvordan de inngår i samhandling med omviserne ved ekskursjon til trossamfunn. Det hele handler om hvordan fagets mål er å lære elevene å ha åpne og respektfulle holdninger i møte med verdisyn og levemåter som de selv ikke nødvendigvis er enige i, samtidig som elevene hegner om det større fellesskapet som er samfunnet de er medborgere i (Skeie, 2017, s. 122-123; Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad, 1997, s. 31-32). Et middel for å komme nærmere denne målsettingen vil være å nyansere innrammingen av det religiøse ytterligere, spesifikt å konkretisere det.

Tove Nicolaisen gjør i sin doktorgradsavhandling rede for hvordan hindubarn opplever et brudd mellom hvordan hinduisme innrammes på skolen og hvordan de selv praktiserer og forholder seg til sin tro (2013, s. 289-290). Gjennom feltarbeid som besto av å intervju og observere, under KRL-undervisning, syv skolebarn med tilknytning til hinduismen, fant Nicolaisen indikasjoner på at de opplevde brudd mellom deres opplevelse av egen religion og skolens innramming (2013, s. 96 og 294). Ansvar for fremmedgjørende undervisning legger Nicolaisen på utviklerne av lærebøker og -planer (2013, s. 290), men det viser en dissonans mellom de religiøse elevene og undervisningens innramming som kan vektlegge mer av det dogmatiske og teoretiske på, potensiell, bekostning av de troendes religiøse praksis. Å inkludere alle de troendes individuelle forståelser og praktiske tilnærminger av egen tro er ikke et mål faget bør etterstrebe, men kanskje den praktiske vinklingen burde prioriteres ytterligere. Nicolaisen skriver selv at hennes forskning viser «(...) at KRL-faget bygde på en *essensialistisk forståelse av religion med fokus på atskilte verdensreligioner med tydelige grenser seg i mellom*» (2013, s. 294). Til tross for fagfornyelser og mer enn et tiår senere, så viser mitt innsamlede datamateriale at det fortsatt er forbedringer å gjøre i fagets formidling og rammer.



Den essensialistiske tilnærmingen til religion gir mening om man går ut ifra at fenomenet religion er, slik omviser Ayn forklarte det «(...) om å tro på overnaturlige ting».

Religionsviterne Ingvild Gilhus & Lisbeth Mikaelsson skriver i deres bok *Nytt blikk på religion* at den essensialistiske tilnærmingen av religion går ut på at religion har noen egenskaper eller særegenheter som kun finnes i religion, og slik kan man etablere et tydelig skille mellom religion og andre fenomener (2001, s. 18). Det problematiske med denne tilnærmingen er at religionsdefinisjoner og studier vil vektlegge den overnaturlige dimensjonen ved at essensen av religion knyttes opp mot tro på ånder og forestillingsunivers (Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 18; Furseth & Repstad, 2006, s. 15). I møte med sekulære tankegods og diskurs vil tanker av den natur kunne bli avfeid som mindre verdt (Hauan & Anker, 2021, s. 85). Det handler altså om at skolens innramming av det og de religiøse kjennetegnes av overnaturlige karakteristika, og en mulig konsekvens av dette er at elevene kan oppleve eksotisering. Jeg gjorde rede for begrepet *eksotisering* tidligere i oppgaven; en fremheving av forskjeller som har den følge at tematikken kan oppleves som fremmed (Andreassen, 2016, s. 124). Eksotiseringen i skolens innramming kan være et tilfelle av en mer essensialistisk tilnærming av religion som fenomen. En mulig kursendring kan være å behandle religion med en *hermeneutisk* forståelseshorisont. Ifølge Gilhus & Mikaelsson går denne tilnærmingen ut på fortolkning, innenfor religionsvitenskapen handler det om å forstå det religiøse som meningsbetydende for de religiøse (2001, s. 21). Slik kan det personlige og individuelle perspektivet, altså fortolkningen til den troende, ivaretas i religionsundervisningen. Det handler ikke om å lære av religionen og den individuelle praktiserendes religiøse overbevisning, men heller om å forstå relasjonen mellom det og de religiøse. En ekskursjon kan bidra til å nyansere perspektivet og dermed innrammingen av det og de religiøse, ved at det muliggjør en utforskende samtale mellom elevene og et religiøst individ som forklarer relasjonen mellom det abstrakte teoretiske – om ikke teologiske – og det konkrete praktiske som uttrykkes gjennom hverdagslige ritualer eller tankegods. Gilhus & Mikaelsson skriver: *Hensikten med å flytte utforskningen av religion fra et fenomenologisk til et kulturvitenskapelig paradigme er å betrakte religion som en integrert del av kultur og samfunn* (2001, s. 33).

Gjennom min utdanning som lektor med religionsfaget som masterfag, har sitatet over vist seg gjeldende ved flere arbeidskrav enn jeg kan minnes. Sitatet ovenfor forteller nøyaktig hva omviserne og elevene gir uttrykk for når de kritiserer skolens innramming av religion og hva

som mangler: relasjonen mellom det abstrakte og det levde liv. Å gjøre ekskursjoner obligatorisk i læreplanen er ikke det jeg foreslår med denne avhandlingen, jeg argumenterer kun for at det fins et forbedringspotensiale i religionsundervisningen i det å utforske og innramme religion med en kulturell heller enn en essensialistisk tilnærmingen. Det handler om å hverdagsliggjøre det og de religiøse ved å ta utgangspunkt i at det er en relasjon mellom dem, men samtidig anerkjenne at det er individuelle forskjeller i fortolkning og utøvelse av religion. Dette må ikke tolkes dit hen at all religion er lik, ettersom det finnes helt tydelige forskjeller som overgangsritualer, gudeskikkelser, på- og forbud, og så videre. Et punkt for utbedring av fagets formidling finnes i representasjon og nyansering av det praktiske samspillet mellom de troende og det de anser som deres religiøse kildemateriale.

I artikkelen til Britton & Jørgensen (2018) gjorde de klart at et godt læringsutbytte etter formidling av religiøse tradisjoner under en ekskursjon fordrer etterarbeid. Dette viste seg da elevene hadde vansker med å skille individ, gruppe og tradisjon; altså hva som gjaldt for omviserens personlige tro, trossamfunnets fortolkninger og den religiøse tradisjonen universelt (Britton & Jørgensen 2018, s. 10-11). Religion er komplekst å formidle og å forholde seg til som forskningsobjekt. Datamaterialet i denne avhandlingen viser, i likhet med Britton & Jørgensen, at klargjørende etterarbeid vil være nødvendig for å klargjøre hva som blir formidlet under ekskursjoner. Gjennom intervjuene av omviserne og elevene gir de uttrykk for at samhandlingen mellom dem er med på å menneskeliggjøre de religiøse, på den måte at de ikke forstås som en abstrakt gruppe med verdier som er fjerne fra de sekulære verdiene som er tonesettende for diskursen i klasserommet (Hauan & Anker, 2021, s. 85). En essensialistisk innramming av religion med fokus på rituell praksis og generalisering rundt de hellige tekstenes innflytelse eller bokstavelige fortolkning, gjort uten tilstrekkelig nyansering, har potensiale for å eksotisere (fremmedgjøre) mer enn det oppnår fagets hensikt om å lære elevene å respektere kulturelle og verdimeslige forskjeller.

Omviserne kritiserer skolebøker og læreplaner, i form av at skolen vektlegger abstrakte teoretiske perspektiver som jo er en del av religionen, men som er fjernere fra den praktiske hverdagen til de religiøse. Elevene på sin side har uttrykt en mangel på overensstemmelse mellom det de lærer i klasserommet og det de opplever av religion utenfor skolen. Flere av elevene har påpekt at de ønsker å lære mer om religionens plass i samfunnet. Dette er en indikasjon på at skolens innramming har et forbedringspotensiale i å vise relasjonen mellom

det og de religiøse som noe mer hverdagslig, altså mer konkret enn det utvalget i denne avhandlingen gir uttrykk for. Dette må ikke tolkes som at religionsfaget og religionslærere generelt er for abstrakte i sin formidling av det og de religiøse. Denne avhandlingen har kun vist at det fins forbedringspotensiale for ytterligere å konkretisere hva og hvordan det og de religiøse sitt samspill fungerer i en hverdagslig og praktisk kontekst. Det handler om å kommunisere religion som noe alminnelig heller enn å vektlegge abstrakte forestillingsunivers og åndelige vesener.

I forbindelse med Wengers teoretiske rammeverk fremstår da *hverdagsliggjøring av det og de religiøse* som tilstrekkelig for å konstatere at det er et felles foretak. Elevene har et ønske om å forstå det praktiske samspillet mellom det og de religiøse, samt hvordan det kommer til uttrykk i deres deltakelse som medborgere i samfunnet. Omviserne på sin side ønsker å vise at de ikke er så fjerne fra elevene som eventuelle læreplaner og -bøker kan fremstille det som, og på den måten oppnå hverdagsliggjøring av det og de religiøse. Dette har potensiale for å gi elevene holdepunkter som kan stimulere til utvikling av respektfulle holdninger og verdier i møte med fremmede verdier og levemåter, hvilket er fagets hensikt.

Å sette to streker under svaret på at en ekskursjon gir respektfulle og tolerante medborgere er ikke denne avhandlingens formål, men heller en mulighet denne avhandlingen legger opp til for videre utforskning. Denne avhandlingen viser at det er relevant å påpeke at skolen fungerer som et sted der innrammingen av det og de religiøse har en effekt på elevenes holdningsdannelse, hvilket elever og omvisere er klar over. Med sitatene ovenfor har jeg forsøkt å vise at det er en felles opplevelse, blant elever og omvisere, at normalt klasseromsundervisning kan bli for abstrakt og at det da er formålstjenlig med tanke på fagets hensikt å inkludere de hverdagsliggjørende perspektivene som kommer ved å samhandle med det og de religiøse i praktiske kontekster, som for eksempel ekskursjonsbesøk. Jeg anser da dette som et funn:

*Religion blir formidlet som noe abstrakt i klasserommet og som noe konkret og hverdagslig på ekskursjon.*

Jeg mener det fremstår som at både elevene og omviserne har en felles målsetting for møtet: hverdagsliggjøring. Det handler om å benytte anledningen til å avmystifisere det som kan fremstå som fremmed, samtidig som elevene får oppleve en kobling mellom det abstrakte

teoretiske og det konkrete praktiske: hvordan religion gir mening til rituell praksis og symbolikk. Slik møtes elevene og omviserne med et felles foretak om å forstå det og de religiøse på en mer håndgripelig måte. Men hvordan oppnår de dette?

## **5.2 Samhandling – Mutual engagement: Rommet som grenseobjekt og omviseren som introduserende agent**

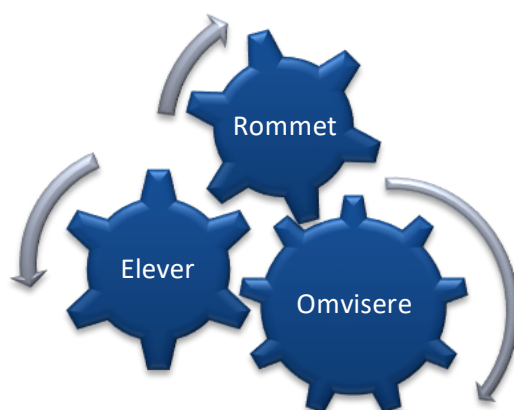
Det andre funnet materialet har gitt, er at rommet elevene og omviseren møtes i, er et *grenseobjekt* i seg selv. Begrepet viser til at en gjenstand – enten fysisk eller abstrakt – besitter symbolsk verdi og mening som fellesskapet bruker i forbindelse med å oppnå det foretaket de har satt seg fore (Wenger, 1998, s. 105-106). I denne delen av avhandlingen vil jeg analysere hvordan rommet blir et grenseobjekt som omvisere og elever bruker for å oppnå målet om å hverdagsliggjøre det og de religiøse.

Det er tydelig i sitatene, som redegjort for i presentasjonen av materialet, at *samhandling* blir etablert i møtet mellom omvisere og elever. Om denne samhandlingen er mer gjensidig eller ensidig, har en direkte effekt på læring og partenes opplevelse av møtet som noe godt eller mindre godt. Det har allerede blitt vist i sitatene vedrørende samhandling at omvisere og elever foretrekker et mer gjensidig aktivitetsnivå i møte med hverandre, der de besøkende ikke bare spiller rollen som lyttende publikum og omvisere som forelesere. Det er eksplisitt uttrykt at de involverte partene i et ekskursjonsbesøk ønsker å benytte anledningen til å inngå i en utforskende samtale med hverandre som tar utgangspunkt i hva de på hver sin kant interesserer seg for og lur på. Dette er særlig uttrykt som viktig for omviserne som er i besittelse av kunnskaper som kan nyansere elevenes perspektiver. Flere av elevene har uttrykt at den informasjonen som kommer fra et religiøst praktiserende individ har en egenverdi kontra det en faglærer sier: Det er ikke det samme som at det faglæreren formidler om religion er mindre interessant eller feil, men heller at den religiøse representanten har en annen autentisitet ettersom de på et personlig plan er koblet til det religiøse. Dette er et ansvar og perspektiv som omviserne har vist seg bevisst, og som hensyntas i deres formidling av informasjon under ekskursjon.

Omviserne i dette utvalget har uttrykt at de er aktivt nysgjerrige på hva de besøkende skoleklassene mener og har interesse av, og at de følgelig tar aktivt kontakt med elevene på ekskursjonen. Det varierer om det blir spørsmål til hele klassen av typen «hva ser dere, hva

lurer dere på» og en-til-en møtene der omviserne småprater med elevene enkeltvis før de tar opp eventuelle spørsmål eller kommentarer i plenum. Slik etableres en dialog i gruppen der omviseren styrer tema og samtale med klare innspill fra elevene. Jeg har notert under observasjon at omviserne var kontaktsøkende i møte med elevene og at de tok med seg innspill fra en-til-en møtene inn i de større samlingene. Slik er elevenes bidrag med på å forme hva omvisningen tar for seg, samtidig som omviserne kan vinkle spørsmålene inn på tematikk de selv synes er nyttig eller interessant å få frem. Vedrørende elevene har jeg notert at de er aktive i utforskning av rommene og – stort sett – fremsto som aktive lyttere under omvisernes formidling av informasjon eller besvaring av spørsmål. Særlig viste elevene entusiasme over å kunne utforske rommene ved å bevege seg i dem og se nærmere på de forskjellige og, kanskje, ukjente objektene – hvilket skapte interesse som formet spørsmål til omviserne. Det fremsto som en aktiv samhandling, hvilket tar meg tilbake til begrunnelsen for bruk av begrepet *samhandling*.

Jeg tydeliggjorde tidligere i denne avhandlingen at begrepet samhandling gir assosiasjon til at flere parter interagerer med hverandre, hvilket er tilfellet under en ekskursjon slik jeg har observert og fått indikert av informantene. Når elevene er på ekskursjon, inngår de i interaksjon med omviseren ved at de tar beskjeder, lytter og inngår i dialog. Omviseren på sin side iakttar gruppen som kommer, tiltaler dem og former formidlingen etter hvordan gruppen agerer og hva de interesserer seg for. Selve rommet og alle dets særegenheter er òg delaktig i samhandlingen ved at det utforskes av elevene og brukes aktivt i omviserens formidling. Slik blir rommet i seg selv et grenseobjekt ettersom det er en essensiell del av hva partene samhandler om og hvordan. Følgende modell illustrerer balansen mellom de tre partenes innflytelse på samhandlingen.



\*Figur 2

Figur 2 illustrerer at alle de tre partene har direkte innflytelse på hva slags samhandling som blir til og hvordan den ivaretas. Jeg har valgt å vektlegge figuren slik at det fremstår som at elevene og rommet har like mye innflytelse på samhandlingen. Det valget har jeg tatt ettersom elevenes utforskning og opplevelse av rommet var merkbart under observasjon av dem i aksjon. Rommet satte på den måte føringer for hva og hvordan elevene gikk frem både fysisk og i spørsmålstilling: rommet hadde en direkte innvirkning på hva elevene var interessert i og hjalp dem med å sette ord på det de allerede lurte på. Flere av elevene som har fungert som informanter i denne avhandlingen, har satt ord på at det var lettere for dem å forestille seg hvordan rituell praksis foregikk i rommene ettersom de ikke trengte å danne egne imaginære bilder. De trengte bare å følge omviserens formidling for å se en kobling mellom gjenstander og rituell praksis. I tillegg var det flere som uttrykte ønske om å få bruke mer tid til å utforske rommene. Spesifikt for de elevene som var i kirkerommet, ble det uttrykt at de ønsket mer av en tradisjonell omvisning der de som gruppe kunne ha flyttet seg rundt i rommet og blitt forklart de symbolske betydningene av de forskjellige kunstuttrykkene. Som tidligere nevnt ville dette ha vært vanskelig ettersom det var omtrent 90 elever på besøk, men i prinsippet viser det at elevene ønsker å forstå ytterligere det spillet som fins mellom den religiøse person og den religiøse verdi eller symbolikk som kommer til uttrykk i det rommet.

Slik setter altså rommet føringer for hva elevene interesserer seg for og hvordan de går frem med å initiere en utforskende dialog med omviseren, men omviseren er ikke passiv mens dette pågår. Omviserens rolle er å være den introduserende agenten som forhandler mening mellom elevene og rommet. Wenger forklarer forhandling (*brokering*) som det å formidle mening på

tvers av tilhørighet (1998, s. 109-110). I praksisfellesskapene vil de aktørene som danner fellesskapet ha tilhørigheter til andre fellesskap, samt roller i det spesifikke praksisfellesskapet å spille. Dermed må noen som har kjennskap til de forskjellige fellesskapene aktivt ta i bruk grenseobjekter for å formidle mening på tvers av fellesskapene med den hensikt å oppnå praksisfellesskapets felles foretak (Wenger, 1998, s. 110). I dette konkrete tilfellet av møtet mellom omvisere og elever på ekskursjon i regi av religionsfaget, er rommet de møtes i et grenseobjekt som omviseren kan bruke for å kommunisere betydning av symbolikk og praksis overfor utenforstående elever: Det handler om å gi et innblikk i de religiøses innenfraperspektiv til de utenforstående skoleelevene. Det er ikke nødvendigvis slik at religion som konsept eller den spesifikke religionen er ukjent for elevene, men omviseren må ta forbehold om at elevene som kommer på ekskursjon er der i kraft av deres rolle som skoleelever. Det betyr at omviseren bør anerkjenne deres tilhørighet i fellesskapet «en klasse i den sekulære skolen», og følgelig legge opp omvisningen slik at grenseobjektet – rommet – kommuniserer mening som elever uten egen religiøs tilknytning kan forstå.

Slik blir rommet utgangspunktet for samtalen mellom omvisere og elever, der omviseren kan forklare og vise hvordan samspillet mellom det og de religiøse tar form i praksis på en slik måte at de som ikke selv er en del av den spesifikke religionen – eller er religiøse selv – kan forstå dynamikken og betydningen av relasjonen. Elevene har uttrykt at de ønsker å utforske rommene ytterligere og omviserne har dermed god anledning til å spille ut sin rolle som den introduserende agenten som skal formidle betydning. Det er tydelig fra omvisernes side at samhandlingen som blir til underveis tar utgangspunkt i hva de besøkende elevene responderer på og interesserer seg for. Slik utøver omviserne sin rolle som introduserende agent ved å fortolke rommet overfor elevene. Omviserne har slik mer innflytelse på samhandlingens utforming, men ettersom de uttrykker og i praksis – ifølge mine observasjoner – justerer opplegget underveis etter elevenes preferanser, vil jeg hevde at det er et noe mer balansert maktforhold mellom omvisere og elever. Omviseren har en større rolle og ansvar ettersom fortolknings- og formidlingsansvaret faller på dem under en ekskursjon. Samtidig må jeg igjen understreke viktigheten av godt etterarbeid som tar sikte på å luke ut eventuelle generaliseringer eller misforståelser – og det faller på faglærer som er hovedansvarlig for at ekskursjonsbesøket er et virkemiddel som oppfyller tilsiktet hensikt (O'Lynn, 2019; Britton & Jørgensen, 2018, s. 11-12).

Slik anser jeg de tre partene som innflytelsesrike i utviklingen av samhandlingen samtidig som omviseren, som formidler og vertskap, har et større ansvar for etablering og ivaretagelse av samhandlingen som oppstår. Det er òg viktig å understreke at omviserne fungerer som introduserende agenter, ettersom de skal formidle og forklare sammenhengen mellom deres religiøsitet og rommet i seg selv, samt dets innhold.

Nå som jeg har klargjort at det oppstår samhandling mellom de involverte partene, er det naturlig å gå videre til å redegjøre for hvordan denne omvisere og elever oppfyller det tredje kriteriet for å være et praksisfellesskap: Likhetstrekk.

### **5.3 Likhetstrekk – Shared repertoire: Aktørenes interesser**

*Repertoire* er et konsept det er vanskelig å redegjøre for med et enkeltord, men ved å bruke termen *likhetstrekk* kan jeg lettere forklare at et praksisfellesskap forutsetter flere typer overensstemmelser. Det er ikke begrenset til at deltakerne har felles identitetsmarkører eller intern humor, men handler heller om at de i fellesskap etablerer felles forståelser, former for uttrykk og referanserammer, med andre ord et felles stammespråk. Slik vil et praksisfellesskaps kommunikasjon omhandle mer enn dialog. Det handler om hvordan de i fellesskap forholder seg til ting som angår dem; hva preger samhandlingen deres i det å oppnå et felles foretak?

Hva er det som er fellesnevnerne, utover målsetting, for omvisere og elever? Hva og hvordan kommuniserer de på en slik måte at de kan sies å danne et praksisfellesskap? Jeg hevder her at det hviler på fellesnevnerne *medborgerskap* og en tilpasset formidling fra vertskapet.

Omviserne er deres rolle og ansvar bevisst som representant, ikke bare for sitt spesifikke trossamfunn, men generelt for det og de religiøse. For elevenes del handler det om en grunnleggende respekt for andre samfunnsaktører som de vet de skal og må forholde seg til, samt skolens mandat angående å hegne om fellesskapets felles verdier, altså verdiene som er felles i det norske samfunn. Slik har de ved inngangen av møtet med hverandre det fellestrekk at de tilhører det samme storsamfunnet og slik har en interesse av å bli kjent med hverandre. Det som skjer under en ekskursjon, som vist i sitatene over, er at samhandlingen som oppstår under omvisningen preges av at formidlingen i større grad skjer på elevenes premisser.

For å nå frem i undervisningssammenheng, hjelper det å snakke et felles språk. Det handler om å gjøre seg forstått ved å ta i bruk et språk som mottakerne begriper. Omviserne har alle



uttrykt at de aktivt søker hva de besøkende selv lurte på og er opptatt av, og former omvisningene etter det. Omviser Kam uttrykte følgende.

*Jeg prøver for eksempel å vise at jeg ønsker litt kommunikasjon. Jeg prøver ofte å ta en navnerunde også (...). Så vi prøver å ta en navnerunde sånn at det blir litt mer personlig. Så kan vi også snakke til folk med et navn. Det er også mer respekt selvfølgelig. (...) Så prøver vi også å stille mange spørsmål til dem. Hva tror dere dette her er for noe? Hvorfor tror du bønneteppe er sånn som det er? Engasjere dem litt, spille på forkunnskapene deres.*

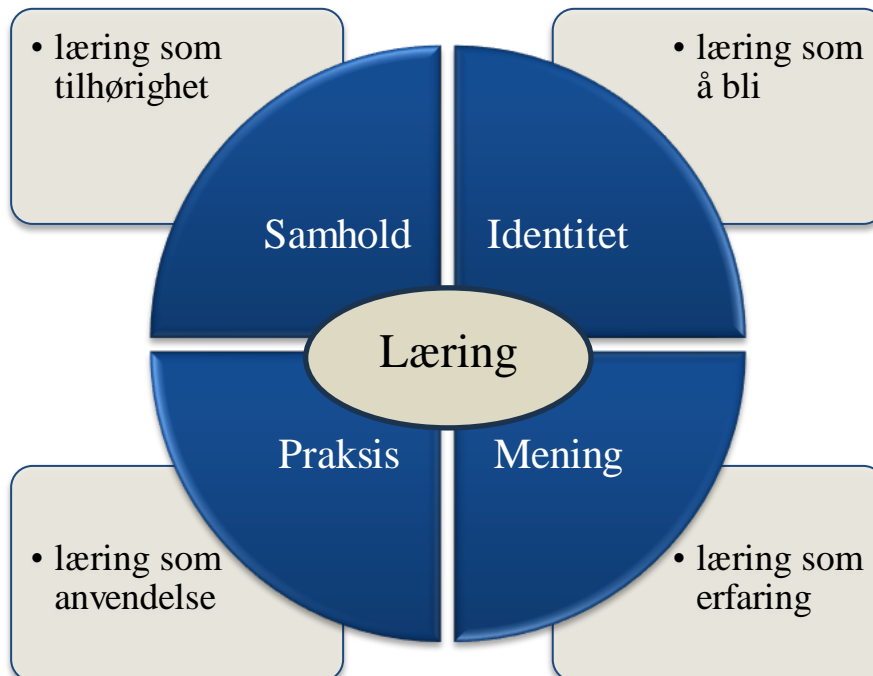
De andre omviserne uttrykte òg engasjement for å aktivisere elevene og skape rom for at de kunne inngå i en utforskende samtale i fellesskap. Slik mener jeg at det fins belegg for å si at det blir etablert likhetstrekk mellom omvisere og elever under en ekskursjon da det aktivt jobbes med å utforme en sjargong og et språk på elevenes premisser. Det er altså omvisernes nysgjerrighet i å utforske og stimulere elevenes interesser som setter tydelig preg på omvisningens innhold og utforming. Om dette gjelder alle ekskursjoner til enhver tid, kan jeg ikke konkludere med, men jeg mener dette viser en tendens og med det et mønster i datamaterialet.

Det er naturlig at formidleren vil se an sitt publikum og gjøre eventuelle justeringer underveis i fremleggingen for å formidle det som er på agendaen. En av de store fordelene med en omvisning, slik jeg illustrerte med figur 2, er at samhandlingen mellom elever og omvisere tar form av en interaksjon med hverandre og rommet de befinner seg i. Slik eksisterer det fysiske elementer i rommet som kan brukes for å formidle mening og praksis til elevene fra omviserens side, samtidig som elevene kan uttrykke sin nysgjerrighet og sine interesser ved å ta utgangspunkt i de elementene som har fysiske og abstrakte uttrykk i rommet: fysiske gjenstander og konsepter som alluderes til eller representeres av symboler.

De likhetstrekkene som dermed kommer til uttrykk i dette møtet, er medborgerskapet – delaktighet i det samme samfunn som kan sette noen føringer for hvordan de tar seg i møte med hverandre – og språket som tas i bruk – omviserne søker aktivt de besøkendes interessefelt for å justere formidlingen for best mulig å nå frem til målgruppen. Disse to faktorene danner da likhetstrekkene for elevene og omviserne i møte med hverandre.

## 5.4 Er det et midlertidig praksisfellesskap?

I tillegg til kriteriene som beskrevet og oppfyllelsen av de kriteriene, skriver Wenger at læring oppstår når følgende sfærer krysser hverandre



\*Figur 3, hentet fra Wenger, figur 0.1, 1998, s. 5

Oppstår det samhold, identitet, praksis og mening under disse ekskursjonsbesøkene? Jeg har med datamaterialet vist flere komplekse faktorer som gjør seg gjeldende når skoleklasser er på ekskursjonsbesøk ved ulike trossamfunn. I situatene blir det klart at det opprettes og vedlikeholdes samhandling som igangsettes av elevenes og omvisernes interaksjon med hverandre og rommet de befinner seg i. Jeg vil påstå at samhandlingen som redegjort for i de to ekskursjonene jeg har observert, supplert med perspektiver fra to omvisere, viser at samhandlingen kan klassifiseres som et midlertidig praksisfellesskap der læring oppstår som en sosial prosess. Jeg vil nå forklare hvordan kriteriene som vist i figuren ovenfor er oppnådd i disse samhandlingene ved å ta utgangspunkt i Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori. Jeg ser en åpenbar parallell mellom Vygotskijs og Wengers teorier om læring, og vil med dette understreke at læring oppstår som en sosial prosess under ekskursjoner.

Ifølge Vygotskij er det slik at læring oppstår ved appropriasjon av nye ferdigheter og kunnskaper (Elstad, 2021, s. 90). Ved å appropriere tilpasser den lærende informasjonen som

undervises slik at det gir mening for dem selv i deres kognitive skjema; de nye ferdighetene og kunnskapen tar form av den lærendes eget språk og forståelse (Elstad, 2021, s. 90). Slik oppstår en gjensidig påvirkning mellom den lærende og det som approprieres, det former individets forståelse og tilnærming av verden rundt seg. Med denne forståelsen av at det som læres påvirker på individnivå, kan man forstå læring som sammenvevd med sosiale interaksjoner. Ifølge Vygotskij oppstår læring i en sosiokulturell kontekst, hva vi lærer og hvordan det innrammes er gitt av den kulturelle konteksten vi og informasjonen befinner seg i og er en del av (Elstad, 2021, s. 89-90). Det finnes informasjon eller ferdigheter som den lærende kan anskaffe på egenhånd, men det fins begrensninger for hva individet kan appropriere uten veiledning. Vygotskij tegner skillet mellom hva som kan tilegnes alene og hva den lærende behøver veiledning for å oppnå på følgende måte:



\*Figur 4 hentet fra Elstad figur 7.2, 2021, s. 91

Modellen over skal illustrere at det er en grense for hva individer uten ekstern hjelp klarer alene. Med veiledning fra en kompetent person vil den lærende kunne gå utenfor sine approprierings-begrensninger og tilegne seg kunnskap som i utgangspunktet er utenfor deres rekkevidde, og det er særlig her omviserens rolle som introduserende agent gjør seg gjeldende.

Under ekskursjoner er det mye informasjon som kommuniseres verbalt og nonverbalt, og denne informasjonen tas aktivt i bruk ved samhandling mellom omvisere og elever. Det fins dermed indikasjoner på at samhandlingen som oppstår mellom elever og omvisere under en

ekskursjon, bærer preg av at meningsskaping oppstår i den utforskende dialogen mellom dem. Dermed kan ekskursjoner anses som en meningsskapende aktivitet der det sosiale samspillet mellom de involverte partene har en innvirkning på deres identitet. Wenger og Vygotskij har begge en forståelse av læring som en sosial prosess. Læring oppstår når de som lærer approprierer ny informasjon og gjør det kompatibelt med deres tankemåter. I tillegg er den lærende i stand til å appropriere ny kunnskap og ferdigheter når hen veiledes av en kompetent annen. Jeg mener det er tydelig at omviserne som er aktive under en ekskursjon vil kunne fungere som den kompetente annen ved å hverdagsliggjøre for elevene det som fremstår uklart eller oppleves ukjent for dem som besøkende.

Slik har Wengers praksisfellesskap og Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori flere fellestrekk. Hensikten med dette bidraget fra Vygotskij er å understreke at læring skjer som en sosial prosess og at den læringen som da skjer vil ha en innvirkning på individets utforming. Ved at elevene og omviserne aktivt inngår i samhandling med hverandre og i fellesskap etterstreber målet om hverdagsliggjøring av det og de religiøse, vil jeg påstå at de oppnår læring i tråd med Wengers fire dimensjoner av læring: praksis, mening, identitet og samhold. Disse dimensjonene gjør seg gjeldende i ekskursjonsbesøket, og er ved det en sosial prosess.

## **5.5 Samspill mellom tidligere forskning, didaktiske beretninger og analysen**

I starten av oppgaven redegjorde jeg for at religionsfagets hensikt er å utruste elevene med ferdigheter til å fungere i det mangfoldige samfunn. Det målet kan oppnås ved, blant annet, å forberede elevene på å være kritiske til kilder for informasjon og å øve på å møte verdsett som de ikke nødvendigvis er kjent med, hvilket ekskursjoner kan være et virkemiddel for å stimulere til. I tillegg redegjorde jeg for to masteravhandlinger og en artikkel som tok for seg hvordan kommunikasjonen under ekskursjoner til trossamfunn tok form. I lys av drøftingen ovenfor vil jeg adressere noen av disse ideene for å knytte sammen data jeg har funnet med det som allerede er klart vedrørende religionsfagets hensikt og forskning på ekskursjoner.

I artikkelen til Britton & Jørgensen ble det klart at for- og etterarbeid vil være nødvendige stillas å bygge for at elevene skal kunne behandle inntrykkene fra ekskursjoner på en slik måte at de ikke generaliserer informasjonen som allmenngyldige for religionen som helhet. Det handler om å skille mellom om informasjonen gjelder for individet (omviseren), gruppen (det spesifikke samlingshuset som besøkes) og den religiøse tradisjonen generelt (hele

tradisjonen). I artikkelen forklarte de, ved gjennomgå eget datamateriale fra ekskursjonsbesøk, at elevene kan oppleve det som krevende å etablere skillelinjer mellom de tre kategoriene. Her melder Vygotskijs modell seg, figur 4, ettersom elevene har fått informasjon de ikke nødvendigvis klarer å kategorisere på egen hånd. Behovet for den kompetente annen for å kategorisere og gi korrekt mening til den informasjonen som er innhentet vil potensielt kunne utføres i etterarbeid. I forbindelse med mitt eget datamateriale og redegjørelse kan det fremstå som videre bekreftende av de tendensene som Britton & Jørgensen har identifisert, nemlig at ekskursjoner kan fungere som nyanserende for representasjonen av det og de religiøse, samtidig som det gir mer konkrete inntrykk for elevene å kunne agere med grenseobjektet som er det hellige rom og dets innhold, samt å gå i dialog med den introduserende agenten – omviseren.

Britton & Jørgensen hevdet òg at elevene kan få mer utbytte av ekskursjonene ved å stille spørsmål av en potensiell mer kontroversiell natur, heller enn faktabaserte spørsmål (2018, s. 11-12). I mitt datamateriale kommer det frem at elevene kan utfordre omviserne, men at det varierer fra gruppe til gruppe og er noe omviserne ønsker. Til tross for at noen interaksjoner kan grense til «*nå vil jeg bare sette deg ut*», slik omviser Jasmin sa det, er det eksplisitt uttrykt av alle omviserne at de ønsker å få kontroversielle spørsmål ettersom de anser denne arena for å være det rette stedet for å luften fordommer og opplevelse av fremmedgjøringer. Fra elevenes side var *respekt* et av de mest brukte ordene – etter praktisk – som kan være en indikasjon på at de er bevisst sin rolle som gjester, hvilket kan ha begrenset dem i å stille kontroversielle spørsmål. At elever går mer forsiktig fram enn de kanskje må, er òg å finne i Brynsett sin masteravhandling. Jeg anser dermed elevs respekt i møte med trossamfunn og vertskap under ekskursjon for å være et funn, et mønster i forskningen på ekskursjoner i religionsfaget. Det kan være interessant å se videre på om omvisere selv sitter med en opplevelse av at elevene er respektfulle gjester i «deres» hus. Datamaterialet jeg har lagt frem her kan gi det inntrykket, men mer forskning må til.

I forbindelse med de didaktiske refleksjonene jeg hadde i begynnelsen av denne oppgaven, ønsker jeg å understreke at denne avhandlingens datamateriale gir grunn til forsiktig optimisme vedrørende ekskursjoners bidrag til nyansert og konkretiserende representasjon av det og de religiøse; avmystifisering og hverdagsliggjøring. Skillet mellom det hellige og det profane (det alminnelige), som kan fremstå som fremmed og abstrakt for elevene, ser til en

viss grad ut til å reduseres av samhandling under ekskursionsbesøk. Det betyr ikke at alle ekskursioner i religionsfaget vil bidra spesifikt til fagets hensikt om å danne kompetente medborgere, men det at virkemiddelet har et potensiale som kan oppnås og at elevene er nødt til å aktiviseres, samt få muligheten til å inngå i en utforskende dialog med omviseren.

## 6. Konklusjon

I denne avhandlingen satte jeg som mål å finne ut av hva elever og omvisere opplever når de møtes under en ekskursjon i regi av religionsfaget. I avhandlingen har jeg redegjort for Étienne Wenger sitt teoretiske rammeverk kalt praksisfellesskap, og jeg har modifisert den med hensikt om å analysere det midlertidige praksisfellesskapet som etableres når omvisere og besøkende skoleklasser møtes. Jeg har vist at omvisere og elever tar aktivt del i oppretting og vedlikehold av samhandling ved ekskursjon, og da særlig ved bruk av rommet de befinner seg i som et grenseobjekt for å etablere fellestrekk i deres sjargong. Jeg har avdekket flere perspektiver på hva som er hensiktsmessig med ekskursjoner og hva som skiller mellom de besøkene som har godt læringsutbytte og de som har mindre godt utbytte. Det handler stort sett om grad av gjensidighet, altså elevaktivitet, under ekskursjoner. I tillegg har jeg vist at flere omvisere og elever anser det som nyttig å få nyansert perspektivene på det og de religiøse ved å arrangere ekskursjoner, ettersom normert klasseromsundervisning ser ut til å ha en begrensende innramming der tematikken kan bli fremmedgjort – i verste fall eksotisert. Jeg har belyst at elever opplever det som mer konkret å se religiøse objekter i kontekst av rommene de brukes i, samt at det å høre om religion fra en som praktiserer troen selv oppleves som mer autentisk enn formidling fra en faglærer. I sum er ekskursjoner et godt bidrag til elevenes utdanning ettersom de kan få utløp for sin utforskertrang i møte med omgivelser og individer som kan gi autentiske opplevelser av hva og hvem det og de religiøse er. Datamaterialet og teoriene som er brukt for å analysere det, har vist at læring oppstår som en sosial prosess under ekskursjonsbesøk. Dette ble konkludert med ved bruk av Wenger og Vygotskij sine teoretiseringer om hvordan læring oppstår, og hva slags effekt det har på individene som lærer.

Mitt bidrag til forskningen på ekskursjoner som virkemiddel i religionsfaglig undervisning kan summeres i følgende punkter:

1. Elevene og omviserne som møtes på ekskursjon oppretter og vedlikeholder samhandling i fellesskap
2. Ekskursjonsbesøk gir anledning for nyansering av det og de religiøse
3. Det fins antydninger til at fremstillingen av det religiøse i klasserommet er mer abstrakt og fremmed i kontrast til det de religiøse kjenner seg igjen i, og at dette er med på å gjøre temaet fremmed overfor elevene

Slik har jeg da bidratt til forskningsfeltet ved å vise hvordan samhandling mellom omvisere og elever kan opprettes og vedlikeholdes, at det har potensiale for faglig relevant utbytte, samt at religionsfagets innramming har antydninger til en essensialistisk innramming av det og de religiøse som kan gjøre eksotisere temaet. Slik religionshistoriker Mikael Rothstein sier det:

*Kultur er ikke alltid religion, men religion er alltid kultur (...) Religion er ikke noget særligt, religion er noe alment med en særlig status. En hellig bog, er en bog. Et ritual er social adfærd (...)* (Rothstein, 2019)

Det Rothstein gir uttrykk for her, er at religion som tema blir ilagt en særegen verdi og at det kan gå på bekostning av formidlingen overfor elevene ved at det eksotiserer det og de religiøse. Slik kan ekskursjonsbesøkene fungere som nyanserende ved at de gir elevene anledning til å oppleve praktiske og håndgripelige aspekter ved det og de religiøse.

## **6.1 Videre forskning**

Videre forskning kan med fordel undersøke om ekskursjonsbesøk gir mer enn en fin opplevelse for elevene. Å etterprøve det som er belyst i denne avhandlingen vil kunne gi ytterligere svar på om ekskursjoner faktisk er bidragsyttende i elevenes utvikling av holdninger og kunnskap vedrørende det og de religiøse. I den forbindelse kan det òg være interessant å se om det fins en kontrast mellom elever som har vært på ekskursjon og de som ikke har vært på ekskursjon med tanke på holdninger og fordommer. Denne avhandlingen konkluderer med at den utforskende samtalen mellom omvisere og elever oppleves som hensiktsmessig for elevenes læringsutbytte, men om den opplevelsen er mer enn bare et inntrykk bør forskes videre på. Ekskursjoner ser dermed ut til å ha et potensiale, men kan det gi resultater? Det må videre forskning ta stilling til.

Et annet spor å følge vil være om hvem representanten for trossamfunnet er har innvirkning på omvisningen. Har det noe å si om elevene møter en ung kvinne som er tilhørig i en moské, eller en middelaldrende mannlig prest i en kirke? Har kjønn, alder og stilling i relasjon til trossamfunnet noen innvirkninger på hva slags spørsmål som stilles eller hva elevene sitter igjen med av inntrykk? Det må òg videre forskning ta stilling til.



## Litteraturlisten

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse*. Universitetsforlaget.
- Afdal, G, Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon*. Tano Aschehoug
- Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene?. I M. Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i Skolen – Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget* (s. 25-34). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis - En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Britton, T. (2014). *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen: Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök* [Doktorgradsavhandling]. Karlstads universitetet.
- Britton, T. & Jørgensen, C. (2018). The construction of 'religions' during field visits. I *Intercultural Education* 30(3), 306-322.
- Brynsett, C. (2020). *Betydningen av ekskursjon i KRLE-undervisningen* [Masteravhandling]. Menighetsfakultetet Vitenskapelige høyskole.
- Døving, C. A. & Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (s. 81-116). Fagbokforlaget.
- Eliade, M. (2008). *Det hellige og det profane*. Gyldendal akademisk.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom*. Abstrakt forlag.

- Furseth, I. & Repstad, P. (2006). *An introduction to the sociology of religion*. Ashgate
- Gilhus, I. & Mikaelsson, L. (2001). *Nytt blikk på religion: Studiet av religion i dag*. PAX forlag.
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gravem, P. (2010). Religionsfaget: revidert og omstridt. *Forskning.no*. Hentet 18.04.2024: <https://www.forskning.no/skole-og-utdanning-religion-pedagogiske-fag/kronikk-religionsfaget-revidert-og-omstridt/1180299>
- Grimes, R. (2014). *The Craft of Ritual Studies*. Oxford University Press
- Gundersen, D. (2018). *Ekskursjon*. SNL. <https://snl.no/ekskursjon>
- Hauan, L. & Anker, T. (2021). «Fordommer – Epistemisk urettferdighet i klasserommet». I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen*, , 84-103. Universitetsforlaget.
- Heldal, J. (2021). *Hva er demokratisk medborgerskap?*. Fagbokforlaget.
- Horsfjord, V. (2017). *Religion i praksis*. Universitetsforlaget.
- Hughes, J. (2007). Lost in translation: Communities of practice. The journey from academic model to practitioner's tool. I J. Hughes, N. Jewson og L. Unwin (Red.), *Communities of practice. Critical perspectives*. Routledge.
- Ishaq, B. (2017). *Hvem snakker for oss?*. Cappelen Damm.
- Iversen, L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet. I M. von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i Skolen – Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget*, (s. 101-129). Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Jørgensen, C. (2017). «Bør ekskursjoner være en del av religions- og livssynsundervisningen». I M. von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i Skolen*

- *Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget*, (s. 144-164). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. (2021). Ekskursjon i religions- og livssynsfaget. K. Fuglseth & T. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 181-187). IKO-forlaget.
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk*. Aschehoug.
- Karlsen, O. (2023). *Ekskursjoner i KRLE-faget. En kvalitativ studie av et utvalg læreres vurderinger og refleksjoner om arbeidsmetoden* [Masteravhandling]. Menighetsfakultetet Vitenskapelige høyskole.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2018). Experiencing churches as spiritual and religious places: a study on children's emotions in church buildings during scholastic field trips. I *British Journal of Religious Education* 40(2), 136-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209458>.
- Kisiel, J. F. (2009). Exploring a school-aquarium collaboration: An intersection of communities of practice. I *Science Education* 94(1), s. 95-121. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20350>.
- Kjærnes, V. (2023) *Museumsekskursjon: hvilke muligheter og begrensninger kan ekskursjon skape for verter og lærere?* [Masteravhandling]. Menighetsfakultetet Vitenskapelige høyskole.
- Lippe, M. von der (2017). Fritak for hvem og fra hva?. I M. von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i Skolen – Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget*, (s. 87-100). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. von der & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?. I M. von der Lippe og S. Undheim (Red.), *Religion i Skolen – Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget*, (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. von der (2021). Fordommer i skolen. I M. Lippe (Red), *Fordommer i skolen* (s. 11-36). Universitetsforlaget.

- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (s. 145-170). Fagbokforlaget.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions og livssynsundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- O'Lynn, R. (2019). More than field trip: Using debriefing to guide students to processing academic and professional conferences. I *Teaching Theology & Religion*, 22(2), 127-127. DOI: <https://doi.org/10.1111/teth.12479>.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. og Jacobsen, D. (2016). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Rothstein, M. (2019). Religionshistorien på fem minutter. *Religioner.no*. Hentet 17.04.2024: <https://religioner.no/fra-forskningen/universitetet-i-bergen/religionshistorien-pa-fem-minutter/>
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik og R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (s. 53-80). Fagbokforlaget.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?. I *Religion i Skolen – Didaktiske Perspektiver på Religions og Livssynsfaget*, redigert av Marie von der Lippe og Sissel Undheim, 117-129. Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer – Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. Lippe (Red), *Fordommer i skolen* (s. 155-182). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2020a). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. I *Religions 2020*, 11(4) 208. DOI: <https://doi.org/10.3390/re11040208>.

Toft, A. (2020b). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. I *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325-337. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>.

Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. I. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-50). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

## Vedlegg 1: Intervjuguidene

### Omvisere: en-til-en

1. Har dere hatt besøk av VG3-klasse før? Hvordan var det?
2. Hvordan organiserer dere en omvisning? Demonstrerer dere noen ritualer?
3. Hva er deres erfaringer med ekskursjonsbesøk?
4. Hva slags spørsmål og reaksjoner opplever dere?
5. Fremstår elevene som kjent med deres tro og trosuttrykk?
6. Er det noen elever som får seg overraskelser?
7. Hva er funksjonen til den som viser skoleklassen rundt?
8. Hva er motivasjonen deres for å arrangere omvisninger?
9. Opplever dere god kommunikasjon med lærerne før klassene kommer?
10. Har dere noen forventninger til hva klassen skal oppleve ved besøk?
11. Hvorfor begynte dere med å besøke skoler?
12. Hvilke erfaringer har dere gjort dere med å besøke skoler?
13. Er det en merkbar forskjell mellom å omvise og besøke en skoleklasse?

### Elever: Fokusgrupper

1. Hva synes dere om religionsfaget? Hva får dere ut av det?
2. Har dere vært på ekskursjonsbesøk til en moské eller kirke før? Hvordan var det?
3. Hva tenker dere om ekskursjon som læringsmåte?
4. Har dere noen forventninger til hva dere kan få ut av et ekskursjonsbesøk?
5. Hva tenker dere om å få besøk av, for eksempel en imam, en sikh guru eller en annen religiøs representant inn i klasserommet?
6. Har dere noe erfaring med slike besøk?
7. Er dere vare for om de religiøse skal misjonere eller reklamere for deres religion?
8. Tenker dere på, når dere er på ekskursjonsbesøk, at omviserne opplever rommene som hellige?
9. Er det noen forskjell mellom å lære om religion i klasserommet kontra å besøke et religiøst samfunn og lære der?
10. Det står i kompetansemålene at religionsfaget skal være holdningsdannende. Hva slags holdninger tror dere religionsfaget skal introdusere?

11. Hvis jeg sier at dere skal utdannes til å bli 'medborgere', hva tenker dere da?
12. Hvordan kan skolen bidra til det?/Kan religionsfaget bidra til det?

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema for deltakelse

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

*Hvordan opplever omvisere og elever å samhandle med hverandre ved ekskursjon eller skolebesøk?*

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Belyse hvordan omvisere og elever opplever å samhandle med hverandre i regi av religionsfaget.
- Spesifikt handler det om å finne ut av om omvisere og elever opplever det samme utbytte og hensikt ved å møtes.
- Svarene vil bli brukt i en masteravhandling og en innleveringseksamen.
- Alle intervjuer vil bli spilt inn, transkribert til et word-dokument og slettet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er enten i kategori (a) eller (b)

- (a) Du har fungert eller fungerer som omviser eller representant på vegne av et trossamfunn i møte med skoleklasser
- (b) Du er en skoleelev på videregående nivå som har vært på omvisning eller hatt skolebesøk av en representant fra et religiøst trossamfunn.
- Uavhengig av hvilken kategori du hører til, så har du innsikt i hvordan det er å delta på en omvisning eller skolebesøk. Innsikt som kan fortelle noe om hvordan kunnskap skapes i en slik setting.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF Vitenskapelige Høyskole er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

- MF Vitenskapelige Høyskole er ansvarlig som institusjon for både avhandling og innleveringseksamenen.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om du ønsker å trekke intervjuet eller du har noen spørsmål vedrørende intervjuet og prosjektet så kan du sende en E-post til [Anonymisert]

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Ved å signere dette skjemaet, samtykker du til å delta i et forskningsprosjekt der du deler av din erfaring som omviser, skolebesøkende eller som skoleelev som har vært på ekskursjon eller fått skolebesøk fra et religiøst trossamfunn
- Din erfaring og refleksjon rundt omvisning og skolebesøk vil bidra med å gi perspektiver på en mindre kjent del av skolebesøk og omvisninger.



- Du samtykker til å bli intervjuet med en båndopptaker. Spørsmålene dreier seg om din rolle som enten omviser eller besøkende på vegne av et trossamfunn, eller som publikum for en omvisning eller besøk.
- Intervjuet som blir spilt inn vil bli slettet etter at intervjuet er blitt transkribert. Når intervjuet transkriberes, vil ditt navn bli byttet ut med et falskt og kjønnsnøytralt navn. Dette er for å ta hensyn til din rett til å være anonym i denne forskningen.
- Det som er relevant og interessant for forskningen er om du har erfaring fra omvisninger og besøk – som religiøs representant eller publikum. Din alder, kjønn, navn eller andre personopplysninger vil ikke bli tatt notat av eller behandles i forskningen.

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern.

Med vennlig hilsen

Student/forsker  
[Anonymisert]

Prosjektansvarlig  
[Anonymisert]

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

- [Anonymisert] er den eneste som vil ha tilgang til opptaket av intervjuet og samtykke skjemaene.
- Ved behandling av informasjonen vil de intervjuede bli gitt kjønnsnøytrale navn for å sikre anonymiteten til informantene.
- (a) Hvilket spesifikt religiøst trossamfunn du er deltakende i vil ikke presiseres, men hvilken religiøs tradisjon (islam, sikhisme, buddhisme osv.) du følger vil bli presentert.
- (b) Hvilken skole du går på vil ikke presiseres, men at du er elev på videregående, nivå 3 vil presiseres.
- Masteravhandlingen *kan* publiseres og være tilgjengelig for videre forskning. Derfor vil du som informant anonymiseres til beste mulige evne; kjønnsnøytralt navn og tittel som «omviser/religiøs representant» eller «skoleelev».

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapelige Høyskole har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 14.05.2024 ved innlevering av masteravhandlingen.

Opplysningene som gitt ved intervju vil slettes senest én (1) uke etter avgitt intervju, som et ledd i å ivareta informantens identitet.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Forskende student: [anonymisert]
- Prosjektansvarlig: [anonymisert]
- Vårt personvernombud: [personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan opplever omvisere og elever å samhandle med hverandre ved ekskursjon eller skolebesøk?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju som vil bli spilt inn
- at detaljen om meg som religiøs representant eller skoleelev vil bli behandlet i en innleveringseksamen og en masteravhandling
- å bli gitt et kjønnsnøytralt pseudonym i prosjektet for å ivareta min anonymitet som informant

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

---