



Ekskursjoner i KRLE-faget

En kvalitativ studie av et utvalg læreres vurderinger og
refleksjoner om arbeidsmåten

Othilia Karlsen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10 med
fordypning i KRLE ved NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

E-post: othilia.karlsen97@hotmail.com

Sammendrag

Masteroppgaven har som formål å utforske refleksjoner hos et utvalg lærere i deres syn på ekskursjoner. Hensikten med undersøkelsen er å få innsikt i læreres vurderinger når det gjelder ekskursjoner som arbeidsmåte i Kristendoms-, religions-, livssyns- og etikkfaget (KRLE): Hva er det som påvirker lærerens valg om å bruke ekskursjoner som arbeidsform? Hvilke vurderinger tilegnes mest vekt? Hvilke perspektiver har lærerne selv på hvilke muligheter og utfordringer ekskursjoner som arbeidsform kan medføre? Den overordnede problemstillingen er derfor: *Hvilke vurderinger og refleksjoner gjør et utvalg lærere i Osloskolen seg om ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE?* Oppgaven tar utgangspunkt i etablerte diskurser i religionsdidaktikk, som har et særlig fokus på varsomhet og bruk av ulike arbeidsmetoder. Problemstillingen aktualiserer et spenningsfelt i KRLE hvor elever som aktive deltakere må unngå å krysse den etiske grensen til religionsutøvelse (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Lærere blir oppfordret, gjennom blant annet opplæringsloven, til å trå varsomt, ettersom faget skal være samlende og ikke gå på bekostning av fritaksretten.

For å undersøke temaet gjennomførte jeg fire semi-strukturerte dybdeintervju med ulike lærere som har erfaring med å ta med elever på ekskursjon i KRLE. Deres vurderinger, erfaringer og synspunkter knyttet til arbeidsformen har blitt analysert og drøftet i lys av relevant teori som læreplanteori, profesjonsfellesskap, det profesjonelle skjønn og dybdelæringsbegrepet.

Studien viser at lærerne må forholde seg til både eksterne føringer og praktiske hensyn. Representanten som elever og lærere møter på ekskursjonsstedet er viktig for utbyttet av arbeidsformen. Datamaterialet indikerer usikkerhet knyttet til representantens kompetanse, noe som fører til at lærerne etterspør kvalitet. Lærens valg om å bruke ekskursjoner som arbeidsmåte vurderes ut ifra flere faktorer. Et sentralt argument er at det profesjonelle skjønnet spiller en avgjørende rolle i hvor stor grad lærere benytter seg av arbeidsformen, og vurderer det som hensiktsmessig. Studien finner at lærerne ser muligheten for at ekskursjoner kan stimulere til videre læring gjennom det visuelle møtet, representantens innenfraperspektiv og potensialet for å la elevene stille spørsmål, noe som peker mot dybdelæring. Til slutt kan ekskursjoner være med på å synliggjøre *lived religion* perspektiver. Ekskursjoner fremstår dermed som et nyttig verktøy i møte med utfordringer i et omstridt fag som KRLE, ettersom det gir muligheter for å oppleve og erfare forskjellige religioner og livssyn på en direkte og konkret måte.

Abstract

The master's thesis aims to explore reflections amongst a selection of teachers regarding their views on field trips. The purpose is to gain insight into teachers' thoughts about field trips as a teaching method in the Norwegian RE subject: What influences their choice to use this as a teaching method? Which perspectives do the teachers themselves have on the opportunities and challenges that this teaching method could provide? The overarching research question is therefore: *What assessments and reflections do a selection of teachers in Oslo schools make regarding excursions as a teaching method in the Norwegian RE subject?* The thesis is based on established discourses in religious didactics, with particular focus on caution and the use of various teaching methods. The research questions touches upon a tension within the Norwegian RE subject, where students as active participants must avoid crossing the ethical boundary into religious practice (jurisdiction). Teachers are encouraged, through the jurisdiction and by the curriculum to be cautious, as the subject should be unifying and not compromise the right to exemption.

To investigate this topic, I conducted four semi-structured interviews with different teachers who have experience taking students on field trips in RE. Their attitudes, experiences and viewpoint related to this teaching method were analyzed and discussed considering relevant theory such as curriculum theory, professional community, professional judgement and deep learning.

The study shows that teachers must consider both external requirements and practical considerations. The representative whom the students and teachers encounter on the excursion site is a central factor in their choice of this teaching method. The data indicates uncertainty related to the representative's competence, leading teachers to demand quality. Teachers' decisions to use excursions as teaching method are based on several factors. A central argument is that the professional discretion plays a decisive role in the extent to which teachers utilize this approach and consider it appropriate. The study finds that teachers see the potential for excursions to stimulate further learning through visual encounters, the representative's insider perspective, and opportunities for students to ask questions, pointing towards deep learning. Finally, excursions can help highlight *lived religion* perspectives. Thus, excursions appear as a useful tool in addressing challenges within a controversial subject like RE, as they provide

opportunities for experiencing and learning about different religions and worldviews in a direct and concrete manner.

Førord

August 2022 var sannsynligheten relativ lav for at jeg skulle fullføre en master. Men takket være verdens mest tålmodige kollokviegruppe, mitt kjære kollektiv, støtte fra familie og venner, og ikke minst fellesskapet på masterlesesalen, kom også jeg meg gjennom. Vi må heller ikke glemme visse lærere som har latt meg få klage ustoppelig siden jeg satte min fot på NLA. Dette var et slit fra start til slutt, hilsen en som er litt dramatisk, men det har også vært stunder med masse glede.

Takk til alle som har ansvarliggjort meg og ytret sin støtte. Og til mine kjære venner som har lest gjennom og kommet med gode innspill – dere er mine helter!

Takk til mor og far som har bidratt med ytre motivasjon gjennom lunsjvipps.

Takk til kantina på NLA for utrolig god underholdning, godt selskap i lunsjen og ikke minst gratis kaffe.

Takk til deltakerne som valgte å stille opp på intervju og dele sine erfaringer, uten dere hadde det ikke blitt en oppgave.

Hel til slutt, en stor takk til min veileder Margrethe Løøv. Takk for at du har vært overbærende med tidsfrister og vært en positiv bidragsyter til denne oppgaven.

Med sluttordene, *it is what it is*, ønsker jeg å takke for meg, NLA. Det har vært en reise!

Mai 2023

Othilia Karlsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn for oppgaven	4
1.2 Forskningsoversikt	6
1.3 Problemstilling og avgrensninger.....	8
2. Overordnet rammeverk og teoretiske perspektiver.....	9
2.1 Juridiske og pedagogiske rammer	9
2.1.1 Opplæringsloven	9
2.1.2 LK20.....	10
2.1.3 Læreplanforståelse	13
2.1.4 Profesjonsfellesskap	15
2.1.5 Profesjonelt skjønn.....	15
2.2 Faget KRLE – et omstridt fag	17
2.3.1 <i>Lære om</i> eller <i>av</i> ?	17
2.3.2 Hvilke perspektiver skal få være rådende?	19
3. Metode	21
3. 1 Innsamling av materiale gjennom intervju.....	21
3.1.1. Begrunnelse for valg av metode.....	21
3.1.2. Begrunnelse for utvalg	22
3.1.3. Presentasjon av informantene.....	23
3.2. Forberedelse og innhenting av data.....	23
3.2.1. Intervjuguide	23
3.2.2. Gjennomføring	24
3.3. Bearbeiding av data	24
3.3.1. Transkribering	24
3.3.2. Analysestrategi	25
3.4. Studiens metodologiske kvalitet.....	26
3.4.1. Etske retningslinjer og hensyn	26
3.4.2. Validitet.....	27
3.4.3. Reliabilitet	28
3.4.4. Subjektets plass i forskningen	29
4. Analyse	30
4.1 Faktorer som påvirker lærerens valg.....	30
4.1.1 Eksterne føringer	30
4.1.2 Praktiske hensyn.....	38
4.1.3 Representantens kompetanse.....	43

4.2	Vurderinger av læringsutbytte.....	46
4.2.1	Muligheter for en annen type læring	47
4.2.2	Utfordringer ved arbeidsformen.....	54
4.3	Profesjonelt skjønn	55
5.	Avslutning	58
6.	Litteraturliste.....	61
7.1	Vedlegg 1, Intervjuguide.....	69
7.3	Vedlegg 2, Godkjennelse fra Sikt	71
7.2	Vedlegg 3, Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	73

1. Innledning

Som masterstudent i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) har jeg fått en grundig innføring i varsomhet rundt arbeidsmåter i faget. Jeg er kjent med at det foreligger juridiske retningslinjer som krever en kritisk, pluralistisk og objektiv tilnærming til religioner og livssyn. Dette inkluderer også kravet om at undervisningen ikke skal være forkynnende i sin karakter, men ivareta betingelsene for fritaksretten (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Ut ifra undervisning og fagtekster om ekskursjoner kan det virke som arbeidsmåten er problematisk (Andreassen, 2016, s. 40; Aukland, 2018, 10:38; Jørgensen, 2019, s. 144; Jørgensen, 2021 s.182; Moen, 2014, s. 298). Undervisningen ser ut til å bevege seg i et grenseland, med en potensiell risiko for forkynnelse. I et stadig mer sekulært og pluralistisk samfunn blir KRLE-undervisning og ekskursjoner stadig diskutert. Noen stiller spørsmål ved om religion nå har blitt så problematisert i samfunnet generelt at mange aspekter og læringsformer kan virke «farlige» i skolesammenheng (Aukland, 2018, 11:18-35).

KRLE-faget har gjennomgått en rekke endringer siden 1997¹, da det ble innført som Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) (Unstad et al., 2020, s. 155). KRLE-faget er et omstridt fag, og helt siden fagets oppstart har det vært uenigheter om hvordan faget skal tilrettelegges rent praktisk. Diskusjoner om hvorvidt en begrenset fritaksrett kan fungere i et obligatorisk religionsfag bidro til en utvidet fritaksbestemmelse (Andreassen, 2016, s. 37). Det har også stilt spørsmål ved fagets legitimering, og ulike fagdisipliner har drøftet KRLEs formål. Århundrer med konfesjonell religionsundervisning (Andreassen, 2016, s. 23), har skapt diskusjoner om skolens vektlegging av kunnskapsinnhold. I dag har faget tatt en tydelig dreining fra trosopplæring til kunnskapsutvikling (Unstad et al., 2020, s. 156). Likevel eksisterer det fortsatt uenigheter om visse aspekter ved KRLE-faget, deriblant læringsverktøyet *ekskursjon*. Der vil eleven møte en helt annen læringssituasjon, med andre aktører som formidlere. Beveger lærerne seg i et etisk grenseland i undervisningen dersom de tar med seg elevene til steder der religion utøves for å lære mer om religioner og livssyn?

¹ Ulike læreplaner: (KRL-97), (KRL-02), (KRL-05), (LK06) og (LK20)

Navnendringer: *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* i 2002 (KRL), *Religion, livssyn og etikk* i 2008 (RLE) og *Kristendom, religion, livssyn og etikk* i 2013 (KRLE).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i læreres refleksjoner og vurderinger når det gjelder ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE (heretter også referert til kun som *arbeidsformen*). Et viktig aspekt ved denne studien er å fremheve refleksjoner angående et felt som blir beskrevet som «vanskelig» å navigere seg i (Jørgensen, 2017, s. 145). Hvilke tanker gjør lærere seg om arbeidsformen, og hva påvirker valget om å bruke eller ikke bruke den? Jeg er altså interessert i lærers vurderinger om hvorvidt ekskursjoner er et hensiktsmessig verktøy i KRLE, eller om det ikke tilfredsstillende kriteriene for undervisning i faget. Vil føringer fra ledelse, foreldre og fritaksrett være med og påvirke valget i nevneverdig grad?

Ekskursjoner er et komplekst begrep som kan forstås både konkret og nyansert. Repstad og Tallaksen (2019, s. 113) beskriver ekskursjoner som en utflukt med en faglig hensikt. I KRLE-faget innebærer dette at læreren tar med seg klassen på et kortere opphold ut fra skolens eiendom for å kunne få et faglig utbytte. Det er imidlertid et skille mellom å ta med elever ut på undervisning og de omtalte julegudstjenestene eller påskevandringen (Jørgensen, 2020, s. 183). Under en påskevandring eller julegudstjeneste er deltakelsen til elevene allerede etablert fra start, de får være med å synge sanger og høre *direkte forkynnelse*. I termen ekskursjon ligger derimot ikke deltakelse fra elevene sin side til grunn som et premiss.

Tendensen er ofte at ekskursjon i KRLE omtales synonymt med å dra til en moské, et tempel og eller en kirke (Nicolaisen, 2016). Ekskursjoner kan likevel romme mer enn å dra på besøk til et hellig hus. En annen relevant begrepsavklaring er at «hellig hus» gjerne omtales i samsvar med et vestlig syn. Denne forståelsen ekskluderer blant annet nyreligiøsitens steder eller besøk til et holocaust-museum. På den andre siden vil det være en forskjell mellom å dra på besøk til et hellig hus og et museum. Det ene stedet brukes til religionsutøvelse, mens et museum er en mer objektiv formidlingsarena. Oppgaven tar utgangspunkt i Repstad og Tallaksen (2019, s. 113) sin forståelse av ekskursjoner, men inkluderer også andre steder som kan inneholde religionsutøvelse. Dette kan være for eksempel alternativmesser, en ritualplass i skogen, eller andre tilsvarende steder, men inkluderer ikke museum.

Religion i et sekulært samfunn

Religion er et fenomen de fleste mennesker og kulturer har en tilknytning eller et forhold til. Hvor og hvordan de ulike trossamfunnene formidles er en oppgave som i Norge stort sett tilfaller lærere i skoleundervisningen. Faglitteraturen mangler imidlertid undersøkelser av

læreres refleksjoner på flere problemstillinger knyttet til spenningsfeltet i KRLE. Studiet om hvordan og hva som fremheves i en trosrelatert undervisning og det gjøres er svært aktuell. Oppgaven skal fremheve læreres stemme i en diskurs som ofte domineres av politikere, didaktikere og læreplaner.

Denne oppgaven er avgrenset til å handle om «Osloskolene» og problemstillinger lærere møter i forbindelse med ekskursjoner som arbeidsform. Osloområdet kjennetegnes av et større mangfold blant innbyggerne, noe som også vil gjenspeiles i elevgruppen (Oslo kommune, u. u.). Størrelsen på byen, i kombinasjon med det religiøse og kulturelle mangfoldet, gjør at det finnes mange potensielle ekskursjonssmål. Dette gjør at Osloskolen står i særstilling og at lærere her vil ha bredere grunnlag for å kunne si noe om *ekskursjoner*. Lærerperspektivet er valgt til fordel for elevperspektivet ettersom læreres holdninger til en viss grad også gjenspeiler elevenes utbytte av ekskursjonen.

Aktualitet

Det er mange ulike grunner til hvorfor det er behov for en slik undersøkelse. Først og fremst er dette masterprosjektet veldig relevant med tanke på fagfornyelsen som kom, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) og innføring av nye kjerneelement. «Å kunne ta andres perspektiv» og «å utforske religioner og livssyn gjennom å bruke ulike metoder», er to kjerneelement som kompetansemålene bygger på og som skal gi grunnlag for dybdelæring (Bråten & Skeie, 2020). Karseth et al. (2020, s. 129) hevder at læreplanens vektlegging av å *utforske* tyder på en elevorientert didaktikk, med utgangspunkt i involvering og elevmedvirkning. Gjennom ekskursjon er det mulig å tilegne seg et innenfraperspektiv fra en livssynsrepresentant, samtidig som elevene får en praktisk tilnærming til religion. Å undersøke læreres erfaringer kan dermed gi innsikt i hvordan arbeidsmåten kan bidra til å aktualisere kjerneelement og dermed også dybdelæringsbegrepet. Studien er også aktuell fordi forskning på læreres erfaringer vil gi innblikk i hvordan ekskursjoner kan forbedres eller tilpasses for å imøtekomme skolens behov.

Oppgaven peker også på et kunnskapshull, da det er lite forskning som tematiserer læreres perspektiver i forbindelse med ekskursjon. Det er heller ikke mange studier som fremhever læreres refleksjoner i forhold spenningsfeltet mellom aktivitet og deltakelse. Hvordan forholder lærere seg til denne varsomheten og risikoen for religionsutøvelse? Min oppfatning er at det ofte er politikere, didaktikere og læreplanebøker sitt syn som fremheves. Lærernes tanker kan trolig også være farget av den overordnede diskusjonen om ekskursjoner, men de kan likevel

gi et annet perspektiv. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg derfor å bidra til forskningsfeltet og inspirere til videre forskning på temaet.

1.2 Forskningsoversikt

Det finnes flere tidligere studier på ekskursjoner i skolen generelt, men få setter søkelyset på arbeidsformen i nettopp KRLE-faget. Studier av KRLE-ekskursjoner i norsk kontekst er stort sett ikke-eksisterende (Nicolaisen, 2021, s. 120). Skolebarn i den aktuelle alderen (1-10. trinn) ser ut til å være utelatt fra forskningen. Jørgensen (2017, s. 150) påpeker ulike etiske parametere ved en slik aldersgruppe, ettersom det potensielt vil eksponere en elev for forkynnelse og påvirkning. Det er derimot flere studier rettet mot videregående skoler og høyere utdanning.

Den norske diskursen fokuserer nesten utelukkende på den moralske debatten om hvorvidt ekskursjoner gir rom for religionsutøvelse eller ikke. Ekskursjoner som arbeidsmåte blir stort sett utelatt. Fritaksretten, og de mulighetene tolkningene av den, er et sentralt tema. Et representativt utvalg av meninger rundt religionsutøvelse kan oppsummeres slik: Jørgensen (2017) fremhever den faglige læringen og risikoen ved ekskursjoner gjennom to synspunkt. Andreassen (2016, s. 40) argumenterer *mot* ekskursjoner, hovedsakelig fordi det i seg selv å være i et religiøst bygg kan oppleves som krenkende i seg selv. På den andre siden er blant andre Eidhamar (2009, s. 158) uenig, og mener at ekskursjoner kan gi verdifull kunnskap til elevene som de ikke kan fås andre steder. Det er med andre ord stor uenighet innenfor fagfeltet religionsdidaktikk i Norge.

Nicolaisen (2013, 2016) argumenter for at ekskursjoner bør fremmes i grunnskolen. Likevel påpeker hun nødvendigheten av varsomhet og påpeker utfordringer tilknyttet denne undervisningsformen. Hun hevder at ekskursjoner kan gi elevene økt forståelse og respekt for medelever, men på den andre siden kan det også føre til eksotisering og andregjøring (Nicolaisen, 2013, s. 300). I nyere forskning vektlegger Nicolaisen (2021) det estetiske utbyttet av ekskursjoner. Jørgensen (2017) har forsket på lærerstudenters erfaringer i møte med ekskursjoner gjennom loggskrivning. Studentene anså kunnskapsformidlingen til representantene fra ekskursjonene som likestilt med lærebøkene.

Brynsett (2020) har i sin masteroppgave undersøkt elevers læring og forståelse under ekskursjoner. Oppgaven konkluderte med at ungdomsskoleelevene tok lærdom fra og trivdes med besøk til hellige hus. Aas (2022) har også skrevet en annen masteroppgave om temaet, som

utforsker hvilke erfaringer og refleksjoner trosrepresentanter og KRLE-lærere har til ekskursjonsinnhold. Han konkluderte med at det har skjedd et paradigmeskifte fra å vektlegge tradisjonsnivået under besøk, til i større grad å presentere individ- og gruppenivået i større grad.

Forskningsfeltet i Norge er smalt, og det er hensiktsmessig å høste erfaringer utenfor Norge. I Sverige er deres tilsvarende KRLE-fag i større grad mangfolds- og samfunnsorientert, og åpner opp for at elever også skal kunne ha en eksistensiell-etisk utvikling (Andersland, 2020, s. 115). Det vil likevel være en overføringsverdi ettersom faget også bygger på et ikke-konfesjonelt standpunkt. Näslund (2009) undersøker hvorvidt et besøk av representanter, «den andre», fra ulike religioner og livssyn har hatt noen påvirkning på svenske elevers oppfattelse og læringsutbytte av religion. Studien viser at “students do not only learn *about* religion, but even more *from*” (s. 193). Svahn (2010) har, under veiledning av Näslund undersøkt erfaringene til vertskapet (representantene) til de ulike trossamfunnene. Et resultat fra dette studiet var det omfattende spennet av meninger om hva besøket skulle frembringe, alt fra eksistensiell samtale, innblikk i innenfraperspektiv og forståelse for andre religioner, til et ønske om regelmessig samarbeid med skolen (Svahn, 2010, sitert i Jørgensen, 2017, s. 15).

Dalevi og Osbeck (2012) ga ut en rapport om et samarbeidsprosjekt mellom skole og kirke. Rapporten fremmet at høy kompetanse var grunnleggende for å lede et trosopplærende opplegg, nettopp på grunn av en uklar og utfordrende grene mellom deltakelse og utøvelse. Det samme tematiserer også Britton og Jørgensen (2019). De påpeker at ekskursjoner krever høy pedagogisk kompetanse av læreren, ettersom slike besøk innebærer forberedelser og etterarbeid (Britton & Jørgensen, 2019, s. 307). Roos (2008) påpeker imidlertid at en ekskursjon kan virke mot sin hensikt. Hun viser til sitt resultat der lærerstudenter fikk et feilaktig inntrykk om at de kan få «den sanna kunnskap om religionerna» (s. 132). Samtidig påpeker Roos mulighetene ekskursjoner kan tilby, som at det tilrettelegger for å møte et religiøst mangfold. Britton (2019) kobler begrepet *lived religion* sammen med ekskursjoner i sin doktorgradsavhandling. Funnene viser at ekskursjoner har potensiale til å synliggjøre dette perspektivet.

Kindermann og Riegel (2016) sin kvantitative analyse av tyske tredjeklassingers utsagn etter en ekskursjon, er også aktuell. Funnene tyder på at opplevelsen av å være i et hellig hus påvirket elevenes følelser under besøket. I engelsk kontekst har Beavan (2013) undersøkt elever og læreres holdninger til ekskursjoner og representanters besøk på skolen gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse. Studien viser at de fleste elever er enige i at undervisningsaktiviteten åpner

opp for de kan tilegne ny kunnskap om den aktuelle religionen (Beavan, 2013, sitert i Jørgensen, 2017, s. 152). Til slutt er Jackson (2014) og Europarådets retningslinjer på en god ikke-konfesjonell undervisning i religions- og livssynsfaget, høyst relevant for denne oppgaven. De vektlegger ekskursjoner som metode og er positive bidragsytere inn i debatten om ekskursjoner i KRLE-faget.

1.3 Problemstilling og avgrensninger

Religionsdidaktikken er bundet til kompetansemål og læringsplaner. Det er imidlertid lite innsikt i hva som faktisk skjer i et klasserom. KRLE er et fag som utpeker seg med tanke på etiske forhold (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Hvordan forholder lærere seg til denne betente tematikken? Dersom de velger å ta med seg elevene til et ekskursjonssted, hvilke faktorer forholder de seg til i vurderingen? Denne oppgaven undersøker læreres vurderinger og refleksjoner knyttet til ekskursjon, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke vurderinger og refleksjoner gjør et utvalg lærere i Osloskolen seg om ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-faget?

Vurderinger og refleksjoner kan være altomfattende, og problemstillingen avgrenses og struktureres derfor etter følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer påvirker lærerens valg om å bruke ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-undervisningen?
- Hvordan vurderer lærerne læringsutbyttet av ekskursjon som arbeidsmåte? Hvilke muligheter og utfordringer ser lærerne i forbindelse med bruk av ekskursjon i KRLE-faget?

2. Overordnet rammeverk og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for noen overordnede rammeverk og teoretiske perspektiver som vil bidra til å belyse ekskursjon som arbeidsmåte i KRLE. Jeg vil først presentere det juridiske og pedagogiske rammeverket som berører ekskursjoner i KRLE-faget. Dette er overordnede føringer som skaper en struktur for all aktivitet i KRLE-faget. Disse føringene utgjør en sentral del av religionsdidaktikken, og kan ses på som resultatet av, og premisser for, noen av de viktigste faglige diskusjonene innenfor religionsdidaktikken. For å plassere funnene i dialog med eksisterende forskning vil jeg også presentere noen allmenne pedagogiske teorier som er spesielt relevant for å analysere læreres tilnærming til ekskursjon: performativ læringsteori, læreplanforståelse, profesjonsfellesskapet, det profesjonelle skjønn og dybdelæringsbegrepet.

2.1 Juridiske og pedagogiske rammer

2.1.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven har satt juridiske rammer for KRLE-faget, som sier at undervisningen om religioner og livssyn skal være objektivt, kritisk og pluralistisk, og at faget heller ikke skal være forkynnende (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Dette innebærer at læreren skal unngå å påvirke elevene og opplære dem særlig i et spesielt livssyn. Derfor kan ikke læreren fremme en religion eller et livssyn over et annet, og heller ikke sette elevene i situasjoner hvor det kan foregå forkynnelse. Læreren skal derimot presentere alle religioner og livssyn upartisk og objektivt. Ekskursjoner i KRLE har derfor ingen juridiske føringer, da det ikke er eksplisitt forbudt, men læreren bør likevel vise varsomhet (Jørgensen, 2017, s. 149). Dette er imidlertid omdiskutert innen det teoretiske rammeverket i religionsdidaktikken.

Skole-hjem samarbeid

Det er også lovpålagt at læreren skal samarbeide med de foresatte. «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida(...)» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Lærere og andre ansatte ved skolen har derfor et ansvar for å tilrettelegge for samarbeid med de elevens foresatte. Overordnet del av læreplanen påpeker at foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, samtidig er skolens ansvar å initiere og legge til rette for at dette samarbeide skal kunne fungere optimalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18–19). Denne målsettingen ved dialog og tilstrekkelig informasjon. Å etablere et godt samarbeid med foreldre kan innebære ifølge Drugli og Onsøien

(2022, s. 15) å ha en *positiv kontakt*. Det innebærer å være proaktiv og etablere en relasjon med foreldrene om positive hendelser før det eventuelt oppstår bekymringer eller andre uenigheter. Ved å snakke med foresatte om positive, daglige hendelser er målet å vise at læreren vil barnet vel. På den måten kan tillit i relasjonen vokse, noe som er sentralt for hvordan samarbeidsrelasjonen utfolder seg (Drugli & Onsøien, 2022, s. 22).

Fritaksretten

I 2005 ble retten til å ta barna ut av undervisningssituasjoner klargjort gjennom endringen av fritaksparagrafen i lovverket (Lippe, 2017, s. 88). På grunn av misnøye med et obligatorisk religions- og livssynsfag og en delvis fritaksrett ble det sendt inn en formel klage til staten, som ble tatt videre. Dette resulterte i at Norge ble fordømt av FNs menneskerettighetskomité i Genève (2004) og dømt av den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (2007). For å unngå videre brudd ble det innført en ny fritaksbestemmelse og en formålsparagraf, som sikret at det obligatoriske faget ikke skulle bryte med menneskerettighetene (Andreassen, 2016, s. 37). Den nye bestemmelsen går ut på at foreldrene kan be om fritak fra undervisning som inneholder utøvelse av en annen religion enn den de selv tilhører, eller om de opplever innholdet i undervisningen som krenkende (Opplæringsloven, 1998, § 2-3 a). Det er dermed foreldrenes subjektive opplevelse av innholdet som gir grunnlag for å be om fritak.

Et viktig ledd i paragrafen er at elevene kan få fritak fra *aktiviteter*, men ikke fra *kunnskap* (Lippe, 2017, s. 97). Hvor går grensen mellom deltakelse og aktivitet? Lippe (2017, s. 96) påpeker at det kan være vanskelig å skille mellom fritak og tilrettelegging. Rektorer og lærere må utøve skjønn når de avgjør om en aktivitet elevene deltar i gir verdifull kunnskap som ikke kan oppnås på andre måter. Dersom det er tilfellet, kan det være vanskelig å innvilge fritak. I forbindelse med ekskursjoner har foreldrene rett til å be om fritak, men hvis skoleledelsen mener at den kunnskapen som formidles på ekskursjonen ikke kan læres i klasserommet, kan det være begrunnelse nok for rektoren til å avslå fritaksmeldingen (Jørgensen, 2017, s. 147).

2.1.2 LK20

Kompetansebegrepet er et fokusområde både i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20). En forskjell er at antallet kompetansemål som elevene i KRLE skal gjennom er redusert og mindre detaljstyrte (Bråten & Skeie, 2020, s. 12). Dette gir lærerne større frihet til å tilpasse undervisningen etter eget ønske (Bråten & Skeie, 2020, s. 12; NOU 2015: 8, s. 63; Skeie 2020, s. 422). I KRLE innebærer dette at kompetansemålene har gått fra å

være spesifisert og knyttet til ulike livssyn, til å bli mer generelle². I LK20 innebærer dette at læreren underviser med eksempler, slik at kunnskapsdimensjonen ikke lukkes helt. Da blir det opp til den enkelte elev å selv tolke og anvende kunnskapen i andre settinger. En evalueringsrapport av fagfornyelsen viser at innføringen av generelle kompetansemål gir stort fortolkningsrom. Karseth et al. (2020, s. 120) hevder at et kompetansemål i LK20 er stort nok til å kunne romme tilsvarende fem kompetansemål fra LK06. Skeie (2020, s. 424) påstår at fagfornyelsen gir mer frihet til lærere, både metodefrihet og innholdsfrihet. Dermed står den enkelte lærer åpen for valg av arbeidsmetoder, men det krever også mer aktive valg og vurderinger fra lærerens side.

Kjerneelement

I et forsøk på å videreutvikle reformen ble det et økt fokus på dybdelæring gjennom å innføre kjerneelement, som skulle være holdepunkter i faget (Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 24–25). Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* utdyper at hensikten med kjerneelementene var å klargjøre fagets sentrale elementer, med mål om å gi en klar retning for dybdelæringen (St. Meld. 28 (2015-2016), s. 34). Kjerneelementene skal utruste elevene med tilstrekkelig kunnskap for å kunne mestre og å anvende faget. Innføringen av kjerneelementer er et omdiskutert, og til tider kritisert (Andreassen & Tiller, 2021, s. 159). Denne oppgaven tar utgangspunkt i at kjerneelementene vil være vedvarende, og derfor må anses relevant min problemstilling.

Andreassen og Jørgensen (2022, s. 39) hevder at kjerneelementet «utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder», løfter frem et ressursperspektiv på uenighet. Ekskursjoner kan være med på å synliggjøre mangfoldet i samfunnet, og stimulere til at mangfold vises i klasserommet. Videre i deres analyse påpekes det at verbet «å utforske» indikerer at eleven er deltagende og aktiv i læringsprosessen. Det kan potensielt gjøre at elevene får muligheten til å få en mer opplevelsesbasert og sanselig læring (Andreassen & Jørgensen, 2020, s. 36). I fokusgruppesamtalene deres kom det frem at «varierte metoder» sikter både til vitenskapelige

² Etter 7. årstrinn med LK06 var kompetansemålene knyttet opp mot både kristendom, jødedom, hinduisme, buddhisme og livssyn. F.eks. «Mål for opplæringen er at elevene skal kunne forklare hva Tanak, Tora og Talmund er» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6). Mens i LK20 er ikke kompetansemålene lenger knyttet til ulike livssyn, med unntak av kristendom som har en kvantitativ forrang (Rasmussen, 2020, s. 323). Tilsvarende på 7.trinn: «Elevene skal gjøre rede for historien til kristendom og andre religioner og livssyn i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Kunnskapsdimensjonen er derfor mer åpen i kompetansemålene for KRLE i LK20.

metoder og til elevsentrerte metoder. Med tanke på dette kan man hevde at kjerneelementet kan gi rom for ekskursjoner som arbeidsmåte. Mer om dette i analysekapitlet.

Kjerneelementet «å kunne ta andres perspektiv», slik det omtales overordnet del av læreplanen, er ifølge Vestøl (2020, s. 361) ikke et nytt fenomen i KRLE-faget. Derimot er det første gangen det står så eksplisitt: «Faget skal gi mulighet for å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjoner over likheter og forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Vestøl (2020, s. 362) argumenterer for at kjerneelementet åpner opp KRLE-faget for at elever kan engasjere seg i personlige debatter med hverandre, noe som også indikerer at elevene kan lære noe *av* undervisningen, ikke bare *om*. Hva elevene skal lære i religions- og livssynsundervisningen er omstridt. Dette vil utdypes i delkapittel 2.2.

Dybdelæring som nytt begrep

Dybdelæringsbegrepet ble aktualisert med offentlige utredninger gjort av Ludvigsenutvalget³, henholdsvis i 2014 og 2015 (NOU 2014: 7; NOU 2015:8). Sammen med stortingsmeldingen *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) har de gitt føringer for forståelsen av *dybdelæring* i skolen i dag. Bolstad (2020, s. 9) forklarer at dybdelæring beskriver hva som skjer, eller det som bør skje, når en elev lærer noe. Imidlertid har uttrykket høstet kritikk. Det er ikke tydelig nok hva som ligger i beskrivelsen av begrepet (Andreassen & Tiller, 2021, s. 101; Gregersen, 2022, s. 13). Ifølge Bolstad (2020, s. 10) finnes det ikke noen etablert definisjon av dybdelæring, men en tar ofte utgangspunkt i beskrivelsen i kunnskapsdepartementets veiledere:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kjernen i dybdelæringen er altså at elevene har lært noe så grundig at de forstår sammenhenger, og kan på den måten bruke det de har lært i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

³ Ludvigsenutvalget er et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å grundig vurdere innholdet i skolen, for så å se dette i lys av kompetansene som trengs i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, s. 14).

Dybdelæringsbegrepet i LK20 bygger på et kognitivt- og et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det medfører at dybdelæring forstås både som en læringsprosess som skjer når individet selv tilegner seg kunnskap, men også gjennom samhandling med andre (Gregersen, 2022, s. 13). I lys av Ludvigsenutvalgets rapporter peker Bolstad (2021, s. 11–22) på sju faktorer som kjennetegner dybdelæring: Dybdelæring skjer «*i hodet*», det skjer *med kroppen* og det handler om *å utvikle kompetanse*. Dybdelæring skapes *i et fellesskap gjennom språk*, det krever *tid, mening og sammenheng* og *overblikk*. Med utgangspunkt i dette hevder Bolstad at dybdelæring utvikles i rom der det er høy faglighet og høy tilknytning. Tilknytning er her en samlebetegnelse for motivasjon, relevans og engasjement. Det innebærer opplevelsen av at det eleven lærer nå, vil han ha også bruke i fremtiden. Mens faglighet henspiller både på det faglige innholdet, men også metoder (Bolstad, 2021, s. 19). Sett i sammenheng med ekskursjoner er det flere aspekter ved dybdelæringsbegrepet som er relevant.

Performativ læring, et tilskudd til dybdelæring

Østern et al. (2019, s. 41–46) presenterer et annet syn på dybdelæring. De kritiserer forståelsen til Ludvigsenutvalget og hevder at begrepet reduseres kun til en kognitiv aktivitet. Gjennom kroppslig aspekter ved læring fremmer de imidlertid muligheten for at dybdelæring også er en aktiv læringsprosess. Denne forståelsen har de valgt å kalle *performativ læring* og de forklarer det slik: «(...)kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv⁴ og kognitiv læring – på en og samme gang. Vi kan kalle det for performativ læring, der læring forstås som en skapende prosess» (Østern et al., 2019, s. 53). Forskjellen i begrepene ligger altså i at dybdelæring ikke er noe som tilegnes, men noe som *skapes*. Gjennom en ekskursjon blir dette aspektet svært relevant ettersom premissene for å dra på en faglig utflukt baserer seg på at elevene skaper dybdelæring ved å forflytte kroppen sin til et annet rom der de bruker sansene sine til å lytte, se, berøre og lukte.

2.1.3 Læreplanforståelse

Engelsen (2008, s. 27) skiller mellom to ulike læreplanperspektiver: formuleringsnivået og realiseringsnivået. Førstnevnte sikter til hvordan staten har en intensjon og formulerer et læreplandokument deretter, mens det andre nivået viser til hvordan læreplanen faktisk realiseres

⁴ Affekter er «autonome kroppslige prosesser som virker direkte og uavhengig av refleksjon eller språkliggjøring» (Østern et al., 2019, s. 34).

i klasserommet. Noen trekker imidlertid opp flere nivåer enn disse to perspektivene. Læreplanforskeren John Goodlad skiller mellom fem nivåer. Han utviklet i 1979 et læreplanteoretisk begrepsapparat som fremdeles brukes som verktøy for læreplanforståelsen (Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Begrepsapparatet er ikke utviklet i norsk kontekst, men har likevel en overføringsverdi til den norske skolehverdagen, og blir brukt for å belyse norske forhold (Goodlad, 1979, Engelsen, 2008, s. 28). Læreplanen blir klassifisert i fem nivåer som skal vise ulike sider ved og beskrive læreplanen fra grunnideen til selve gjennomføringen. Begrepssystemet er dermed hensiktsmessig for å belyse deltakernes læreplanforståelse i KRLE og dermed ekskursjoners plass i faget.

Det første nivået er *ideenes læreplan*. Den overordnede diskusjonen om hva et religionsfag går ut på, vil også prege utformingen av læreplanen. I LK20 innebærer dette nivået blant annet stortingsmelding *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. Meld.28 (2015-2016)), samt annen relevant viten om læreplanen. Det andre nivået er *den formelle læreplanen*, den vedtatte læreplanen, i dette tilfellet læreplanen i KRLE. Ifølge Goodlad er ikke dette den faktiske læreplanen som blir videreført til elevene, men dette er den ideologiske læreplanen som ble laget med politiske intensjoner. Det tredje nivået er derfor *den oppfattede læreplanen*, dette nivået påvirker den praktiske bruken i størst grad. Den består av to dimensjoner: aktørens oppfattelse av innholdet og deres tolkning av det. Goodlad hevder at oppfatningen av læreplanen varierer på grunn av personlige og kulturelle faktorer som utdanningsbakgrunn, tro, klasseromsdidaktikk, kolleger og lokale forhold. Faktorer som lærerens evne til å lese læreplanen og deres egne erfaringer fra skolegangen kan også påvirke hvordan læreplanen tolkes (Goodlad, 1979, siter i Afdal, 2005, s. 63-71).

Det fjerde nivået er den faktiske undervisningen, *den gjennomførte læreplanen*. Her påvirkes praksisen av rammefaktorer og individuelle syn på læreplanen (Garmannslund, 2011, s. 10). Goodlad hevder at *den gjennomførte læreplanen*, er også en oppfattet læreplan, dette basert på elevenes og lærernes erfaringer og forestillinger. Det femte nivået er elevenes erfaringer med læreplanen, *den erfarte læreplanen*. Elevenes førforståelse påvirker utbyttet av undervisningen og hvordan læreplanen blir tatt imot (Goodlad, 1979, siter i Afdal, 2005, s. 67-68). Garmannslund et al. (2011, s.10) påpeker hvordan det kan være en forskjell mellom lærerens intensjon og elevenes læringsutbytte, altså mellom *den gjennomførte læreplan* og *den erfarte læreplan*. Teorien belyser prosessen med å utforme en læreplan på nasjonalt nivå, til hvordan

den ter seg i klasserommet med elvene. Dette teoretiske tankegodset er derfor et aktuelt verktøy for å belyse de komplekse nyansene innenfor tolkningen av LK20.

2.1.4 Profesjonsfellesskap

Den profesjonelle lærer inngår i et profesjonsfellesskap, et begrep som Grutle (2018, s. 192) hevder har blitt flittig brukt de seneste årene. Dahl et al. (2016, s. 40) påpeker at lærerens utøvelse av profesjonelt skjønn både er en individuell og kollektiv prosess. Profesjonsfellesskap kan bidra til at det profesjonelle skjønnnet blir styrket. Dahl et al. hevder dermed at begrepet læreprofesjonalitet henspiller på en kollektiv dimensjon (profesjonsfellesskapet) som vil være grunnlaget for den profesjonelle lærer. Styringsdokumentene som stortingsmeldingene *Læreren – Rollen og utdanningen* (St.meld. nr.11 (2008-2009), s.14) og *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St.21 (2016-2017), s. 26) vektlegger også profesjonsfellesskapet, og at gode lærere er aktive bidragsyttere i dette fellesskapet. Et profesjonsfellesskap forstås derfor som fellesskapet på den enkelte skole, «[etablert] mellom lærere og på makronivå» (Dahl et al., 2016, s. 40).

Overordnet del av læreplanen utdyper hvordan profesjonsfellesskapet skal være en naturlig del av skoleutviklingen: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Skolens grunnsyn på profesjonsfellesskapet er altså som et sted hvor lærere samarbeider og reflekterer sammen for å vurdere og videreutvikle sin praksis. Relatert til ekskursjoner som arbeidsmåte er profesjonsfellesskapet en arena hvor lærere kan dele sine erfaringer og diskutere varsomhet og skjønnsutøvelse.

2.1.5 Profesjonelt skjønn

Klasserommet er en såkalt dynamisk arena (Andresen, 2020, s. 152). Det betyr at mange valg tas og interaksjoner gjøres fortløpende der ulike verdier og hensyn ofte veies opp mot hverandre (Bergem, 2015, s, 25). Ohnstad (2015, s. 1) anslår at lærere tar 700 valg hver eneste dag, hvorav en stor andel av disse er etiske valg. Sentralt i lærerens yrkesutøvelse og spesielt i møte med et omstridt fag som KRLE og tilhørende fritaksrett er muligheten for å utøve skjønn i slike vurderinger en helt avgjørende. Denne handlingsfriheten er kjernen ved lærerprofesjonaliteten (Dahl et al. 2016, s. 34). Å utøve skjønn forstås av Grimen og Molander (2008) som «en praktisk resoneringsform hvor profesjonsutøveren anvender faglig generell kunnskap til å avgjøre hva

som er riktig i enkelttilfeller, uten å fastlegge standarder for vurderingen» (Grimen & Molander, 2008, sitert i Madsen et al., 2020, s. 121). Dette innebærer ifølge Irgens (2021, s. 44) å bruke sin fagkompetanse, etiske bevissthet og bakgrunnsinformasjon om elevene og konteksten til å ta beslutninger i situasjoner der det ikke finnes retningslinjer eller et entydig svar.

Grimen og Molander (2008, s. 181-184) skiller mellom to aspekter ved skjønn: Epistemisk skjønn og strukturelt skjønn. Dersom læreren står i en situasjon der det ikke finnes en entydig løsning, vil epistemisk skjønn være den aktuelle resoneringsprosessen. Epistemisk skjønn er altså en kognitiv aktivitet der en analyserer hva en bør gjøre i en gitt situasjon. Strukturelt skjønn er området som resoneringsprosessen foregår innenfor. En profesjonsutøver har noen rammer å forholde seg til, i læreryrket er dette opplæringsloven, overordnet del og LK20. Når frihetsrommet er stort, vil også skjønn som utøves være av større betydning (Dworkin, 1978, sitert i Ohnstad, 2012, s. 215). Molander (2013, s. 45) hevder at det er tilliten som er grunnlaget for delegasjonen av skjønnsmyndigheten. Det innebærer at de som utøver skjønn kan redegjøre for valgene sine. Dette kan knyttes til det engelske begrepet «accountability». I lys av «accountability» er det mulig å hevde at lærere må begrunne sine skjønnsbaserte valg, og stå til ansvar for dem.

Lærere har imidlertid ikke alltid klare oppfatninger for hva som bør gjøres. De er nødt til å utvikle sin dømmekraft gjennom erfaring og faglig kunnskap, for å ta beslutninger som er til det beste for elevene (Irgens, 2021, s. 44). Læreres individuelle skjønn og erfaring vil nødvendigvis medføre tilfeller der liknende situasjoner behandles ulikt, på grunnlag av skjønn til ulike lærere (Molander, 2013, s. 45). Det profesjonelle skjønn kan derfor være et problematisk aspekt ved målet om likebehandling. Sentralt i valget om å dra på ekskursjon vil det profesjonelle skjønn spille en vesentlig rolle. I spenningsfeltet mellom engasjement og varierte arbeidsmåter på den ene siden, og varsomhet på den andre, formes undervisningen av lærernes egne oppfattelser og avgjørelser. Moen (2014, s. 306) påpeker hvordan det vil kreve profesjonelt skjønn for å ivareta denne balansekunsten.

2.2 Faget KRLE – et omstridt fag

KRLE har i lengre tid vært preget av ulike spenninger, hvor den teologiske og den religionsvitenskapelige disiplinen har hatt motstridende intensjoner angående fagets utforming (Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 25). De ulike spenningene innenfor faget, kan i stor grad forstås som en kamp om å definere hvilke perspektiver som skal ha forrang og hva faget skal formidle av kunnskap.

2.3.1 *Lære om* eller *av*?

En diskusjon i religionsdidaktikken går ut på om elevene skal *lære om* eller *av* religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 125; Eidhamar, 2019, s. 34; Skeie, 2022, s. 206). Dette har vært en pågående diskusjon mellom pedagogiske og fagdidaktiske perspektiver på faget. Aukland (2020, s. 81) påstår at dikotomien i den norske diskursen vedvarer til tross for kritikk. Diskusjonen handler om hvorvidt religionsundervisningen skal bidra til å fremme personlig utvikling eller ikke, i møte med religions- og livssynsundervisningen (Andreassen, 2016, s. 125-127). En pedagogisk tilnærming vil fremme fagets rolle i den allmenndannende konteksten som skolen skal være, og derav tenke at å *lære av* er relevant. En fagdidaktisk tilnærming løfter på den andre siden frem fagets innhold som det mest relevant, og derav også det å *lære om* (Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 26).

Originalt tilhører begrepene «learning about» og «learning from» religionspedagogene Michael Grimmit og Garth Read, som siden har blitt operasjonalisert og tatt i bruk i norsk kontekst (Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Grimmit (1987) forklarer at forskjellen i kunnskapsformene ligger i at det å *lære om* religion handler om forståelse for religionens ulike praksiser og systemer, mens det å *lære av* handler om at elevene bruker religionskunnskapen til å både forstå seg selv og andres opplevelser (Grimmit, 1987, sitert i Lippe & Undheim, 2017, s. 19). Skeie (2017, s. 117) forklarer at en mulig religiøs påvirkning av den enkelte elev er et kontroversielt tema. Samtidig forutsetter læreplanen at faget skal bidra til personlig utvikling. Med de nye kjerneelementene, spesielt «å kunne ta andres perspektiv» er det presisert i formuleringen at «faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreren blir da stående i en konflikt mellom motstridende hensyn.

Stokke og Rodriguez (2020, s. 145) påpeker også at læreplanen åpner opp for å *lære av* religioner og livssyn. Likevel er det ulike meninger i fagmiljøet om hvorvidt en bør tilrettelegge for denne dimensjonen. Skeie (2017, s. 124–129) argumenter for at religionsfaget, på lik linje med andre fag, både kan og bør bidra til personlig utvikling. Han hevder at det er et personlig element i religionsdidaktikken, nemlig at noe i individet skal utvikles i møte med fagets innhold. Andreassen (2016, s. 127) på sin side påpeker at det aldri bør være et mål å *lære av* religioner og livssyn, ettersom det potensielt kan virke forkynnende. Likevel utelukker han heller ikke at dette kan være noe som skjer dersom man skal lære *om*. Lippe og Undheim (2017, s. 20) støtter seg til dette poenget og argumenterer for at dersom elever forholder seg til kunnskap og fortolker det, vil dette indikere at de både lærer *om* og *av* i læringsprosessen. Grunnen til dette er at elevene sitter med en forståelsesramme og personlige livssynsforutsetninger som vil påvirke undervisningen (Eidhamar, 2019, sitert i Vestøl, 2020, s. 366). Lippe og Undheim (2017, s. 18) påpeker også at læreren ikke kan styre hvordan elever vil oppfatte eller reagere på gitt lærestoff i klasserommet. Dermed kan det være naivt å tro at elever ikke har forkunnskaper som vil påvirke hvorvidt de lærer *av* eller *om* religioner og livssyn. I forbindelse med ekskursjoner vil dette derfor være en relevant tematikk for lærerne å ta stilling til.

Et tillegg til den velkjente dikotomien å lære *om* eller *av*, er å lære *hvordan* (heretter referert til som lære-hvordan) (Aukland, 2021, s.104). Gjennom innsikt i hvordan kunnskap konstrueres kan dette bidra til å fremme epistemologisk bevissthet – en selvbevissthet knyttet til hvordan kunnskap skapes hos elevene (Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 27). Aukland (2021) påpeker hvordan det at å lære-hvordan kan knyttes både til et kunnskapsmål, men og et danningsmål: «Å lære hvordan viser til et eget mål for religionsundervisningen hvor elevene a) lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, og b) utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion» (s.105). Definisjonen av lære-hvordan kan ifølge Aukland deles inn i to deler. Den første handler om å forstå hvordan fagfolk jobber med religion, mens den andre fokuserer på hverdagslige representasjoner av religion. Aukland mener at begge deler er viktige for å gi elevene en helhetlig forståelse av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap.

Ifølge Aukland (2021, s.109) vil fokuset på lære-hvordan i religionsdidaktikken gi elevene flere muligheter for læring. Elevene blir bevisst på at det er mulig å undersøke en religion fra ulike synsvinkler, som kan føre til ulike typer kunnskap. I klasserommet kan målet om å lære-hvordan bidra til at elevene selv kan utforske ulike religionsforståelser, noe som igjen kan motvirke

essensialisering av verdensreligionene. Det kan også føre til at elevene får makt til å selv vurdere kunnskapen de blir servert. En annen fordel med lære-hvordan er at det kan være med på å gi elevene innblikk i aktuelle samfunnsutfordringer, ettersom elevene får konkrete erfaringer med at ulike mennesker innenfor ulike religioner kan mene forskjellige ting (Aukland, 2021, s. 109-11).

2.3.2 Hvilke perspektiver skal få være rådende?

I tilknytning til diskusjonen om elever skal *lære av* eller *om* religion, har det også i fagmiljøet vært diskutert hvilke perspektiver som skal få belyse temaene i undervisningen. Hvordan skal læreren gå frem for å tilnærme seg fagstoffet, og legge det frem for elevene på en god måte? Religionsvitenskapen skiller mellom innenfra- og utenfraperspektiver. Et innenfraperspektiv vil presentere religioner og livssyn sett fra de troendes synsvinkel, mens et utenfraperspektiv vil beskrive religioner og livssyn sett fra en utenomstående sitt perspektiv (Andreassen, 2016, s. 128). Ut fra dette har det i norsk kontekst blitt diskutert hva som bør være rådende.

Perspektivmangfold

Eidhamar (2019, s. 27) utviklet i 2006 en modell med utgangspunkt i to perspektivspenn: innenfra kontra utenfra og faglig kontra personlig. En sammenstilling av disse to perspektivene gir rom for å innta fire ulike posisjoner til KRLE-undervisningen. Ettersom KRLE skal være et objektivt og upartisk fag er det ønskelig at læreren utelater *personlige forhold*,⁵ og dermed er det bare to gunstige posisjoner igjen (Eidhamar, 2019, s. 29). Et faglig perspektivmangfold bør ifølge Eidhamar (2019, s. 17) være rådende i undervisningen, som inkluderer både et faglig innenfraperspektiv og et faglig utenfraperspektiv. Et *faglig innenfraperspektiv* kan både gi rom for å utvikle toleranse og kognitiv empati i møte med mennesker som tenker annerledes, samtidig som det muliggjør gjenkjennelse av eget livssyn. Et *faglig utenfraperspektiv* vil gi elevene redskaper for å tenke objektivt og kritisk i vitenskapelig tenkning. Gjennom å skille mellom en faglig og personlig dimensjon hevder Eidhamar (2019, s. 29) at elevene likevel vil få en distansert tilnærming til livssyn som vil ivareta fagets prinsipper om å ikke være forkynnende. Spennet mellom et faglig utenfra- og innenfraperspektiv, et *perspektivmangfold*, vil sørge for at elever både lærer *om* religioner og livssyn, samtidig som det åpner også opp for at de kan lære noe *av* dem (Eidhamar, 2019, s. 34).

⁵ Personlige forhold forstås av Eidhamar (2019, s. 28) som individuelle vurderinger av eksistensielle og livssynsrelaterte spørsmål.

Lived religion

Lived religion eller *everyday religion* er dagsaktuelle termer med stadig økende interesse i forskningsfeltet (Kleive, 2020, s. 289). Tematikken innebærer å fremme et alternativt perspektiv enn det synet som ofte får være rådende. Vanlige folk sine religiøse liv skal likestilles «ekspertene» sine (Repstad, 2020a, s. 379). Kleive (2020, s. 292) forklarer at betegnelsen *vanlige folk* henspiller på mennesker som ikke er privilegerte eksperter såkalte elitiske personer, men som likevel har sine daglige rutiner. Pionerne innenfor denne tilnærmingen er Nancy T. Ammerman (2007) og Meredith McQuire (2008) med sine respektive verk. McQuire (2008, s. 12) poengterer at denne myndigheten til å definere «religion» flyttes vekk fra institusjonenes avgrensninger og over til *vanlige folk*. Det er ikke nødvendigvis slik at individer praktiserer sin religion på samme måte som den «offisielle» religionen (McQuire, 2008, s. 98). Slike perspektiver derfor innlemmes i skolen.

Ammerman (2016, s. 83) vektlegger embodiment (kroppsliggjøring), discourse (diskurs) og materiality (materielle uttrykk) i sin *lived religion* forståelse. Religion er tett knyttet til kropp, og kroppsliggjøring innebærer å fremheve den opplevelsen som den enkelte kan kjenne på i tilknytning til religiøse praksiser. I et slikt perspektiv vil Ammerman også fremheve diskursen, som retter fokuset på hvordan det snakkes, synges og fortelles i de ulike tradisjonene. Materielle uttrykk handler om hvordan både religiøse symboler og plagg er av betydning for individets forståelse av religion (Kleive, 2020, s. 295–297). Disse tre dimensjonene er sentrale for Ammermans forståelse av *lived religion*. Tankegodset er nyttig for bruken av ekskursjoner som arbeidsmåte: det gir elevene mulighet til å oppleve hva religion betyr i hverdagen for *vanlige folk*. I tillegg synliggjør *lived religion* og ekskursjoner som arbeidsmåte et mangfold av perspektiver.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamateriale til studien min, og drøfte noen av valgene jeg har gjort. Jeg vil beskrive fremgangsmåte, begrunne valg jeg har tatt i forkant og underveis, og reflektere rundt studiens kvalitet i form av reliabilitet og validitet. Dessuten vil jeg løfte frem begrunnelser for analysestrategi og refleksjoner rundt de etiske betraktningene som har blitt gjort.

3. 1 Innsamling av materiale gjennom intervju

Formålet med dette prosjektet var å forske på hva lærere tenkte om ekskursjoner som arbeidsmåte, spesielt hvordan de vurderte metoden, hvilke refleksjoner og opplevelser de hadde, og hvilke utfordringer eller muligheter de møtte på. Det er deres meninger og holdninger jeg hadde som intensjon å undersøke nærmere. Thagaard (2018, s. 15) fremhever at forståelse for sosiale fenomener står høyt og er en karakteristikk ved kvalitativ forskning. Ettersom det var forståelse for den enkeltes lærers handlinger, ble det også et naturlig valg å velge en kvalitativ innfallsvinkel. Studiet sentrerer seg rundt fire lærers beskrivelser, erfaringer og opplevelser rundt ekskursjoner som arbeidsmetode i KRLE-faget. Dette utgjør det empiriske materialet.

3.1.1. Begrunnelse for valg av metode

I denne studien valgte jeg en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen. Når jeg utformet forskningsspørsmålene mine var det læreres opplevelser, vurderinger og erfaringer i forhold til ekskursjoner i KRLE-faget, sett fra deres ståsted, som jeg ville undersøke. Ettersom jeg hadde som intensjon å få kjennskap til den enkelte lærers tanker i forbindelse med denne arbeidsmetoden ble et kvalitativt forskningsintervju et naturlig valg (Thagaard, 2018, s. 53; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42, 135; Tjora, 2010, s. 19, Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19).

Ettersom mine forskningsspørsmål tar sikte på forståelse ble det derfor naturlig å bruke et forskningsintervju som et verktøy for å undersøke dette videre. Ifølge Thagaard (2018, s. 89) gir det kvalitative intervjuet meg muligheten til å studere et utvalg informanter i dybden noe som også mine forskningsspørsmål reflekterer. Intervju kan gjennomføres på ulike måter, det er graden av struktur som avgjør hvordan de blir seende ut (Johannessen et al., 2021, s. 107). Jeg valgte å samle inn mitt empiriske materiale gjennom semistrukturerte intervju, dette innebar

at jeg tok utgangspunkt i en overordnet intervjuguide (vedlegg 1), samtidig som jeg var åpen for at informantene kunne styre retningen intervjuet gikk ved at det var rom for å variere rekkefølge i spørsmål og tema. Ifølge Krumsvik og Jones (2019, s. 14) er dette en styrke fordi det åpner opp for at deltakeren kan komme med sine tolkninger og forklare nye fenomener som kan dukke opp underveis i intervjuet. Dette anså jeg som nødvendig da det ikke på forhånd er gitt hva lærere vil fremheve angående ekskursjon som arbeidsmåte.

3.1.2. Begrunnelse for utvalg

For at jeg skulle kunne besvare forskningsspørsmålene mine så var det visse kriterier som måtte være til stede i utvalget: Deltakerne ⁶ måtte jobbe som lærere i Osloskolen og de måtte ha vært på ekskursjoner med klassen sin i KRLE-faget. Ifølge Thagaard (2018, s. 54) betegnes dette som et strategisk utvalg, ettersom jeg valgte lærere som hadde egenskaper som var strategiske i forhold til min problemstilling. Videre ønsket jeg at lærerne underviste i KRLE på nåværende tidspunkt og at de jobbet på mellomtrinnet eller ungdomskolen, ettersom min utdanningsbakgrunn retter seg mot 5-10. trinn. Etter hvert forstod jeg at dette ikke var realistisk og dermed ble utvalget noe annerledes enn jeg hadde sett for meg.

I rekrutteringsfasen ringte jeg og sendte e-post til de stedene der jeg selv i løpet av utdanningsløpet hadde vært på ekskursjon. Ettersom jeg hadde kjennskap til stedene, visste jeg også at de brukte å ta imot klasser og dermed så jeg det som en mulighet for å få kontakt med potensielle deltakere via dem. Dette betegnes som snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). En av informantene til prosjektet ble rekruttert via denne prosessen. En lærer var positiv og videre ble direkte kontakt mellom meg og læreren opprettet via e-post. Som Thagaard poengterer var rekrutteringsprosessen vanskelig. Dette resulterte i et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget bestod av de lærerne som hadde de egenskapene jeg lette etter for å kunne besvare forskningsspørsmålene mine, samtidig som jeg måtte velge på bakgrunn av tilgjengelighet og villighet. To av deltakerne kom jeg i kontakt via e-post til rektorer, som igjen videresendte informasjon til sine aktuelle lærere, mens den siste læreren kom jeg i kontakt med via veileder sine bekjentskap.

⁶ Jeg har valgt å omtale mine lærere som *deltakere*. Grunnen til dette er fordi jeg ser på den kunnskapen som kom frem i intervjuene som noe jeg og lærerne konstruerte sammen, dermed blir deltaker et passende begrep, ettersom det henspiller på at læreren er aktiv med i prosessen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 30; Anker, 2020, s. 29).

Utvalget mitt ble derfor bestående av fire deltakere, noe som kan betegnes som små N-studier. Kvale og Brinkmann (2015, s. 149) anser de begrensede antallet i N-studier som en styrke ettersom det gir mulighet for å gå grundigere til verks. Oppgaven utforsker læreres perspektiver, og dette utvalget vil gi meg nok empirisk materiale til å kunne analysere og besvare problemstillingen min.

3.1.3. Presentasjon av informantene

Jeg hadde ingen krav til kjønn, alder eller geografisk beliggenhet til skolen. Utvalget mitt bestod av to mannlige lærere og to kvinnelige lærere, alle med varierende undervisningserfaring i skolen, alt fra tre år til elleve år. Utvalget mitt er altså relativt ungt. Videre er det relevant å påpeke at deltakerne jobber på ulike skoler i Oslo med ulik geografisk beliggenhet og sosiokulturelt miljø. En av lærerne jobber på småtrinnet (1.-4. trinn), en annen jobber på mellomtrinnet (5.-7. trinn) og de to siste jobber på ungdomskolen (8.-10. trinn). Videre i oppgaven vil jeg benevne disse som A, B, C og D for å ivareta anonymiteten deres.

3.2. Forberedelse og innhenting av data

3.2.1. Intervjuguide

Ettersom jeg gjennomførte semistrukturerte intervju, utarbeidet jeg også en intervjuguide over ulike temaer i forkant. Disse temaene var ment som en hjelp for meg under intervjuet og en forutsigbarhet for deltakerne. Johannessen et al. (2021, s. 11) påpeker at dette ikke en spørreundersøkelse, men heller et utgangspunkt å forholde seg til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 165-171 og 193-201) gir noen generelle råd for utarbeiding av intervjuguiden som jeg fulgte. Jeg utformet den med utgangspunkt i tre hovedtemaer som jeg ønsket å belyse. Kategoriene som jeg ønsket å belyse i studien ble dermed a) *vurderinger av arbeidsformen*, dette inkluderer hva deltakerne tenker om arbeidsformen og læringsutbytte. Tema b) *praktiske hensyn* som eventuell tas i forbindelse med ekskursjoner som metode, dette innebærer også spørsmål om tilrettelegging og planlegging. Det siste temaet c) *føringer fra ulike hold* innebar å spørre læreren om opplevelser knyttet til restriksjoner og fritaksretten. Målet med intervjuguiden var å få lærerne til å fortelle, forklare og eksemplifisere sine tanker. Derfor begynte jeg også hvert spørsmål med «vil du fortelle meg». Selv om jeg prøvde å stille åpne spørsmål, så ble det ikke alltid slik i praksis, mer om dette under oppgavens metodologiske kvalitet.

3.2.2. Gjennomføring

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt for å kunne etablere en personlig kontakt med lærerne og på den måten styrke tilliten (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68). Lokasjonen til intervjuene var på skolene til deltakerne. Tilretteleggelsen var et bevisst valg slik at det ikke skulle være tidskrevende for deltakerne, samt at det skulle skje i trygge omgivelser. Jeg brukte en diktafon-app fra UIO som lydopptaker ettersom det ville gi en beskrivelse av dialogen som foregikk (Thagaard, 2018, s. 111). Ved intervjuets slutt brukte jeg appen til å sende opptakene til et låst nettskjema som jeg, gjennom feide hadde tilgang til. Opplevelsen min med å gjennomføre intervju med lærerne var positiv. De møtte meg og min oppgave med respekt.

Som følge av den semistrukturerte formen på intervjuet fikk jeg også muligheten til å spørre oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg var på den måten åpen for at studien kunne ta en annen retning dersom deltakerne hadde andre tanker og erfaringer enn det jeg spurte om. Intervjuguiden tilrettela muligheten for å utforske deres tankerekke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162).

En utfordring i gjennomføringen av intervjuet var at ikke alle informanter hadde like mye å si på hvert spørsmål. Dette gjorde at mine oppfølgingsspørsmål kom mer naturlig til noen, mens jeg opplevde det som vanskeligere å ha en spontan og åpen samtale som med andre. Noen av intervjuene varte derfor lengre enn andre, alt fra 30-90 min. Likevel opplevde jeg at deltakerne fikk svart utfyllende på temaene og vi avsluttet samtalen der jeg fikk inntrykk av at deltakerne fikk formidlet det de ønsket. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) avrundet jeg samtalen med spørsmål som ga lærerne muligheten til å utdype eller kommentere det vi hadde snakket om.

3.3. Bearbeiding av data

3.3.1. Transkribering

Transkriberingen er en utvelgelse der forskeren har tatt ulike valg i henhold til hvilke muntlige dimensjoner som inkluderes i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 208). Jeg tok flere valg i forbindelse med dette. Først og fremst ble alle intervjuene transkribert til bokmål, uavhengig av hvilken dialekt informanten snakket. Jeg inkluderte ikke ufullstendige «fyllord». Jeg utelot min svarrespons, der jeg kom med bekreftende ord som «mm» eller «ja».

Grunnen til dette var for å få en bedre flyt i transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208).

Et siste valg jeg gjorde var også å ikke ta med kommentarer eller spørsmål som var utenfor temaet, dette for å være mer tidseffektiv. I samsvar med det Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 36) framhever, valgte jeg å være konsekvent i transkriberingen på alle valg jeg tok, det innebar at alle mine intervju ble transkribert på denne måten. Det er også viktig å understreke at noe av informasjonen som ble formidlet under intervjuene ikke kan transkribes, da det formidles gjennom kroppsspråk og toneleie (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

3.3.2. Analysestrategi

Jeg valgte å ha en tematisk inngang til analysen min. Jeg tok utgangspunkt i Johannessen et al. (2018, s. 278–313) sin versjon av tematisk analyse, og brukte den til å kategorisere funnene fra deltakerne. Tematisk analyse innebærer å kategorisere funnene etter temaer, noe som innebærer å plassere materialet i overordnede kategorier. Jeg fulgte deres fire faser for å sikre struktur i arbeidet, samtidig som det også hjalp meg til å få god oversikt over materialet.

Første fase var *forberedelse*, der jeg fikk oversikt over dataene mine. Under transkriberingen begynte jeg analyseprosessen, og fargekodet allerede da relevante sitater. Jeg skrev også ned tanker i margin om diskusjonsmuligheter og vurderinger i forhold til andre deltakere, kalt tankenotater av Anker (2020, s. 67). Dette samsvarer med det Johannessen et al. vektlegger i denne fasen. Fase to var *koding*. Her markerte og beskrev jeg viktige poeng i dataene mine (Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg skrev ut transkripsjonene og fargekodet sitater etter hovedtemaene i intervjuguiden: «praktiske hensyn», «vurderinger i forhold til arbeidsmåte» og «føringer fra ulike hold». Dette hjalp meg med å finne sammenhenger mellom deltakernes utsagn og ga meg et utgangspunkt for kodingen.

Deretter *kategoriserte* jeg dataene mine, som ifølge Johannessen et al. (2018, s. 294) innebar å sortere dataene i overordnede kategorier, *temaer*. Den siste fasen var *rapportering*, der skrev jeg ut alle temaene slik at jeg fikk en resultatdel. Her fastsatte jeg rekkefølge og disponering av funn (Johannessen et al., 2018, s. 302). Det er verdt å merke seg at jeg valgte å kombinere funnkapitlet og diskusjonsdelen i analysen for å oppnå en mer hensiktsmessig struktur. Funnene mine ble derfor tolket og drøftet fortløpende ved hjelp av teoretiske perspektiver og det overordnede rammeverket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 188)

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju, og hadde derfor en åpen tilnærming til datainnsamlingen. Dette innebar en abduktiv analyseprosess, der jeg vekslet mellom teori og empiri for å kategorisere funnene mine. Jeg hadde noen kategorier som jeg tok utgangspunkt i, men jeg var også åpen for at datamaterialet kunne avdekke andre relevante aspekter enn forventet. I løpet av analysen oppdaget jeg nettopp dette, andre kategorier fra datamaterialet ble sentrale for meg, spesielt temaet *representantens kompetanse*, som vil bli diskutert i analysen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-104).

3.4. Studiens metodologiske kvalitet

Dette delkapitlet skal utrede oppgavens metodologiske reliabilitet og validitet. Det er også en forskningsetisk vurdering av studien min. Jeg vil beskrive de forhåndsreglene jeg tok i møte med et forskningsprosjekt og dens etiske overveielser, samt reflektere rundt hvordan dette kan ha påvirket studien min. Hvilke valg har jeg tatt i min prosess med intervju og deltakere for at dataen og alle parter skulle bli ivaretatt?

3.4.1. Etiske retningslinjer og hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) forklarer forskningsetikk som «et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskningsfellesskapet» (s. 5). Dette bygger på en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28) og innebærer å sikre at forskningen foregår på en forsvarlig måte i samsvar med gjeldende lover (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 16). Forskningsetikk er derfor et verktøy for å ivareta menneskene som deltar i studien.

I prosjektet var det flere forskningsetiske problemstillinger jeg måtte ta hensyn til. Først og fremst måtte jeg få godkjenning av SIKT (tidligere NSD), ettersom det var formelle krav som måtte oppfylles før jeg kunne starte datainnsamlingen. Siden deltakernes stemmer var gjenkjennbare og jeg brukte en diktafon-app for å ta lydopptak, måtte jeg også søke godkjenning. Dette var en omfattende søknadsprosess for å sikre at mine valg på forhånd var i samsvar med retningslinjene for personvernregelverket. De vurderte behandlingen av personvernopplysninger som godkjent (vedlegg 2).

Etter klarsignal fra SIKT fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv som beskrev studiens formål, hensyn i forhold til personvern, oppbevaring av data og hvem som har tilgang til dem,

(vedlegg 3). Samt at studien baserer seg på frivillig deltakelse, med rett til å trekke seg når som helst uten noen spesifikk grunn. Før intervjuene repeterte jeg også kort om intensjonen med prosjektet og at deltakelse var frivillig. Hensikten var at deltakerne skulle få tilstrekkelig med informasjon om hva studien innebar, og hvordan jeg som forsker ville ivareta dataene og deres personvern. Deretter fikk den enkelte lærer tid til å lese gjennom og skrive under samtykkeskjema. Dette betegnes som informert samtykke og er et viktig forskningsetisk prinsipp (NESH, 2021, s. 8).

I presentasjonen av utvalget har jeg valgt å ikke kommentere den enkelte læreres alder eller karakteristikk ved den enkelte skole. Dette i tråd med hva Haugen og Skilbrei (2021, s. 40) trekker frem om bakvendtidentifisering, og spesielt med tanke på at problemstillingen min allerede spesifiserer at informantene jobber i Osloskolen. Derfor har jeg heller ikke valgt å spesifisere den konkrete lærer med kjønn, alder eller beskrivelser av det sosiokulturelle miljøet ved skolen, men heller valgt å gi informantene alias «A», «B», «C» og «D». På denne måten ble det forskningsetiske prinsippet om konfidensialiteten ivaretatt (Haugen og Skilbrei, 2021, s. 34).

3.4.2. Validitet

Studiens validitet handler om oppgavens gyldighet, i hvilken grad har jeg dekning for å si at resultatene mine er gyldige? Samtidig som det også setter fokus på de enkelte fasene i forskningsprosessen og utforsker om de er gjort forsvarlige (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276-277). Postholm & Jacobsen (2018, s. 229, 238) skiller mellom indre gyldighet (intern validitet) og ytre gyldighet (ekstern validitet). Den indre gyldigheten henspiller seg på refleksjon rundt i hvor stor grad jeg har funnet svar på det jeg hatt som intensjon å undersøke. Postholm og Jacobsen forklarer at det handler om å stille spørsmålstegn ved hvor godt min analyse representerer dataen. Studien baserte seg på læreres refleksjoner og vurderinger om ekskursjoner som arbeidsmåte, ettersom jeg har intervjuet lærere med ulik erfaring vil jeg hevde at det styrker den indre validiteten. Videre har jeg latt deltakernes utsagn være en stor del av analysen, slik at det skal være tydelig hvilket grunnlag jeg har tolket fra.

Den ytre gyldigheten utforsker om resultatene mine kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). Er det mulig å anta at andre lærere tenker det samme om ekskursjon? Nei, det er ikke det, men det er mulig å snakke om overførbarhet. For det kan hende at andre lærere har hatt lignende opplevelser som de kan kjenne seg igjen. I lys av det Postholm og Jacobsen (2018,

s. 238–239) skriver om naturalistisk generalisering har jeg etterstrebet å gi leseren tykke beskrivelser slik at lærere kan kjenne seg igjen og bruke funnene i sin egen situasjon. Studien har avgrenset seg til å handle om Osloskolen, dette fordi lærere som jobber i dette fylket vil ha tilsvarende like muligheter for å kunne dra på ekskursjon. Utvalget ekskursjonssteder vil naturlig være i et større omfang enn i mindre byer, derfor valgte jeg lærere fra samme fylke. Dette for å sikre at de erfaringene er noe som kan være overførbart.

3.4.3. Reliabilitet

Kan datamaterialet mitt reproduseres av en annen forsker på et senere tidspunkt? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette spørsmålet handler om reliabilitet og pålitelighet i forskningen og er en av to spørsmål som ofte brukes for å sikre forskningens kvalitet. Innenfor kvalitativ forskning er det vanskelig å gjenta undersøkelsen nøyaktig. Likevel bygger denne tradisjonen på erkjennelsen om at mennesker opplever ulike situasjoner forskjellig, og at tidligere erfaringer både hos deltakerne og forskere påvirker studien. Dette gjør det vanskelig å konkludere med reliabiliteten til oppgaven, da menneskers refleksjoner kan variere avhengig av eksterne faktorer som dagsform eller om de nylig har lest et debattinnlegg som handlet om ekskursjoner? Lærerne vil derfor ikke nødvendigvis gi samme svar hver gang. Dette handler om forskningens kontekst. De funnene som denne studien har kommet frem til er derfor kontekstuelle, og bærer preg av den konkrete intervjusettingen som fant sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223–226). Derfor er det mer hensiktsmessig at jeg som forsker reflekterer over min påvirkning, dette vil jeg gjøre i underkapittel 3.4.4.

I forhold til utvalget mitt i denne studien er det relevant å påpeke at det ikke inkluderer lærere som har jobbet i skolen i over 20 år, altså lærere med lang fartstid (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det hadde vært interessant å høre deres refleksjoner rundt temaet ettersom de kanskje kunne hatt andre synspunkt enn de yngre lærerne. Det er mulig at de har andre vurderinger av fritaksrett og læreplan fordi de også har vært med på de store endringene i faget. Det er også relevant å poengtere at utvalget mitt består av både barneskolelærere, men også ungdomsskolelærere, var det en forskjell i hvordan de forholdt seg til spørsmål om for eksempel praktiske hensyn. En mulig refleksjon er at ulike aldersgrupper trenger ulik tilrettelegging i forkant av ekskursjon. Noe som forklarer hvorfor en barneskolelærer svarte annerledes på spørsmålet om praktiske hensyn enn en ungdomsskolelærer. Slike nyanser har jeg likevel valgt å utelate, og ble ikke noe som fikk en stor del av oppgaven min.

3.4.4. Subjektets plass i forskningen

Det er hensiktsmessig å reflektere over og redegjøre min plass i forskningen og den forforståelsen som jeg har til temaet (Tafjord, 2007, s. 245). Jeg som subjekt vil kunne påvirke forskningen, ettersom det er jeg som har gjennomført intervjuene, tolket dem og analysert dem. Kvalitative studier baserer seg på at kunnskap er noe som blir konstruert i samråd mellom forskeren og deltakeren i en gitt kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76-77). Dermed er den ferdige analysen et samarbeidsprosjekt mellom meg som forsker og mine deltakere. Et begrep brukt for å forklare dette er *intersubjektivitet*, noe som innebærer forståelsen for at jeg vil påvirke mine deltakere (Fonneland, 2007, s. 230-231). Måten jeg responderer og stiller spørsmål vil være av betydning for den informasjonen som kommer frem. Ettersom jeg ikke har gjennomført forskningsbaserte intervju før, vil dette være en faktor som kan ha påvirket utfallet. Sett tilbake er det tydelig at jeg var usikker på min rolle som intervjuer og jeg hadde ikke fått grep om å stille klare nok spørsmål for deltakeren. Til tross av at intervjuguiden la opp til åpne spørsmål, var det vanskelig å gjennomføre det i praksis. Dette kan ha påvirket forskningen min i den grad at jeg ledet intervjuet i en mer bestemt retning eller at kunnskap gikk tapt i formuleringer.

Til slutt er det sentralt å nevne det hermeneutiske aspektet ved denne oppgaven. Hermeneutikk er en metode som beskriver hvordan fortolkning og forståelse er sentralt i meningsskapingen i tekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73). Gadamer (2004) aviser ideen om at det er en metode og poengterer heller det er noe som alle mennesker gjør når de møter nye situasjoner, de er forstående vesener (Gadamer, 2004, sitert i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 238). Denne oppgaven bærer preg av min subjektivitet, og er kun begrenset innsyn i tematikken: ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE. Dermed vil min rolle som forsker være påvirket av at jeg har en positiv innstilling til arbeidsmåten og tenker at det er en gunstig arbeidsform i faget.

4. Analyse

Dette kapitlet vil presentere resultatene fra intervjumaterialet mitt og se det i lys av forskningsspørsmålene. Jeg vil diskutere funnene opp mot teoretiske perspektiver som ble presentert i kapittel 2, både pedagogiske teorier og mer overordnede diskusjoner om hvilke perspektiv som bør presenteres i KRLE-undervisningen. Overordnet del av læreplanen framhever at «elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med dette som utgangspunkt skal jeg nå presentere og diskutere deltakernes vurderinger og refleksjoner om ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-faget.

- Hvilke faktorer påvirker lærerens valg om å bruke ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-undervisningen?
- Hvordan vurderer de læringsutbyttet av ekskursjon som arbeidsmåte? Hvilke muligheter og utfordringer ser lærerne i forbindelse med bruk av ekskursjon i KRLE-faget?

4.1 Faktorer som påvirker lærerens valg

Jørgensen (2021) poengterer at det krever «planlegging, årvåkenhet og rutiner» (s. 183) når en lærer skal dra på en ekskursjon. Dette delkapitlet vil presentere faktorer som lærerne i utvalget har trukket frem som betydningsfulle med tanke på valg av arbeidsform. Funnene er kategorisert etter følgende temaer: *eksterne føringer*, *praktiske hensyn* og *representantens kompetanse*. Temaene sier noe om hvilke refleksjoner, vurderinger og erfaringer dette utvalget har som er av betydning for valget om å dra på en ekskursjon.

4.1.1 Eksterne føringer

Lovverk og læreplaner

Funnene i datamaterialet viser at lærerne har ulike tolkninger om hvorvidt de nye kompetansemålene rommer læringsverktøyet ekskursjon. Deltaker B synes kompetansemålene er utfordrende å forholde seg til: «Jeg tenker en av de tingene som jeg synes er utfordrende da med de ekskursjonene er at det, jeg føler ikke at det er innafor de nye kompetansemålene som er der i det hele tatt». B peker også på LK06 og hevder at det lå mer til rette for ekskursjoner,

ettersom kompetansemålene omhandlet arkitektur: «Ja, jeg synes det lå mer til rette for det egentlig, sånn rent kompetansemål-messig, fordi at en hadde de «hva er arkitektur». Antall kompetansemål er redusert og mindre detaljstyrte i LK20 (Bråten & Skeie, 2020, s. 12). Det innebærer blant annet at «arkitektur», som B henviser til, blir nevnt seks ulike steder i LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2015). I LK20, nevnes ikke ordlyden eksplisitt én gang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette støtter påstanden om at LK20 gir lærerne økt fleksibilitet til å tilpasse undervisningen etter egne preferanser, men med frihet følger også et stort ansvar (Skeie, 2020, s. 422-424).

Dette stemmer overens med B sine tanker om fagfornyelsen. De nye kompetansemålene gjør vedkommende redd for at enkelte lærere får større mulighet til «å styre showet dit de vil». B uttrykker bekymring for at det kan gi rom for store forskjeller mellom skoler.

Jeg merker at jeg er litt frustrert fordi, det de har gjort nå er på en side veldig bra, fordi de har gitt større frihet til lærerne [...] også er det at det vil være enorm forskjell fra lærer til lærer og skole til skole, som er veldig sårbart. (B)

B anerkjenner at kompetansemålene som ble innført med LK20 gir større metodefrihet, men også at det har gitt grunn for å utelate ekskursjoner siden kompetansemål om *arkitektur* er blitt fjernet.

På spørsmål om LK20 bedre tilrettelegger for ekskursjoner sammenlignet med LK06, uttrykker deltaker C at det personlig ikke har vært noen stor endring. C er på et generelt grunnlag positivt innstilt til ekskursjoner. Dette kan indikere at C er bevisst at ens egen holdninger spiller inn på utfallet av tolkningen av læreplanen.

Jeg personlig er veldig glad i ekskursjoner, jeg elsker det og digger det, ja merker ikke noe særlig om at jeg bruker det sånn at vi drar mye mindre nå enn før, ja det er det samme ja for meg». (C)

Basert på utsagnet ovenfor ser det ut til at C tilpasser arbeidsformen etter den nye læreplanen og fortsatt vurderer ekskursjoner som en hensiktsfull metode. Dette åpner opp for at lærere kan ta føringen og gjøre som de selv ønsker, ut fra egen religiøs overbevisning.

I lys av Goodlads begrepssystem er det tydelig at B og C oppfatter og tolker *den formelle læreplanen* ulikt. Deltakerne har forskjellige meninger om hvordan de ulike kompetansemålene skal og bør realiseres i klasserommet. *Den oppfattede læreplanen* varierer altså mellom deltakerne. Ifølge Goodlad (1979) kan dette påvirkes av alt fra utdanningsbakgrunn til mer personlige faktorer som individuelle overbevisninger (Goodlad, 1979, sitert i Afdal, 2005, s. 63–71). En mulig refleksjon er at det enten ikke er tydelige nok retningslinjer på hvordan de nye kompetansemålene og kjerneelementene skal operasjonaliseres til klasserommet, eller at lærerens eget pedagogiske grunnsyn vektlegges i stor grad. Læreplanteorien kan være en veiledning for å forklare hvordan deltakernes vurderinger av arbeidsmåten varierer i forhold til LK20.

Deltaker D uttrykker at den nye læreplanen kan være krevende, fordi den gir rom for å tolkes på forskjellige måter. «Ja det er litt krevende mål som man kan jo tolke dit hen man vil da, en bruker ulike metoder uansett». Karseth et al. (2022, s. 125) er enig i dette, de viser til at LK20 gir økt lokalt handlingsrom. Når *den formelle læreplanen* er lite konkret, vil det være flere avgjørelser som faller på den enkelte lærer. Dworkin hevder at når restriksjonene er forholdvis svake blir skjønnets sterkere (Dworkin, 1978, sitert i Ohnstad, 2012, s. 215). D framhever også at læreren kan komme unna med det meste i forbindelse med læreplanen, så lenge vedkommende kan argumentere for at det kan være læring.

(...)Nei sånn læreplanmessig så tror jeg, følger jeg at man kan komme unna med det meste egentlig og så er det jo mye sosiale læring i å være på tur, som ofte kan man jo kanskje kombinere den at man tar en tur i marka så ja. (D)

I samtalen med A kommer vi ikke inn på LK20 eller kompetansemål, men hen forklarer at de har uteskole som et prinsipp på skolen, som igjen tilrettelegger for ekskursjoner. A forklarer at ekskursjoner derfor heller ikke alltid trenger å være planlagt langt frem i tid, og at utflukten ikke nødvendigvis passer inn med temaet for perioden.

Det er litt mer hva vi får tak og hva som passer inn på ukedager og ja, når vi ser det nærmer seg noe rett og slett. Det burde kanskje vært mer planlagt, men det, nei det er det, tar så mye tid og det er ikke alltid vi er så langt tid i forkant. (A)

A virker til å ha en pragmatisk tilnærming til kompetansemålene og LK20.

Skeie (2020, s. 424) har påpekt at LK20 gir lærerne et stort handlingsrom. Dette tydeliggjøres i materialet mitt. Funnene indikerer at deltakerne forholder seg ulikt til kompetansemålene i faget, noe som igjen kan tyde på en uenighet i tolkningen av kompetansemål. Lærerne har ulike meninger om hvorvidt arbeidsmåten kan anvendes i lys av LK20. Dette resultatet samsvarer også med faglige diskusjoner om ekskursjoners plass i KRLE, i tillegg til Goodlads læreplanteori. Lærerne står i ulike kontekster, som igjen påvirker hvordan *den formelle læreplanen* blir tolket og operasjonalisert som *den oppfattede læreplanen*. Det innebærer at *den oppfattede læreplanen* og *den erfarte læreplanen* varierer på de ulike skolene.

Ledelsens innvirkning på valg av arbeidsform

Analysen av datamaterialet avdekket at dersom ledelsen er positiv til ekskursjoner er det enklere å få dekket kostnader for en eventuell reisevei, og en større mulighet for å gjennomføre utflukten. A forteller at det er relevant at ledelsen ønsker å støtte valget om arbeidsform, ettersom det vil koste penger å benytte seg av det kollektive reisetilbudet: «(...) man må jo gidde å bruke penger på det, fordi det koster jo selvfølgelig ganske mange penger å sponse hver eneste gang vi skal på t-bane eller trikk eller buss». Videre forklarer A at hen har blitt møtt av en positiv og villig ledelse som gjerne betaler for eventuelle kostnader:

Nei, jeg har opplevd stort sett at det har vært villighet for det, men det er jo klart, det kommer sikkert litt an på hvor mange ganger skal på tur til ulike steder som koster penger eller et eller annet, men aldri at jeg har fått noe nei eller. (A)

I kontrast forklarer deltaker B at ledelsen har valgt å strukturere skoleåret slik at lærerne er *nødt* til å ta med elevene på ekskursjon. Det er ikke bare villighet fra ledelsen sin side, men også et krav. Skolen har organisert slik at det er lagt opp til ukentlige fagdager fra høstferien til påskeferien, og på disse dagene ligger det en slags forventning om å reise på ekskursjon. Ettersom ledelsen selv har lagt opp til dette, har de også gitt dem ressurser i form av å dekke transportkostnader.

Det er sånn at vi bruker Ruter kort⁷ og skolen bruker å være ganske grei på det, vet det er noen skoler som ikke er det, men opplever at de er snille på det her, og siden det er Oslo så er det så mange fine tilbud. (B)

På skolen til deltaker C er ikke ledelsen bare positiv innstilt til ekskursjoner, men også til samarbeid i profesjonsfellesskap generelt. Profesjonsfellesskapet er en egen faktor som deltakerne i studien trekker frem som av betydning, dette vil bli belyst under delkapittel 4.1.2. C forklarer at ledelsen aktivt ønsker at lærere deler erfaringer med hverandre, slik at kollegaene kan dra nytte av hverandres kunnskap. Da får flere klasser utbytte av tilbudet.

(...) og det som på en måte ledelsen ønsket også var jo det der med at, hvis en har kjennskap eller ikke sant, man lager en sånn en plan rundt det da, at man ikke bare går alene også er liksom en klasse gjør sitt, men at man på en måte gjør ting sammen, det vil både gjøre at man har en god oversikt og samtidig så, så får man oppleve det samme. (C)

D kommenterer ikke spesifikt på hva slags innstilling ledelsen har til ekskursjoner som arbeidsform, men påpeker at ledelsen sponser to turer i halvåret. Senere i intervjuet påpeker D likevel at arbeidsformen kan være en utfordring ettersom det koster penger i form av reisevei. Derfor tolker jeg det som at denne læreren er klar over hvilken påvirkningskraft ledelsen har, og at det vil være av betydning for valg av arbeidsmåte.

Ut ifra disse betraktningene er det belegg for at deltakerne er klar over at en positiv ledelse vil gi økt mulighet for å anvende arbeidsformen. En ledelse som ikke er villig til å betale for transport til ulike steder, vil heller ikke gi læreren muligheten til å ta med seg klassen til ulike steder – med forbehold om at lærerne ikke presenterer en alternativ løsning, eller at skolens beliggenhet tillater klassen å gå. Uavhengig av lærerens ståsted og engasjement for arbeidsformen, vil ledelsen på skolen være en ekstern faktor som læreren ikke kommer utenom.

⁷ Ruter er det offentlige transportselskap som er ansvarlig for kollektivtrafikken i Oslo og deler av Viken. Et Ruter kort er et kort som kan brukes på kollektivtrafikken som betalingsmiddel (Ruter, u.å.).

Foresatte og fritaksrett

Foreldregruppen er også en faktor læreren må forholde seg til. Hjemmets rett til medbestemmelse er nedfelt i skolens formålsparagraf, som slår fast at grunnskolen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskaper og evner «i forståing og samarbeid med heimen» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Opplæringsloven paragraf 2-3 a. står det at «Skolen skal vise respekt for elevene og foreldrene sine religiøse og filosofiske overtydninger og sikre retten til likeverdig opplæring». Intervjumaterialet viser at lærerne i praksis også forholder seg til foreldrenes bestemmelsesrett. Deltakerne forklarer at foreldre kan påvirke ekskursjonsvalget ved at de har rett til å benytte seg av fritaksretten og på den måten kan ta elevene ut av undervisningen. Dette gjør at lærerne må kunne begrunne valg av arbeidsform særlig i et omstridt fag som KRLE.

Deltaker A poengter imidlertid at foresatte kan være nysgjerrig på hva barna deres skal gjøre på en ekskursjon og derfor er det viktig å avklare at man bare skal på besøk.

Men det er ikke sånn at alle synes det er like greit, og det er eller annet med å tydeliggjøre at det vi skal er bare å være på besøk, vi skal inn i et rom, vi skal snakke med noen, vi skal ikke høre om noe som har med forkynnelse å gjøre. (A)

Praksisfeltet indikerer også at det er uenigheter om hvorvidt ekskursjoner involverer religionsutøvelse eller ikke. Andreassen (2016, s. 40) er skeptisk til arbeidsformen. Han begrunner dette i at rommet kan ha en forkynnende karakter i seg selv. Kindermann og Riegel (2016) sin forskning viser at elevene påvirkes av å være i en religiøs bygning, ikke nødvendigvis i form av forkynnelse, men at det skaper et spenn av emosjoner. Dersom man tar utgangspunkt i at elevene ikke bare lærer *om* religioner og livssyn på en ekskursjon, men også *av* slik som Lippe og Undheim (2017, s. 20) forutsetter. Er det da naivt å tro at ekskursjoner ikke kan innebære elementer av forkynnelse?

Deltakerne har ulike erfaringer med fritaksretten. B forklarer at det ikke vært noe særlig utfordringer knyttet til fritaksretten og foreldre i klassen. «Nei jeg har ikke opplevd det som et reelt problem». Det samme gjelder for C: «Det har jeg ikke opplevd, føler også at jeg har veldig god kontakt med alle foreldre, så har ikke opplevd noe hittil». D er enig i dette, samtidig som hen også har erfart at foreldre ber om fritak: «Jevnt over ikke, men har opplevd at man ikke ønsker at barn skal delta». Dermed kan det argumenteres for at erfaringer med foreldregruppen

varierer, samtidig viser tendenser at deltakerne ikke forholder seg til fritaksretten i nevneverdig grad. Dette samsvarer med forskning om fritaksretten. En doktorgradsavhandling i perioden fra 2007- 2008 viser at 88 prosent av rektorene i Vest-Agder og Oslo behandlet mellom én til fem fritaksmeldinger årlig (Hovdelien, 2011, s. 227-228). Verdt å merke seg at fritaksretten var relativt ny på dette tidspunktet, det kan være en årsak til det lave antallet. Lomsdalen (2021, s. 155, 168) forklarer at det har vært en begrenset forskning på fritaksretten, og han etterspør derfor forskning om hvordan fritaksønskene gjør seg gjeldende i klasserommet.

Til tross for deltakernes ulike erfaringer med foreldregruppen, er det enighet om viktigheten av å være proaktiv og opprettholde en åpen dialog med de foresatte. Jørgensen (2021, s. 183) påpeker at informering om ekskursjoner i god tid gir mulighet for foresatte og elever til å vurdere eventuelle behov for fritak. Andreassen (2016, s. 40) understreker også relevansen av informasjon for å unngå hyppige bruk av fritaksretten. De foresattes subjektive vurdering av aktiviteten danner grunnlaget for fritak, derfor er det viktig at læreren tilbyr god informasjon til de foresatte. A uttrykker at de må «være kloke på forhånd og informere». Noe som kan indikere at læreren forstår viktigheten av å overveie aktiviteten som skal gjøres og hvordan tilstrekkelig informasjon spiller inn på foreldrekontakten.

Foreldre-hjem samarbeidet er også noe B poengterer: «Jeg prøver å ha lavterskel for foreldrene å ta kontakt med ting, og tenker at samarbeid med foresatte er viktig». C og D er også opptatt av dialog med foresatte, deres informasjonskanal er hovedsakelig arbeidsplaner og ukeplan. «Jeg informerer på en fredagsmail eller ukeplan» (D). Mens C forklarer at: «De får beskjed på ukesbrevet. På arbeidsplanen så har vi litt sånn viktige datoer og punkter som, så når de nærmer seg så får de beskjed om det og, i tillegg til at de vet når og hvor vi skal». Noe som kan indikere at lærerne forstår at de har hovedansvaret for kontaktinformasjonen, dette i tråd med hva overordnet del av læreplanen utdyper. Det er skolens ansvar å initiere til samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

Noen av lærerne forteller at de aktivt jobber for at foreldrene skal ha tillitt til dem. D utdyper at det handler om holdningene til foreldrene: «De bør ha nok tiltro til at du drar dit fordi det er en pedagogisk begrunnelse bak det, og at du eventuelt ville ha sagt noe hvis det som foregår ikke er viktig da». Her framhever D foresattes tiltro til at læreren vil elevene det beste. B er enig i dette og ønsker at foreldrene skal vite at vedkommende vil elevene sine godt: «Jeg prøver å starte hvert foreldremøte med at jeg ønsker elevene deres godt og hvis dere ikke føler det sånn

så ta kontakt, ha lavterskel på det». Dette kan betegnes som *positiv kontakt* av Drugli og Onsøien (2022, s. 19), og er sentralt i tillitsarbeidet til hjemmet. Ved å informere om hva klassen skal gjøre, samtidig presisere at elevene bare skal på besøk, gir lærerne uttrykk for at det er en faglig begrunnelse bak. På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at lærerne forstår relevansen av å ha en dialog med foreldre, samtidig som de også vektlegger betydningen av tillit i denne relasjonen.

Et interessant funn er at én av lærerne påpeker at det kan være en forskjell i respons fra foreldregruppen og elver alt ettersom hvilket ekskursjonssted klassen skal til. A forklarer at «jeg tror jo ikke noen i min klasse ville protestert hvis vi skulle dratt til en moske, men det kan hende jeg hadde fått en protest hvis vi skulle i kirken». Videre påpeker A at dette også gjelder foreldregruppen: «Vi har også vært på et buddhistisk tempel, det var ingen som stilte noen spørsmål, [...] men med en gang det er kirken så er det også noe annet». En intervjuundersøkelse blant lærere gir i og for seg ikke svar på foreldrenes vurderinger av ekskursjoner i KRLE-faget, men lærernes observasjoner gir grunn til å tro at foreldrenes vurderinger av det som skjer i skolen, henger sammen med større prosesser på kultur- og samfunnsplan. En forklaring på den mer kritiske holdningen til kristne ekskursjonssmål kan være de mange debattene om kristendommens posisjon i samfunnet generelt, og i KRLE-faget spesielt. Kristendommen har ikke lenger religiøst monopol, og livssynsmarkedet er blitt mer pluralistisk (Repstad, 2020b, s. 63). Endringer på samfunnsplan reflekteres også i skolen, hvor KRLE-faget har gjennomgått store endringer (Unstad et al., 2020, s. 155). Det har vært gjentatte debatter om andelen kristendom i fellesfaget KRLE, og hvilken rolle den kristne kulturarven skal ha i skolen generelt, for eksempel i forbindelse med skolegudstjenester. Det er mulig at mange foreldre gjennom mediedebatten har tatt et mer aktivt standpunkt til kristendommens rolle i skolen, enn de for eksempel har i forbindelse med buddhisme.

Deltakerne viser at de tar hensyn til foreldrenes bestemmelsesrett. Funnene antyder at noen foresatte er nysgjerrige på formålet med ekskursjonen og hva barna skal gjøre der. Derfor fremmer lærerne viktigheten av å gi informasjon og tydeliggjøre innholdet ved en faglig utflukt. Intervjumaterialet beskriver ulike erfaringer med fritaksretten, og det er tendenser til at den ikke benyttes så ofte. Dette er et interessant, da det ifølge Aukland (2018, 07:25) oppfordres til forsiktighet. Lærere bør være varsomme når det gjelder ekskursjoner, ettersom det berører hva foreldrene tenker er passende for barna deres å delta i. Analysen avdekker at fritaksretten ikke

bekymrer lærerne i dette utvalget nevneverdig og peker på betydningen av foreldrenes og elevers egenopplevelse av hvorvidt aktivitetene kan knyttes til religionsutøvelse.

4.1.2 Praktiske hensyn

Klassesammensetning og ressursbruk

Det kommer frem i datamaterialet at klassen som gruppe har en betydning for lærerne når de står foran valget om å bruke ekskursionsjoner som arbeidsform eller ikke. Det er tendenser til at læreren vurderer om klassen klarer å gjennomføre en ekskursion, og å forholde seg til reisevei, hverandre og lærerens beskjeder. I forbindelse med klassesammensetning viser datamaterialet at lærerens vurdering av tilgjengelige ressurser er av betydning for utfallet av ekskursionen. Dette innebærer voksenpersoner som kan delta på turen, og finansielle ressurser.

Deltaker A påpeker at utfordringer i elevgruppa kan være en bidragsgivende faktor til å la være å bruke arbeidsformen: «også handler det selvfølgelig også om elevgruppa, at det er noen klasser som jo har utfordringer som er såpass vanskelige i det normale klasserommet at man kanskje mister veldig lysten på å kanskje skulle dra på tur». Noe som kan bety at A er klar over at det i noen klassesammensetninger ikke er like fristende å ta med elevene på en ekskursion. A reflekterer over det å være alene som voksen med en klasse på ekskursion: «(...)men jeg har vært alene og det har vært klasser hvor det har gått helt fint og, hvor det egentlig bare er koselig». Slik deltakeren legger det frem vil ressursene avhenge av klassesammensetningen. I denne sammenheng påpeker A klassestørrelsen også vil være en vurderingssak:

Jeg tenker at det er lettere å reise av gårde med en liten klasse hvis man skulle alene på noe, enn med elevgrupper på 28 elever. [...] Der noe annet å være alene i klasserommet enn det er å være på en buss alene og det skjer noe. (B)

Jørgensen (2021, s. 183) trekker frem at lærere bør ha gode rutiner på forflytning, slik at man alltid har med seg alle elevene. I lys av A sine utsagn er det tydelig at dette er noe læreren tenker gjennom og derfor vurderer vedkommende også klassens evne til nettopp dette.

B forklarer også at det er vanlig å ha med seg flere voksne på tur: «Vanligvis bruker vi å være to». Klassesammensetningen er også noe B framhever: «(...) men jeg hadde nok tenkt mer på det om jeg var i en annen klasse, fordi den klassen jeg er i nå den er veldig supergrei og veldig trivelige, så tenkte at det gikk bra». Videre poengterer B at det handler om å bruke sitt faglige

skjønn i vurderingen av hva som egner seg best for sin klasse: «(...)og bruke sin lærerprofesjonalitet til og på en måte møte akkurat sin klasse». Dette er et interessant funn fordi det tyder på at lærerne aktivt bruker sitt profesjonelle skjønn når de vurderer arbeidsformen.

C forklarer at kollegaene ikke alltid er så positive til arbeidsformen og tenker at det kan ha noe å gjøre med elevgruppen: «Det er ikke på grunn av selve ekskursjonen, men kanskje fordi noen av lærerne kjenner elevene sine best ikke sant, så det av den grunnen da». Det er tydelig at C er positivt innstilt til ekskursjoner og ønsker at kollegaene skal gi det en sjanse. Selv vektlegger han relasjonskompetansen: «Jeg har en veldig god relasjon med mine elever, så det er litt deilig». Ut fra dette er det mulig å tenke seg at en ekskursjon også innebærer et krav om en klasse som lytter til læreren. Dersom elevene ikke lytter til læreren og responderer på beskjeder kan det i noen tilfeller ifølge C være vanskeligere å dra bort fra skolen. Dette poengterer hen ved å si «(...)det er noen som tenker at her skjer det mer slitsomt enn nytte». Men C kommer med et annet poeng, nemlig at det er mulig å bruke elevene som ekstra ressurser og ledere. «Jeg har vært aldri alene, har en god veldig god relasjon med mine elever, så det er litt deilig, bruker de selv til å være ledere faktisk».

D uttrykker at «(...)det er en kabal som skal løses, det er ingen klasse som skal stå uten voksne». Noe som kan bety at D er bevisst på hvilken betydning ressurser har for valget av arbeidsformen. Videre uttrykker hen: «Hindringen er jo i at vi skal være to voksne hvis vi drar lengre enn akkurat i nærområdet, og man er jo som oftest ikke to voksne i klasserommet, så det må planlegges på team». D reflekterer over hvilke ressurser hen har tilgjengelig og påpeker at det kan være en av grunnen til at arbeidsformen ikke blir valgt: «(...)så det er derfor det kanskje faller litt bort da fordi planleggingen er stor». Dette samsvarer med Jørgensens (2021, s. 183) tanker om rammer for ekskursjon. Hun poengterer at planleggingen er en viktig del av arbeidsformen.

Basert på dette kan det argumenteres for at lærerne forholder seg til de retningslinjene som blir gitt av skolens ledelse når det gjelder fordeling av ressurspersoner, men samtidig er de bevisste på at valget av denne arbeidsformen kan kreve flere voksne per elev, avhengig av hva slags behov de ulike klassene har. Deltakerne trekker også frem at elevgruppa kan påvirke lærerens valg. Det handler både om klassestørrelsen, sammensetningen, relasjoner elevene imellom, men også relasjonen læreren har til klassen. Uavhengig av hva slags klasse man har,

tyder materialet på at læreren tenker over elevgruppen og om det er lønnsomt å ta de med til et ekskursjonssted.

Reiseavstand og tid

Intervjumaterialet tyder også på at reiseavstanden de til ulike ekskursjonsstedene vil være en betydnende faktor når lærerne vurderer denne arbeidsformen. Reiseavstanden avhenger både av tiden lærerne har tilgjengelig, men også av skolens geografiske beliggenhet. Jørgensen (2021, s. 183) understreker at det kan koste penger å komme seg til et ekskursjonssted, men det kan også koste tid, noe denne studien bekrefter. Det er enighet om at økt reiseavstand medfører økt tidsbruk, og at økt reiseavstand potensielt øker kostandene, noe lærerne er bevisst på. Som en konsekvens av dette er det mulig at lærerne heller velger steder som er nærmere, noe som igjen gjør at ekskursjonsutvalget ikke blir så stort.

Deltaker A poengterer at reiseavstanden er av betydning, dette fordi det potensielt kan være en hindring for om læreren velger arbeidsformen eller ikke: «Det vil alltid være lettere å gjennomføre ekskursjoner til steder som er nærmere der skolen er, eller med et kollektivt knutepunkt som er lett å komme til for oss da, det vil jo være avgjørende». Slik A legger det frem, er det mulig å hevde at skolens geografiske beliggenhet vil være relevant i vurderingen av hvilket ekskursjonssted læreren velger. C er også bevisst på hvordan skolens beliggenhet muliggjør diverse ekskursjonssteder:

Vi er litt heldige med beliggenhet! Så det er ganske overkommelig, ja det tar ikke så mye tid, [...] så da har vi mulighet til å bruke mer tid faktisk i moskeen eller hvor enn vi besøker, så kortere reisevei. (C)

Sitatet synliggjør to ting. C poengterer at ekskursjoner er tidskrevende, i tillegg til at hen retter søkelyset mot reiseavstanden. På bakgrunn av dette kan det sies at C er klar over at dersom det er kortere avstander, vil også tidsperspektivet blir ivaretatt.

I samtalen med D er det tydelig at organisering av arbeidsformen er en faktor som er viktig for hen: «Utfordringene er jo å avtale det, få tid til det, penger til det og ressurser til det». D er bevisst på hvordan reiseavstand ikke bare spiller inn på tidsperspektivet, men også ressursbruken. På spørsmål om D opplever noen hindringer ved å dra bort fra skolens område svarer vedkommende at det kan være planleggingen: «(...)så det er derfor det kanskje faller litt

bort da fordi planleggingen er så stor». Noe som tolkes som at praktiske hensyn er av betydning når D vurderer ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-faget. B derimot er kritisk til all tidsbruk som går bort med tanke på reising, og er tydelig opprørt over måten skolen har strukturert skolehverdagen på. B uttrykker at hen mister mye tid som vedkommende gjerne skulle brukt annerledes:

Jeg er veldig glad vi har den muligheten til å komme oss ut av bygget, men det er ca. en time i uka. Også med de fagdagene, så har det vært sånn at den første timen før ekskursjon ofte blir borte, det har også tilfeldigvis blitt KRLE. Jeg tipper jeg mistet en fjerdedel av alle timene mine i KRLE på grunn av andre folk sine ekskursjoner, tentamen og kulturelle skolesekken. (B)

Med utgangspunkt i B sine refleksjoner er det mulig å anta at tiden KRLE-faget har til rådighet er noe hen verdsetter. Samtidig som læreren uttrykker takknemlighet for muligheten til å reise vekk fra skolen, så føler B at denne reisingen ofte går utover timeantallet i faget som hen allerede tenker er for lite. Elevene skal ha 427 timer med KRLE i løpet av barneskolen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette tilsvarer ca. halvannen time i uka på 1-7. trinnet, noe gir grunn for å hevde at det er et lite tid i faget (Bråten & Skeie, 2020, s. 3).

Ut fra det som ble sagt i samtale med forskningsdeltakerne viser det seg at skolens geografiske beliggenhet vil påvirke lærerens vurdering av arbeidsformen. Dersom reiseavstanden er lang, kan det kreves ytterligere tiltak fra lærerens side sammenlignet med tilfeller der avstanden er kortere. Det er flere logistiske utfordringer som må løses for å gjennomføre en ekskursjon på en god måte. Derfor kan det argumenteres for at reiseavstanden til ulike ekskursjonssmål påvirker ressursbruk, tidsperspektiv og valg av prioriterte steder. Kortere avstand til visse ekskursjonssmål vil gi grunnlag for å prioritere å besøke disse stedene fremfor andre steder som er lengre bort. Dermed er det mulig å hevde at reiseavstanden er av betydning for læreren når hen står ovenfor et valg om arbeidsformen.

Profesjonsfellesskapets relevans

Overordnet del uttrykker tydelig at lærere som reflekterer, planlegger og vurderer i fellesskap med andre lærere, har større mulighet for å utvikle en rikere forståelse for god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Profesjonsfellesskapet er en ekstern føring som lærere må forholde seg til. Deltakerne i dette utvalget anvender arenaen både til erfaringsdeling,

men også til samarbeid om logistikk. Dermed blir profesjonsfellesskapet en del av de praktiske hensynene som påvirker lærernes valg. Funnene tyder på at samarbeid mellom kollegaer er en viktig informasjonskilde for lærerne og at det er noe de må forholde seg til med tanke på fordeling av ressurser.

Å utnytte potensialet som en ekskursjon kan innebære krever høy kompetanse av læreren, det har tidligere forskning vist (Britton & Jørgensen 2019, s. 307; Dalevi & Osbeck, 2012, s.80). Jørgensen (2017, s. 153) peker på at dette henger sammen med at ekskursjonen er et uforutsigbart møte. Dette usikkerhetsmomentet henger sammen med at læreren ikke har kontroll på hva slags kunnskaper som blir presentert under ekskursjonen, hvem som presenterer, eller hvilke spørsmål elevene stiller. Ut ifra dette er det forståelig at deltakerne i denne studien bruker profesjonsfellesskapet som et forum for å diskutere hva de kan forvente å møte. Funnene indikerer at lærerne etterspør slik informasjon, og ettersom de ikke alltid har egne erfaringer, benytter de seg av andre kollegaers erfaringer.

C trekker frem betydningen av å hjelpe hverandre på team for å benytte seg av hverandres gode kontakter:

Ofte gjør vi det sånn at de som kanskje har noen kontakter rundt omkring, hvis det for eksempel er en som har god kontakt i en synagoge så er den som blir ansvarlig. Jeg tok ansvar for å ta kontakt med moskéen, i og med at jeg kjenner til ledelsen også, og det setter jo alle lærerne pris på da. (C)

C forteller også hvorfor det er viktig å gjøre seg kjent med et sted på forhånd før man tar med seg klassen dit. På deres skole så deler de på ansvaret mellom lærerne i denne forhåndsvurdering: «Ja, vi delte litt på det fordi det er noen som kanskje har veldig god kontakt med andre steder som jeg ikke har, så det bruker vi for alt det er verdt egentlig». B er enig med C og trekker frem erfaringsdeling med kollegaer som relevant for at man skal klare å kvalitetssikre hva slags representant man møter. «Jeg prøver å få litt erfaring og prate med tidligere kollegaer som hadde samme tema i fjor». Resonnementet til både C og B signaliserer at de benytter seg av profesjonsfellesskapet for å kunne kartlegge terrenget i forhold til ekskursionssteder i Oslo.

D poengterer hvordan det i planleggingsfasen er relevant å benytte seg av teamet ettersom det å reise vekk fra skolen i de fleste tilfeller vil gå utover andre fag og andre læreres tid. «Nei du må jo diskutere det på team da, fordi det går jo som oftest mer tid enn bare tiden du har». På spørsmål om hvordan det går å samarbeide om denne *tiden*, uttrykker D at de er gode på å være rause med hverandre. Hen forstår imidlertid også at dersom det er mange lærere som skal samarbeide om en klasse, så kan det være vanskeligere:

Jeg synes vi er gode eller gode på det nå, men det er jo selvfølgelig, ulike team jobber ulikt og hvis du har mye faglærere inne som bare har én og time her og der da, så er det kanskje ikke så lett å komme seg av gårde på turer. (D)

Videre påpeker også deltakeren hvordan arbeidsformen også kan påvirke planleggingen for teamet: (...) og så er det jo sånn at vi jobber i team, og selv om du er lærer for en av klassene så må du kanskje planlegge for de andre klassene også». D forstår at ekskursjoner som arbeidsform potensielt kan gå utover andre lærere sin tid i klasserommet, og dermed er det også en faktor som hen må forholde seg til.

Ut fra mine funn er det tydelig at læreren forstår sin rolle som en del av et team, og derfor er ekskursjoner også noe som eventuelt planlegges og eller diskuteres i fellesskap. Ressurser, slik som ekstra personer, drøftes også gjerne i dette forumet. En lærer må derfor forholde seg til teamet sitt uavhengig om det er lærerens ønske eller ikke, ettersom læreren er den del av en skolestruktur.

4.1.3 Representantens kompetanse

Et interessant funn er hvilken betydning representanten⁸ kan ha for valget av arbeidsformen. Lærerne er enige om at representanten de møtte hadde stor innvirkning på resten av ekskursjonen og læringen. Funnene viser tendenser til at lærerne vurderer representantens kompetanse, herunder pedagogisk dyktighet, evnen til å svare tydelig på spørsmål og hvorvidt vedkommende kjenner sin rolle. Samtidig trekkes sårbarheten og usikkerhetsmomentet som ligger i å gi fra seg læringen til noen andre frem. Svahn (2010) sin forskning viser at

⁸ Jeg har valgt å kalle personen klassen møter på ekskursjonen for en representant. Det er mulig å tenke på denne personen som en veiviser, veileder eller et mer nøytralt ord som «ansvarlig voksen». Ettersom det er et poeng ved en ekskursjon at elevene møter noen med et livssyn, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i benevnelsen *representant*.

representanter har ulike oppfatninger om hva dette besøket skal innebære i Sverige (Svahn, 2010, sitert i Jørgensen, 2017, s. 15). Oppgaven etterspør derfor videre forskning om representantens rolle i norsk kontekst.

Representanten lærerne og elevene møter, er avgjørende for hvordan ekskursjonen blir. A påpeker: «Det har veldig mye å si hvem som har denne omvisningen, om det er et menneske som synes det er gøy å liksom fortelle til barn om det de driver med, altså hva er det de gjør her». B er enig i dette: «(...) og da er en også veldig sånn prisgitt at de er dyktige der og at de har et tilbud til den type ekskursjon». Det samme er C som forklarer at: (...) man kan jo være litt sånn heldig med utvalg av veiviseren eller de som er veileder eller ansvar for å ta imot våre elever, enten det gjelder språk eller, enten det gjelder målgruppen ikke sant. [...] man vet jo at det er forskjellig.» Andreassen (2016, s. 128) deler denne bekymringen, han stiller spørsmålsteget ved om representanten klarer å fremstille innenfraperspektivet på en god måte og er redd for at det kan føre til essensialisering.

I løpet av intervjuet returnerer B stadig tilbake til hvordan ekskursjoner vil avhenge av kvaliteten på representanten klassen møter:

Det ene er at det setter veldig krav til dem som vi møter der, det er en del av dem som ikke er så dyktige hverken pedagogisk eller når de begynner å tale. Det er på en måte en risiko der. Men det vet vi ikke, fordi at det er ikke noe system rundt hvem det er som oppfører seg okei eller ikke, og hvem som møter elevene på en god måte eller ikke. [...] Det har vært folk som jeg har hørt som har møtt opp på den type ting og fått preken da. (B)

Basert på sitatet er det mulig å hevde at en utfordring ved denne arbeidsformen er hvorvidt læreren kan være sikker på at det opplegget elevene møter, er kvalitetssikret. Selv vil jeg jo mene at det også kan forringe læringsutbyttet om det som formidles er for profesjonalisert, for det kan føre til at man får en stilisert og «politisk korrekt» versjon presentert. Aukland (2018, 07:30) framhever en redsel for at lærere ikke velger arbeidsmåten basert på frykt for forkynnelse. Han hevder at frykten baserer seg på en iboende varsomhet som kan skyldes at faget lenge har vært et omstridt fag. Jackson (2014) poengterer også denne varsomheten og ber derfor lærere om å øve seg på å utfordre denne gråsonen.

B uttrykker at: «det er ofte en utfordring, og det er litt sånn tombola om hvem den en møter er, om man treffer en bra representant for troen eller ikke». I lys av B sitt utsagn er det relevant å undersøke hva som menes med en god representant. Hvis elevene møter et gjennomarbeidet opplegg, hvilken versjon av religioner og livssyn er det de egentlig blir presentert for da? En mulig refleksjon er at elevene blir presentert for representative deler av den spesifikke tradisjonen som er mer samstemt. Et mer profesjonalisert perspektiv gir elevene kunnskaper *om* religion, men er ikke nødvendigvis godt egnet for å synliggjøre innenfraperspektiver. Faren ved et kvalitetssikret-opplegg, som B etterspør, er at ekskursjonsstedene etablerer metafortellinger om seg selv. Dermed kan profesjonaliserte opplegg bidra til at elevene mister verdifulle perspektiver som blant annet *lived religion*.

C trekker frem noen interessante perspektiv i forbindelse med representantene som klassen møter. Læreren forklarer at det ville vært enklere hvis hen selv kunne bestemme hvilken representant elevene møter, ettersom det da vill sikre et godt utfall:

Derfor er det viktig å få undersøke litt mer om hvor dyktig de er med elever ikke sant! Det er litt sånn utfordrende at man ikke kan velge, altså som om man må være heldig for å vite. For jeg kjenner jo den moskeen jeg har vært i. Jeg vet at de er kjempedyktige på dette her og har jobbet mye med det, og utviklet seg til å ja, å ta imot både studenter og elever. (C)

Dette utdraget viser at C er opptatt av at det skal være gode pedagogiske veiledere i møte med elevene, men at dette kan være utfordrende fordi det ikke alltid er tilfellet i Oslo. Ifølge C så trenger læreren samtaler og utveksling av erfaring i profesjonsfelleskapet for å kunne treffe rett.

D er på den annen side positiv til representantene som hen har møtt og mener de gjør en god nok jobb, samtidig som de klarer å ikke være forkynnende.

Jeg synes at uansett hvor vi henvender oss da, så har det veldig mye opplegg for skoleelever og synes de er veldig fine de vi har møtt. De forklarer på en måte uten å være belærende eller forkynnende på noen som helst måte da, men bare liksom «sånn gjør vi det» og «sånn er det her» og ja «det kan være sånn og sånn». (D)

På spørsmål om D noen gang har opplevd at ekskursjonen ikke ble som forventet, forklarer læreren at det ikke alltid er tilfellet at representanten klarer å være en god formidler:

(...) men selvfølgelig jeg har jobbet i snart 10 år det er jo ganger vi har vært på tur og vært sånn, det var en tur i hvert fall. [...] men det er ikke sånn at jeg heller alltid er enige i de pedagogiske valgene som disse formidlene gjør, men nei vi er med på det, så da får vi gjøre det beste ut av det. (D)

A er enig i at representantens formidlingsevne kan variere: «(...) det er noen som har teke og skjønner liksom greia, mens andre bare skal fortelle alt det de kan om vår religion».

På bakgrunn av dette kan det sies at deltakerne vurderer representantens kompetanse, og vektlegger vedkommendes evne til å møte elevene på en pedagogisk og ikke-forkynnende måte. Dalevi og Osbeck (2012) understreker at det krever høy kompetanse å lede et trosopplegg. Materialet tyder på at lærerne ønsker informasjon om hvorvidt representanten er egnet eller ikke, og det kan virke som at deltakerne bruker sine tidligere erfaringer som en pekepinn.

4.2 Vurderinger av læringsutbytte

Læringsutbytte forstås som det den enkelte elev sitter igjen med etter endt undervisning, dette inkluderer både kunnskaper, holdninger, verdier og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det forekommer ulike synspunkt angående hva som vektlegges mest med tanke på læringsutbytte⁹. I samtale med deltakerne ble det tydelig at lærerne ikke kun forholder seg til og bedømmer formelle føringer og praktiske hensyn, men også nøye vurderer læringen som en slik arbeidsmåte kan medføre. Ligger det en pedagogisk verdi i dette? Dette delkapitlet vil presentere faktorer som lærerne har påpekt som relevante i forhold til muligheter og utfordringer ved arbeidsformen.

⁹ Læringsutbytte er et omdiskutert begrep (Opdal, 2018, s. 93). Opdal skiller mellom *læringsmål* og *læringsresultat*, førstnevnte sier noe om intensjonen til læreren for timen, mens sistnevnte sikter til den faktiske læringen. Denne oppgavens forståelse av læringsutbytte er nærmere *læringsresultat* enn *læringsmål*.

4.2.1 Muligheter for en annen type læring

Det visuelle møtet

To av lærerne vektlegger det det visuelle møtet som en ekskursjon kan gi. Å visualisere på ekskursjon vil gi elevene et verktøy som de kan ta med inn i undervisningen. A og D hevder at det vil påvirke læringen i den grad at elevene kan koble de mentale bildene sammen med ny kunnskap, koble det nye med det gamle. Dette er selve essensen i dybdelæring og samsvarer med fagfornyelsens dybdelæringsbegrep: å sette kunnskap inn i en større og forståelig sammenheng (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14; Utdanningsdirektoratet, 2019). Å sette noe i en forståelig sammenheng betyr at den nye kunnskapen skal kobles på elevenes tidligere kunnskap og erfaringer (Gilje et al., 2018, s. 24).

D påstår at det er enklere å få med seg elevene i undervisningen etter en ekskursjon. Hen begrunner dette i elevenes evne til å visualisere og huske bedre etter et slikt besøk: «(...) eller så er det jo veldig mye lettere å klare å hekte på hva de ulike delene av religionen er, eller en seremoni er da når du kan se det for deg». Deltaker D understreker også den visuelle betydningen ekskursjoner har for elevene ved å fremheve hvordan dette henspiller på hukommelsen:

Det er mye lettere å huske ting og hekte på ting når man har liksom sett de fysisk hvordan det faktisk ser ut, ikke bare «her ser dere et bilde». [...] De husker jo bedre hvordan ting var, altså sånn at istedenfor å se bilde av innsiden av en kirke, så faktisk liksom: «ja, der var det sånn og sånn». (D)

D sine uttalelser tyder på det ligger et læringsutbytte i at undervisningen forflyttes vekk fra klasserommet og over til et annet rom. Elevene får gjennom en ekskursjon erfare med kroppen og bruke sansene sine til å engasjere seg i læringen. Dette samsvarer med perspektiver om performativ læring, der elevens deltakelse er grunnlaget for læringen (Østern et al., 2019, s. 50–53). Ordet «deltakelse» er ikke ensbetydende med aktivitet, det kan simpelt bety å være til stede i rommet. Derimot bygger begrepet på at læring er en skapende prosess, der flere aspekter spiller inn: kroppslige-, relasjonelle-, affektive- og kognitive aspekt.

A påpeker hvordan ekskursjonen i seg selv ikke nødvendigvis er særlig lærerikt, men at det må knyttes til et større tema og sammenheng for at det skal gi et læringsutbytte. Igjen samsvarer A sine tanker med hva Ludvigsenutvalget peker på som forutsetninger for at dybdelæring skal

skje. Et av punktene handler om at dybdelæring krever *mening*, det krever relevans. Kunnskapen skal kobles til det elevene allerede kan, det handler om å relatere nye begreper til tidligere erfaringer (Bolstad, 2020, s. 11–18). I lys av dette er det mulig å hevde at deltaker A bruker ekskursjoner som et verktøy for å gi rom for dybdelæring:

Jeg tenker jo at det er et høyere læringsutbytte, men man må jo bruke det til noe mer, man kan ikke bare dra på ekskursjon også tro at de har lært noe, men at man kan da knytte det opp mot «husker dere da vi var der». (A)

Dette tolkes som at A ønsker å bruke arbeidsformen til å skape noen «knagger» til videre bruk. Knagger i betydning av et verktøy for å kunne organisere informasjon.

Betydningen av å kunne visualisere er også noe A trekker frem. I refleksjonen rundt et besøk til synagogen vektlegger læreren hvordan det å aktivere sansene i læringsprosessen hjelper elevene til å huske bedre:

Vi fikk se torarullene og se de ulike delene av synagogen og se det her teppet, bønneteppe, sjalet og kipaer fikk de ha på seg. Og jeg tror, eller en ting er alt hva vi lærer kan snakke om og fortelle, men alltid med en gang det er noe rekvisitter, noe ekte, møte noen, være på besøk det setter seg på en annen måte da. (A)

Dermed tyder dette på at en performativ læringsprosess i aller høyeste grad gjør seg gjeldende for elevene i denne klassen. Dybdelæring oppnås i dette tilfellet gjennom aktivisering av sanser (Bolstad, 2020, s. 13-15), der det visuelle møtet med en religion eller et livssyn står sentralt for læringsutbyttet.

Rom for å stille spørsmål

Dataene tyder på en enighet blant tre av lærerne angående hvordan ekskursjoner som arbeidsmåte kan stimulere til spørsmål. A er mest interessert i hvordan det visuelle inntrykket er med på å skape engasjement og muligheten til å stille spørsmål. B og C på den andre siden er mer fokusert på at en ekskursjon gir rom for å stille kritiske spørsmål til en representant som har en annen synsvinkel. Spørsmål og engasjement kan være tegn på dybdelæring (Andreassen & Tiller, 2021, s. 122). Kjerneelementet «å kunne ta andres perspektiv» er også svært relevant

i tiknytning til dette læringsutbyttet som deltakerne beskriver. Det har som intensjon å la elevene øve seg på å utvikle egne synspunkter og holdninger (Vestøl, 2020, s. 362).

På en ekskursjon til synagogen åpnet de opp rommet for spørsmål og A uttrykker: «det er masse spørsmål vet du, alt mulig, *hva er det? Og hvorfor er den der?*». På spørsmål om hen opplever at det er mer spørsmål på en ekskursjon enn om vedkommende hadde vist bilder av synagogen i et klasserom, svarer A:

JA, absolutt! Nei, det er ikke noe tvil om at det er mye mer engasjement, men de spør om de rareste ting. Det er et buddhistiske tempel der er det masse sånne flasker med ofringer ikke sant til buddha, og da forklarte han jo hva det var, men de lurte jo på alt annet også, som egentlig er da litt på siden, men det skaper jo nysgjerrighet. (A)

Nysgjerrighet innebefatter engasjement. Ifølge Andreassen og Tiller (2021, s. 79) er det engasjementet som er drivkraften bak læring, og dermed dybdelæring.

Deltaker B ser også et stort læringspotensial ved at en representant svarer på kritiske spørsmål fra elevene. Dette begrunner B med å si at mennesker er naturlig nysgjerrige og da er det viktig å la elevene få lov til å stille disse spørsmålene i en passende kontekst:

(...) og at de blir grilla, på en forhåpentligvis respektabel måte og får stille alle dumme spørsmålene som er fint at man kan spørre til noen voksne og reflekterte, og ikke til de en møter på byen og bare «er du sånn hindu liksom, tror du på elefantgud? [...] og istedenfor at enkelt personer som har den religionen, eller er transpersoner, står der og tar den byrden selv, så er det på en måte fint at det kommer noen og rett og slett blir en sånn lynavleder da, og tar de kjipe spørsmålene og prøver å gi det gode innenfraperspektivet. (B)

Dermed er det mulig å hevde B er opptatt av å gi elevene et faglig innenfraperspektiv (Eidhamar, 2019). Læreren ser nemlig verdien i å la noen representanter få lov til å svare på spørsmål slik at de kan bli såkalte lynavledere. Videre hevder B at det i tillegg til å avklare misforståelser, vil også gi elevene mulighet til å være kritisk til sin egen kultur og normer som de er vokst opp med: «jeg tenker at KRLE-faget er en av de måtene utenfor familien at elevene lærer å forvalte sin egen tro og de begynner å utforske litt om hva de egentlig mener om ting».

Dette synet samsvarer med det å *lære av* religioner og livssyn og dimensjonen om å la faget bidra til personlig utvikling (Skeie, 2017, s. 129).

C tenker også at ekskursjoner gir elevene mulighet til å stille de spørsmålene som man sitter inne med: «Så det er målet mitt og få oppleve mye mer med tanke på at man kan stille de spørsmålene man ofte ikke får mulighet eller kan få svar på». Grunnen til at C tenker at det er så relevant er fordi lærere ikke alltid klarer å svare godt for seg:

(...) mens på ekskursjon så får de oppleve en person på personlig nivå da. Det er liksom forskjell fra dem som de møter som vil fortelle litt om sin religion, også kan du jo stille spørsmål, det er ikke ofte vi lærere svarer godt på de spørsmålene elevene lurer på, så der får dem også et godt svar på det. (C)

I lys av Eidhamar (2019) sin perspektivmangfoldmodell kan det virke som at også C vektlegger hvordan ekskursjoner muliggjør et faglig innenfraperspektiv. Som nevnt er KRLE et omstridt fag der fagfeltet har ulike meninger om hvilke perspektiv som bør synliggjøres i undervisningen. Et slikt perspektiv vil ifølge Eidhamar gi elevene mulighet til å utvikle toleranse og empati i møte med mennesker som tenker annerledes, noe som er relevant i denne sammenheng.

I et samfunn hvor det florere av ulike meninger, toleransebegrep, krenkelses-uttalelser og selvrealiseringer, er det relevant å la elevene få lov til å være nysgjerrig og møte «det fremmede». På den måten kan elevene også motvirke fordommer (Nicolaisen, 2021, s. 123). Lærerne vektlegger hvordan det å få stille vanskelige spørsmål kan være avgjørende for utviklingen av demokratisk kompetanse. Det gir elevene trygge rammer for å være nysgjerrig, noe som kan kobles opp mot det overordnede målet for opplæringen nemlig å «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding» (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Synliggjøring av lived religion

Deltakerne mener et særtrekk ved ekskursjoner er at representantenes tilbyr et annet hverdagslig Perspektiv. Ingen av lærerne i utvalget bruker denne termen eksplisitt, men måten de omtaler læringsutbytte på, gjør at jeg likevel vil hevde at dette kan kobles til begrepet *lived religion*.

Religion har tatt en subjektiv vending, mennesker søker ikke lenger mot det tradisjonelle (Bøe & Kalvig, 2020, s. 161). I det religionsdidaktiske fagfeltet har man beveget seg bort fra verdensreligionsmodellen¹⁰ (Anker, 2017), og mot *lived religion* (Ammerman, 2016).

Læreren B vektlegger hvordan presten responderte på elevenes spørsmål på en folkelig måte: «(...)han svarte på en inkluderende og fin måte, var nok ikke det mest teologiske grundige jeg har vært borti, men det var det var en fin og folkelig vinkling som jeg tror mange av elevene trenger». I lys av utsagnet «fin og folkelig vinkling», kan det tolkes som at representanten ga elevene et perspektiv som ikke nødvendigvis er det som kommer frem i lærebøkene eller av autoritetspersoner i religionen. Utsagnet bunner i tankegods fra *lived religion*. Britton (2019, s. 217) framhever at *studiebesök* (ekskursjoner) kan være et verktøy for å bidra til elevens forståelse av *lived religion*. Dette samsvarer med tankene til deltakerne i denne studien.

Representanten blir likestilt med informasjonen fra lærebøkene, og blir også en pekepinn på at religioner i lærebøker ikke alltid stemmer overens med erfaringer og oppfatninger fra de troende. Jørgensen (2017, s. 160) sin forskning fra lærerstudenters refleksjoner etter et besøk i en moské indikerer også dette. Gjennom å flytte læringsrommet vekk fra klasserommet og til et ekskursjonssted har læreren som mål å utfordre det elevene tror og gi dem ny innsikt:

Det første målet er jo egentlig at elevene kan skjønne at en moské kan for noen også kan være et aktivitetssenter. En moske eller en synagoge kan for noen også være et familietreff, ikke sant, det kan være et bryllup der. At moskéen er mye mer enn bare et sted hvor folk med lange skjegg og burkaer er isolert der inne, men at der er det faktisk ganske fargerikt med aktiviteter, så det er målet. (C)

Elevenes møte med en «avslappet» tro kan også være et verktøy for å fremme mangfoldsperspektiv. Deltaker C ser nytteverdien av *lived religion* i ekskursjoner for å fremme dette perspektivet:

¹⁰ Verdensreligionsmodellen innebærer den skjematiske fremstillingen av det som betegnes som verdensreligioner, og som har vært styrende i læreplanen og derfor også i klasserommet (Rasmussen, 2021, s. 39).

Elevene synes det var veldig lærerikt å kunne oppleve det som egentlig skjer i en moske. [...] De lærte mer og det bidro til at vi fikk vite mer om det mangfoldige islam enn bare sånn religiøs læring og dogmer, men sånn hvordan en norsk muslim lever egentlig, ikke sant. (C)

Elevene får erfaring med forskjellige måter å praktisere sin tro på, noe som igjen kan bidra til økt forståelse og empati for medmennesker. På den måten er dette på holdningsrelatert arbeid og i tråd med det overordnet del av læreplanen uttrykker, «elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). A og D enig i dette:

Men jeg tenker jo at i utgangspunktet så er det fint for alle å ha sett innsiden av en kirke, innsiden av en synagoge, altså et tempel, alt ettersom fordi, det kanskje man opplever at man er likere hverandre, eller forskjellig, man har så mye sånn fordom som er bare er fordi man aldri har vært der eller sett. (A)

(...)også tror jeg at en økt kunnskap, gir oss en høyere toleranse da for hva vi mener og at vi kan være forskjellige. En fin måte å skape litt åpnere samfunn på er at det skal være greit for skoleklasser å besøke moskeer, synagoger, templer kirker. (D)

Ekskursjoner, og møte med representantens hverdagsreligion gir elevene «et glimt inn i tro som levd liv – glimt som ikke bøkene kan gi» (Eidhamar, 2009, s. 158):

(...) eller noe boka ikke svarer på, med tanke på at boka har fokus på kunnskap, men kanskje litt mangel på det mangfoldige eller praksis, det å være muslim eller jøde i hverdagen for eksempel. Hva er det de gjør, ikke sant? Så det er liksom målet mitt da. (C)

B understreker også at ekskursjoner gir elevene mulighet til å møte mennesker som faktisk har en tro. Dette tolkes som at B ønsker å formidle til elevene at det er flere ulike måter å praktisere sin overbevisning på:

Jeg synes det å møte noen som har en tro og som klarer og argumentere godt for det, det synes jeg er viktig. At man ikke kan preke, men samtidig litt mer sånn apologetisk trosforsvar liksom, [...]at det blir presentert på en måte som gjør sånn at elevene kan anerkjenne at dette er en verdig måte å se på verden på. (B)

Ut fra det som ble sagt er det mulig å si at B er opptatt av å gi elevene et hverdagsperspektiv fra en person som er troende, noe som tyder på at B ønsker å gi elevene et faglig innenfraperspektiv. En av konsekvensene ifølge B med at elevene ikke får dratt på ekskursjon til for eksempel hinduistiske templer er at elevene mangler dette *lived religion* perspektivet: «Og det er en veldig stor forskjell på den teoretiske elefantguden og det levd liv som hindu og det er anerkjennelsen av de kulturelle forståelsene og den mangler vi veldig spesielt i hinduismen da». Dette i tråd med hva Eidhamar (2019, s.36) fremmer i religionsundervisningen, et perspektiv som gir elevene mulighet til å få faglig kunnskap om det brede spektrret av måter å praktisere livssyn på.

Et annet poeng som C trekker frem, er hvordan elevene tidligere snakket om praktiserende troende som et svart-hvitt fenomen, mens etter et besøk i moskéen så reflektere elevene over at denne grensen kan være mer fleksibel enn først antatt: «De kunne relatere seg litt mer til en, en muslim i hverdagen ikke sant, før var det jo *sånn er muslimer*, men nå var det noen som faktisk tenkte, *det er jo helt vanlige folk som oss alle*.» Dette kan tyde på at ekskursjonen kan ha bidratt til å gi elevene et utvidet perspektiv på hvordan en troende muslim tenker, oppfører seg og forholder seg til moskéen:

(...) før var det sånn, du er enten praktiserende eller ikke, men så finner man ut at det er kanskje litt mer personlige ting ikke sant. Sånne fine refleksjoner man henter der også. Det å være praktiserende ikke skal være noe negativt ikke sant, at det bare er en sånn – ja det er bare at man valgt å praktisere sin religion kanskje. (C)

Dette utdraget viser at lærerens intensjon er å skape rom for refleksjoner hos elevene og på den måten bryte ned eventuelle tankemønstre.

Lived religion kan også kobles til Aukland (2021) sitt mål om å lære-hvordan. Gjennom et møte med mangfold på ekskursjon kan *lived religion* perspektivet blant annet bidra til at elevene

tenker kritisk om hvilke religionsforståelser de selv har, og hvordan fremstillinger i skolebøker og av personer i media, kan være annerledes enn det de selv har erfart (Kleive, 2020, s. 305). Dette gjør at elevene opparbeider seg en kritisk bevissthet, men også en epistemologisk bevissthet som er sentrale ferdigheter i dagens samfunn.

4.2.2 Utfordringer ved arbeidsformen

Et annet sentralt funn er at læreres holdninger til arbeidsformen er av betydning. Når de ulike lærerne uttrykker noe i forbindelse med ekskursjoner så indikerer dette også et ståsted, noe som igjen kan påvirke deres beslutninger. Deltakerne har ulike holdninger og er et utfordrende aspekt ved arbeidsformen.

Dataene tyder på at noen av deltakerne vurderer ekskursjoner i lys av et potensiale for forkynnelse. Nicolaisen framhever i KRLEpodden hvordan ulike mennesker har ulike toleranser for hvor grensen går i tilknytning til dette med deltakelse og religionsutøvelse. Læreren har et overordnet ansvar for at elevenes grenser ikke overskrides (Aukland, 2018, 06:30). Lærerens subjektive mening er imidlertid en utfordring. Det som én lærer tenker er greit, kan være helt feil for en annen. B påpeker at denne grensen for hva som oppleves som forkynnelse også innebærer et subjektivt aspekt for lærerens del: «kommentaren, *for de som er på fredag så er dere hjertelig velkommen til å komme hit hvis dere vil det*, i på en måte en ekskursjons klasseromsetting, det føles ikke så bra da for min del». Det er altså ikke kun foresatte som gjennom lovgivning bestemmer hva barna skal være med på, læreren har også en grense for hva vedkommende vil utsette elevene for av påvirkning.

B setter tydelige grenser for deltakelse og forkynnelse. Vedkommende synes for eksempel at det var upassende når det var snakk om konfirmasjonsundervisning foran elevene: «så var det også litt snakk om sånn konfirmasjonsting og sånn da, det er litt upassende». Grunnen til at hen synes det var upassende er fordi vedkommende er redd for at det skal oppstå en form for forkynnelse: «Det var litt sånn, enn sitter jo alltid med en frykt på at det der kommer til å være en form for misjonering». På spørsmål om D er redd for at det skal være noen forkynnelse under et besøk, svarer hen: «Nei!». Noe som kan tyde på at vedkommende har en større tiltro til representanten som de møter og kanskje dermed også en annen toleranse for hva som betegnes som religionsutøvelse.

A påpeker imidlertid at hen ikke fokuserer så mye på tilfeller der elever eller foresatte ikke ønsker å delta på ulike skolerelaterte aktiviteter. Dette kan indikere at grensen til A er annerledes enn det B ser på som grenseoverskridning:

Jeg pleier å ikke lage så mye fuss ut av det, for det er jo det jeg mener at det er ingen som dør av å høre en sang om en religion du ikke selv tilhører, du skal få slippe å synge, det er helt greit liksom. (A)

Dette bekrefter tankegangen om at ulike lærere har ulike toleransevinduer, noe som igjen peker mot at holdninger og profesjonelt skjønn spiller en sentral rolle.

Ekskursjoner kan være veldig sårbart, ifølge B er det et usikkerhetsmoment relatert til representanten:

(...)og da er en også veldig sånn prisgitt at de er dyktige der, og jeg tenker også at det er ganske sårbart, både med tanke på den kompetansen til de som er der og nærheten til de som er der. (B)

En spennende formulering av B ettersom hen viser forståelse for at ekskursjoner kan føre til situasjoner som kan være vanskelig for noen. Derfor ønsker B å være varsom i møte med denne arbeidsmåten, hen ønsker ikke at elevene skal komme i en posisjon der de blir påvirket. Dalevi og Osbeck (2012, s. 80) hevder i sin studie at det vil være en utfordrende grense mellom deltakelse og utøvelse for den som leder opplegget. Andreassen (2016) mener ekskursjoner «beveger seg inn i et grenseland i undervisningen» (s. 40), der representantens formidling kan oppfattes som normativ og forkynnende.

4.3 Profesjonelt skjønn

Ut ifra betraktningene om hvilke faktorer lærere vurderer og forholder seg til ved valg om ekskursjon, tyder funnene på at det profesjonelle skjønnet er avgjørende. Deltakerne vurderer de praktiske hensynene opp mot potensialet for læringsutbyttet. Dessuten peker analysen også på at lærerne anvender sin skjønnsmessige dømmekraft når de vurderer etiske perspektiver som risiko for forkynnelse. Dahl et al. (2016, s. 34–35) hevder at det profesjonelle skjønn er kjernen i profesjonelt arbeid. Det samsvarer godt med funnene fra denne studien.

I materialet er det en tendens til at oppfatningen av hva som betraktes som forkynnelse eller religionsutøvelse varierer individuelt. Jørgensen (2017, s. 149) framhever at lovverket ikke legger noen andre føringer for ekskursjoner enn at det bør vises varsomhet, men hva innebærer egentlig varsomhet? Moen (2014) forklarer at det faglige skjønnet handler om en vurdering av hvor «rimelighetens grenser går» (s. 298). Basert på redegjørelsen ovenfor er det ikke overraskende at det er et spenn innenfor religions- og livssynsdidaktikken i forbindelse med forståelsen og bruken av ekskursjoner som arbeidsform. Det eksisterer ulike oppfatninger av hva religionsfaget skal være, og hva slags kunnskapsinnhold som bør fremmes. De ulike synspunktene som preger læreverk, forskningsartikler og undervisningssituasjoner er bygd på forskjellige meninger om hva slags relasjon skolefaget KRLE og vitenskapelige tradisjoner skal ha (Jørgensen, 2017, s. 145). Dermed er det heller ikke overraskende at deltakerne i denne studien har ulike oppfatninger om hvor grensen for religionsutøvelse og deltakelse går.

LK20 er en læreplan som gir stor metodefrihet (Skeie, 2020, s. 422-424), det innebærer også at det er *sterkt skjønn* (Dworkin, 1978, sitert i Ohnstad, 2012, s. 215). Dermed åpner LK20 opp for at ulike lærere kan vektlegge forskjellige dimensjoner i tilknytning til kompetansemålene. Med utgangspunkt i Goodlad (1979) sitt begrepsapparat ble det tydeliggjort at lærerne tolker ekskursjoners plass i læreplanen forskjellig (Goodlad, 1979, sitert i Andreassen & Tiller, 2021, s. 28). Funnene viste at det var sprik i deltakerne forståelse av *den oppfattede læreplanen*. Dermed er det et sentralt poeng at lærerne anvender sitt profesjonelle skjønn når de planlegger undervisning, ikke bare i situasjoner der raske avgjørelser eller konflikthåndtering kreves. Rommer LK20 ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-faget? Resultatene fra denne studien indikerer at svaret varierer avhengig av hvilken deltaker du spør.

På spørsmål om ekskursjoners plass i forbindelse med de nye kompetansemålene, uttrykker B: «(...) det har gitt større frihet til lærerne, [...]men det kan også gjøre at enkeltpersoner som har veldig mye makt på en skole, det kan gjøre at de styrer showet da.» B påpeker at større frihet innebærer større ansvar. Dette medfører høyere krav til lærerens redegjørelse for valg, og kan knyttes til det engelske begrepet *accountability*. Molander (2013, s. 45) hevder at skjønnsutøvelse baserer seg på et premiss om å redegjøre for valgene man har tatt. Samfunnsmandatet gjør at lærer står til ansvar overfor elever, foresatte, ledelse, men også samfunnet generelt. Dermed er det sentralt at lærere tar sin skjønnsutøvelse seriøst og kan

redegjøre for sine valg. Skjønn og selvstendighet i avgjørelser er med andre ord avgjørende i lærerprofesjonen, og særlig i det etiske faget KRLE.

Basert på datamaterialet er det tydelig at deltakerne aktivt bruker sitt profesjonelle skjønn til å vurdere ulike aspekter ved ekskursjon. En mulig refleksjon er at lærerne har ulike forståelsesrammer i møte med arbeidsformen. Vektlegningen av faktorer, og vurderinger av forhold varierer ettersom lærerens profesjonelle skjønn er individuelt.

5. Avslutning

Oppgavens problemstilling var å undersøke hvilke vurderinger og refleksjoner et utvalg lærere i Oslo skolen gjør seg om ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE. Studien har kommet frem til flere sentrale tanker og synspunkter, videre følger en kort oversikt:

Denne studien har synliggjort noen av utfordringene og mulighetene som følger av å ta med elever på ekskursjon. Oppgaven har vektlagt rammefaktorer og betydningen det har for lærerens valg av arbeidsform. Eksterne føringer og praktiske hensyn er to forhold som læreren aktivt forholder seg til og vurderer når vedkommende har som ønske å gjennomføre en ekskursjon. I valget om å dra på ekskursjon eller ikke, konkluderer oppgaven med at lærere vurderer og forholder seg til ulike faktorer som kompetansemål, ledelse, foresatte, klassesammensetning, reiseavstand, tid, profesjonsfelleskapet og representantens kompetanse. Et interessant funn er at representantenes kompetanse er et gjennomgående trekk hos utvalget, de etterspør kvalitet. Deltakerne har ulike erfaringer med representanter. En av deltakerne trekker representanten frem som et eksempel på sårbarheten ved ekskursjon og denne usikkerheten som den enkelte lærer kan kjenne på. Mens andre deltakerne viser gjennom refleksjon at de ønsker å ha en god representant som er dyktig på å formidle. Alle disse eksterne føringene og praktiske hensynene vil ha noe å si i større eller mindre grad for den respektive lærer. I tillegg til at deres holdninger og refleksjoner rundt læringsutbyttet også er med og påvirker valget. Dette tyder på at det er den enkelte lærer sitt profesjonelle skjønn som er avgjørende i prosessen.

Denne oppgaven har eksemplifisert hvordan ekskursjoner kan være et verktøy i KLRE-undervisningen for å synliggjøre *lived religion*, men også for å gi elevene mulighet til å stille sine vanskelige spørsmål til en representant som har et faglig innenfraperspektiv. Materialet har dessuten vist at ekskursjoner kan bidra til et visuelt møte for elevene som igjen kan ha innvirkning på deres dybdelæring, noe som er et sentralt mål i LK20.

Arbeidsformen har imidlertid utfordringer. Det er delte meninger hvorvidt ekskursjoner medfører potensiale for forkynnelse. Dette samsvarer med oppfatninger om arbeidsformen fra fagmiljøet, noe som kan bety at lærerne også er formet av overordnede diskusjoner i KRLE-faget. De individuelle forskjellene i lærernes holdninger indikerer at det profesjonelle skjønnet gjør seg gjeldende i aller høyeste når lærere vurderer arbeidsformen. Det kan derfor argumenteres for at de individuelle grensene for hva læreren tolererer med tanke på deltakelse og forkynnelse, vil være en nøkkelfaktor i skjønnsvurderingen.

Lærere i Osloskolen har ulike vurderinger og refleksjoner rundt ekskursjoner som arbeidsform, men det er noen gjennomgående tendenser knyttet til faktorer, muligheter og utfordringer. Oppgaven konkluderer derfor med at lærere i Osloskolen er påvirket av eksterne føringer og praktiske hensyn, spesielt representantens kompetanse. Imidlertid viser denne studien at dersom lærerne likevel ser nytteverdien og læringsutbyttet ved en ekskursjon, så vil de anvende arbeidsformen. Det er altså det profesjonelle skjønnnet som blir den avgjørende faktoren.

Kritiske refleksjoner

Denne studien er likevel ikke altomfattende og tømmende. Det er mange faktorer utenfor lærerens kontrollområde som vil ha innvirkning på resultatene. Omganger rommer en begrenset problemstilling, nemlig arbeidsformens rolle med læreres holdning og tolkning av fagets retningslinjer.

En begrensning ved denne studien er at utvalget baserer seg på lærere som både jobber på barneskolen, men også ungdomskolen. Det gjør at de kan være opptatt av ulike faktorer når det kommer til praktiske hensyn, dette fordi de forholder seg til ulike aldersgrupper. I tillegg til at studien også begrenser seg til å favne et utvalg lærere i Osloområdet, det innebærer at funnene ikke er representative. Likevel forteller det noe om hvordan dette utvalget lærere opplever arbeidsformen og har derfor en overføringsverdi.

Didaktiske implikasjoner

Ekskursjoner som arbeidsform er hensiktsmessig i et omstridt fag som KRLE der kjerneelement og dybdelæring har fått stor innpass. Ordlyden i både kjerneelement og læreplan sier at elevene skal *utforske*. En form for utforskning er å la elevene selv bli kjent med religioner og livssyn sine lokaler gjennom tilstedeværelse. Det er også mulig å fremme denne arbeidsformen som et motsvar på verdensreligionsmodellen som ofte får styre undervisningen. Gjennom en ekskursjon kan *lived religion* synliggjøres, noe som innebærer at elevene får innblikk i andre perspektiver som kanskje ligger nærmere deres forforståelse av religion? Verdensreligionsmodellen er kritisert for å redusere religioner til å følge et mønster. I en hverdag der elevene stadig møter en mer synkretisk mediafremstilling av religioner og livssyn, er det hensiktsmessig å rette et kritisk blikk til hvilke perspektiver som skal få være rådende i KRLE-faget. Ekskursjoner som arbeidsform tilrettelegger møter med representanter som gjerne har andre synsvinkler enn det lærebøkene fremstiller.

Det ligger også et didaktisk potensial i å bruke ekskursjoner, ikke bare som et verktøy for å synliggjøre faglige innenfraperspektiver, men også som et redskap for å lære-hvordan. KRLE-faget er omdiskutert, der *hva* som skal være hensikten er tvetydig. Er det holdningsutvikling eller kunnskapsinnholdet som er i fokus? Aukland (2021) fremmer lære-hvordan som et tilskudd til den dikotomien å *lære om* eller *av*. Ekskursjoner kan være et sted der elevene får stille spørsmål og gå i dialog med representantene om hvor de får sin kunnskap fra. På den måten får elevene mulighet til å selv utforske religionsforståelser, noe som igjen gir dem mer makt til å reflektere over kunnskapen de møter.

Videre forskning

Som en naturlig forlengning av den oppgaven vil det være interessant å undersøke hvor utbredt arbeidsformen er. Hvor mange lærere i Osloskolen velger å anvende seg av ekskursjoner som et verktøy i undervisningen? Her hadde det dessuten vært relevant å se hvorvidt kjønn, religiøs overbevisning, erfaring og fagkompetanse er av betydning for læreres holdninger. Det hadde også vært spennende å se om det er noen forskjell fra Osloområdet og resten av landet.

Som det har blitt nevnt er ikke forskningsfeltet rundt ekskursjoner utbredt, og derfor er det også mange muligheter for videre forskning. Et annet tema som gjerne kan belyses mer, er fritaksretten. Hva er foreldrenes holdninger til fritak, er ekskursjoner noe som de tenker faller under denne kategorien? Og hvor utbredt er i så fall bruken av dette i norsk kontekst? Et annet forskningsområde som bør utforskes er representantens holdninger til besøket og hvor bevisst de er på sin egen rolle i forhold til forkynnelse og religionsutøvelse. Funnene fra denne studien indikerer at lærere etterspør kvalitet og at det er et usikkerhetsmoment knyttet til representantene. Derfor hadde vært betydningsfullt å få mer innsikt i deres tanker angående slike besøk.

Det hadde også vært interessant å vite mer om andre ekskursjonsmuligheter enn studier som kun fokuserer på kirker, moskeer og synagoger. Hvordan er dette terrenget i forhold til nyreligiositeten, er det perspektiver som elever blir presentert for? Dersom skolen skal være preget av mangfold, bør ikke da mangfoldet også synliggjøres?

6. Litteraturliste

- Aas, R. (2022). *Trosrepresentanters og KRLE-læreres erfaringer med og refleksjoner om ekskursjonsinnhold* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA.
<https://hdl.handle.net/11250/3026566>
- Afdal, G. (2005). *Tolerance and the Curriculum: conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian Compulsory school*. Det teologiske Menighetsfakultet.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ammerman, N.T. (2016). «Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its contours and Frontiers», *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99.
<https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-01>
- Andersland, I. (2020). Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia: En ideanalytisk sammenligning av læreplanktekster. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur* (1-2), 93–120. <https://hdl.handle.net/11250/2725785>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk – en innføring* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, Ø. S. & Jørgensen, C. S. (2022). Et ressursperspektiv på uenighet: Analyse av kjerneelementet Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. *Prismet*, 73(1-2), 23–49. <https://doi.org/10.5617/pri.9696>
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Lærerens bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Aukland, K. (2018, 16.februar). Ekskursjon [Podkast episode]. I K. Aukland (Produsent), *KRLEpodden*. Hentet fra: <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/2/6/ekskursjon>
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og a religion. *Nordidactica*, 11(1), 103–121. <https://hdl.handle.net/11250/2994033>
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget.
- Britton, T. H. (2019). *Att möta det levda: Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet].

- Britton, T. H. & Jørgensen, C. S. (2019). The construction of 'religions' during field visits. *Intercultural Education*, 30(3), 306–322.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539308>
- Brynsett, C. M. (2020). *Betydningen av ekskursjon i KRLE-undervisningen* [Masteroppgave, MF vitenskapelige høyskole]. MF Open.
<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2677254>
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). 'Deep learning' in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020. *Religions*, 11(11), 579–595. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- Bøe, H. M. & Kalvig, A. (2020). *Mennesker, meninger, makter – en introduksjon til religionsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dalevi, S. & Osbeck, C. (2012). *Kyrkopedagogik i Munkfors: En utvärdering av ett samarbetsprosjekt skola-kyrka*. Karlstad University Press.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:556256/FULLTEXT01.pdf>
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2022). *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L. G. (2009). Ekskursjoner. I H. K. Sødal (Red.). *Religions og livssynsdiaktikk: en innføring* (4.utg.), s. 158–161. Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt, *Prismet*, 70 (1), 27–46.
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. (Rapport nr. 1). Universitetet i Oslo.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Fonneland, T. (2007). Kvalitative metoder: Intervju og observasjon, I S. E. Kraft & R. Natvig (Red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 222–242). Pax.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring- historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22–27.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet strategi for videreutdanning av lærere»*. (Delrapport nr. 2). Oxford Research.
- Gregersen, F. T. (2022). *Vurdering for dybdelæring*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok for forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Jackson, R. (2014). «Veiviseren». En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (5), 375–384. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-08>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være en del av religions- og livssynsundervisningen? I M.v.d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 144-163). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2021). Ekskursjon i religions- og livssynsfaget. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 181–187). IKO-Forlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020, Delrapport 1). Universitet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen/evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Experiencing churches as spiritual and religious places: a study on children's emotions in church buildings during scholastic field trips, *British Journal of Religious Education*, 40(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1209458>

- Kleive, H. V. (2020). Levde hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse & K. Hatlebrekke (Red.), *Tru på Vestlandet. Tradisjonar i endring* (s. 289–309). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s.13–42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/rle1-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lippe, M. v. d. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I M.v.d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 87–100). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M.v.d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 11–24). Universitetsforlaget.
- Lomsdalen, C. (2021). Fritak og religiøse spenninger i skolen. *Prismet* 72(2), 153–170. <https://doi.org/10.5617/pri.8884>
- Madsen, A. A., Tangen, T. N. & Løhre, A. (2020). Skjønne som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (s. 119–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.98.ch6>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, K. (2014). Engasjement og varsomhet: Læreres og elevers praksisfortellinger fra religionstimene. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme* (s. 287–307). Fagbokforlaget.

- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s.44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- McQuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33571>
- Nicolaisen, T. (2016). Ekskursjoner som metode i religions- og livssynsundervisning. *Prismet* (3), 237–238. <https://doi.org/10.5617/pri.4499>
- Nicolaisen, T. (2021). Religionens kunst i klasserom og hellige rom: Teoretiske perspektiver. *Prismet*, 72(2), 119–134. <https://doi.org/10.5617/pri.8882>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Näslund, L. (2009). The Young and the Other: Students' Voices About Encounters with Faith, *Religious Education*, 104(2), 166–196.
<https://doi.org/10.1080/00344080902794657>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I M. B. Postholm & T. Tiller (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209–242). Cappelen Damm Akademisk.
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (2.utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opdal, P. A. (2018). Språk på tomgang? Om «læringsutbytte» i høyere utdanning. *Uniped*, 41(2), 87-105. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-0>
- Oslo kommune. (u.å.). *Befolkningens landbakgrunn*. Hentet 12.mai 2023 fra: <https://www.oslo.kommune.no/statistikk/befolkning/landbakgrunn/>
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, F. (2021). Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet? *Prismet*, 72(1), 39–55. <https://doi.org/10.5617/pri.8729>
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjonen i KRLE-faget. *Prismet*, 71(4). 323–339. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Repstad, P. (2020a). Hva slags sosiologi?: Anvendelse av sosiologi i religionsfagene. *Prismet* 71(4), 377–390. <https://doi.org/10.5617/pri.8366>
- Repstad, P. (2020b). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2019). *Variert undervisning: Mer læring* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Roos, L. (2008). Gäst hos verkligheten: Studiebesök som pedagogisk metod. I S. Ohlson & D. Thurfjell (Red.), *Hermeneutikk, didaktikk og teologi: En vänbok til Bjørn Skogar* (s.132–136).
- Ruter. (u.å.). Selskapsinformasjon. Hentet 21.mai 2023 fra <https://ruter.no/om-ruter/selskapsinformasjon/>
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I M.v.d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 117-129). Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 71(4), 421–425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skeie, G. (2022). «Er KRLE-faget et ordinært skolefag?». I H.V. Kleive, J.G. Lillebø & K. W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199–227). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9>
- Stokke, C. & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE - tar faget en subjektiv vending? *Nytt Norsk Tidsskrift* 37(2), 137–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- St. Meld. nr.11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Tafjord, B. O. (2007). Refleksjoner kring refleksivitet, I S. E. Kraft & R. Natvig (Red.) *Metode i religionsvitenskap* (s. 243–259). Pax.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tannggaard (Red.), *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Unstad, L., Jørgensen, C. S. & Fjørtoft, H. (2020). Lesing og skriving i religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen: En kartlegging av forskningsfeltet 2005–2008. *Nordidactica 10* (1), 154–174.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Timetall*. Hentet 10.mai 2023 fra: https://www.udir.no/lk20/rle01_03/timetall
- Vestøl, J. M. (2020). «Å ta andres perspektiv»: Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet 71*(4), 361–375. <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. (2019). Universitetsforlaget.

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

Intervjuguide

Samtykke jf. informasjonsskriv

1. Kan du bekrefte at du har fått informasjon om databehandlingen i prosjektet, og at du gir ditt samtykke til å delta?

Innledende spørsmål:

1. Vil du fortelle meg om din lærerbakgrunn?
 - a. Hva slag utdanning har du?
 - b. Hva slags undervisningserfaring i KRLE?
 - c. Hvor mange år har du vært lærer?
 - d. Hvordan opplever du det å undervise i KRLE-faget?
2. Vil du fortelle meg om skolen du jobber på nå?
 - a. Elevgruppen som helhet?
 - b. Har skolen noen spesiell visjon eller satsningsområde?
 - c. Hvordan opplever du profesjonsfellesskapet på skolen?
 - i. Jobber dere i team på trinnet?
3. Vil du fortelle meg om elevgruppen du er lærer for i KRLE?
 - a. Hva slags klassemiljø er det?
 - i. Respekt for ulike religioner og livssyn?
 - b. Hva slags ekskursjoner har du gjennomført med denne elevgruppen?

Tema: *Praktiske hensyn ved ekskursjoner som metode*

1. Vil du fortelle litt om sist gang du var på ekskursjon, hva skjedde?
 - a. Hvor dro dere som klasse?
 - b. Hvor star elevgruppe hadde du med deg?
 - c. Er dette noe dere gjør ofte med denne klassen?
2. (Dersom vedkommende har vært på ekskursjon flere ganger) Har du lyst til å fortelle om opplevelsen av din første ekskursjon?
 - a. Hva har du lært på veien fra den første til den siste?
3. Bruker du å legge inn ekskursjoner som arbeidsmåte bevisst inn i planleggingen for faget?
 - a. Er dette noe du tar hensyn til når du planlegger et nytt skoleår?
4. Hva slags praktisk tilrettelegging har du gjort/opplevd vært nødvendig i forhold til konkrete ekskursjoner?
 - a. Hva slags refleksjoner gjorde du deg i forkant?
 - b. Hva var din rolle som lærer i forkant av ekskursjonen, underveis og i etterkant?
 - i. Noen faktorer som blir viktige for deg i planleggingen, i gjennomføringen, i etterkant?
 - ii. Arbeidet dere noe med tema før dere dro på ekskursjon?
 - iii. Hva gjorde dere når dere kom tilbake fra ekskursjonen?

Tema: *Vurderinger i forhold til ekskursjoner som arbeidsform*

1. Hva tenker du om denne arbeidsformen?
 - a. Hva er ditt forhold til ekskursjoner som metode?

- a. Opplever du at dette er en omstridt arbeidsform?
- b. Har du opplevd at denne arbeidsmetoden ikke har blitt tatt godt imot av foreldre?
2. Hvilke vurderinger har du gjort deg i forhold til læringsutbytte ved denne arbeidsmetoden?
 - a. Har du opplevd at det er noen forskjeller fra «tradisjonell undervisning»?
 - b. I hvilken grad opplever du at ekskursjoner er nyttig for elevene?
 - c. Hvilke inntrykk opplever du at elevene sitter igjen med etter et slikt besøk?
3. Har du noen tanker om hvorfor du velger/ikke velger å bruke denne arbeidsformen?
 - a. Opplever du det som «enklere» å gjennomføre ekskursjoner innenfor visse religioner og livssyn?
 - i. Vil du fortelle litt om de ulike stedene du har tatt med elevene dine?
 - ii. Har du hatt ulike opplevelser?

Tema: *Føringer fra ulike hold i forhold til denne arbeidsformen*

1. Hvilke føringer har du opplevd i forhold til denne arbeidsformen?
 - a. Vil du fortelle meg om noen opplevelser med disse føringene?
2. Hvilke føringer har du tatt hensyn til i forhold til planlegging og gjennomføring av ekskursjoner i KRLE-faget?
 - a. Hva med læreplan?
 - b. Hva med skoleledelsen?
 - c. Hva med foreldre?
 - d. I forhold til egen bakgrunn fra studiet, fikk du noen veiledning der som du tar med deg?
3. Har du noen opplevelser med fritaksretten i forhold til ekskursjoner som metode?
 - a. I hvilken grad tenker du på og forholder deg til fritaksretten når du planlegger undervisning om ulike emner?
 - b. I hvilken grad tenker du på og forholder deg til fritaksretten når du skal ut på ekskursjon?
 - i. Hvordan legger du det frem for foreldre?
 - ii. Tas dette med i planleggingen?
 - iii. Har du noe alternativt opplegg dersom elevene ikke blir med?
 - c. Tenker du noe på om arbeidsformen kan være støtende på noe vis, før du drar på en ekskursjon?
 - i. I så fall hvilke tiltak setter du da inn?
 - ii. Tanker om ekskursjon er en arbeidsform som skal inkludere hele klassen, eller bare deler?

Avslutning

2. Nå har vi vært inne på mange aspekter i forhold dine erfaringer og vurderinger om ekskursjoner som metode. Hvis du skal oppsummere kort det vi har snakket om, hva vil du trekke frem?
3. Er det noe annet du ønsker å legge til som du føler du ikke har fått sagt?

7.3 Vedlegg 2, Godkjennelse fra Sikt¹¹



[Meldeskjema](#) / [Ekskursjoner som metode i KRLE-faget](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
520869

Vurderingstype
Standard

Dato
28.10.2022

Prosjekttittel

Ekskursjoner som metode i KRLE-faget

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Margrete Løøv

Student

Othilia Karlsen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever eller foreldre/foresatte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

¹¹ Fra 1. januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

7.2 Vedlegg 3, Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Ekskursjoner som metode i KRLE-faget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer lærere i Oslo har med ekskursjoner som metode i KRLE-faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av masteroppgaven min og noe som jeg ønsker å fordype meg i etter fem år på lærerstudiet. Hensikten med prosjektet er å finne ut av læreres opplevelser av ekskursjoner som metode. *Hvilke erfaringer har du som lærer med ekskursjoner som arbeidsmåte i KRLE-faget?* Jeg er interessert i dine tanker om dette temaet. Dersom du takker ja, vil du være en av fire lærere som jeg intervjuer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høyskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta er fordi du er lærer og du har erfaring med ekskursjoner som arbeidsmetode i KRLE. Jeg er interessert i dine tanker om hvordan det vært og tatt med klassen på en utflukt med undervisningsmessig formål. Det er ikke et krav at du har fagkompetanse i KRLE, men du ha må erfaring med ekskursjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer deltakelse i prosjektet et *semistrukturert intervju* med meg. Det vil ta deg ca. 45 – 60 min. Intervjuet vil ha noen spørsmål som er knyttet opp mot det å bruke ekskursjon som arbeidsmetode i KRLE. Det vil bli brukt en lydopptaker (diktafon) på intervjuet, slik at dine svar vil bli tatt opp. Etter at svarene har blitt bearbeidet vil lydfilen bli slettet. I endt tekst vil du gå under et alias og det er ikke mange opplysninger om deg som person som jeg vil be om.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, student Othilia Karlsen og min veileder, Margrethe Løøv som vil få tilgang til informasjonen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil bli lagret på en egen disk med et lukket lagringssystem, dette for å sikre at ingen uønskede får tilgang. Lydopptakene vil bli slettet når de har blitt transkribert. I endt tekst vil verken navn eller skole være med, navnet ditt vil bli byttet ut med et alias.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent, dette vil være i midten av juni 2023. Dine personopplysninger og opptak vil da bli slettet og makulert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høyskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student, Othilia Karlsen, telefon: 95 86 19 86 eller othilia.karlsen97@hotmail.com
- Veileder, Margrethe Løøv, telefon: 21 96 95 36 eller margrethe.loov@nla.no
- Vårt personvernombud, Inger-Johanne Gamlem Njau, telefon: 55 54 07 49 eller personvernombud@nla.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Margrethe Løøv
(Veileder)

Othilia Karlsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

