



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Sara Skog Borlaug

Masteroppgave

Refleksjonsevne blant KRLE-elever: En kvalitativ analyse

Reflective ability among Christian and other religious and ethical education students: A qualitative analysis

2MGLU 1-7

2MASTER17

2024

Forord

I begynnelsen av dette prosjektet var det en utfordring å forestille seg omfanget av en masteroppgave. Det var krevende og skulle erkjenne det arbeidet som lå foran meg, med tanke på arbeidsmengde og hvordan det skulle gjennomføres. Imidlertid endret denne tankegangen seg lengre inn i prosjektet, og den opprinnelige bekymringen for og skulle skrive en masteroppgave ble gradvis mindre. Ordene fløt lettere, oppgaven vokste i omfang, og til slutt står jeg her med en fullført masteroppgave.

Denne perioden har vært særdeles lærerik og den har bidratt til en økt forståelse for individuell kunnskap og hvordan våre eksisterende oppfatninger og fordommer påvirker oss når vi møter ny informasjon. Dette er innsikter jeg vil ta med meg i min fremtidige yrkespraksis med barn, så vel som i møte med enkelt individer generelt.

Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke min veileder, Cathrine Victoria Felix, for hennes verdifulle tilbakemeldinger, veiledning og råd gjennom prosjektet. Videre vil jeg takke alle foreleserne i KRLE-faget på Høgskolen i Innlandet for deres dedikerte innsats i sine fagfelt, og for å ha gjort faget interessant og spennende.

Jeg vil også rette en takk til skolen og klassen jeg fikk basere studiet mitt på. Informantenes bidrag og deres åpenhet med å dele tanker og kunnskaper gjorde det mulig for meg å utforme denne oppgaven. Ikke minst vekket de en interesse som gjorde skriveprosessen lettere.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke min familie og mine venner for deres støtte gjennom denne prosessen, som har gjort hverdagen både bedre og enklere.

Hamar, mai 2024.

Sara Borlaug

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker elevenes kunnskaper om jødedommen og deres refleksjonsevne på 7.trinn. Tematikken er blitt undersøkt på bakgrunn av problemstillingen: **“Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?»**”. Bakgrunnen for dette prosjektet bunner i elevenes økende aktivitet og engasjement på sosiale medier og deres stadige eksponering for informasjon gjennom bruken av digitale enheter. Formålet med studien er å undersøke hvordan elever bearbeider ny eller uvanlig kunnskap, samt hvordan de bruker sin bakgrunnskunnskap og refleksjonsevne i denne konteksten. Dette for å være bevisst på hvordan den pedagogiske tilnærmingen bør utvikles videre.

Forskningsprosjektet har vedtatt en kvalitativ tilnærming, kombinert med både en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig tilnærming. Studien er forankret i et teoretisk rammeverk som utforsker begrepet refleksjon slik det er formulert i læreplanverket og en definisjon basert på flere teoretikere. Videre blir Aristoteles tre kunnskapsnivåer, hermeneutikk med fokus på Gadamer sin teori om førforståelse, fordommer og den hermeneutiske sirkel, samt Iser sin Leser-respons-teori beskrevet. Datamaterialet er sammensatt av en metodekombinasjon av kvalitativ observasjon av egen undervisning og en deduktiv innholdsanalyse av datamaterialet fra elevene.

Resultatene av studien indikerer at elevene besitter en generell, overfladisk kunnskap om jødedommen som ikke oppfylte kompetansemålene i læreplanen, og som de senere ikke anvender i refleksjonsprosessen. Videre viser det seg at flertallet av elevene ikke benytter seg av en refleksjonsevne, da de hovedsakelig fremlegger deskriptive og normative uttalelser uten refleksjon. Imidlertid demonstrerte elevene en markant emosjonell intelligens når det kom til reaksjon av ulike hendelser som forekom i serien. Til tross for dette, viser studien at elevene har utfordringer med å oppfatte nyansene i en større virkelighetsforståelse, og flertallet av elevene på dette trinnet klarte ikke å skille det jødiske samfunnet fra å være en representant for religionen. Til slutt avdekket analysen av elevbesvarene at elevene manglet en mental innsats i undervisningen, der den mentale utholdenheten er svekket.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis delves into seventh-grade students' knowledge of Judaism and their capacity for reflection. The investigation revolves around the research question: "How do students utilize their reflective abilities and acquired knowledge when watching the presentation of a Jewish community in the series 'My Unorthodox Life'?" This project stems from students' increasing activity and engagement on social media platforms and their continual exposure to information through digital devices. The study aims to explore how students process new or unfamiliar knowledge and how they employ their background knowledge and reflective abilities in this context, with the intention of informing the development of pedagogical approaches.

The research project adopts a qualitative approach, incorporating both phenomenological and hermeneutic methodologies. It is grounded in a theoretical framework that examines the concept of reflection as formulated in the curriculum and a definition based on various theorists. Additionally, Aristotle's three levels of knowledge, hermeneutics focusing on Gadamer's theory of pre-understanding, prejudices, and the hermeneutic circle, as well as Iser's reader-response theory, are outlined. The data comprise a combination of qualitative observation of teaching practices and a deductive content analysis of student responses.

The findings indicate that students possess a general, superficial knowledge of Judaism that does not meet the curriculum's competency goals and is not subsequently utilized in the reflection process. Moreover, the majority of students do not engage in reflective thinking, predominantly offering descriptive and normative statements without reflection. However, students demonstrated significant emotional intelligence in reacting to various events depicted in the series. Nonetheless, the study reveals that students struggle to grasp nuances in a broader understanding of reality, with the majority failing to distinguish the Jewish community as separate from merely representing the religion. Finally, the analysis of student responses uncovered a lack of mental effort in their learning, with weakened mental stamina evident.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
Kap. 1: Innledning.....	7
1.1 Tema	7
1.2 Bakgrunn og aktualitet.....	7
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Serien: My Unorthodox Life.....	9
1.5 Oppgavens oppbygging.....	10
Kap. 2: Teoretisk rammeverk	12
2.1 Tidligere forskning	13
2.2 Refleksjon.....	14
2.2.1 Læreplanverket	14
2.2.2 Definisjon.....	16
2.3 Aristoteles kunnskapsnivåer: episteme, techne og fronesis	17
2.4 Hermeneutikk	19
2.5 Hans-Georg Gadamer: fordommer og hermeneutiske sirkel	19
2.6 Wolfgang Iser: leser-respons-teori	22
Kap. 3: Metode	25
3.1 vitenskapsteoretisk tilnærming	25
3.2 Metode for datainnsamling	26
3.2.1 Observasjon.....	27
3.2.2 Dataanalyse	28
3.2.3 Valg av informanter.....	30
3.3 Førforståelse og hypotese:	31
3.4 Undervisningsopplegg.....	32
Bilde 1, undervisningsopplegg.....	33
Bilde 2, undervisningsopplegg.....	34
Bilde 3, undervisningsopplegg.....	35
3.4.1 Fremgangsmåte.....	35
3.5 Seriens klipp.....	36
Episode 1, sekvens 1.....	37
Episode 1, Sekvens 2	38
Episode 1, sekvens 3.....	38
Episode 2, Sekvens 4	40

Episode 2, Sekvens 5	40
Episode 2, Sekvens 6	41
Episode 3, Sekvens 7	43
3.6 Forskningens kvalitet	43
3.6.1 Validitet	43
3.6.2 Reliabilitet.....	45
3.6.3 Informanter	46
Kap. 4: Presentasjon av funn	47
4.1: Tankekart og observasjon.....	47
4.1.1 Observasjon.....	47
Tabell 1	49
4.1.2 Tankekart.....	49
4.2 Refleksjonsark og observasjon.....	51
4.2.1 Observasjon.....	51
Tabell 2	57
4.2.2 Refleksjonsark	57
4.3 Oppsummering av funn	63
Kap. 5:Drøfting	65
5.1 Forskningsspørsmål 1.....	65
5.2 Forskningsspørsmål 2.....	69
5.3 Besvarelse av problemstillingen	77
Kap. 6: Konklusjon	83
6.1 Oppsummeringer av funn	83
6.1.1 Forskningsspørsmål 1:	83
Tabell 1	84
6.1.2 Forskningsspørsmål 2:	85
Tabell 2	86
6.2 Begrensninger og videre forskning	88
6.3 Sluttbemerkinger	89
Kap. 7: Referanseliste	91

Kap. 1: Innledning

1.1 Tema

Denne masteroppgaven utforsker refleksjonsevnen til elever, og hvordan de bruker sin bakgrunnskunnskap da de møter et religiøst mangfold i en TV-serie. Spesifikt fokuserer studien på elevenes reaksjoner etter seks års undervisning i faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), og hvordan de anvender denne kunnskapen da de konfronteres med alternative synspunkter. Gjennom undersøkelsen ønsker jeg å belyse både omfanget av elevenes refleksjonsevne og deres evne til å integrere ulike perspektiver, samt å gi innsikt i deres kognitive prosesser når de møter divergerende meninger.

1.2 Bakgrunn og aktualitet

Den fremtidige utviklingen av utdanningssystemet avhenger i stor grad av kontinuerlige fornyelser i læreplanene, med sikte på å tilrettelegge for elevenes utvikling som aktive deltakere i et stadig skiftende, kunnskapsintensivt og multikulturelt samfunn. Dette forutsetter tilstedeværelsen av kompetente profesjonsutøvere som har evnen til å veilede og undervise elever i deres ulike livsarenaer (Engen et al., 2021, s. 5). En slik livsarena inkluderer den digitale sfæren, hvor barn og unge aktivt tar i bruk digitale tjenester i tråd med blant annet skolearbeid, kommunikasjon med venner og familie, strømming av film og musikk og spille spill. Som både avsender og mottaker, produsent og konsumerer, er det nødvendig for dagens samfunnsborgere å kontinuerlig navigere og tilpasse seg forskjellige kontekster (Engen et al., 2021, s. 5). I lys av de dynamiske utfordringene som barn og unge vil bli konfrontert med, blir evnen til refleksjon særlig betydningsfull, da den legger grunnlaget for en veloverveid beslutningstaking.

I 2022 gjennomførte Medietilsynet en omfattende undersøkelse angående barn og unges digitale medievaner. Gjennom en nettbasert spørreundersøkelse, utført i skoletiden, ble ulike aspekter av barns tilgang til og bruk av teknologi kartlagt. Resultatene demonstrerte at 93% av barn i alderen 9-11 år eier en mobiltelefon, og etter 12-14-årsalderen hadde omtrent alle egne mobiltelefoner (Medietilsynet, 2022a, s. 5). Innen aldersgruppen 9-18 år hadde 97% tilgang til tv hjemme, mens 64% hadde tilgang til egen datamaskin. I tillegg hadde de fleste barneskoleelever tilgang til nettbrett (Medietilsynet, 2022a, s. 5). Undersøkelsen avdekket

også barn og unges bruk av sosiale medier, hvor 90% av dem i alderen 9-18-år er aktive brukere av minst ett eller flere sosiale medium, og allerede i 10-årsalderen er 56% til stedet på minst ett slik plattform (Medietilsynet, 2022b, s. 1). Blant de mest brukte plattformene var Youtube, Snapchat, Tiktok, Instagram og Facebook. Det er bemerkelsesverdig at 88% av barn og unge i aldersgruppen 9-18 år mottar nyhetsinnhold gjennom sosiale medier (Medietilsynet, 2022a, s. 5 og 7).

Basert på funnene fra Medietilsynets undersøkelse, fremstår det klart at barn og unge er aktive forbrukere av teknologiske enheter og deltakere på sosiale medieplattformer. Denne virkeligheten understreker viktigheten av en forståelse for at elever, som medlemmer av samfunnet, vil kontinuerlig støte på forskjellige perspektiver, tro og livssyn, både i fysisk og digital form. Deres evne til å møte og navigere gjennom slike mangfoldige synspunkter vil i stor grad avhenge av deres kunnskapsnivå og refleksjonsevne. Som profesjonsutøver i skolen er det derfor avgjørende å være oppmerksom på elevenes holdninger og tilnærminger til ny kunnskap. Skolens rolle bør være både å utfordre og utvikle elevenes holdninger, tanker og kunnskap, med fokus på å fremme reflekterte samfunnsborgere. Av den grunn er jeg interessert i å utforske elevenes umiddelbare tanker og refleksjonsevne i møte med ulike livssyn og tilnærming til livet.

Jødedommen er en av verdensreligionene som elevene skal lære om i løpet av sin skolegang. Ifølge læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) etter 7.trinn, forventes elevene å tilegne seg kunnskap om rituell praksis, normer, hellige tekster, materielle uttrykk, sentrale skikkelser, etiske ideer og syn på familieliv (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Etter syv år på barneskolen, forventes det at elevene har opparbeidet betydelig kompetanse om denne religionen, samt om andre verdensreligioner. Denne kunnskapen, anvendt i skolesammenheng, er av stor relevans i møte med det globaliserte samfunnet vi befinner oss i dag.

Ifølge Knut Lundby, er nordmenns kunnskap om religion, sett bort i fra egen praksis og tradisjon, hovedsakelig formet av mediens formidling (Lundby, 2021, s. 12). Gitt at flertallet av elevene på mellomtrinnet har tilgang til og mottar informasjon gjennom medier, vil deres oppfatninger av religion i stor grad bli formet av det de eksponeres for gjennom sosiale medier. Sett bort fra påvirkning av familie, egen praksis og tradisjon. Av denne grunn er det av stor betydning å utruste elever med verktøy for å navigere gjennom dagens medialiserte religiøse landskap, samtidig som man er bevisst på utfordringene knyttet til spredningen av «fake news» og andre former for formidlet informasjon om ulike livssyn. Som fremtidig lærer

innenfor KRLE-faget, fremstår det som essensielt å forstå elevenes førforståelser og bakgrunnskunnskap, samt hvordan disse påvirker deres umiddelbare refleksjon når de konfronteres med formidlet religiøsitet gjennom medier. Dette kritiske innsiktsarbeidet er av avgjørende betydning for å legge til rette for utviklingen av elevenes evne til å tenke reflektert, og dermed forberede dem til å bli engasjerte og medvirkende samfunnsborgere.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av oppgavens aktualitet, bakgrunn og tema har jeg utarbeidet en problemstilling som lyder slik: **«Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?».** For å besvare problemstillingen har jeg videre utformet to forskningsspørsmål:

1. Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?
2. Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?

1.4 Serien: My Unorthodox Life

My Unorthodox Life er en amerikansk realityserie produsert av Netflix. Første sesong debuterte den 14.juli 2021, og per nå er det tilgjengelig tre sesonger av serien på Netflix (Wikipedia, u.å.)¹. Serien følger familien til Julia Haart, bestående av hennes eldste sønn Shlomo, eldste datter Batsheva og hennes ektemann Benjamin (Ben), Julias yngste datter Miriam og hennes yngste sønn Aron. Julia Haart var tidligere medlem av et ortodokst jødisk samfunn i Monsey (USA), og i serien deler hun og hennes familie deres erfaringer med dette samfunnet. Julia og Miriam har valgt å forlate religionen, mens resten av familien praktiserer fortsatt sin religiøsitet utenfor samfunnet. Aron er den eneste som fortsatt bor i Monsey med faren sin og følger aktivt den ortodokse retningen. De første episodene av serien utforsker

¹ Wikipedia er benyttet som kilde kun for å skaffe generell informasjon om serien, samt dato for publisering, til tross for at det ikke anses som en pålitelig kilde i akademiske sammenhenger. Kilden brukes derfor ikke til en teoretisk eller forskningsbasert informasjon.

personlige opplevelser og konflikter mellom familiemedlemmene på bakgrunn av deres ulike religiøse tilhørighet, samt hvordan karakterene tilpasser seg det moderne samfunnet og dets levestandarder.

IMDb og Rotten tomatoes er nettsider dedikert til filmer, serier og annet relatert til underholdningsindustrien. Nettstedene kan fungere som kilder til rangering og anmeldelser. Ifølge IMDb har «My Unorthodox Life» en rangering på 5.7 av 10, basert på omtrent 1600 stemmer (IMDb, u.å.). På Rotten tomatoes har serien en rangering på 38% av 100%, basert på færre enn 50 anmeldelser (Rotten tomatoes, u.å.).

Valget av denne serien som emne for masteroppgave var en bevisst avgjørelse på bakgrunn av dens avvikende fremstilling av tradisjonell religiøs praksis. Den fremhever en alternativ livsstil og tro som utfordrer konvensjonelle forestillinger. Dermed har serien et potensial til å generere debatt og diskusjoner som videre kan stimulere til refleksjon blant elevene. Ved å eksponere seerne for en ikke-tradisjonell religiøs livsstil, vil serien utfordre og utforske elevenes eksisterende kunnskap og tro i samtaler med hverandre. Dette vil også generere ulike synspunkter på religiøs praksis og skape uenighet om den ideelle måten å leve et religiøst liv på. Slik utfordrer serien seere til å ta stilling til spørsmål om tro og praksis, samtidig som den åpner for dypere refleksjon rundt individuelle verdier, overbevisninger og holdninger knyttet til religion og livsstil.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 er innledningen til forskningsprosjektet og har til hensikt å gi leseren en oversikt over oppgavens innhold og struktur. Kapittelet innledes med en introduksjon av det valgte temaet og dets bakgrunn, etterfulgt av presentasjonen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre gis en kort introduksjon av realityserien «My Unorthodox Life» etterfulgt av en oversikt over oppgavens struktur.

Kapittel 2 vil presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for forskningsprosjektet. Dette inkluderer en gjennomgang av relevant tidligere forskning, etterfulgt av en redegjørelse for refleksjonsbegrepet i læreplanverket. I tillegg blir begrepets betydning definert i henhold til oppgaven på bakgrunn av ulike teoretikere. Videre vil Aristoteles kunnskapsbegreper og deres relevans i dagens kontekst bli introdusert, etterfulgt av en gjennomgang av den hermeneutiske tradisjonen, inkludert Gadamer's begreper om

fordommer og hermeneutisk sirkel. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av Wolfgang Iser sin teori om leserrespons.

Kapittel 3 tar for seg den metodiske tilnærming i prosjektet, hvor den vitenskapsteoretiske tilnærmingen blir avklart. Deretter blir metodevalget for datainnsamlingen og valg av informanter presentert. Videre fremlegges førforståelsen og hypotesene som lå til grunn for prosjektet, etterfulgt av en beskrivelse av forarbeidet til undervisningsopplegget og fremgangsmåten i prosjektet. Deretter beskrives ulike klipp fra serien som ble vist. Kapittelet avsluttes med en diskusjon rundt prosjektets kvalitet som innebærer de etiske overveielene knyttet til oppgavens reliabilitet, validitet og min kjennskap til informantene.

Kapittel 4 presenterer funnene fra observasjonene og elevbesvarelsene. Funnene blir delt inn i to deler, hvor den første tar for seg tankekartene elevene utarbeidet og observasjonene knyttet til disse. Den andre delen fokuserer på refleksjonsarkene elevene skrev og observasjonene fra deres reaksjoner på serien. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av funnene.

Kapittel 5 drøfter forskningsfunnene i lys av forskningsspørsmålene; «Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?» og «Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?». Til slutt besvares problemstillingen på bakgrunn av drøftingen.

Kapittel 6 utgjør avslutningen av forskningsprosjektet og oppsummerer de viktigste funnene og konklusjonene. Kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt studiet og potensielle veier for videre forskning.

Kapittel 7 viser til litteraturlisten etter APA 7 standard.

Kap. 2: Teoretisk rammeverk

I det teoretiske rammeverket for dette studiet vil jeg innledningsvis henviser til tidligere forskning som er nødvendig for å kontekstualisere forskningsbidraget. Først blir en rapport fra National Research Council fremlagt for å utforske begrepet «higher order thinking». Videre fremlegges Trond Eriksens doktorgradsavhandling om anvendelsen av fiksjonsfilm i undervisning. Den siste referansen i tidligere forskning inkluderer en bok av Teasley og Wilder. De har implementert «leser-respons»-tilnærmingen fra litteraturundervisning og anvendt den til bruk av film i undervisning.

Videre rettes oppmerksomheten mot plasseringen av begrepet "refleksjon" innenfor læreplanverket i den overordnede delen og kompetansemålene for faget KRLE i læreplanen. Dette valget er begrunnet i masteroppgavens fundament i et undervisningsopplegg utviklet for bruk i skolesammenheng. Det er av vesentlig betydning at undervisningsopplegget er i samsvar med læreplanen og kompetansemålene, derfor fremheves refleksjonens relevans i undervisningen.

Definisjonen av begrepet «refleksjon» presenteres deretter med perspektiver fra teoretikere som Askeland, Dewey, Klemp, Boud, Keogh, og Walker. Refleksjon er et begrep som har en stor anvendelse i dagens samfunn, og det er derfor viktig å klargjøre hvilken tilnærming til begrepet som vil bli fokusert på i oppgaven. Videre presenteres kjennetegnene knyttet til "higher order thinking," slik de er beskrevet av National Research Council, da disse gir en verdifull indikasjon på hva refleksjon bør inkorporere.

Aristoteles har hatt en stor innvirkning opp gjennom tidene og spesielt i KRLE-faget. Han har utarbeidet tre begreper, episteme, techne og fronesis som gir grunnlag for ulike kunnskapsnivåer en person kan inneha. Dette i samarbeid med «higher order thinking» vil danne målestokken for elevenes kunnskaper.

Deretter introduseres en kort forklaring på vitenskapsteorien hermeneutikk og dens to hovedtradisjoner, da hele studien er forankret i vitenskapsmetoden. Videre presenteres Hans-Georg Gadamer sin teori innen den filosofiske hermeneutiske tradisjonen som innebærer den hermeneutiske sirkelen, fordommer og førforståelse. Dette har stor vekt i oppgaven, ettersom jeg vil undersøke elevens forståelse av det de ser i serien, hvordan de håndterer og bruker deres førforståelser og fordommer i møte med ny kunnskap. Dette vil være en indikasjon på elevenes forutsetninger for å utføre refleksjon i undervisning.

Til slutt belyses Wolfgang Isters leserrespons-teori. Denne teorien inkluderes i studien for å kaste lys over elevenes respons på den presenterte serien og for å gi et teoretisk perspektiv på hvordan elevene kan respondere på det de blir presentert. Dette etablerer et nødvendig teoretisk grunnlag for å forklare elevenes reaksjoner i studien.

2.1 Tidligere forskning

I gjennomgang av tidligere forskning innenfor temaet for masteroppgaven, har jeg oppdaget begrensede relevante kilder. De fleste avhandlinger og artikler fokuserer hovedsakelig på lærernes refleksjon rundt egen undervisning, mens elevens evne til refleksjon har fått begrenset oppmerksomhet. Mine søk har primært vært begrenset til norsk litteratur, men jeg vil likevel presentere tre relevante kilder fra både USA og Norge.

National Research Council (NRC) har publisert et dokument som ikke klassifiseres som en rapport, men heller som en utvidet refleksjon over spørsmål som har blitt reist angående utdanningssystemet i USA. Dette dokumentet har blitt utarbeidet med veiledning og kritikk fra en arbeidsgruppe bestående av psykologer, filosofer, lærere og vitenskapsmenn (Resnick, 1987). Dokumentet diskuterer begrepet "higher order thinking" i sammenheng med undervisning, og utforsker om det er mulig å undervise i dette og i så fall hvordan. Begrepet "higher order thinking" har klare paralleller med refleksjon, og dokumentet reflekterer over skolens rolle i å utvikle elevenes refleksjonsevne eller evnen til å tenke på et høyere nivå. Egenskapene og kjennetegnene av dette begrepet vil bli utforsket nærmere under kap. 2.2 refleksjon.

Trond Eriksen har skrevet en doktoravhandling som undersøker bruken av fiksjonsfilm i undervisningen og hvordan dette kan bidra til kunnskapsbygging gjennom det emosjonelle engasjementet som oppstår når man ser film. Dette forskningsarbeidet ble gjennomført på ungdomsskoler og videregående skoler, og metodene som ble brukt inkluderte observasjon og elevens loggføring under filmvisningen. I tillegg ble fokusgruppesamtaler gjennomført. Resultatene fra doktoravhandlingen indikerer at lærerens bevissthet rundt elevenes umiddelbare filmopplevelse er avgjørende, og at dette ikke nødvendigvis er avhengig av undervisningen. Snarere avhenger det av den dialogiske relasjonen mellom eleven/tilskueren og filmens karakterer, som elevene beskrev gjennom umiddelbar og distansert refleksjon (Eriksen, 2010).

Alan B. Teasley og Ann Wilder er to pedagoger som har skrevet en bok som tar for seg anvendelsen av film i undervisningssammenheng. De baserte sin tilnærming på «reader-respons»-tilnærmingen, som tradisjonelt benyttes innen litteraturundervisning, og tilpasset det den filmpedagogiske virksomheten. «Viewer-response» ble det nye begrepet for denne tilnærmingen (Teasley & Wilder, 1997, s. 47). Begrepet kan oversettes til «Seer-respons» eller «tilskuer-respons». Pedagogene hadde som mål å fremme bemyndige elever med evne til å formulere egne tolkninger og respektere andres synspunkter. Da de benyttet seg av «leser-respons»-tilnærmingen ble de bevisstgjort om nødvendigheten av å endre sin rolle som lærer. Konklusjonen var at læreren ikke lengre skulle være den eneste kilden til riktige svar, den som presenterer relevant bakgrunnsinformasjon og dømmer ulike tolkninger (Teasley & Wilder, 1997, s. 48). Læreren skulle deretter påta seg rollen som en lytter, tilrettelegger, veileder og koordinator av samtaler. Læreren skal ikke være eksperten i klasserommet men heller en leser blant et leserfellesskap (Teasley & Wilder, 1997, s. 48). Teasley og Wilder observerte at denne omleggingen skapte rom for elevenes utvikling av kreativitet og selvtillit i forhold til deres egne forståelse, innlevelse og engasjement. Pedagogene fremhever at den fremste fordelen med «tilskuer-respons»-metoden lå i de kravene den stilte til elevene. De var nødt til å bli en aktiv seer. Elevene måtte følge med på detaljer mens de så på filmen, notere umiddelbare svar og diskutere egne tolkninger med andre medelever (Teasley & Wilder, 1997, s. 50). Ifølge Teasley og Wilder førte denne tilnærmingen til en mer berikende opplevelse av filmen for både elevene og læreren ettersom den tillot fri uttrykksform for reaksjoner og tolkninger. Dette medførte at elevene måtte argumentere og være åpen for ny innsikt.

2.2 Refleksjon

2.2.1 Læreplanverket

I 2020 ble det implementert et nytt kunnskapsløfte i den norske læreplanen. I denne sammenheng ønsker jeg å undersøke hvordan begrepet "refleksjon" har blitt inkorporert i den overordnede delen og i kompetansemålene for faget KRLE. Det er viktig å merke seg at både den overordnede delen og kompetansemålene har status som forskrift og er dermed underlagt opplæringsloven, som utgjør en betydelig del av regelverket for norsk skole. I overordnet del

og i kompetansemålene blir begrepet refleksjon, kritisk tenkning/refleksjon og etisk refleksjon nevnt. Jeg vil begrense meg til å se på refleksjon.

I overordnet del og under kompetansemålene blir begrepet "refleksjon" nevnt i et begrenset omfang. Det er få referanser til begrepet. Flere setninger i den overordnede delen beskriver egenskapene knyttet til refleksjon, men teksten bruker ikke begrepet. Første gang begrepet "refleksjon" møter leseren, er i opplæringens verdigrunnlag i kapittel 1.3, som fokuserer på kritisk tenkning og etisk bevissthet. I følge overordnet del anses etisk bevissthet som nødvendig for å være et reflektert menneske, i tillegg vil praktisk yrkesutøvelse og kunstnerisk arbeid være avhengig av evnen til å kunne reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Neste gang begrepet "refleksjon" forekommer, er under kapittel 2, som tar for seg prinsipper for læring, utvikling og dannelse. I delkapittelet 2.2 kompetanse i fagene, fastslås det at evnen til refleksjon er en komponent som fører til kompetanse, og det nevnes også utvikling av holdninger og etiske vurderingsevner som relevante elementer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den siste henvisningen til begrepet finner vi i delkapittel 2.3, som handler om grunnleggende ferdigheter. Her understrekes det at muntlige ferdigheter innebærer evnen til å reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når det gjelder læreplanen for KRLE, under seksjonen "Om faget," blir det tydelig at KRLE har som mål og verdi å gi elevene trening i etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Videre, under kjerneelementene, fremheves viktigheten av å skape rom for refleksjon i faget. Under overskriften "Grunnleggende ferdigheter" presiseres det at muntlige, lese- og regneferdigheter også innebærer refleksjon. I kompetansemålene for KRLE etter 7. trinn nevnes begrepet "refleksjon" kun én gang, der elevene oppfordres til å "reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskers levesett og levekår, samt klodens framtid."(Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Samlet sett viser dette at begrepet "refleksjon" er innlemmet i den norske læreplanen, men det gis begrenset omtale i den overordnede delen og i kompetansemålene for KRLE. Fokuset ligger på å utvikle etisk bevissthet og kritisk tenkning, og refleksjon betraktes som en viktig del av denne prosessen.

2.2.2 Definisjon

Refleksjon er et begrep som hyppig benyttes i dagens samfunn. Ifølge Askeland har begrepet "refleksjon" sitt opphav i det franske ordet "flechir," som betyr å kunne bøye seg tilbake eller vende seg innover mot seg selv (Askeland, 2006). John Dewey har presentert en definisjon som lyder som følger: "Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought" (Dewey, u.å., s. 6). Dewey fremmer refleksjon som en prosess der en person nøye vurderer ens tro og antatt kunnskap med tanke på de begrunnelsene som støtter den, samt de videre konklusjonene den fører til.

I henhold til Askeland er refleksjon en form for ettertanke, grubling eller overveielse. Mennesker reflekterer for å oppnå en dypere forståelse av handlinger og hendelser (Askeland, 2006). Denne dynamiske prosessen har en innvirkning på individets handlinger, følelser og fysiske reaksjoner (Askeland, 2011, s. 34). Klemp har oppsummert begrepet refleksjon med grunnlag i flere teoretikere og hevder at refleksjon oppstår i individets bevissthet gjennom en dialogisk interaksjon med verden. Her søker individet å tilegne seg nye erfaringer og kunnskaper (Klemp, 2013). Ifølge Klemp kan ikke refleksjon være noe presist eller entydig ettersom man sanser og tolker forskjellig. Klemp fremhever også Schöns teori om profesjonell refleksjon, hvor selvrefleksjon spiller en sentral rolle, og profesjonelle er oppfordret til å reflektere før, under og etter praksis (Klemp, 2013).

Boud, Keogh og Walker gir sin egen definisjon av refleksjon i en læringskontekst. De beskriver refleksjon som en responsform som personer utvikler gjennom erfaringer. Refleksjon innebærer en aktivitet hvor enkeltpersoner utforsker sine egne erfaringer for å danne en ny forståelse og erkjennelse. Dette kan foregå individuelt eller i samarbeid med andre (Boud et al., 1987, s. 18–19).

National Research Council har utarbeidet en rekke kjennetegn som karakteriserer "higher order thinking" eller å tenke på et høyere nivå. Det første kjennetegnet indikerer at slike tanker ikke følger en algoritmisk prosess, med andre ord, det finnes ingen fast oppskrift eller metode for å kunne tenke på et høyere nivå. Videre er denne formen for tenkning kompleks, og det mangler en tydelig sti. Tenkning på høyere nivå resulterer ofte i flere mulige løsninger, hver med sine fordeler og ulemper, i motsetning til unike løsninger. Slik tenkning involverer nyansert skjønn, tolkning og kriterier som kan stå i konflikt med hverandre. Denne formen for tenkning kan også være usikker, da man ikke alltid har all nødvendig kunnskap for å løse en

oppgave. Det krever også selvregulering av tankeprosessen for å oppnå tenkning på høyere nivå. Til slutt innebærer tenkning på dette nivået evnen til å påtvinge en mening og finne strukturer på forstyrrelser eller uklarheter, og det krever betydelig mental innsats i form av utforskning og vurdering (Resnick, 1987, s. 3).

2.3 Aristoteles kunnskapsnivåer: episteme, techne og fronesis

Aristoteles er en gresk filosof fra antikken og har hatt stor innflytelse på filosofi, vitenskap og tenkning helt frem til i dag. Han skrev sitt etiske hovedverk «Den nikomakiske etikk», oppkalt etter hans sønn, rundt det 4. århundre. I den sjette boka i «Den nikomakiske etikken», fra del 3 og ut del 13 blir vi introdusert til det vi i dag referer til som episteme, techne og fronesis (Aristoteles, 1999, s. 7). Begrepene blir ikke referert til slik vi kjenner dem i dag, i den norske oversatte versjonen har de fått oversettelsen: episteme – viten, techne – kunnen og fronesis – klokskap.

I Aristoteles forståelse representerer episteme en tilstand hvor troen på et utsagn er godt begrunnet og objektivt forankret. I denne sammenhengen er viten/episteme knyttet til sannhet, da det som er kjent per definisjon er sant. Sentralt i begrepet episteme ligger nødvendigheten av å ha et solid grunnlag som kan støtte vår kunnskap, og dette grunnlaget bør ikke kunne være annerledes. Derav er episteme en tilstand som er bevis beredt, hvor gjenstander spiller en avgjørende rolle i avklaringen av kunnskap. Episteme omhandler derfor erkjennelse av allmenne og nødvendige sannheter, basert på fundamentale påstander som er sanne og bevisbare (Aristoteles, 1999, s. 101–102).

Videre handler techne om å kunne skape med en mening bak det vi gjør. Techne dreier seg om å være i stand til å lage eller gjøre noe og tenke gjennom hvordan noe blir til. Det kan inkludere både ting som kan være og ikke være, og det starter med personen som utfører handlingen, ikke det som blir skapt. Ifølge Aristoteles handler ikke techne om det som må skje eller allerede finnes, ettersom dette allerede har sin naturlige orden (Aristoteles, 1999, s. 100). Derimot handler det om å være i stand til å skape noe nytt. Det er en bestemt holdning som innebærer en genuin forståelse av hvordan man skaper noe med en dypere mening.

Det siste begrepet fronesis handler om å være godt overveid når det gjelder hva som er godt og nyttig for en person. Dette vil ikke bare være i spesifikke situasjoner, som helse og styrke, men i alt som bidrar til et godt liv generelt (Aristoteles, 1999, s. 101). Når en tar kloke

beslutninger for å oppnå et bestemt mål, og dette ikke bare handler om å kunne gjøre noe galt, da viser man klokskap. Fronesis handler derfor om å forstå hva som er godt og dårlig for mennesker og handle deretter. Det betyr å ha en dyp forståelse av hva som er menneskelige goder og hvordan man kan oppnå dem gjennom handling (Aristoteles, 1999, s. 101). Dette gjelder ikke bare generelle prinsipper, men også hvordan disse prinsippene skal anvendes i konkrete situasjoner, fordi handlinger skjer i spesifikke tilfeller. Derfor gjelder fronesis for handling (Aristoteles, 1999, s. 103).

På bakgrunn av Aristoteles konsepter har Nils Gilje overført deres betydning til moderne former for kunnskap, i tillegg til å belyse dem gjennom Ryle Gilberts og Sullivan Williams analyser av «knowing how», «knowing that», «knowing when» og «knowing why». Giljes formålet var å fremheve mangfoldet av kunnskapsformene som finnes i den profesjonelle yrkesutøverens praksis (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 22). Gjennom hans perspektiver vil jeg anvende disse kunnskapsformene til å undersøke elevenes kunnskaper og refleksjonsevner.

Gilje referer til praktisk kunnskap/ferdighetskunnskaper som handlinger av techne, som han også sammenligner med «knowing how». Dette baserer seg på kunnskap om hvordan man utfører noe, ettersom techne er resultatet av overveielser om mål og midler som leder frem mot et spesifikt produkt eller resultat (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 23–24).

Episteme blir betraktet i lys av påstandskunnskap, da det er antakelser som dominerer forståelsen av begrepet kunnskap, det vil si at kunnskap representerer virkeligheten og kan artikuleres gjennom sanne påstander (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 24). Gilje setter episteme i sammenheng med «knowing-that», som refereres til at-kunnskap, det vil tilsvare kunnskaper eller sanne oppfatninger i form av påstander og teorier (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 28–29).

Den siste formen for kunnskap, fronesis, sammenligner Gilje med «knowing why» og «knowing when». Dette gjør han ettersom den er basert på moralsk og etisk kunnskap, klokskap og overveielse av handlinger, samt hvordan ting utføres på disse overveielsene, med andre ord, praktisk kunnskap (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 27-28). Klokskapen retter seg ofte mot det unike ved situasjonen og bygger på erfaringer fra tidligere situasjoner. Ifølge Gilje er hvordan-kunnskapen noe som uttrykkes gjennom spesifikke praktiske ferdigheter som løping, dansing, undervisning og liknende (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 28). Den

moralske kunnskapen er dermed reflektert gjennom kloke og gjennomtenkte handlinger basert på verdier som formidler etiske vurderinger om rett og galt.

2.4 Hermeneutikk

Begrepet hermeneutikk har tre ulike betydninger, å uttrykke, å fortolke og å oversette (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 9). Hermeneutikk handler om å forstå og tolke fenomener. Når noe forekommer som utydelig eller uforståelig prøver man å tolke og forstå fenomenet slik at det blir forståelig. Hermeneutisk tolkning innebærer å tolke sammenhenger eller meninger ved «... handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og liknande kunstuttrykk.» (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 11). Gilje fremmer at hermeneutikken kan forklare menneskets handlinger og gjennom denne metoden fremme meningen og intensjonen bak de ulike handlings uttrykkene (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 11).

Hermeneutikken er delt opp i to hoved tradisjoner kalt hermeneutisk intensjonalisme og filosofisk hermeneutikk. Den førstnevnte har et fokus på aktøren og dens intensjoner. Aktørens sosiale kontekst, språklige konvensjoner og mentalitetshistoriske forhold vil spille en rolle i tolkningsarbeidet, altså rammer og vilkår rundt aktøren (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 12). Den filosofiske hermeneutikken har blitt utviklet av Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer. Denne tradisjonen har et større fokus på tolkeren og deres førforståelse, fordommer, forventninger og bakgrunnskunnskaper da individet skal tolke et fenomen (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 12–13).

2.5 Hans-Georg Gadamer: fordommer og hermeneutiske sirkel

Hans-Georg Gadamer har utviklet den filosofiske hermeneutikken på bakgrunn av det hermeneutiske problemet, altså utfordringen knyttet til tolkning og forståelse. Gadamer var svært interessert i hvordan mennesket eksisterte i verden som et forstående menneske, han ville derfor forklare hva som forekommer da mennesket forstår noe (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 12–13).

På bakgrunn av hans interesse utviklet Gadamer en teori som utforsket betingelsene for menneskelig forståelse og hvordan dette manifesterer seg i prosessen med å forstå ulike fenomener. Teorien bygger på ideene om erkjennelse og sannhet ifølge Gadamer (Gadamer,

2010, s. 21). I boken sannhet og metode kommer det frem at Gadamer ble preget av Martin Heidegger. Heidegger var opptatt av førforståelsen og fordommer på samme måte som Gadamer. Ifølge Heidegger var det din førforståelse som bestemte din forståelse. Gadamer hevdet derfor at det ikke vil være mulig å innta et nøytralt eller objektivt ståsted i et tolkningsarbeid (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 154).

Dersom man kommer i møte med en ny tekst blir man utsatt for andre meninger og oppfatninger. Hvordan du som aktør forstår innholdet avhenger av aktørens førforståelse. For å kunne ta inn tekstens oppfatninger må aktøren være åpen for andre forståelser. Dette forutsetter at aktøren relaterer til tekstens oppfatning i helhet med egne oppfatninger (Gadamer, 2010, s. 304–305). Ifølge Gadamer kan ikke aktøren blindt stole på sine egne tilfeldige føroppfatninger dersom man skal forstå innholdet i teksten og for at teksten skal gi mening. Aktøren vil bli villedet av sine føroppfatninger, derfor mente Gadamer at teksten vil bli forståelig dersom aktøren ikke direkte tilnærmer seg teksten ut ifra egne føroppfatninger. Aktøren skal derimot se om føroppfatningene er legitime eller ikke, altså om de er gyldige. Dette medfører at aktøren må være åpen for tekstens annerledeshet, dette skjer dersom en er klar over sin egen forutinntatthet (Gadamer, 2010, s. 305–306). Åpenheten som Gadamer refererer til innebærer at aktøren kan relatere en helhet i sin egen oppfatning til den andres oppfatning eller at aktøren relaterer seg selv til den andres oppfatning som en helhet (Gadamer, 2010, s. 306). Videre vil ikke åpenheten bety at aktøren stiller seg nøytral eller ber aktøren innta en selvutslettelse, men den forutsetter at aktøren er tilgjengelig for teksten og andre oppfatninger.

Nils Gilje hevder at Gadamers førforståelse kan betraktes som en grunnleggende trosoppfatning. Dette innebærer at individet aksepterer visse oppfatninger uten å kreve en begrunnelse eller tvil (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 162–163). Individets førforståelse vil bidra til bestemmelsen av hva en aktør vil akseptere som gyldig eller ugyldig argument for et standpunkt i tillegg til hva som vil oppleves som problematisk eller uproblematisk (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 163).

Språk og begreper er vesentlige komponenter som preger individets førforståelse. Når individet møter en ny tekst, bringer de med seg sin førforståelse, og hvordan denne førforståelsen møter forfatterens språk og tekst i sin samtid vil påvirke individets forståelse av innholdet. Teksten må derfor forstås i forfatterens kontekst og språkbruk (Gadamer, 2010, s. 304; *Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 162–163). Dersom aktøren anvender en tekst som

ikke befinner seg på samme tid og språk vil dette stride imot aktørens forventninger og språk (Gadamer, 2010, s.304).

En annen komponent som preger førforståelsen, er fordommer. Ifølge Gadamer er fordommer en dom man har gitt på forhånd (Gadamer, 2010, s. 307). Denne dommen vil styre måten aktøren forstår den nye teksten på. Deretter vil all forståelse være sammenflettet med fordommer. Ifølge Gilje vil derfor alt tolkningsarbeid bunne i noe som allerede er forstått, og det er fordommene til aktøren som er en del av denne førforståelsen (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 155).

Gadamer argumenterer for at fordommer ikke nødvendigvis er verken positive eller negative. Snarere er fordommer en dom som er felt før de er blitt testet mot alle relevante og saklige momenter. Fordommer er ikke nødvendigvis feilaktige dommer, men de kan evalueres som positive eller negative (Gadamer, 2010, s. 307). Gadamer hevder også at fordommer er et produkt av individets oppvekst, oppdragelse og utdanning. Han påstår at fordommene våre på et tidspunkt er alt vi tror på og tar for gitt enten på en medviten eller umedviten måte. Dette vil innebære «... det vi oppfattar som fakta og verdier, vårt menneske- og samfunnssyn, vårt syn på det guddommelege og så vidare.» (Gadamer, 2010, s. 307).

Individets førforståelse, med alle dens komponenter, bringer oss videre til begrepet "den hermeneutiske sirkelen. Gadamer hevdet at når mennesket forstår et fenomen så vil forståelsen bevege seg i en sirkulær bevegelse. Bevegelsen vil veksle mellom en forståelse av helheten i lys av delen og en forståelse av delen i lys av helheten (Gadamer, 2010, s. 329). Dersom en aktør skal tolke en tekst vil hen veksle mellom del og helhet og ifølge Gadamer vil forståelsen fullbyrdes dersom det skjer en horisontsammensmelting. Dette innebærer at aktøren forstår sammenhengen i teksten. Det vil si at aktøren har en horisont, med et språk og begrepsbruk fra hans tid i en historisk og samfunnsmessig sammenheng. Teksten eller forfatteren har også en horisont med sitt språk og begrepsbruk satt i en annen historisk og samfunnsmessig sammenheng. Når aktøren har en forståelse for tekstens horisont og er åpen for dens oppfatninger og språk kan hen forstå deler og helheter i teksten. Dermed oppstår det en forståelse og horisontene blir opphevet til en horisontsammensmelting (Gadamer, 2010, s. 345).

2.6 Wolfgang Iser: leser-respons-teori

En litterær tekst innehar en iboende betydning og tolkning, hvor det er forfatteren som formidler tolkningen (Iser, 1991, s. 20). Wolfgang Iser var sterkt uenig i denne tilnærmingen og på bakgrunn av det er han kjent for sin kontribusjon til utviklingen av resepsjonestetikk. En annen litteraturteoretiker som utforsket lignende temaer innenfor litteraturteorien, er Hans Jauss. Imidlertid har jeg valgt å fokusere utelukkende på Isers perspektiv i denne sammenhengen, da hans tilnærming skiller seg fra Jauss. Resepsjonsteorien var en reaksjon på leserens tap av sin stemme i leseprosessen, og dens hensikt skulle fremme leseren og hvordan aktøren blir påvirket av det litterære verket. Iser søkte etter en omveltning, der man går bort fra fokuset på teksten og retter oppmerksomheten til selve lesingen (Shi, 2013, s. 983). Resepsjonsteorien tar sikte på å undersøke leserens rolle og opplevelse i møte med litterære tekster. Teorien vil ha et hovedfokus på den estetiske responsen og hvordan litteraturen fremkaller respons hos leseren (Iser, 2007, s. 57). Iser definerer den estetiske responsen som en interaksjon eller samspill mellom tekst og leser, der begrepet får dens mening når estetisk respons stimulerer leserens fantasi og gir liv til teksten (Iser, 2000, s. 311).

I Isers resepsjonsteori vil det forekomme to skjæringspunkter, et grensesnitt mellom tekst og kontekst og et annet mellom tekst og leser. Ifølge Iser har enhver litterær tekst et utvalg av historiske, sosiale, kulturelle og litterære systemer som utgjør et referansefelt utenfor teksten (Iser, 2007, s. 60–61)(Iser, 2000, s. 312). Dette skyldes at teksten ikke forholder seg til den betingede virkeligheten vi deltar i. Teksten vil derimot ha systemer som blir brutt opp og omorganisert. Disse systemene blir bakgrunnen for observasjonene av leseren i teksten. Fraværet av disse systemene ville ført til leserens forvirring over mangel på forståelse for virkeligheten i det litterære verket (Iser, 2007, s. 61).

Ifølge Giangliulo Lobo mente Iser og andre fenomenologer at objekter bare får mening når de blir registrert eller anerkjent av en persons bevissthet (Giangliulo Lobo, 2013, s. 23). Iser utvider denne tankegangen til litteraturen. Når aktøren begynner å lese vil hen og teksten bli et. Dette oppnås ved at leseren internaliserer teksten inn i sin bevissthet og gir en respons (Giangliulo Lobo, 2013, s. 23). Ifølge Iser bør fokuset ligge på leserens reaksjon og hvordan teksten påvirker leseren, heller enn å forsøke å forklare teksten i seg selv. Han understreker også at leseprosessen bringer frem personlige og individuelle aspekter fra leseren, avhengig av leserens vilje til å delta og utfylle teksten (Iser, 1991, s. 20–21).

Wolfgang Iser har en dyp interesse for selve leseprosessen. Ifølge han er kjerneelementet i denne prosessen samspillet mellom tekstens struktur og leseren som engasjerer seg med teksten (Iser, 1991, s. 20). I denne samhandlingen inneholder det to poler, «artistic» og «aesthetic» som kan oversettes til kunstnerisk og estetisk. Den kunstneriske polen representerer forfatterens tekst, hvor strukturer, karakterer, handling og andre elementer er skapt av forfatteren og gir leseren et rammeverk. Den estetiske polen representerer realiseringen som leseren oppnår i sin egen bevissthet ved å lese teksten. Her må leseren fylle tekstens tomrom, tolke ulike symboler og gi teksten liv ved å bringe med egne erfaringer, forventninger og følelser (Iser, 1991, s.21) (Iser, 1974, s. 274). Ettersom det er en polarisering, kan ikke det litterære verket være identisk med verken forfatterens tekst eller leserens realisering av teksten. Derfor plasseres det litterære verket i midten av disse polene, hvor det er mer enn en tekst fordi det først får liv når det realiseres, men erkjennelsen av teksten er uavhengig av leseren, ettersom teksten leder leseren gjennom ulike mønstre (Iser, 1974, s. 274).

I leser-respons teorien påpeker Iser at det ikke forekommer noen sosiale interaksjoner, av den grunn vil ikke leseren møte en annen person mens hen leser teksten. Denne mangelen på direkte interaksjon mellom forfatter og leser fører til at verken teksten eller leseren kan tilpasse seg hverandre, klargjøre eventuelle unøyaktigheter i forfatterens synspunkter, spesifisere hensikten bak ulike deler av teksten, eller overføre erfaringer som overlapper med hverandre. Dette ville vært mulig i en dynamisk interaksjon (Iser, 1991, s.166). Som en konsekvens vil det oppstå gap i teksten. Disse gapene skaper en asymmetri mellom teksten og leseren, som danner grunnlaget for kommunikasjonen i leseprosessen. Denne kommunikasjonen baserer seg på mangelen på en felles referanseramme og situasjon, samtidig som den oppfordrer leseren til aktivt å fylle gapene og konstruere meninger.

Asymmetrien representerer en ubalanse som kan gjenopprettes når gapene fylles. Ifølge Iser vil man lykkes med dette dersom gapene blir fylt med projeksjoner fra leseren og at gapene endres gjennom teksten (Iser, 1991, 167). Dette medfører at teksten kontinuerlig utfordrer leserens perspektiver. Kun gjennom transformasjonen av leserens projeksjoner vil leseren erfare nye tolkninger og innsikter innenfor sine egne erfaringsrammer. Hvis balansen mislykkes derimot vil gapene kun bli fylt med leserens projeksjoner (Iser, 1991, s.167). I konklusjonen kan vi fastslå at suksessfull kommunikasjon mellom tekst og leser oppnås når leserens aktivitet styres av teksten og dens evne til å forme leserens projeksjoner.

Iser refererer til denne prosessen som en dynamisk prosess, der teksten fra forfatteren har etablert grenser for de uskrevne implikasjonene for å hindre uklarhet for leseren. Disse grensene gir også rom for leserens egne implikasjoner, som bidrar til å utvikle leserens fantasi. På grunn av leserens fantasi vil teksten få en større betydning enn det den kunne oppnådd alene. Leserens interaksjon utfolder tekstens iboende dynamiske karakter og utgjør det endelige resultatet av samspillet mellom leser og tekst (Iser, 1974, s.275-276).

Begrepet «den implisitte leseren» er en sentral del av Isers teori. Dette begrepet innebærer at teksten skal tillate tilstedeværelsen av leseren uten å forhåndsbestemme vedkommende sin karakter eller historiske situasjon. Den implisitte leseren skal være en mottaker av teksten uten å bli definert av forfatteren. Ifølge Iser representerer konseptet med den implisitte leseren en tekststruktur som antar en tilstedeværelse av en mottaker uten å fastslå dennes karakteristika. Dermed tilrettelegges teksten for enhver rolle som leseren påtar seg. Teksten vil legge opp til et nettverk av respons inviterende strukturer som inviterer leseren til å påta seg en rolle, og dette utgjør den implisitte leseren (Iser, 1991, s. 34).

Kap. 3: Metode

I dette kapittelet skal jeg vise til studiens vitenskapsteoretiske tilnærming og metodene som er blitt brukt for datainnsamlingen, samt valg av informanter. Videre presenteres førforståelsen min i inngangen av studiet samt hypotesene jeg la til rette før jeg gjennomførte studiet. Deretter legges forarbeidet frem som ble utført i form av undervisningsopplegg og fremgangsmåten. Videre fremlegges beskrivelser av det som ble vist i serien. Til slutt blir forskningens kvalitet sett på i lys av validitet, reliabilitet og min kjennskap til informantene.

3.1 vitenskapsteoretisk tilnærming

I samfunnsvitenskap kan man velge mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Kvantitative metoder involverer en representasjon av virkeligheten gjennom tall og statistiske analyser, som kan observeres, altså at noe skjer (Johannessen et al., 2016, s. 95; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I kontrast fokuserer kvalitative metoder på å forstå hvorfor visse fenomener oppstår ved å benytte seg av verbale beskrivelser og språklig kontekst, dette for å skape en forståelse for hvorfor noe skjer (Johannessen et al., 2016, s. 95; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89 og 113). I kvalitative tilnærminger er det et fokus på å forstå og beskrive hvordan mennesker oppfatter verden (Johannessen et al., 2016, s. 95). I denne studien har jeg derfor valgt å bruke kvalitativ tilnærming.

Sammen med en kvalitativ metode kan en studie inkorporere enten en fenomenologisk eller hermeneutisk tilnærming. Den førstnevnte tilnærmingen ønsker å få innsikt og økt forståelse av enkeltpersoners livsverdener eller opplevelse av verden og fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 171). Dette innebærer at forskeren analyserer meningsinnholdet i datamaterialet som blir produsert av informantene, og ønsker å få en dypere forståelse av enkeltmenneskets erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171). Hermeneutisk tilnærming innebærer å forstå og fortolke fenomener for å skape en dypere forståelse overfor fenomenet (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 11). Dette innebærer at forskeren får en forståelse for fenomenet gjennom å fortolke informantenes datamaterialer i den konteksten den har forekommet.

I dette studiet vil en kombinasjon av både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming være hensiktsmessig. Prosjektet søker å undersøke elevenes bakgrunnskunnskaper, erfaringer og opplevelse av serien, og å forstå disse, samt tolke informasjonen i lys av elevenes kontekst.

Studiet vil også bli påvirket av forskerens egen tolkning og forståelse av elevene i undervisningssituasjonen, i tillegg til det datamaterialet de produserer. Derfor vil begge tilnærmingene spille en rolle i prosjektet.

3.2 Metode for datainnsamling

Problemstillingen som ble introdusert i innledningen; «Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?» kan belyses på flere ulike måter. Ved starten av prosjektet ble det vurdert å anvende kvalitative intervjuer for å oppnå inngående svar og utvinne omfattende informasjon fra et begrenset antall elever. Hensikten var å få en indikasjon på elevenes bruk av refleksjonsevnene deres i møte med ny eller annerledes kunnskap, og hvordan de integrerte dette med deres tidligere skoleerfaringer og kunnskaper. Imidlertid ville slike intervjuer vært formelle og begrenset med hensyn til elevrespons. I tillegg til at de ville vært tidkrevende, enten ved å ta elever ut av undervisning eller holde dem tilbake etter undervisningstid. Av denne grunn ble det besluttet å gjennomføre en studie som inkluderte flere forskjellige elementer for å kaste lys over problemstillingen fra ulike perspektiver og gi et bredere fundament for forskningen, samt skape et større eierskap over studiet. Dette resulterte i en metodekombinasjon som involverte en kombinasjon av ulike datakilder for å supplere hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Kombinasjonen bestod av et undervisningsopplegg jeg selv utformet, der jeg underviste og observerte samtidig, i tillegg til en dataanalyse av elevbesvarelsene fra undervisningen. Med andre ord bestod denne metodologiske tilnærmingen av en kvalitativ observasjon av egen undervisning og en abduktiv innholdsanalyse av datamaterialet fra elevene.

I dette prosjektet ble abduksjon benyttet som metode. En abduktiv tilnærming tilsvarer en vekselvirkning mellom empiri og teori og er en kombinasjon av deduksjon og induksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102–103). I en deduktiv tilnærming har forskeren et sett med forventninger og hypoteser om virkeligheten før man går ut og samler inn empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I dette prosjektet ble det utarbeidet et undervisningsopplegg og et sett med hypoteser før observasjonen, noe som samsvarer med den deduktive metoden. I en induktiv tilnærming går forskeren derimot fra empiri til teori, med et åpent sinn i møte med virkeligheten, og samler inn relevant informasjon før dataene systematiseres i tråd med

teorien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det innsamlede datamaterialet fra undervisningen ble analysert åpent på bakgrunn av det som forekom underveis uten et teoretisk rammeverk som begrenset funnene. Dermed ble analysen av datamaterialene gjennomført på en induktiv metode.

3.2.1 Observasjon

Postholm og Jacobsen viser til 3 avveininger man foretar ved å bruke observasjon som datainnsamling. Det første innebærer hvor observasjonen skal foretas, hvem som skal observeres og når det skal foregå. I dette studiet foregikk datainnsamlingen på en barneskole i Innlandet, i klasserommet til trinnet. Hele trinnet ble observert i to undervisningsøkter per klasse. Det andre valget handler om hvilken rolle observatøren skal ha. Ifølge Postholm, Jacobsen og Bjørndal har jeg bedrevet observasjon i andre orden som en fullstendig deltaker. Dette innebærer at jeg kontinuerlig har vært en observatør av både den pedagogiske situasjonen og aktiviteten som har foregått i undervisningen (Bjørndal, 2019, s. 33). Jeg var også en del av det som ble observert ettersom jeg ledet undervisningen, som utgjør meg til en fullstendig deltaker (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). Denne formen for observasjon var åpen og hadde en induktiv tilnærming som leder oss til det tredje valget. En induktiv tilnærming innebærer at observasjonen er åpen for det som vil skje underveis innenfor de rammene problemstillingen og teorien har lagt søkelys på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53).

Jeg valgte å benytte meg av kvalitativ observasjon som forskningsmetode, da dette muliggjorde en dypere forståelse av hvordan elevene reagerte på og bearbeidet innholdet i serien. Observasjon i klasserommet til elevene kan anses som den mest naturlige settingen for elevene å bli forsket på og kan derfor bidra til at elevene handlet mer autentisk. Videre ga denne tilnærmingen meg muligheten til å dokumentere elevuttalelser løpende, hvilket beriket helhetsforståelsen av elevens kunnskapsnivå og oppfatninger om emnet. Bevisst valgte jeg å avstå fra å foreta lydopptak under undervisningen. Dette ble gjort med hensyn til å opprettholde et trygt og komfortabelt læringsmiljø for elevene. Dessuten kunne omgivelsenes støy potensiale i undervisningssituasjonen ha overveldet lydopptaket, spesielt med tanke på den økte samtale aktiviteten blant elevene. Dette ville ha resultert i utfordringer med å fange opp lyden fra ulike deler av klasserommet. Til tross for dette anerkjenner jeg potensielle fordeler ved å inkludere lydopptak, slik som muligheten til å fange opp utsagn jeg kanskje

ikke rakk å notere ned, samt å skape et hjelpemiddel for å reflektere over undervisningen og dens progresjon i etterkant.

Jeg bestemte meg for å ta på meg undervisnings rollen selv, basert på min grundige forståelse av både serien og dens tematikk. Seriens skildring av ulike scener og hendelser innebar minimale utfordringer for meg, da jeg var kjent med innholdet og kunne navigere mellom relevante og mindre relevante sekvenser. Min hensikt var å fremme en elevstyrt samtale så langt det var mulig, og dette kunne jeg lettere legge til rette for ved å lede undervisningen selv. Som fullstendig deltaker risikerer man å gå glipp av vesentlige hendelser som kan være betydelige for forskningsformålet. Utsagn og situasjoner som ikke blir fanget opp kan potensielt være en stor relevans for prosjektets utfall. Samtidig kan det være utfordrende å opprettholde fremdrift i undervisningen, observere deltakernes respons og samtidig ta notater som er essensielle for videre analyse. Det er også viktig å erkjenne min rolle som underviser, som potensielt kan påvirke elevenes meninger og dermed forskningens resultater. På den andre siden, som underviser hadde jeg en unik mulighet til å identifisere og tolke elevenes respons underveis, takket være min egen innsikt og engasjement i undervisningsopplegget. Min kjennskap til materialet gjorde det lettere å gjenkjenne og dokumentere elevuttalelser som var relevante for prosjektets formål.

3.2.2 Dataanalyse

I forskningsprosjektet ble dataanalyse fra undervisningen anvendt som den andre metoden. Bakgrunnen for å kombinere denne metoden med observasjon var å systematisere informasjonen, oppnå en helhetlig oversikt og identifisere mønstre i elevenes kunnskap og refleksjoner. Denne metoden tilstreber å konstruere en dybdeforståelse av studiet og kaste lys over problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Videre tilrettelegger dataanalysen for en utforskning av elevenes forståelsesnivå av det aktuelle fenomenet og de læringsprosessene som utspant seg i undervisningskonteksten.

Datainnsamlingen tilsvarende det elevene produserte i løpet av undervisningen. Dette innebar utformingen av et tankekart eller notater om deres kunnskaper om jødedommen, samt et ark av deres tanker og refleksjoner som oppstod mens de betraktet serien. Det ble gjennomført en stegvis deduktiv-induktiv metode av det førstnevnte arket (Ringdal, 2018, s. 253). En systematisk gjennomgang av elevbesvarelsene ble utført, og deretter ble kategorier og koder

etablert basert på elevenes uttrykte tanker og temaer. Deretter ble en frekvenstabell utarbeidet for å få oversikt over forekomsten av de ulike kodene. Analysen av tankekartene utbredte 12 koder:

- ❖ **Andre verdenskrig:** Elevbesvarelsene avdekket en bevissthet om hendelsene knyttet til andre verdenskrig, med spesifikt fokus på den diskriminerende behandlingen av jødene, samt en oppfatning om Adolf Hitlers ansvar for og motivasjon bak folkemordet. Kjennskapen til denne koden forekom ofte i nøkkelordet «andre verdenskrig» og andre stikkord relatert til temaet.
- ❖ **Religiøse symboler:** Denne koden inneholdt elever som tegnet en stjerne, skrev at jødene har davidstjernen som symbol eller at jødene brukte en liten hatt, som jeg deretter har tolket som en referanse til kipa.
- ❖ **Gud/tro:** Kategorien baseres på benevnelser som Gud og tro. To elever skrev at jødene tror på flere guder og det er satt i parrantes i tabell 1.
- ❖ **Jesus:** Elevbesvarelsene gjentok navnet «Jesus» som et nøkkelord, noen besvarelser reflekterte en erkjennelse av Jesus som en sentral figur i både kristendommen og jødedommen og andre skrev at jødene tror på han. En elev skrev at jødene tror at Jesus ikke er født enda.
- ❖ **Israel:** Mange skrev Israel som et nøkkelbegrep, en elev utdypet med å relatere Israel som et sted hvor det bor mange jøder, derfor ble det formet en kode kalt “Israel”.
- ❖ **Religiøst samlingssted:** Koden omfatter besvarelser som nevnte synagoge, gudshus, kirke eller moske. Antall elever som har nevnt kirke og moske er satt i parrantes i tabell 1.
- ❖ **Hellige tekster:** Benevnelse av koranen og det gamle testamentet innefatter denne koden, i tabell 1 er det satt bindestrek ved antall elever som nevnte det.
- ❖ **Mat regler:** Koden inngår med besvarelser som nevnte skillet mellom melkeprodukter og kjøttprodukter på kjøkkenet, eventuelt at de hadde to kjøkken. I tillegg var det to elever som nevnte at jødene ikke spiste gris, som er vist med parentes i tabell 1.
- ❖ **Bønn:** Informantene skrev «be» som et stikkord, setninger at jødene ba eller at jødene utførte en bønn før mat, dette utgjorde derfor koden “bønn”.
- ❖ **Leveregler:** Koden innefatter elevbesvarelser som noterte at jødene spiste på et bestemt tidspunkt, at de våknet på natten og at de hadde en hviledag.
- ❖ **Hellige dager/tider:** Koden innebærer informanter som skrev at jødene ikke feiret jul, og stikkord som pesach og hanukka.

- ❖ **Annet:** Den siste koden ble omfattet av setninger eller stikkord som skilte seg ut fra de andre kodene og kategoriene, men som likevel er nødvendig å ha med i den fulle oversikten.

Jeg valgte dataanalyse som tilnærming av tankekartene til elevene for å skaffe en indikasjon på elevenes kunnskapsnivå før seriens visning. Dette tilbyr innsikt i elevenes eksisterende kunnskapsgrunnlag og deres tidligere forbindelser med religionen, slik at en etterfølgende evaluering av deres endelige forståelse kunne utføres senere i studiet.

En konvensjonell innholdsanalyse² ble deretter gjennomført på det andre materialet (Ringdal, 2018, s. 270). Det ble utført en transkripsjon av alle elevbetsvarelsene for å muliggjøre en grundig gjennomgang og strukturering av materialet. Etter hver elevrespons ble det formulert kommentarer som reflekterte om elevenes besvarelser var observasjoner, refleksjoner eller meninger. Det ble dermed utarbeidet en frekvenstabell som resulterte i en kategorisering av elevsvarene i henhold til de tre hypotesene som blir presentert i kapittel 3.3. Elevsvarene ble da fordelt inn i hypotese 1, 2 eller 3 på bakgrunn av kriteriene til «higher order thinking» og hypotesene.

Analyse av refleksjonene og tankene til elevene gir innsikt i deres umiddelbare reaksjoner på serien, eventuelle endringer i deres syn underveis og hvordan de inkorporerer sin eksisterende kunnskap i møte med ny informasjon. Ved å analysere tekstene til elevene gikk jeg inn med en forforståelse og et teoretisk rammeverk jeg har satt meg inn i og som deretter dannet mine «briller» da jeg analyserte. Det er derfor viktig å være åpen for alternative tolkninger og perspektiver for å unngå å begrense analysen til kun en fortolkning.

3.2.3 Valg av informanter

Jeg etablerte kontakt med en tidligere praksisskole med hensikt om å diskutere min forestående masteroppgave. Dette resulterte i en samtale med assisterende rektor, der jeg presenterte formålet med min studie og min metodiske tilnærming. Etter en forstående dialog, mottok jeg godkjennelse fra den assisterende rektoren til å gjennomføre forskningsprosjektet

² Det bemerkes at konvensjonell innholdsanalyse tradisjonelt anvendes på skriftlige dokumenter, medieinnhold, politiske taler og tilsvarende tekster. I denne sammenhengen har jeg valgt å tilpasse denne tilnærmingen for å analysere refleksjonsarkene til elevene, som representerer et annet type tekstlig materiale.

på 7.trinn, forutsatt at kontaktlærerene var enige. Etter en konsultasjon med kontaktlærerene, ble det avtalt at jeg skulle gjennomføre fire undervisningsøkter. Gitt at trinnet var delt i to klasser, ble det besluttet å fordele to økter til hver klasse, for å sikre likeverdig undervisning for begge gruppene. Disse gruppene vil heretter bli referert til som gruppe 1 og gruppe 2. Der gruppe 1 bestod av 24 elever, mens gruppe 2 bestod av 22 elever.

3.3 Førforståelse og hypotese:

Tidligere i det teoretiske rammeverket har Gadamer sin teori om førforståelse blitt fremhevet. Ifølge Gadamer vil man alltid gå inn i en situasjon med visse forutsetninger og fordommer som man aktivt bruker for å kunne forstå noe nytt. Førforståelsen er det som leder den som skal tolke (Gadamer, 2010, s.307). Jeg vil derfor ha en deduktiv tilnærming til min metode ettersom jeg hadde et sett med hypoteser jeg utarbeidet før jeg utførte forskningen. Jeg hadde en forventning til det jeg skulle se etter og gjør et forsøk på å avkrefte eller bekrefte problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Derfor skal jeg klargjøre førforståelsen jeg hadde før jeg gjennomførte forskningen i form av hypoteser:

1. Eleven kan bli “skremt”, tro blindt på det de har sett og tar et standpunkt ut ifra hva serien har vist uten videre refleksjon. Eleven kan oppleve at serien er en representasjon for religionen (jødedommen), tro at alle jøder er strenge og har et konservativt syn. Altså eleven har ikke tilegnet seg nok kunnskap gjennom undervisning eller utviklet en sterk refleksjonsevne.
2. Eleven forstår at representasjonen i serien er et samfunn i religionen, men vil likevel sitte igjen med tvil om hva hen så. Eleven vil reflektere begrenset over ulike scener og lure på om det er slik det er å være jøde, eventuelt om det er slik i Norge. Altså eleven har tilegnet en del kunnskap, men har ikke utviklet en stor nok refleksjonsevne.
3. Eleven forstår at serien representerer et samfunn innenfor religionen, slik som kristendommen har pinsevenner, katolikker og flere slike retninger. Hen vil forstå at serien kun inneholder en synsvinkel som er basert på personlig erfaring. Eleven bruker tilegnet refleksjonsevne til å forstå ulike scener og diskutere hvorfor det er slik i ulike samfunn og religioner. Eleven kan stille spørsmål ved ulike scener, men likevel komme med kunnskap som skaper diskusjon rundt de ulike temaene. Altså elevene har tilegnet seg nok kunnskap gjennom undervisning, i tillegg til å ha utviklet en god refleksjonsevne.

3.4 Undervisningsopplegg

Etter fastsettelse av problemstillingen og utviklingen av en metodisk tilnærming til studien, initierte jeg prosessen med å utarbeide et undervisningsopplegg. Dette opplegget var designet for å aktivere elevenes bakgrunnskunnskaper og umiddelbare refleksjoner i møte med den aktuelle serien. Siden refleksjon står sentralt i oppgaven, ble det lagt vekt på en grundig gjennomgang av læreplanen for å sikre at undervisningsopplegget var forankret i fagets formål, kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, relevans og verdier.

I det følgende har jeg valgt å integrere undervisningsopplegget som bilder for å formidle oppleggets helhet slik det ble konseptualisert i begynnelsen. Dette var det opplegget kontaktlæreren ble tildelt før gjennomføringen. Imidlertid, ved å inkludere undervisningsopplegget som bilder, ble min evne til å inkorporere eventuelle justeringer i undervisningen begrenset. I tillegg vil vedlegg av undervisningsopplegget i metodedelen bidra til å etablere en helhetlig forståelse av oppgavens fremdrift og struktur.

Undervisningsopplegg – master:

Læreplanen:

- Kompetansemål etter 7.trinn i KRLE:
 - o utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn
 - o gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn
 - o utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer ?
 - o <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv177>

- Fagets relevans og sentrale verdier:
 - o «KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer.»
 - o <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

- Om faget:
 - o «Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge.»
 - o «Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt.»
 - o «Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi. Faget skal gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål. Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om.»
 - o <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>

- Grunnleggende ferdigheter:
 - o Muntlige ferdigheter i KRLE innebærer å kunne lytte til, fortelle om, presentere og samtale om faglige emner, og å kunne argumentere for egne synspunkter og innta ulike perspektiver.
 - o Muntlige ferdigheter innebærer dessuten å kunne uttrykke ulike meninger og argumentere for disse ved hjelp av filosofiske samtaleformer og filosofisk samhandling og refleksjon. Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra å kunne samtale om et emne til å kunne presentere og drøfte komplekse faglige problemstillinger.
 - o <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Undervisnings økt 1:

Innledning:

I starten av undervisningen vil lærer (jeg) introdusere målet for timen:

- Jeg skal kunne:
 - o Diskutere og gjøre rede for ulike syn på oppvekst, familie og samliv.
 - o Samtale om mangfold i jødedommen, diskutere etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer

Læreren skal avklare at undervisningen vil belage seg på elevenes tanker og refleksjoner. Det vil dermed ikke være noe feil svar eller tanker. Elevene skal betrygges på at de skal få tenke og stille spørsmål fritt ved det de skal se uansett om det er positivt eller negativt.

Hoveddel:

1. Elevene får et ark hver der de skal lage et tankekart over hva de husker og relaterer til religionen jødedommen. Dette skal de gjøre hver for seg.
 - a. Da de er ferdig skal læreren samle inn arkene.
2. Elevene får utdelt et nytt ark. Dette arket skal brukes gjennom serien.
3. Elevene skal se episode 1 i sesong 1 av «my unorthodox life» på Netflix.
4. Læreren vil stoppe serien underveis. Da skal elevene skrive «1» og sin første tanke på det de så. Etter dette skal læreren styre klassen som skal ha en diskusjon/refleksjon over det de har sett så langt. Når samtalen nærmer seg slutten skal elevene skrive «2» og det de mener etter refleksjonen.
 - a. Elevene får se fra start og frem til 15.30, så spoler læreren frem til 19.10. Herfra skal elevene se frem til 20.20, deretter spoler vi videre til 24.00 og så ser de resten av episoden.

Avslutning:

Når episoden er ferdig skal læreren samle inn arkene til elevene. Til slutt skal de ha en avsluttende reflekterende samtale om episoden de har sett og relatere det til målet for timen.

Undervisnings økt 2:

Innledning:

Læreren vil starte med å introdusere målet som ble lagt frem forrige undervisning. Etter dette skal læreren samtale med elevene om hva de husker fra første episode av serien.

Mål for timen:

- Jeg skal kunne:
 - o Diskutere og gjøre rede for ulike syn på oppvekst, familie og samliv.
 - o Samtale om mangfold i jødedommen, diskutere etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer

Hoveddel:

1. Elevene blir tildelt et ark slik at de kan skrive ned første tanke og andre tanke som oppstår rundt de handlingene og informasjon de ser i serien.
2. Elevene skal se episode 2 og litt av 3 i sesong 1 av serien «my unorthodox life» på Netflix.
3. Læreren vil stoppe episoden ved noen hendelser. Da skal elevene skrive «1» og den første tanken de har om hendelsen. Så skal klassen ha en etisk refleksjon rundt hva som foregikk. Deretter skal elevene skrive «2» og hva de så tenker etter refleksjonen.
 - a. Starter episode 2 på 03.00, ser frem til 09.00, spoler videre til 13.00, ser frem til 17.25, spoler til 20.00 og ser resten.
 - b. Av episode 3 skal vi se de 3 første minuttene for å få med den siste handlingen som utspilte seg i slutten av episode 2.

Avslutning:

Da elevene har sett ferdig episode 2 og litt av episode 3 skal klassen ha en etisk refleksjon over hva de har sett. Til slutt skal vi relatere det til målet for time.

3.4.1 Fremgangsmåte

Undervisningen for gruppe 1 ble gjennomført på en torsdag i tidsrommet fra 11.45-14.00. Denne gruppen omfattet 24 elever, hvorav tre var mottakselever fra andre land. Til stede under undervisningsøktene var kontaktlærer/fagansvarlig, en assistent og senere to språklærere. Klasserommet var strukturert i fire sittegrupper, med seks elever plassert ved hver bordsetning.

Undervisningen for gruppe 2 ble gjennomført påfølgende dag etter gruppe 1, på en fredag, med økter i tidsrommet fra kl. 9.45-10.45 og 12.00-13.00. Denne elevgruppen bestod av 22 elever, og tilstedet var kun kontaktlærer/fagansvarlig. Klasserommet var organisert i fire

sittegrupper, med to bordsetninger bestående av fem elever og to bordsetninger med seks elever hver.

I samsvar med det angitte undervisningsopplegget, ble undervisningen i begge klassene innledet med en presentasjon av meg selv og formålet med undervisningen. Elevene ble varslet om at undervisningen ville inngå som en del av min masteroppgave og at deres identitet ville anonymiseres. Deretter ble målene for økten introdusert for elevene.

Videre ble hver elev tildelt et ark, hvor de skulle utarbeide et tankekart basert på deres eksisterende kunnskap om jødedommen. Da elevene hadde gjennomført dette ble arkene samlet inn og de fikk tildelt et nytt. Elevene fikk en innføring i forventninger til dem som seere da vi skulle se serien og hvordan deres tanker skulle dokumenteres på arket. Deretter ble serien vist, med avbrudd ved fastsatte tidspunkter, hvor elevene fikk anledning til å notere ned deres tanker. Etter hvert av disse avbruddene, ble det avholdt en kollektiv samtale i klassen. Etter samtalen fikk elevene anledning til å reflektere på nytt på arket, og registrere eventuelle endringer eller forsterkninger i deres tidligere notater. Denne prosessen fortsatte inntil alle angitte episoder var vist. Ved øktens avslutning, ble målene gjennomgått i samsvar med de påfølgende undervisningsøktene, før avslutning av økten og innsamling av alle arkene.

3.5 Seriens klipp

«My Unorthodox Life» er en realityserie med en anbefalt aldersgrense på 16 år, hvilket medførte at ikke hele episoder var hensiktsmessige eller nødvendige å inkludere i undervisningen for å kunne fremme elevenes refleksjon. På grunn av den satte aldersgrensen, foretok jeg nøye gjennomgang av serien flere ganger for å velge ut passende klipp som var tilpasset nivået til 7.trinn. I tillegg søkte jeg på Netflix sine retningslinjer angående aldersbegrunnelse, men det var ikke spesifikke angivelser i informasjonen i serien. Ifølge Netflix fastsetter de anbefalte aldersgrenser basert på enten deres egne retningslinjer eller retningslinjer fra lokale standardiseringsorganisasjon, med hensyn til forekomsten og hyppighet av og påvirkning til voksent innhold som voksent språk, sex, vold, nakenhet eller narkotika (Netflix, u.å.). Basert på min gjennomgang av serien, antok jeg at det var hyppigheten av voksent språk og samtaler rundt sex og samliv som var avgjørende for aldersgrensen ettersom de andre kategoriene ikke er til stede. Jeg tok kontakt med Netflix i tråd med aldersgrense, da de andre kategoriene ikke var særlig fremtredende. Jeg henvendte

meg til Netflix kundeservice angående aldersgrensen for serien og fikk til svar at de ikke hadde fastsatt aldersgrensen, men at produksjonsselskapet av serien hadde tatt denne avgjørelsen. Dette indikerer at aldersgrensen er i tråd med retningslinjene fra USA.

Nedenfor presenteres en beskrivelse av de ulike sekvensene som ble vist i klasserommet. Hver sekvens er delt inn i ulike deler, markert med varighet og bokstaver, som indikerer hvor serien ble satt på pause, slik at elevene kunne delta i samtaler etter hver del. Disse bokstavene vil også være hensiktsmessige senere i oppgaven, da de vil bli referert til etter behov.

Episode 1, sekvens 1

A: 00.00-15.30

Første klippet som ble presentert hadde varigheten 00.00 til 15.30. Episoden innledes med en kort samtale mellom Julia, Batsheva og Ben. Temaet for samtalen er ekteskap og samliv. Videre fortsetter serien med en introduksjon av Julia Haart og hennes familie i korte klipp, samtidig som familien inntar et måltid sammen. Intervju scene: Julia utdyper om sin bakgrunn fra det «ultraortodokse jødiske samfunnet» kalt Yeshivishe heimishe. Julia hevder at det jødiske samfunnet er fundamentalistisk, uavhengig religion anser hun den fundamentalistiske tankegangen som farlig. Videre belyser hun restriksjonene og begrensningene av kvinnes rolle i samfunnet, inkludert forbud mot sang, sykling og restriktive kleskoder, samt regler angående bruk av parykk.

Under måltidet deler Miriam at hun lærte på skolen at menn er overlegne kvinner. Shlomo uttaler en bønn som de pleide å si hver dag i barndommen, «Thank you God, for not making me a woman». Intervju scene: Julia informerer at kvinnens formål i samfunnet var å underordne seg mannen og være en «babyfabrikk». Hun påpeker at kvinner ikke kan skille seg fra sine ektemenn, selv om de utsettes for mishandling, mens menn kan skille seg fra sine koner for handlinger så enkle som å brenne maten.

Intervju scene: Julia videreformidler sitt tankesett da hun forsøkte å flykte fra samfunnet, og beskriver hvordan hun klarte dette. Ben og Batsheva blir introdusert gjennom deres ekteskap i en alder av 19, og deres vedvarende religiøse tilknytning, til tross for Julias avgang fra det ortodokse samfunnet og avslutningen av hennes religiøse tro. Intervju scene: Miriam deler sine vanskeligheter med oppveksten i det ortodokse samfunnet på grunn av de strenge reglene som begrenset hennes utforskning av seksuell legning og en aktiv livsstil.

B:

Etter måltidet blir seerne introdusert til Julias karrierevei og hennes dedikasjon til moteverdenen. Intervju scene: Julia forklarer at hun retter sin karriere mot å designe komfortable klær for kvinner, inspirert av sitt tidligere samfunn hvor slike klær var fraværende.

Videre oppstår det en diskusjon mellom Batsheva og Ben angående bruken av bukser, hvor Batsheva viser seg frem med et par for Ben. Intervju scene: Batsheva informerer at det er en av de største syndene i samfunnet deres, men at hennes synspunkt har endret seg. Intervju scene: Ben uttrykker at han ble overrasket da han skulle gifte seg inn i en normal ortodoks familie, men at alt ble snudd på hodet da Julia forlot samfunnet. Batsheva uttrykker forståelse for Bens følelser ettersom de møttes under annerledes omstendigheter, men er frustrert over at hans personlige utvikling ikke har fulgt samme tempo som hennes. Ben ber om tid til å bearbeide endringene og har et behov for å diskutere saken med familien sin.

C:

Intervju scene: Miriam deler sine erfaringer om mangelen på en utdanning, grunnet hennes oppvekst i det jødiske samfunnet. De lærte hverken grammatikk eller historie ettersom deres oppgave som kvinner var begrenset til ekteskap. Deretter informerer hun om sin selv studerte bakgrunn og sin karriere som app designer. Under en samtale med moren avslører Miriam at hun skal på date med en jente. Det fører til en samtale om Miriams seksuelle legning og hvordan Batsheva har kalt det en fase. Julia viser støtte overfor Miriam.

Episode 1, Sekvens 2

D: 19.10-20.20

Neste klipp, presenterer en kort samtale mellom Batsheva og Ben. Samtalen innebærer at Batsheva ikke er klar for å stifte familie og Miriams seksuelle legning. Batsheva hevder at Miriams legning er en eksperimentell fase og et sjokk element basert på endring av miljø, noe Ben er enig i.

Episode 1, sekvens 3

E: 24.00-39.20

Segmentet begynner med at Shlomo deler med Julia om en date han nylig hadde vært på. Julia forklarer hvordan det er tabubelagt å være sammen med jenter i deres samfunn, da dette kan føre til synd. Intervju scene: Shlomo formidler at dating tilhører ekteskap, og berøring av en jente blir betraktet som en synd. Han forteller også at han begynner å bli mer åpen for å date.

Miriam og Batsheva kommer inn, der deler Batsheva diskusjonen hun hadde med Ben angående bukser. Julia reagerer opprørt på Bens reaksjon. Batsheva forklarer at hun ønsker å fortsette reisen med Ben, og beskriver hvorfor han ikke er klar for slike endringer. Intervju scene: Miriam forteller at hun ikke tror Batsheva hadde giftet seg i ung alderen dersom hun ikke hadde vokst opp i det samfunnet de gjorde, og at hun ble presset til det. Miriam ønsker at søsteren skal være uavhengig. Miriam tar Batsheva til siden for å snakke med henne alene, hun hevder at Bens innflytelse ikke er positiv for henne. Batsheva argumenterer for hvordan det er å være i et forhold og hvordan oppvekst kan påvirke de ulike holdningene deres. Intervju scene: Batsheva utdyper at et ekteskap innebærer kompromisser og forståelse. I samtalen hevder Miriam at Ben ikke er bra for henne, Batsheva avslutter samtalen og går opprørt.

F:

Den påfølgende scenen er Miriam på en date. Hun deler med daten at hun vokste opp i et religiøst samfunn hvor alternative seksuelle legninger enn heterofili ikke ble anerkjent. Hun avslører også at hennes seksuelle legning har skapt friksjon i familien.

Etter Miriams date er Julia på restaurant med ektemannen hennes. Hun deler sine bekymringer for et kommende moteshow og frykten for å bli ansett som en bedrager på grunn av sin mangel på formell utdanning innenfor motebransjen. Intervju scene: Julia forteller hvordan hun møtte Silvio, ektemannen da hun forlot Monsey.

G:

Moteshowet er det siste som forekommer i episode 1. Det starter med korte klipp av forberedelsene før de viser en samtale mellom Julia, Ben, Miriam, Batsheva og Shlomo. Ben tar opp Miriams kommentarer til Batsheva og uttrykker at han ble såret. Julia støtter Miriams poeng anngående at Batsheva ikke skal bli holdt tilbake av Ben. Batsheva blir overveldet og mente uttalelsen var unødvendig. Miriam hevdet at kommentaren var et uttrykk av kjærlighet. Ben forklarer at de fremdeles tilpasser seg økt religiøs frihet og trenger tid. Shlomo viser forståelse for Ben. Julia kritiserer dette som et forsøk på å kontrollere kvinner, ettersom menn ikke har kontroll på egne seksuelle behov. Ben forklarer at hans forespørsel om tid ikke er for å begrense Batsheva, men å få tid til å ta igjen hennes utvikling. Julia er dypt uenig i dette. Batsheva avslutter samtalen og vil håndtere situasjonen på egen hånd.

Episode 2, Sekvens 4

H: 03.00-09.00

I episode 2 starter klippet fra 03.00. Julia og Silvio har en samtale i sengen. Julia uttrykker misnøye over klessituasjonen til Batsheva. Silvio reflekterer over Batshevas forsøk på å utvikle seg videre sammen med Ben. Han opplyser Julia at hennes forandringer kom da hun forlot samfunnet, og at hun var forberedt på disse endringene. Intervju scene: Julia hevder at alle mennesker har rett til valgfrihet og det er noe hun ønsker for barna sine. Derfor insisterer hun på at barna må bryte med den fundamentalistiske tankegangen. Silvio forklarer at dette er en prosess som Ben må være klar for, og Julia uttrykker håp om at han vil gjennomgå denne forandringen.

Neste scene er på kontoret til Julia, hvor assistenten hennes og Miriam er til stedet. Etter en løs samtale kunngjør Miriam at hun ønsker å endre det juridisk etternavnet fra Hendler til Haart. Der forklarer hun at hun ikke føler tilhørighet til farens etternavn eller det jødiske samfunnet det representerer, da det bringer vonde minner. Hun ser på Haart, Julias etternavn, som et symbol på frihet, uavhengighet og aksept. Intervju scene: Julia forteller at hun og Miriam følte seg mest innesperret i samfunnet. Hun identifiserer Hendler som et fengsels navn og Haart som et frihets navn. Julia råder Miriam å dele dette med faren og forklare sin begrunnelse. Intervju scene: Julia er redd for reaksjonen til faren ettersom hun ser at det kan være støtende.

Episode 2, Sekvens 5

I: 13.00-17.25

Vi befinner oss hos Batsheva og Ben, de skal spise lunsj med Shlomo. De snakker om endringene som har skjedd siden de ble gift, inkludert deres endrede kosthold og Batshevas nye klesvalg. Intervju scene: Ben forklarer at han så viktigheten med endringen for Batsheva og følte seg mer komfortabel med det. Når Shlomo kommer inn, diskuterer de hans tilnærming til dating-apper, og Batsheva oppmuntret han til å date og bruke appene.

J:

Miriam ringer Batsheva under lunsjen, hun blir satt på høyttaler og informerer om navneendringen. Batsheva stiller spørsmål ved hvorfor Miriam føler det er nødvendig. Intervju scene: Batsheva hevder at navnebyttet vil gjøre Julia fornøyd, og som en måte å distansere seg fra sin egen barndom.

Episode 2, Sekvens 6

K: 20.00-39.40

Etter å ha spolt noen minutter, begynner klipp K fra 20.00. Scenen begynner med Julia og Miriam som oppholder seg i Julias garderobe. Miriam har blitt tilsendt fødselsattesten så hun kan gjennomføre etternavns endringen. Intervju scene: Julia deler at hennes yngste sønn har tilbrakt 6 uker på sommerleir og skal hentes fra Monsey. Julia tilbyr Miriam å bli med for å kunne fortelle om navnebyttet til faren. Intervju scene: Miriam uttrykker at hun misliker å dra til Monsey på grunn av dårlige minner. Julia og Miriam samtaler om klesvalg for å dra. Miriam sier hun har et «søtt, klassisk Monsey-antrekk», siden det dekker alt som må dekkes. Julia reagerer på Miriams følelse og behov for å tilpasse seg og oppfordrer henne til å være stolt av sin identitet, selv i Monsey. Miriam argumenterer for at navneendringen er tilstrekkelig som uttrykk for endring, og at hun ikke har noe imot å tilpasse seg for å gjøre andre komfortable for en dag. Julia mener det sender feil budskap. Miriam utdyper videre at hun er bekvem med å vise kragebeinet, men at skulderen blir for «sprøtt». Julia responderer med at hun har forståelse for å respektere andres tro og kultur, så lenge kulturen respekterer henne tilbake.

Robert, assistenten til Julia, kommer inn. Julia ber Robert fortelle Miriam at hun ikke trenger å kle seg "Monsey" for å dra til Monsey. Julia inviterer Robert til å bli med. Han spør om antrekket hans er passende for å dra dit. Julia svarer at det er ingenting som er greit med han, han er ond fra topp til tå, det er både hun og Miriam også. «Vi er syndere på vei til det hellige land».

Under bilreisen til Monsey, påpeker Miriam at de må forberede seg på å bli stirret på ettersom de er iført bukser. Robert stiller flere spørsmål som innleder i svar som at de ikke bruker mye farger og at det er få med ulik seksuell legning. Dette leder til at Miriam forteller at en gruppe jenter som møttes etter sabbat og presterte seksuelle handlinger på hverandre. Julia fortsetter med å prestere at det er utallige regler for alt, selv hvilke sko du skal knyte først. Videre svarer Miriam på om hun føler et press fra faren til å kle seg dekkende. Hun deler at hun følte det før, da hun ble anbefalt å kle seg mer dersom de skulle ut å spise og ikke bli kastet ut av andre ortodokse jøder.

Ved ankomst til Monsey viser Julia den videregående skolen hun gikk på og informerer at hun giftet seg der. Julia forklarer at hun ikke hadde noen valg eller rettigheter i den prosessen for hvor, når eller hvem hun skulle gifte seg med. Julia begrunner sitt tilbakevendende besøk til

Monsey med at hennes yngste sønn bor deltid med sin far, og frykter at hun vil miste forholdet til ham dersom hun ikke besøker ham der.

De stopper innom en matbutikk for å handle til Sabbat. Miriam velger og ikke bli med på grunn av de forventede blikkene fra andre. I butikken viser de korte klipp av menn som går med kippa og kvinner som går i skjørt og kjoler. Intervju scene: Robert forteller at de tydelig skiller seg fra mengden ettersom alle er kledd sømmelig, mens Julia har en grønn jumpsuit, med hæler og åpent bryst. Da de kommer til kassen, spør Robert kassadamen om hun er vant til å se folk kle seg slik Julia. Hun svarer: «Nei, du gjør en forskjell».

Etterpå sitter alle i bilen, Miriam og Julia forklarer hva et “skall” er. Julia utdyper at som kvinne kunne de ikke vise noen deler av kroppen, inkludert kragebeinet og albuene. De forklarer at de måtte bruke et veldig stramt plagg rundt halsen for å unngå å vise kragebeinet og det ga følelsen av å bli kvalt.

L:

Ved ankomst til huset der Aron bor, får Robert omvisning i huset. Det er flere hyller med “seforim”, religiøse bøker. Julia informerer at kvinner ikke får lære Talmud og peker på mange andre bøker som er forbudt for kvinnene. De viser til en liten hylle med få bøker som kvinnen har tillatelse til å lese.

Miriam og Robert går opp i andre etasje, der viser Miriam det gamle rommet sitt. Hun deler sine erfaringer med å prøve å tilpasse seg samfunnets regler, inkludert perioden på seks måneder hun tilbrakte i huset mens hun ikke var religiøs. Hun viser noen eldre bilder, et med bestemoren hennes og forklarer at bestemoren ikke snakker med henne lenger. Robert kommenterer at han merker en endring i Miriam og at hun viser en usikkerhet han ikke har sett i henne før. Intervju scene: Miriam åpner opp om utfordringene med å opprettholde et godt forhold til faren sin, spesielt med tanke på hennes beslutning om å avstå fra religionen og hennes seksuelle orientering.

Samtidig befinner Julia og Aron seg på kjøkkenet, der de diskuterer Arons livsstil og tro. Julia uttrykker overraskelse over Arons påstand om at han ikke lengre har kjæreste og har avstått fra å se på tv for å unngå distraksjoner og få dårlig karakter. De kommer inn på temaet om Arons forhold til jenter, der Aron forklarer at han følger strenge regler for å unngå synd. Julia er opprørt over Arons synspunkter og forsøker å åpne opp hans perspektiv på livet ved å understreke betydningen av utdanning og å gå på en mangfoldig skole. Hun blir følelsesmessig påvirket av Arons uenighet og at han vil isolere seg fra omverdenen. Videre

forsøker hun å få Aron til å se at tankegangen hans er preget av en fundamentalistisk tankegang og at det er andre måter å leve på som religiøs. Enda en gang prøver Julia å poengtere at jenter ikke er ille og at Gud fortsatt vil elske han. Episoden avslutter med at Miriam går mot kontoret til faren i huset for å snakke med han om endringen av etternavnet.

Episode 3, Sekvens 7

M: 00.00-03.20

Det siste klippet er starten av episode 3. Miriam snakker med faren sin angående navnebyttet hun skal innta. Faren uttrykker at det er trist, men at han har medfølelse for Miriams følelse av ubehag knyttet til etternavnet og understreker samtidig viktigheten av individets frie vilje og identitets utforskning. Han forsikrer Miriam om hans ubetingede kjærighet og støtte overfor henne.

Miriam går deretter ned til de andre og deler utfallet av samtalen. Julia forteller om hvordan hennes samtale var med Aron. Intervju scene: Julia forteller at hun tar på skyld for Arons tilbakefall ettersom det skjedde på en leir som hun finansierte. Aron forbereder seg på å bli med de andre til New York, og ber før han drar.

3.6 Forskningens kvalitet

En betydelig del av forskningsprosessen innebærer å kritisk vurdere kvaliteten på forskningsprosjektet som er utført (Repstad, 2007, s. 134). Kvaliteten på studiet skal derfor bli målt etter begrepene validitet og reliabilitet, i tillegg skal jeg diskutere min kjennskap til informantene.

3.6.1 Validitet

Ifølge Larsen vil validitet innen kvalitativ forskning innebære om studiet har gyldighet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93). Validitet baserer seg på om man undersøker det man skal, da må det ses på om datamaterialet er relevant, om det danner et grunnlag for å trekke slutninger og besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen (Larsen, 2017, s. 93).

I søken etter tidligere forskning, har jeg observert et begrenset omfang av forskning som tilsvarer den utførte studien. Dette resulterer i mangel på støtte fra tidligere undersøkelser eller prosjekter, noe som kan føre til en lav gyldighet i forskningen og som potensielt bidrar til

en svekkende validitet i studiet. Likevel kan påliteligheten av redegjørelsene for forskning prosjektets ulike faser bidra til å styrke gyldigheten og derfor validiteten. Ved å gjøre valgene og tolkningene mine tilgjengelige for andre lesere, kan andre selv vurdere forskningens kvalitet, og dermed øke studiets gyldighet (Ringdal, 2018, s. 247). Videre kan troverdigheten fortsette å styrke forskningsprosjektet ved troverdige fortolkninger av elevenes besvarelser og tilskudd i undervisningen. I undervisningen beskrev jeg at samtalene var basert på elevene, deres tanker og refleksjoner med læreren som kun en samtaleleder. Dette kan bidra til å styrke validiteten i oppgaven, ved at elevbesvarelsene er basert på elevene og ikke ledende spørsmål fra læreren.

I dette studiet er formålet å undersøke hvordan elevene anvender sin bakgrunnskunnskap og refleksjonsevne i møte med ny kunnskap eller en annen tilnærming til religion enn den tradisjonelle. For å adressere dette, er to forskningsspørsmål formulert. Det første forskningsspørsmålet søker å kartlegge elevenes bakgrunnskunnskap, mens det andre forskningsspørsmålet tar sikte på om elevene har en refleksjonsevne og i hvilken grad. Disse spørsmålene danner grunnlaget for å besvare problemstillingen.

Bekreftelse av validiteten i oppgavens overførbarhet må kunne gjennomføres. Jeg vil kunne påstå at denne gjennomførelsen er fullt mulig på en annen gruppe på samme trinn eller høyere. Derimot vil det kunne oppstå variasjon i resultater som følge av ulik elevrespons og undervisning elevene har hatt. Ettersom forskningen baserer seg på elevenes refleksjonsevne og tidligere kunnskap, vil resultatene variere fra gruppe til gruppe. Resultatene vil fortsatt kunne gi en indikasjon på refleksjonsevnene til elevene i møte med sterke meninger og kontroversielle temaer.

Triangulering, som innebærer bruk av ulike forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder, benyttes for å styrke påliteligheten og gyldigheten i studiet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Dette tilnærmingensmålet sikrer forskningskvalitet ved å utforske virkeligheten fra flere perspektiver, og dermed skaper et mer kompleks og nyansert bilde. I dette forskningsprosjektet har flere metoder blitt anvendt, inkludert utviklingen av undervisningsprosjekt, undervisningens gjennomføring, observasjon, innsamling av elevbesvarelser og analyse av datamaterialet.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler studiets nøyaktighet eller pålitelighet, det vil si om undersøkelsene som er utført er troverdige og pålitelige (Larsen, 2017, s. 94). I bruk av observasjon kan det forekomme mange tolkninger, forskere kan legge merke til ulike situasjoner og elevene kan svare og handle annerledes. Derfor blir reliabiliteten målt på bakgrunn av forskerens refleksjoner over egen påvirkning og at prosessen synliggjøres slik at andre kan reflektere over forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

I studiet mitt har jeg beskrevet serien som er tatt i bruk, ulike scener som er vist, bakgrunn for valg, forarbeidet er beskrevet og lagt til som bilde, det teoretiske rammeverket er fremstilt, utførelsen av observasjonen og datainnsamlingen er skildret, samt valg som ble tatt underveis. På bakgrunn av dette vil andre kunne se hvordan jeg har gjennomført forskningen og se de ulike valgene som kan ha påvirket resultatene mine. I tillegg har jeg beskrevet min forforståelse på bakgrunn av hypoteser for å belyse hvilket fokusområde jeg skulle ha i observasjonen og dataanalysen. Dette bidrar til å styrke reliabiliteten i studiet. En svakhet ved reliabiliteten for forskningen innebærer at jeg valgte bort lydopptak. Dette kan ha medført at betydelige samtaler eller uttalelser har gått tapt. Derfor er det betydelig at jeg har gode notater, minner og elevsvar som kilde til undervisningen.

Mulige feilkilder som kan ha svekket reliabiliteten er at gruppe 1 og 2 hadde undervisningen på ulike dager og tidspunkt. Elevene kan ha snakket seg imellom om serien og gitt informasjon som kan bidra til gruppe 2 sitt utgangspunkt. Ettersom det var på ulike tidspunkter, kan dette også ha påvirket elevenes deltakelse med tanke på motivasjon gjennom skoledagen. I gruppe 1 var det flere voksne til stede noe som kan ha influert både elevene og svarene deres. I tillegg var det 3 mottakselever som ikke snakket norsk og lite engelsk. Det var kun 1 av mottaks elevene som leverte en besvarelse på refleksjonen og dermed er det kun den som er sett på. Serien var engelsktalende, med norsk tekst. Dette forutsetter at elevene enten forstår engelsk på et høyt nivå, eller har gode leseferdigheter for å kunne holde følge med serien.

Ringdal skriver at gjennom metode kombinasjon kan reliabilitet og validiteten bli styrket (Ringdal, 2018, s. 95). I min studie har jeg mange elementer som har utgjort en kompleksitet i oppgaven. Jeg har utført flere komponenter selv for å få en større nærhet til oppgaven ved å planlegge og utføre undervisningen selv. Jeg kombinerte observasjon med dataanalyse, slik at elevsvarene kunne styrke eller belyse andre områder som observasjonene ikke nødvendigvis

fikk med. Dette vil bli tydeligere vist til i presentasjon av funnene. Forskningen har blitt et mangfoldig prosjekt med mange elementer som har gitt meg en dypere tilnærming til prosjektet og belyser flere sider ved undersøkelsene slik at reliabiliteten og validiteten blir styrket.

3.6.3 Informanter

Jeg var praksisstudent på trinnet da de gikk i 4.trinn. I tillegg har jeg hatt vikartimer på trinnet i etterkant av praksisperioden, noe som betyr at jeg hadde kjennskap til både elevene og kontaktlærerne i forkant av studiet.

I undervisningen ble elevene tydelig informert at undervisningen skulle basere seg på et masterprosjekt og hva det innebærer. Det ble tydeliggjort for elevene at de ville bli anonymisert i oppgaven. I oppgaven vil jeg referere til elevene som elev 1, 2, 3 og har tatt en avgjørelse om å unnlate kjønn for å sikre deres anonymitet.

Min kjennskap til elevene gjorde meg tryggere i min rolle som lærer ettersom jeg kunne navn til elever og var trygg i min rolle i klasserommet. Relasjonen jeg hadde til elevene kan ha gjort elevene tryggere til å være aktive i undervisningen ettersom jeg var en kjent voksen som har undervist for dem tidligere. Derimot vil dette bryte med objektivitet og distanse fra informantene, noe som kan påvirke tolkningene.

Kap. 4: Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres det innsamlede datamaterialet for studien. Først vil resultater fra tankekartene utarbeidet av elevene, sammen med observasjoner fra undervisningssituasjonen hvor disse ble anvendt, bli redegjort for. Deretter vil elevenes skriftlige refleksjoner, i form av de utfylte arkene, bli presentert, etterfulgt av observasjonene fra resten av undervisningssituasjonen. Til slutt kommer en oppsummering av funnene.

4.1: Tankekart og observasjon

I samsvar med beskrivelsen i metodedelene, ble det observert en variasjon i det innholdet elevene produserte på arket etter instruksjoner om å konstruere et tankekart. De innsamlede arkene varierte i form av struktur, inkludert bruk av tankekart, setninger og stikkord. Etter en systematisk gjennomgang av samtlige ark, ble det utviklet kategorier og koder for temaer som forekom hyppig, disse ble samlet i en frekvenstabell, som vist i tabell 1. En differensiering ble gjort mellom gruppe 1 og 2 for å undersøke eventuelle forskjeller i bakgrunnskunnskapene. Denne datainnsamlingen har til hensikt å gi en indikasjon på elevenes eksisterende bakgrunnskunnskaper og utgangspunkt før elevene ble eksponert for serien. I tillegg til å registrere uttalelser fra elevene mens de arbeidet med tankekartene, ble andre observasjoner underveis i prosessen nedskrevet.

4.1.1 Observasjon

Uttalelser fra gruppe 1:

- ❖ Spiser de gris?
- ❖ Samer, er ikke det jøder?
- ❖ Er samer jøder?
- ❖ Jeg husker ingenting
- ❖ Er det de med stjernen?
- ❖ Kosher
- ❖ Har ikke jøder et hellig dyr?
- ❖ Tror du på jødedommen?

Ved begynnelsen av økten, etter at alle elevene hadde returnert fra friminuttet og samlet seg i klasserommet, introduserte jeg meg selv og informerte elevene om at undervisningen ville

bidra til materiale for min masteroppgave. Jeg gjorde det klart at alle elevene ville være anonyme i teksten. Videre fremhevet jeg at det ikke fantes noe feil eller ukorrekte svar, da hensikten med studien var å utforske deres tanker.

Etter introduksjonen skrev jeg målene for økten på smart board-tavlen og leste dem høyt for elevene. Deretter ble hver elev tildelt et ark og bedt om å lage et tankekart basert på deres kunnskaper eller det de assosierte med jødedommen. Da elevene satt i gang med tankekartet i gruppe 1, observerte jeg en uro blant elevene. Flere elever søkte hjelp fra lærerne i rommet, andre elever begynte å snakke med hverandre og stilte spørsmål både høyt til klassen og til de andre på bordet. En elev som satt med en assistent, utbrøt høyt, «Samer, er ikke det jøder?». Dette ble møtt med en annen elevs reaksjon, som spurte høyt, «Er samer jøder?». I tillegg hørte jeg en assistent nevne ordet «kosher» til en elev. På grunn av denne uroen avbrøt jeg min rolle som observatør og inntok lærerrollen for å minne elevene på at tankekartet skulle reflektere deres egen kunnskap og tanker, og ikke andres. Deretter gikk jeg tilbake til min rolle som observatør. En elev tok opp I-padden sin, og jeg gikk bort til eleven. Eleven sa at hen ville finne informasjon om jødedommen. Jeg minnet eleven om at jeg kun ville hen skulle skrive ned det hen selv husket og kunne uten hjelpemidler. Eleven la ned I-padden. I løpet av mine observasjoner i klasserommet, la jeg merke til at mange elever skrev setninger på arket i stedet for å lage tankekart. Etter hvert som elevene ble ferdige, samlet jeg inn arkene og delte ut nye til neste økt.

Uttalelser fra gruppe 2:

- ❖ Jeg kan ingenting om jødedommen.
- ❖ Jeg kan ikke mer.

I tråd med tilnærmingen til gruppe 1, innledet jeg undervisningen i gruppe 2 ved å presentere meg selv, formålet med studiet, samt de spesifikke målene for de påfølgende undervisningsøktene. Deretter ble elevene bedt om å utarbeide et tankekart. Jeg illustrerte en mal på tavla for å veilede dem i struktureringen av tankekartet. Det ble understreket at ingen form for kommunikasjon skulle forekomme i denne skriveprosessen.

I gruppe 2 observerte jeg at elevene var mer roligere og mindre verbale, sammenlignet med gruppe 1. De engasjerte seg umiddelbart i oppgaven med å utarbeide tankekartet etter introduksjonen. Det var minimal kommunikasjon mellom elevene og elevene stilte heller ingen spørsmål. Jeg observerte en elev som kikket på arket til sidemannen og kopierte innholdet. Jeg gikk bort til eleven og mottok umiddelbart kommentaren «Jeg kan ikke mer».

Jeg forsikret eleven om at dette ikke var noe problem og at mitt formål kun var å se hva eleven husket. Ved avslutningen av skriveprosessen samlet jeg inn arkene og gikk videre til neste del av undervisningen.

Tabell 1

	Gruppe 1	Gruppe 2	Antall
Andre verdenskrig	1111111	11111111111111	20
Symboler (davidstjernen, hatt)	1111	1111111111	14
Gude tro	11111111	11(flere guder)1	11
Jesus	111	111111	9
Israel	111	1111	7
Religiøst samlingssted	11111, 1(kirka)	11, 1(moske)	9
Hellige tekster	1 (koranen?)	1 (koranen)1(GT)	3
Mat regler (kjøtt og melk)	111111111111, 11 (gris)	111111	19
Bønn	1	111	4
Leveregler		111	3
Hellig dager/tider		111	3
Annet	«Det er nesten lik tro som kristendommen», «De er litt like kristne», «Samer er jøder»x2, «Hellig dyr?»x2, «Spiser de kjøtt?», «De fleste jøder kommer fra Israel», «Jøder kommer fra midtøsten», «Det er mange jøder i Norge»	«Jøder er fra andre lad, og Norge har også jøder», «Jøder er også kristne», «Blir dårlig behandla», «Fikk skylden av svarte dommen», «Jødedommen var den 1. religionen», «De tror på gjenfødelse»	

4.1.2 Tankekart

I den første gruppen, som var i studiet, ble det en tydelig fremtreden av matregler i elevenes assosiasjoner med jødedommen. Mange av elevene hadde kunnskap om jødiske regler angående skillet mellom melk- og kjøttprodukter. I tillegg var det 2 elever som nevnte at gris var forbudt å spise i religionen. I tabellen fremgår det at flere elever knyttet begrepene gud og tro som sentrale temaer i jødedommen. Videre utvidet noen elever dette til å inkludere Jesus rolle i jødedommen, noe som ble bemerket av tre elever. En annen betydelig kategori i tabellen var elevenes tanker rundt andre verdenskrig og hvordan jødene ble behandlet i forbindelse med krigen.

I gruppe 1 ble synagogen nevnt som et sentralt element knyttet til jødedommen, og en elev refererte til at jødene gikk i kirken. Kun fire elever tenkte på religiøse symboler som

davidstjernen og kipa i sin bakgrunnskunnskap om jødedommen. Videre nevnte en elev at jødene har koranen som hellig skrift, mens en annen elev tenkte på at jødene ber. Det var også tre elever som inkluderte Israel i sine tankekart, men ingen tenkte på hverken leveregler eller hellige dager og tider i jødedommen. Under kategorien «annet» var det en elev som indikerte at hen visste at det var likheter mellom kristendommen og jødedommen, to elever assosierte Israel og Midtøsten som steder hvor jøder befinner seg, i tillegg til at en elev antok at det var en betydelig jødisk befolkning i Norge. En elev var usikker på om jødedommen hadde hellige dyr eller om de spiste kjøtt, mens to elever bemerket at samer er jøder.

Gruppe 2, i likhet med gruppe 1, fremmet andre verdenskrig som en relevant kontekst for deres assosiasjoner til jødedommen, dog i større omfang. Elevene i denne gruppen fokuserte på hvordan jødene ble behandlet og Adolf Hitlers rolle i folkemordet. Den nest største kategorien var religiøse symboler, hvor over halvparten av elevgruppen tenkte på davidstjernen eller kipa i forbindelse med jødedommen. Det var en del elever som brakte opp matregler, men ikke like fremtredende som i gruppe 1. Gruppe 2 nevnte imidlertid Jesus i større grad i sine tankekart. Det var kun en elev som nevnte at jøder tror, mens to elever trodde at jødedommen inkluderte flere guder. Videre ble det bemerket at jøder har koranen og det gamle testamentet som hellige tekster. I forhold til religiøse samlingssteder, var det to elever som nevnte synagogen og en elev som nevnte moske. Det var imidlertid flere tanker rundt at jødene ber, ulike leveregler og helligdager i gruppe 2 sammenlignet med gruppe 1. Elevene inkluderte også Israel i sine tanker om jødedommen under skrivingen. Til slutt hadde gruppe 2 også noen andre kommentarer som ikke passet under de andre kategoriene. En elev bemerket at jødedommen var den første religionen, mens en annen trodde at jøder tror på gjenfødelse. En elev bemerket også at jøder er kristne og fra andre land, men at Norge har jøder.

Som det fremgår i tabell 1, vil omtrent halvparten av elevene på 7.trinn assosiere jødedommen med andre verdenskrig, basert på deres kjennskap til jødenes behandling og Adolf Hitlers involvering i folkemordet. Rundt halvparten av elevene har bakgrunnskunnskap om en spesifikk mat regel, som involverer å skille mellom kjøtt- og melkeprodukter under matlaging for å oppnå kosher. Videre hadde en betydelig andel av klassen kjennskap til to religiøse symboler i religionen, nemlig davidstjernen og kipa. Rundt en fjerdedel av klassen tenkte på gud/tro, Jesus og religiøse samlingssteder da de skulle hente frem sine bakgrunnskunnskaper. Ifølge tabellen er det flere elever som trekker assosiasjoner til Israel-konflikten, hvor syv

elever nevner Israel i sammenheng med jødedommen. Til slutt var det kun en tiendedel på trinnet som kommenterte noe om helligdager, leveregler eller jødisk bønn.

Elevene nevnte mye som innebærer jødedommen, men noen blandet kunnskapen deres med andre religioner. To elever nevnte at man tror på flere guder i jødedommen, og at de tror på gjenfødelse, noe de lærer i hinduismen. Videre er det nevnt at jøder går i moske og kirke istedenfor synagogen. Her er det blandet inn både Islam og kristendommen. I tillegg er det to elever som nevner koranen som tilhører Islam.

4.2 Refleksjonsark og observasjon

4.2.1 Observasjon

Gruppe 1:

Etter at elevene hadde fullført tankekartet, ble de informert om at de skulle se på en realityserie. Før avspillingen av serien ble det gjennomført en kort samtale om forventninger til elevene. Videre forklarte jeg at når serien ble satt på pause, skulle elevene skrive «1» og deres umiddelbare tanker som oppstod etter det de hadde sett. Deretter skulle de delta i en felles samtale om tankene deres. Til slutt skulle elevene skrive «2» og deres ytterlige tanker igjen. Elevene var stille. Jeg startet serien, stoppet etter sekvens A og elevene skrev ned tankene sine uten å snakke med sidemannen. «Jeg tenker ingenting» kommer det fra en elev. Jeg oppmuntrer elevene til å fokusere på sine egne tanker uten å diskutere med andre. «Er det om jøder?» spurte en annen elev. Jeg minnet elevene på at de skulle skrive ned det de tenkte om det de hadde sett og hva de følte uten å snakke med sidemannen. Da elevene hadde fått tid til å skrive, fikk elevene dele det de tenkte med resten av klassen. Felles samtalene ble ledet av meg, hvor jeg gjentok elevenes bidrag for å sikre at alle hørte. I starten ramset elevene opp observasjoner som «Hun ble slått», som samtaleleder stilte jeg spørsmål tilbake til elevene, «Hva tenker du om det?». Da kom uttalelsene 1-6 som står på neste side. I tillegg til uttalelsene ble det en usaklig diskusjon om hvordan Julia kunne få den tidligere ektemannen til å slå opp med henne ved for eksempel å brenne maten og bruke vold tilbake ettersom hun ble slått. Vi avsluttet samtalen og så klipp B. Da vi ble ferdig med første sekvens, fortsatte jeg serien. Fagansvarlig ba en elev om å flytte stolen sin, eleven gjorde dette mens serien gikk. Jeg observerte også at flere elever tegnet på arkene sine.

Etter at vi hadde sett klippet rakk noen elever opp hånden for å svare på hva de tenkte. Igjen var det en del beskrivelser som ble uttalt. «Hun får ikke bruke bukse», jeg fortsatte å spørre om hva elevene tenkte om observasjonene de delte. Deretter kom uttalelsene som 7-11 viser til. Elevene fikk deretter se videre på klipp C og D og hadde uttalelsene 12-14. Etter denne samtalen var første økt ferdig og elevene gikk ut til friminuttet. Da var fremdeles halve episode 1, hele episode 2 og litt av episode 3 igjen. I friminuttet så jeg gjennom hva jeg kunne spole forbi slik at vi rakk de betydelige scenene. Da dannet jeg nye tider enn det jeg opprinnelig hadde før elevene kom tilbake.

Elevene kom tilbake fra friminuttet og satte seg, det var kommet to språklærere inn i klasserommet for å bistå mottakselevne. Vi startet rett på klipp E og fortsatte som tidligere. Elevene var ivrige til å snakke med hverandre, men de skrev ikke like mye og delte ikke tankene sine da vi hadde felles samtaler. Jeg introduserte derfor en endring hvor elevene først skrev ned egne tanker, deretter diskuterte med bord kameratene, før vi hadde en felles samtale. Dette økte deltakelsen blant elevene. Etter klipp G rakk noen opp hendene og delte tankene sine, dette er uttalelsene fra 15-17. Jeg hadde ikke skrevet noen flere uttalelser før sekvens 6 etter klipp L. Der fortsetter uttalelsene fra 18-22. Etter siste sekvens (7), var det kun noen få minutter igjen av timen og jeg måtte begynne å runde av. Dermed stilte jeg spørsmål til elevene, som ble uttalelse 23-24. Det kom lite respons fra elevene så de fikk snakke i grupper. Etter dette tok jeg opp hva fundamentalisme var ettersom det var et begrep som ble brukt mye i serien. Jeg avsluttet samtalen om serien med å forklare til elevene at serien representerte kun et samfunn i jødedommen og at det er et stort spekter av ulike nivåer av religiøsitet i religionen. Jeg informerte at det vi så var ortodokse jøder, noen som følger en strengere tro, men at det finnes mange moderne jøder som tilpasser seg samfunnet de lever i. Til slutt tok jeg opp målene fra starten av undervisningen og koplet de opp mot undervisningsøktene før jeg samlet inn arkene.

Uttalelser fra gruppe 1:

❖ Sekvens 1, klipp A:

1. Er det om jøder?
2. Jeg vet at jeg aldri skal bli jøde.
3. De er jo jøder.
4. Jesus var jøde.
5. Jenter har det urettferdig i jødedommen.
6. De er ikke skilt, hvis hun rømmer betyr ikke det at hun er singel?

❖ Sekvens 1, klipp B:

7. Guttene burde ha samme regel om dekkelse av klær.
8. Han må respektere at hun vil ha bukser.
9. Dårlig gjort.
10. Unødvendig.
11. Rart å snakke med foreldrene.
 - Meg: Hvorfor?
 - Elev: Fordi hun gjør noe de ikke gjør i religionen og han må snakke med dem.

❖ Sekvens 1 og 2, klipp C og D:

12. De vil ikke at henne skal være gay.
13. Syntes det er urettferdig, han er innstilt i jødetiden og hun flytta.
14. Tenker at hun er gay, og det er imot jødedommen.

❖ Sekvens 3, klipp G:

15. Moren har jo rett, hun kan ta det bare opp med dattera for å ikke lage konflikt.
16. Bra at mora støtter henne, for noe som er idiotisk.
17. Bat ble sur for ingen grunn.

❖ Sekvens 6, klipp L:

18. Mammaen var dramatisk siden hun får sønnen til å ikke tro på det han vil.
19. Moren vil bare at sønnen skal ha normalt liv, men vil følge religionen slik reglene er.
20. Jeg syntes gutten kan gå sin egen vei og tro uten at moren endrer det.
21. Jeg mener det jeg å, men ikke at moren har feil. Jenter er ikke ille og se på.
22. Moren vil ikke at han skal slutte, men ikke føle seg presset.

❖ Sekvens 7, klipp M:

23. Meg: Hva tror du jødedommen er?
 - Religion.
 - Andre regler enn andre religioner.
 - To kjøkken, for å ikke blande maten.
24. Meg: Tror dere at jødedommen i serien er sånn det er overalt?
 - Nei.
 - Forskjellig fra hvor man bor og ulike regler.
 - Jødedommen er det samme som kristendommen bare Jesus ikke er født. De tror på det samme før.

Gruppe 2:

Etter å ha samlet inn tankekartene forklarte jeg hvordan elevene skulle skrive ned refleksjonene og forventningene til dem da vi skulle se på serien. Vi startet med visning av første klipp A, men jeg startet episoden på 02.00 og ikke fra starten slik gruppe 1 hadde. Elevene skrev ned det de tenkte og så delte noen tankene sine, uttalelse 1-8 viser til det som ble tatt opp. Etter en elevs uttale om at jentene måtte bruke «drakt», nevnte en annen elev «hijab». En annen informant responderte med å vekke spørsmål om dette var i jødedommen, en annen svarer at drakten kalles “burka”. Disse uttalelsene og spørsmålene ledet til en samtale om hva som var forskjellen på hijab og burka, hvilken religion det tilhørte og en samtale om dekkende klær i jødedommen som det ble referert til i serien. Videre så vi på klipp B. Elevene kom med uttalelsene 9-16. Flere stusset over at bukser var en synd og så ikke helt betydningen av det. Deretter fortsatte jeg visningen av sekvens 1 og 2 med klippene C og D og elevene kom med innspill som er fra 17-20 i uttalelsene. Jeg har ikke notert ned noe fra sekvens E eller F. Gruppe 2 fikk ikke se hele klippet fra F i episode 1 ettersom jeg kuttet ned på denne sekvensen. I sekvens 3, klipp G, hadde elevene delte meninger om Julia burde ha blandet seg inn i konflikten mellom søsknene som vi kan se i uttalelsene 21-24. Senere i sekvens 6, etter å ha sett klipp K, kom det uttalelser som vi kan se fra 25-29. Her var det en elev som aktivt var undrende på hvordan man kunne utøve vold uten å bli straffet. Eleven syntes det var rart at ikke kvinnene gikk til politiet og anmeldte. Dette førte til en samtale om hvordan man kan reagere på vold og hvordan det religiøse samfunnet spiller inn med tanke på hvordan man forholder seg til vold da alle i familien og miljøet rundt deg har samme forståelse. I denne samtalen engasjerte faglæreren seg også og kom inn med noen kommentarer underveis.

Det siste klippet gruppe 2 fikk se var L. De fikk derfor ikke se siste klipp M i episode 3. Elevene la seg godt merke til Julias reaksjon på Arons «tilbakefall» og reagerte på at hun ikke var støttende overfor han noe som viser seg i uttalelsene deres (30-35). Ettersom elevene reagerte på dette, stilte jeg spørsmål om hva som er rett og galt i en slik situasjon. Da denne samtalen tok slutt og elevene hadde sett det de skulle av serien, spurte jeg om hva elevene tenkte om religionen. Samtalen førte seg over til fundamentalisme og ekstremisme ettersom en elev spurte om de i serien var ekstremister. Ettersom det var noen få minutter igjen av undervisningen inntok jeg en underviser rolle og forklarte at jødene i serien var ultraortodokse, som innebar at de følger en sterk tradisjonell måte å forholde seg til religionen. Jeg forklarte dermed at de ikke var ekstremister og spurte elevene hva det vil si å

være ekstremist og om det fantes i andre religioner. IS ble tatt opp. I samtalen med elevene hørte jeg stadig at elevene refererte til serien som det jødiske samfunnet eller miljøet.

Uttalelser fra gruppe 2:

❖ Sekvens 1, klipp A:

1. Vi trenger egentlig ikke menn.
2. Kvinner er bedre enn menn.
3. Bra de dro for å ikke måtte følge reglene.
4. Dumt at gutter har flere rettigheter.
5. Strenge og fæle regler i jødedommen noen steder i verden.
6. Dårlig at gutter bare får drive med sport.
7. Gutter kan skille seg og ikke jenter.
8. Ikke bra at jenter må dekke seg til, de burde få kle seg som de vil og ikke i drakt».
 - Hijab.
 - Hæ, er det i jødedommen?
 - Burka.

❖ Sekvens 1, klipp B:

9. Når er serien fra?
10. Hæ, så har hun ikke brukt bukser?
11. Dumt at mannen ikke respekterer.
12. Uvant at man ikke kan bruke bukser.
13. Hvorfor er det ikke lov?
14. Tettsittende.
15. Lagd til menn.
16. Mannen må ha respekt for henne.

❖ Sekvens 1 og 2, klipp C og D:

17. Det virker som at søstera er bifil, søstera mener det bare er en fase og at det er dumt.
18. Bra at hun kan være bifil.
19. Moren aksepterer.
20. Det virker som at søstera er bifil, men Bat sier det bare er en fase og det er dumt.

❖ Sekvens 3, klipp G:

21. Jeg syntes det var bra moren blandet seg siden hun kan hjelpe.
22. Moren burde respektere kjærestene.

23. Datteren kan finne ut av det selv.

24. Hun kan blande seg inn men ikke velge side.

❖ Sekvens 6, klipp K:

25. Jeg syntes det er dumt at Miriam ikke ville være med i butikken selv om hun ikke ville bli sett.

26. Syntes moren kler seg rart og står ut.

27. Mye forskjell fra by til by.

28. Rart at det er i samme land.

29. Kan man slå ett sted, men ikke et annet?

- Syntes det er rart at kvinner ikke tok dette opp med politiet.

❖ Sekvens 6, klipp L:

30. Moren skulle ikke la sønnen bo der, da får han ikke de meningene.

31. Bra at Robert ga råd.

32. Dumt at han ikke flyttet til New York.

33. Dumt at Aron tror og er en del av det miljøet.

34. Moren vil ha med sønnen til der de bodde.

- For at han ikke skal bli med i samfunnet.
- Hun vil ikke at han skal tro at det å snakke med jenter og se på tv er dårlig.
- Meg: Hva er rett og galt her?
- Riktig å sende gutten til en blandet skole.
- Syntes det er rart at ikke alle kan lese bøker likt.
- Dumt at mor gråter, hun tar et valg selv om hun ikke er enig. Ikke si at han er hjernevasket.

35. Ytringsfrihet.

36. Meg: Jødedommen, hva tenker dere om det?

37. Filmen handlet mindre om jødedommen og mer om ytringsfrihet.

38. Strengt regler.

39. Filmen handlet ikke om selve jødedommen men hvordan man lever som jøde.

40. Klesstil når jeg hører jøde og strenge regler.

41. Er det ekstremister?

- Meg: Finnes det ekstremister i andre religioner?

Tabell 2

	Hypotese 1 (Ingen refleksjonsevne og lite kunnskap)	Hypotese 2 (Litt kunnskap, litt refleksjonsevne)	Hypotese 3 (Refleksjonsevne og rikelig med kunnskap)
Gruppe 1	111111111111111111 (17)	1111 (4)	
Gruppe 2	111111111111111111 (18)	1111 (4)	

4.2.2 Refleksjonsark

Som skrevet i metoddelen ble det lagd en frekvenstabell på bakgrunn av refleksjonene til elevene etter å ha gjennomgått besvarelsene. Elevenes refleksjoner ble kategorisert ut ifra hypotesene som ble introdusert i metodekapittelet, og i lys av kriteriene til «higher order thinking». Etter å ha sett gjennom alle svarene til elevene var det kun hypotese 1 og 2 som ble som ble oppfylt. Der 35 elever ble plassert under hypotese 1 og 8 elever under hypotese 2.

Hypotese 1:

Elevene som ble klassifisert innenfor denne kategorien demonstrerte gjennom sine refleksjoner kun et tankemønster i henhold til kriteriene for «higher order thinking». Deres refleksjoner begrenset seg til å skrive ned observasjoner eller enkle uttalelser om deres meninger, uten å utforske eller overveie ulike situasjoner eller vurdere ulike løsninger med tilhørende fordeler og ulemper. Det var ikke noe tilstedeværelse av tolkning eller mangfold av perspektiver før de kom frem til en konklusjon basert på meningen deres. Videre var det lite regulering av tankeprosessen i deres refleksjonsark. Til tross for klare meninger om hva som var rett og galt, manglet det utforskning og vurdering av situasjonen.

Utgangspunktet for hypotese 1 innebar at elevene ville bli «skremt» av serien, deretter akseptere samfunnet som en representasjon av jødedommen. De ville se på religionen som streng og konservativ, uten videre overveielser eller refleksjoner rundt temaet. Elevene i hypotese 1 vil ikke nødvendigvis ha tilegnet seg nok kunnskap og har ikke utviklet en god nok refleksjonsevne.

Det var betydelig variasjon i mengden skrevet av elevene i denne kategorien. Det var elever som skrev kortfattede svar uten begrunnelse, mens andre skrev omfattende, men uten noen form for refleksjon. Nedenfor er noen eksempler hentet fra elevbesvarelsene.

Gruppe 1:

❖ Elev 1:

- The imposter is sus. Det er hardt for damer i jødedommen. Mannen likte ikke at hun brukte bukser. Hun er gay. De vil ikke at hun skal være gay.

❖ Elev 2:

- Jenter måtte være fult påkledd før, jenter var bare en baby fabrikk. Jenter kunne ikke skille seg selv om de ble slått, mens gutter kunne skille seg hvis jentene ødelag maten dems. Gutter bedre enn jenter. Fikk ikke lov til å bruke bukser før det er mer dekkende og bruke en kjole hvis han gutten er så troisk på religionen. Vi snakket om hvordan henne fikk ikke lov til å bruke bukser.

❖ Elev 3:

- De er jøder. Det var ikke lov. Urettferdig at hun ikke får ha på det hun vil. Hun skal bytte etternavn.

❖ Elev 4:

- Det er fint og vite hvor strengt det var. At det virker som at de var glade for de var litt mere frie. Damene kan ikke skilles fra mannen men vis mannen vil så kan de slå opp. At henne starta et sko merke som ble solgt i sju land og at de ikke hadde lov til og bruke bukse. At hun skulle på blinddate og at hun hadde brytet seg inn på en skole og fik bli fordi før så var det ikke meningen og få utdanning bare og gifte seg. Søstera var bifil. Dumt at de trodde at hun endte opp med en mann. Han på en måte begrenser hva hun skal bruke, selv om hun ikke sier det så moren synes det er dumt at hun ikke kan bruke bukser enda. Hun skal bytte navn til det moren heter for det er liksom et fritt navn, men hun må si det til faren og det gruer hun seg til fordi hun er redd ofr at han skal bli såret. Han ser ikke på tv og det er dårlig i religionen at for 6 uker siden så kunne han ha kjæreste men nå er han mye strengere og vil ikke ha det, har blitt mere jødisk.

❖ Elev 5:

- De hadde det nok ikke så veldig bra. Menna har mer makt enn damene. Mannen til dama likte ikke at hun gikk i bukser. Vi har pratet om hva vi tenker og hva vi har skrevet. Kontrollerende dame/mamma. Krevende. Jeg er sulten etter at de dto til mat butikken.

❖ Elev 6:

- Damer er fanget fordi de er damer?! Så det er ikke lov og være lesbisk engang eller skilles som er helt lov her liksom. Jeg skal aldri bli jøde! Måtte ha på korsetter før og se tynne ut. Ikke lov med bukser?! Mannen har et problem med at hun går med bukser. Unødvendig/dårlig gjort av han. Mangel på utdanning fordi livet dems eller til jødene bare går ut på og figte seg og føde, mannen er for sjefete og jødete, mens hun vil ha barn. Jeg syntes det er slemt! Mammaen har rett, men hun trenger ikke å si det foran kjæresten. Det er rart at det må være så uvanelig med vanelige klær. Moren vil bare at han skal ha det bra og jeg syns at han burde være villig til å gi det en sjanse.

❖ Elev 7:

- Jeg tenker at de hadde et veldig vanskelig liv i Money. Han er ikke glad han liker ikke hvor hun kler seg. Jeg syns at søstera hennes burde lære seg og ekseptere henne. Søstera vil ikke at hun skal være lesbian. Jeg er enig med mora. Når hun drar til Monsen ser alle på hun de er og tenke på. Jeg tenker at det er vanskelig for mora fordi gutten byner og tro på religionen.

Gruppe 2:

❖ Elev 1:

- Jeg tenker at det ikke er bra at kvinner må dekke seg til, og at det er bra at de flyktet. Jeg synes at det er dumt at hun ikke får bruke bukser. Jeg tenker at det er bra at hun ville bytte etternavn. Jeg syntes det er dumt at miriam ikke tørte å bli med i butikken. Jeg syntes det er rart at det er så forskjell på statene. Jeg synes det er dumt at aron fortsatt tror på og er en del av det miljøet.

❖ Elev 2:

- Rart, merkelig, spesielt. Krangling. Bilde, klær. Barn. Bytte navn. Rik, tradisjonen. Rart, spesielt.

❖ Elev 3:

- Jeg vet ikke hva jeg tenkte. Jeg tenkte at de kranglet. Hun er lesbisk. De diskuterte veldig mye.

❖ Elev 4:

- Det er fint at de lever et vanelig liv nå. Det er bra de flytta. Det er veldig strenge regler. Det er bra at mora aksepterer at dattera er lesbisk. Det er dårlig at han skal bestemme at hun ikke kan gå i bukser bare fordi han ikke er vant til

at hun går med det. At det er bra at mora sier at dattera får gå med bukser. Det var dumt at miriam ikke ble med inn i butikken. Familien til Aron flyttet til New York og at det var dumt.

❖ Elev 5:

- Mine tanker er at jeg ikke har peiling. Han mannen til dama likte ikke bukser.

❖ Elev 6:

- Vet ikke helt hva jeg tenker om det enda. Trist. Trist. Trist. Trist. Modig. Modig. Trist.

❖ Elev 7:

- Kvinner har for få rettigheter. Menn/gutter er verre enn jenter, jenter er best og gjør mest i samfunnet vårt. Kvinnerettigheter er for få. Jødedommer gir lite klesvalg til damer, krangel. Ben burde få seg skilt. Stolt over å være bifil (lesbisk, gay osv). At de vil få barn. Lesbeting. Får ikke bruke bukse og fammen er sur pga det. Mora blander seg for mye. Frihet. Sex, forskjell, endring i samfunnet, Miriam bytter etternavn, dumt at Miriam ikke turte å dra inn i butikken. Å få bedre utdanning utenfor den jødiske samfunnet.

❖ Elev 8:

- Gutter har flere rettigheter enn jenter. Bra at de ikke er så jødiske lengre. Jødedommen har mange dårlige regler. Veldig rart at jenter ikke kan bruke bukse. Dumt at jenter ikke kan ha på hva de vil. Bra at jenter tør og si at hun er bi. Dumt at søstera ikke aksepterer at søstera er bi. Bra at moren blander seg og hjelper. Veldi rart at alle er kledd likt. Det er bra at Robert hjelper Miriam. Dumt at Aron ikke flytter sammen med familien til New York. Rart at jentene ikke kan lese alle bøkene.

Hypotese 2:

Basert på kriteriene for «higher order thinking» viser elevene i denne kategorien ikke alltid til en algoritmisk prosess i refleksjonene deres. Det var ikke alltid en tydelig sti i tankeprosessen, noe som tillot elevene å betrakte situasjonen fra ulike perspektiver og utløste andre alternative løsninger. Elevene hadde tolkninger av situasjonene og tok noe hensyn til det mangfoldige perspektivet før de tok en beslutning på deres ståsted overfor situasjonen. Noen elever viste tegn til en selvregulering i deres tankeprosess ved å påtvinge en mening og undersøke

eventuelle uklarheter, noe som krevde en mental anstrengelse av utforskning og vurdering fra deres side.

Hypotese 2 tilsvarte at elevene hadde en forståelse for at serien representerte et samfunn innenfor jødedommen, men likevel sitter igjen med en tvil om det de så. Eleven kunne reflekterer i et begrenset omfang over ulike scener og fremdeles være usikker om det er slik det er å være jøde, eventuelt om det er slik i Norge. Dette tilsvarer at elevene hadde tilegnet en viss kunnskap, utviklet en liten form for refleksjonsevne, men ikke tilstrekkelig.

Elevene som har kommet under denne kategorien hadde stor variasjon i hvordan de har tenkt og reflektert. Det var ingen elevbesvarelser som var fullt reflekterende, men det fantes noen setninger eller ord som kan antyde til en påbegynt refleksjonsprosess som har blitt satt i gang.

Gruppe 1:

❖ Elev 1:

- At jødene ikke alltid har hatt det så bra. At de egentlig har et ganske likt liv som alle andre mennesker bortsett fra noen ting. Jeg syntes de var litt rare. At damene ikke har samme rettigheter som guttene/mennene. Damene kan ikke skille seg, men mennene kan det. Jeg syntes det er rart at ikke dama får gå med det hun vil – bukser. Og at mannen ikke ville at hun skulle gå med bukser og at han måtte ringe foreldrene, jeg tror ikke det er lov til og være det hun er(?). At hun dama skiller seg veldig ut iforhold til veldig mange andre der hun bor/byen hennes. Jeg skjønner meg ikke.

❖ Elev 2:

- Rart at de snakker bare om mat. Bukser ikke lov og det er en av de største syndene. Personene snakker. De krangler over buksa. De går til en jødisk by og alle ser på dem. Hun ville ikke at sønnen er veldig religiøs.

❖ Elev 3:

- Jeg synes at dama skal få lov til å ha på hva hun vil. Får hva jeg har sett når de gikk til Monsey alle har samme klær men jeg synes fortsatt at de skal ha på hva de vil ha på men jeg føler som noen liker det og liker reglene. Jeg synes at hun er bare dramatisk for og prøve til og lage sønnen sin ikke tro på hva han vil tro på.

❖ Elev 4:

- I think that every person has to decide what religion they want to be. I think that women have to decide what they want to wear not other people. That for a kid parants can say what to do but an adult can decide by their own.

Gruppe 2:

❖ Elev 1:

- Jeg tenker at det er et helt forferdelig samfunn, men noe må jo være bra hvis noen vil være med i det. Du en nødt til å være i det samfunnet hvis moren er jøde. Jeg tenker at det er dumt at mannen ikke respekterer henne fordi hun bruker bukser. Jeg tenker det er dumt at søstera ikke aksepterer at hun er bi. Jeg syntes ikke søstera respekterer at søstera er bi. Jeg skjønte ikke mye. Kardashiens dup. Jeg skønner at hun vil bytte navn. De ser annerledes ut. Mennene hat rart hår. Jeg synes at det er dumt at gutten ikke vil snakke med jenter.

❖ Elev 2:

- Hun er en modell og serien er gammel eller lenge siden hun lagde den. Det er bra at hun rømte fra familien. Det er rart at hun ikke har brukt bukser før og det er dårlig at hun ikke kunne bruke bukser. Rart at hun aldri har brukt bukser før. At hun liker jenter og at søstera eller tanta bare tror det er en fase. Det er bra at moren aksepterer henne. De vil ikke ha barn nå men senere. De er opptatt av at han bestemmer og begynner og krangle. Hun ville skifte etternavnet hennes fordi hun følte at det andre ikke passet til den personen hun er. Det er bra at de ikke bryr seg om hva andre synes. Det er trist at sønnnen hennes synes jenter er dårlig og at hun burde ta han med hjem så han kan se det andre livet ikke det livet han vil ha men kanskje han kan skifte mening ved pg de den andre verden.

❖ Elev 3:

- At det er velig strenge og fæle regler i jødedommen noen steder i verden. Han mannen var veldig usikker på buksa hennes. De begynner å krangle. Det er dumme ting de krangler om. Litt slemt å fjerne navne til faren, kunne heller hatt begge navnene. Veldig rart at det er en sånne regler i USA! At Aron skuffer moren sin. Tenker at det er ett trist samfunn.

❖ Elev 4:

- Jeg tenker at det var bra at de dro både for mammaen og ungene. For da slapp de og forholde seg til de reglene. Jeg tenker at det kanskje er litt vanskelig for mannen og venne seg til at kjæresten bruker nye klær. Det er bra at mammaen respekterer ungene sine. Jeg tenker at mammaen ikke burde snakke for datteren. Jeg synes det er bra at hun bytter etternavn. Jeg synes det er bra at hun sier ifra til faren. Jeg synes det er trist at sønnen ikke vil bli med og få et bedre liv.

4.3 Oppsummering av funn

Basert på observasjonene og refleksjonsarkene til elevene, fremkommer det tydelige tegn på usikkerhet når det gjelder deres kunnskap om jødedommen og hva det innebærer å praktisere religionen. Under observasjonen av serien beveger elevene seg i stor grad under hypotese 1, hvor det kommer tydelig frem at de ikke benytter seg av bakgrunnskunnskapene de tidligere hadde skrevet ned i timen. Det virker som om elevene aksepterer det de ser i serien ukritisk, uten å reflektere hvorfor ting er som de er eller stille kritiske spørsmål til handlingene som utfolder seg. Det er ikke før elevene blir stilt oppfølgende spørsmål om hvorfor de tenker slik, hvor refleksjonsprosessen langsam tar til. Det er et mindretall av elevene som bidrar med refleksive tanker og overveielser muntlig, mens de resterende muntlige aktive elevene uttrykker enkle uttalelser om hva de synes og mener.

I gruppe 1 var det få som bidro med reflekterende meninger og synspunkter i undervisningen. Elevene kom med korte uttalelser som «det er urettferdig», «dårlig gjort», samt beskrivende forklaringer om hendelser som skjedde i serien. Det var ingen elever som utfordret tankegangene til hverandre eller så hendelsene fra ulike vinkler. Dette medførte at jeg som underviser mot slutten av økten tok opp at det er ulike måter å leve på som religiøs og ulike nivåer av religiøsitet.

Gruppe 2 startet på samme måte som gruppe 1, med enkle uttalelser og gjenfortalte hendelser uten noe refleksjon bak. Senere i undervisningen var det noen elever som bød på andre tankeganger og utfordret andre meninger i klasserommet, noe som flyttet elevgruppen over til hypotese 2. Dette fikk frem flere meninger og tankeganger i de ulike situasjonene i serien, samt skapte andre diskusjoner om rett og galt. Elevene henvendte seg til det jødiske samfunnet som et samfunn og ikke som jødedommen i helhet. I tillegg var det noen elever som stilte gode spørsmål om ytringsfrihet og ekstremisme, noe som førte elevene til andre

tankeprosesser. Det ble derfor en naturlig overgang ut ifra elevuttalelser til at det jødiske samfunnet ikke var en representant, men en retning innen jødedommen.

I henhold til de innsamlede dataene er det 35 elever som gikk under hypotese 1. Denne elevgruppen ser tydelig på det jødiske samfunnet i Monsey som en representasjon av jødedommen, basert på måten de ordlegger seg. Elevene tillegger religionen et stempel som streng basert på det de ser i serien. I tillegg er det flere elever som beskriver at familien hadde det vanskelig og mener det var positivt at de dro, samt ønsker at Aron skal forlate samfunnet. Det er svært få elever som evner å se på situasjonene fra ulike vinkler eller prøver å sette seg i andre posisjoner for å reflektere grundig. Elevene skriver kun ned meninger ut ifra handlingenes perspektiver, oppfatninger om hvordan livene til jøder er og hva de ser på som rett og galt i forhold til deres egne livssituasjon.

Det var totalt 8 elever som falt inn under hypotese 2 i dataanalysen. Elevene i denne kategorien er, som hypotesen fremlegger, fortsatt i tvil om hva de ser i serien. Besvarelsene gir beskrivende observasjoner av det de så, men elevene har stilt spørsmål til det de har sett, det virker til at noen har et utforskende og vurderende syn på noen av hendelsene. F.eks. Elev 1 i gruppe 1 viser til en reflekterende tilnærming på hvordan jødene egentlig er lik andre mennesker. Eleven viser ikke til en algoritmisk tenkning og dette førte til at eleven stilte spørsmål ved kunnskap hen ikke hadde. Dette utløste en utforskende tilnærming i skrivingen. Andre elever hadde ikke like stor undring i sine besvarelser, men henvendte seg til det jødiske samfunnet i Monsey som «jødisk by», «samfunn» eller «Monsey». Dette bekrefter at elevene ikke definerer samfunnet som en representasjon for hele religionen og de har derfor blitt plassert i hypotese 2.

Kap. 5:Drøfting

I kapittel 5 skal forskningsprosjektets funn bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket ut fra forskningsspørsmålene. Kapittelet blir delt opp på bakgrunn av de to forskningsspørsmålene: “1. Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?” og “2. Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?”.

Etter å ha besvart forskningsspørsmålene vil jeg se drøftingen i sammenheng med problemstillingen: Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?». Forskningsspørsmål 1 vil bidra til å belyse elevenes tilegnede kunnskap, mens forskningsspørsmål 2 vil påpeke refleksjonsevnen til eleven for å svare på problemstillingen.

5.1 Forskningsspørsmål 1

Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?

I læreplanen, under kompetansemålene etter 7.trinn i KRLE-faget, skal elevene ha kunnskap om jødisk rituell praksis, normer, hellige tekster, materielle uttrykk, sentrale skikkelser, etiske ideer og syn på familieliv (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Studiet som ble gjennomført på 7.trinn avdekket imidlertid at elevenes kunnskap til den jødiske rituelle praksisen var svært begrenset. På et trinn som overstiger 40 elever, nevnte kun 3-4 elever elementer som berørte leveregler, helligdager/tider eller bønn. På den andre siden demonstrerte informantene en tydeligere forståelse av en jødisk norm vedrørende matregler. Omtrent halvparten av elevene hadde kunnskap om denne normen, men det var ingen andre normer som var fremtredende. Materielle uttrykk og sentrale skikkelser i jødedommen var derimot noe elevene hadde stor kjennskap til. Det var flere informanter som inkluderte religiøse symboler som davidstjernen og kipa i sine tankekart, samt en del som nevnte Jesus sin rolle innenfor religionen. På den andre siden var ikke hellige tekster, etiske ideer og syn på familieliv noe informantene hadde en tilstedeværende kjennskap til.

Under observasjonen av elevenes utførelse av tankekartene, ble det observert en assistent som nevnte begrepet “kosher” til en elev i gruppe 1. Det er mulig at denne interaksjonen kan ha påvirket andre elevers svar, spesielt hvis flere elever i gruppen overhørte samtalen. Dette kan delvis forklare hvorfor kategorien “mat regler” var en av de mest fremtredende, med dobbelt så mange referanser i gruppe 1 sammenlignet med gruppe 2. Videre stilte en elev spørsmål om jøder spiste gris, en henvendelse som potensielt kan ha påvirket andre elevers tankeprosesser i samme retning.

Israel-konflikten har hatt en omfattende plass i media den siste tiden, og ifølge Medietilsynet har de fleste elever tilgang til digitale enheter og er aktive på sosiale medieplattformer. Jeg vil derfor kunne argumentere for at elevene har blitt eksponert for konflikten gjennom digitale kanaler. Dette kan ha bidratt til at Israel ble nevnt i tankekartene. Senere i observasjonen var det en elev i gruppe 1 som høyt stilte spørsmål om jødene var de som hadde stjerner. En slik uttalelse kan ha hatt en medvirkende faktor for de andre elevenes besvarelser, spesielt med tanke på at det var noen elever som tegnet en stjerne eller skrev david-stjernen. Imidlertid var det dobbelt så mange i gruppe 2 som nevnte religiøse symboler i jødedommen. Dette antyder at denne kunnskapen var mer utbredt og at det derfor var kunnskap mange elever besatt.

Aristoteles fremmet episteme som en form for kunnskap mennesker kunne inneha, som Gilje karakteriserer som påstandskunnskap. Denne formen for kunnskap er preget av allmenne påstander, støttet på et solid grunnlag og som reflekterer virkeligheten. Gilje så en sammenheng mellom denne påstandskunnskapen og med at-kunnskap, som baserer seg på kunnskap i form av påstander eller teorier (Mausehagen & Smeby, 2017, s. 24 og 28–29).³ På bakgrunn av deres definisjoner tolker jeg derfor denne kunnskapen som en overflatekunnskap. Den kunnskapen viser at en person har faktakunnskaper uten en dypere forståelse for påstandene, det er ren gjentakelse eller repetisjon av kunnskap på et lavt nivå.

Elevbesvarelsene legger seg på dette kunnskapsnivået ettersom de skrev faktakunnskaper på bakgrunn av tidligere undervisninger. Påstandene er ikke utdypet eller forankret i noe, men utgjør kun en gjentakelse av informasjon fra hukommelsen deres.

Denne formen for overflatekunnskap som elevene repeterer, kan være et resultat av undervisning som er basert på verdensreligion paradigmet. Dette tilsvarer undervisning som retter oppmerksomheten mot de store verdensreligionene, der fokuset ligger på å undersøke

³ Ifølge Aristokratisk tenkning blir episteme sett på som vitenskapelig kunnskap, men i denne konteksten vil jeg se på episteme i lys av prosjektets betydning og derfor se på begrepet i form av elevenes kunnskap.

religionens kjennetegn, ritualer, tro og andre relevante aspekter, samtidig som det utforskes likheter og forskjeller mellom de ulike religionene. Gjennom denne tilnærmingen kan ofte de dominerende og tradisjonelle praksisene innenfor religionen bli fremhevet, og dette kan resultere i begrenset variasjon i kunnskap om alternative religiøse retninger. Som følge av dette kan det oppstå en tendens til å utvikle en generell kunnskap om verdensreligionene. Dette kan føre til en kunnskap som elevene ikke internaliserer og derfor ikke blir deres kunnskap, noe som fører til en oppramsing av kunnskap istedenfor en forståelse. På den andre siden kan alternative tilnærminger motvirke denne effekten. For eksempel legger Robert Jackson vekt på de forskjellige nivåene av religiøs praksis, som inkluderer tradisjonelt, gruppe- og individnivå. I tillegg fremmer Niniam Smart syv ulike dimensjoner som man bør utforske for å oppnå en omfattende forståelse av en religion. De ulike tilnærmingene til religionsundervisning kan bidra til varierte undervisningsmetoder og fremme dybdekunnskap om religionene.

På bakgrunn av observasjonene rundt elevenes utarbeidelse av tankekartene, fremstår elevene i gruppe 1 som usikre angående innholdet de skulle skrive og de søkte aktivt etter en klar veiledning eller en form for fasit til det som skulle på arket. Elevene var urolige i starten og søkte etter bekreftelse fra både lærere og andre medelever. Min tolkning av deres reaksjoner er at de følte seg usikre og manglet klare rammer eller retningslinjer for å formulere sine tanker fritt. Det synes som om elevene i denne gruppen hadde behov for mer strukturerte veiledninger for å kunne artikulere sitt innhold. I gruppe 2 derimot, ble det observert mindre uro blant elevene, og de virket mer selvsikre når det gjaldt hva de skulle nedtegne. Det var kun en observasjon som utpekte seg, en elev så på arket til en annen elev for så å skrive av. Dette kan indikere en viss grad av usikkerhet. Ettersom flertallet av elevene i klasserommet var engasjert i skriveaktiviteten, ble det derfor tydelig dersom det var manglende deltakelse. Dette fenomenet kan ha skapt et press blant elevene for å prestere på linje med sine jevnaldrende.

Techne, som Gilje refererer til som ferdighetskunnskap omhandler hvordan noe blir til og forståelsen av prosessen. Dette representerer en form for hvordan-kunnskap, som angir hvordan man utfører noe og forståelsen av de ulike målene og midlene som førte til det endelige produktet (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 23–24). I en aristotelisk forstand forbindes techne med håndverkkunnskap, altså ferdighetskunnskaper. Dette kan for eksempel være ferdighetene til en kokk. Han innehar kunnskap om hvilke ingredienser som kreves for å lage et godt måltid, hvordan det skal tilberedes og ulike triks for å fremheve smaker. I dette

forskningsprosjektet tolker jeg elevenes utforming av tankekartet som håndverket elevene skulle gjennomføre. Dette kunnskapsnivået blir derfor splittet. I forskningsspørsmål 1 vil jeg kun se på den første delen, altså hvordan noe blir til. Den andre delen vil spille en rolle i helheten av prosjektet og det andre forskningsspørsmålet. Elevenes utførelse av tankekartene betrakter jeg som den første delen av kunnskapsnivået techne. Som skrevet i observasjonene, ble elevene bedt om å lage tankekart basert på deres kunnskap om jødedommen. I gruppe 1 var det imidlertid 15 av 18 elever som skrev setninger og stikkord i form av tekst, i stedet for å benytte et tankekart format. Elevene satt i store bord settinger, noe som kan ha ført til at elevene har etterlignet hverandres måter å skrive på. Dette kan antyde at elevene enten ikke lager tankekart ofte, eller at de ikke assosierte begrepet «tankekart» til det gitte formatet. I lærdom av dette fikk gruppe 2 en forklaring på hva et tankekart var, samt en illustrasjon på tavlen. Dette resulterte i at samtlige i gruppe 2 produserte et tankekart. Dette får meg til å stille spørsmål ved elevenes ferdighetskunnskaper. I gruppe 1 var det tydelig mangel på hvordan-kunnskapen i utførelsen av tankekartet. Derimot førte en kort innføring i gruppe 2 til en god utførelse av hvordan-kunnskapen. Det synes som om elevene trenger grundig veiledning og klare retningslinjer for gjennomføring av oppgaven.

Ifølge kontaktlæreren på 7.trinn hadde elevene hatt jevnlig undervisning om jødedommen i løpet av skolegangen. De hadde imidlertid ikke hatt undervisning om jødedommen dette skoleåret, og dermed var forskningsprosjektet deres første gjentakelse av religionen. «Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?». For å besvare dette forskningsspørsmålet, vil svaret mitt basert på studiets funn og de kompetansemålene som er satt i læreplanen, indikere at elevene ikke besitter en tilstrekkelig kompetanse om jødedommen. Serien fremstiller en levd religion fra en annen vinkel enn den tradisjonelle. Det fremstår at elevene har en viss grunnleggende kunnskap om de mest tradisjonelle aspektene ved jødedommen. Imidlertid blander denne kunnskapen delvis med informasjon om andre verdensreligioner. Verken tankekartene eller observasjonene indikerer at elevene har tilstrekkelig kjennskap til de ulike retningene innenfor jødedommen, samt andre måter å være religiøs eller praktisere religion på. Dette er noe jeg anser som en vesentlig kunnskap å inneha, særlig ettersom serien fremviser alternative måter å utøve religion på, noe som kan avvike fra det elevene normalt blir eksponert for. Ettersom det tydelig er en mangel på slik inngående kunnskap, er elevenes forståelse av det de ser i serien sannsynligvis mangelfulle. Dette kan ha påvirket deres opplevelse av serien senere i prosjektet.

5.2 Forskningsspørsmål 2

Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg trekke inn flere teorier fra det teoretiske rammeverket som er vesentlig for å forstå elevenes perspektiv i møte med serien.

Den filosofiske hermeneutikken fremhever tolkeren og deres førforståelse, fordommer, forventninger og bakgrunnskunnskaper når tolkeren skal forstå et fenomen (Gadamer, 2010, s. 12–13). Denne tilnærmingen vil derfor være sentral i besvarelse av forskningsspørsmålet. Ifølge Gadamer er det ikke mulig for tolkeren å innta et nøytralt standpunkt i tolkningsarbeidet (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 154). Dette aspektet var tydelig fremtredende i funnene fra elevbesvarelsene. Elevene hadde klare meninger om det de hadde sett og hvordan det påvirket dem. Gadamer hevdet at førforståelsen til en person vil påvirke deres forståelse av andre meninger og oppfatninger (Gadamer, 2010, s. 304–305). Da elevene så serien «My Unorthodox Life», ble de konfrontert med andre holdninger og meninger om hvordan en ortodoks jøde kan leve. Elevenes førforståelse formet derfor deres forståelse av denne fremstillingen. Elevene hadde altså en mulighet til å skape en forståelse av innholdet i serien dersom de ikke ensidig stolte på deres egne førforståelser og lot dem «villede» dem. Dersom elevene hadde hatt egenskapen til å legge noen av føroppfatningene sine til siden, kunne de ha hatt et bedre utgangspunkt til å forstå serien og vært mer åpen for dens formidlinger. Åpenhet for serien sin annerledeshet og meninger måtte vært til stede for at elevenes forståelse av innholdet skulle komme til syne, men ifølge Gadamer skjer dette kun dersom man er bevisst over sin egen forutinntatthet (Gadamer, 2010, s. 305–306).

At elevene skal være bevisste over sin egen forutinntatthet forutsetter at de har en betydelig grad av selvbevissthet og innsikt i seg selv, samt refleksjon rundt deres tankemåte. Dette kan potensielt være krevende og utfordrende, særlig allerede på 7.trinn, men det er definitivt et mål å strekke seg etter. Alternativt kunne elevene ha forsøkt å undersøke deres egen førforståelse eller meninger, og deretter diskutert og reflektert over deres gyldighet og begrunnelse for disse. I gruppe 1 ble det ikke observert noen elever som utfordret hverandre med ulike meninger eller stilte spørsmål ved gyldigheten til ulike utsagn. I kontrast til dette utviklet det seg i gruppe 2 en dynamikk hvor dette ble fremmet mot slutten av økten. Elevene presenterte ulike synspunkter og argumenter for disse, hvilket resulterte i at andres

førforståelse ble utfordret av deres medelevers førforståelse. Dette igjen fremmet en åpenhet i klasserommet hvor det var akseptabelt å stille spørsmål ved innholdet i serien. I følge kunnskapsdepartementet innebærer muntlige ferdigheter evnen til å reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom elevene har en viss refleksjonsevne vil det være lettere å by på meninger og standpunkter i undervisningsprosessen. Dette er derfor noe som kan ha preget det muntlige aktivitetsnivået i gruppene.

Gilje forstår Gadammers førforståelse som en aksepterende holdning og oppfatning av noe uten nødvendigheten av å underbygge eller utfordre den (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 162–163). Individets førforståelse vil dermed influere på hvilke argumenter som oppfattes som gyldige eller ugyldige, i tillegg til å identifisere hva som oppleves som problematisk. Dette aspektet var tydelig demonstrert i analysen av refleksjonsarkene og observasjonene. Da elevene ble konfrontert med den jødiske samfunnets problematisering av bukser som et klesplagg, reagerte flertallet av elevene kraftig. Deres førforståelse var forankret i en oppfatning av bukser som et klesplagg begge kjønn i Norge bruker uten negative konnotasjoner. På bakgrunn av den førforståelsen ble synspunktet til det jødiske samfunnet ansett som ugyldig og problematisk for de fleste elevene. Etersom de fleste elevene ikke var åpne for serien utover deres egne førforståelser, ble dette sett på som urettferdig, teit og som en indikasjon på manglende likestilling mellom kjønnene. Det var derimot noen elever som kun fremmet at de syntes dette var rart, men også klarte å reflektere over og akseptere at det kunne være utfordrende for mannen å tilpasse seg klesendringene. Denne eleven hadde evnen til å delvis legge sin førforståelse til side og åpne seg opp for serien.

En videre undring fra dette er om elevenes førforståelser hadde vært annerledes dersom de hadde hatt praktiserende jøder i klasserommet. Dersom elevene hadde hatt direkte erfaring med ulike former for jødisk praksis og livsstil, hadde dette påvirket resultatene? Ifølge Boud, Keogh og Walker er refleksjon en responsform som utvikles gjennom erfaring (Boud et al., 1987, s. 18–19). På bakgrunn av denne teorien kunne erfaringer rundt jødiske personer formet elevenes førforståelse ved å tilføre en mer nyansert forståelse av emnet. Selv om det er vanskelig å fastslå i hvilken grad dette kunne ha endret resultatene, kunne det ha ført til en større aksept for og forståelse av variasjon innenfor religionen.

En annen vesentlig komponent å undersøke i elevenes førforståelse er språk og begreper. Serien var engelsktalende, med norsk teksting. Dette forutsetter at elevene hadde solide leseferdigheter for å kunne følge den norske teksten, eller gode engelskkunnskaper. I tillegg ble det gradvis introdusert flere religiøse begreper i serien som “kosher”, “talmud”, “Abba”

og lignende. I serien kom det forklaringer på hva ordene betydde, likevel var det mange nye begreper som elevene ikke tidligere hadde møtt på før. Ifølge Gadamer kan elevenes førforståelse bli påvirket av seriens språk og dette kan ha preget elevenes forståelse av innholdet (Gadamer, 2010, s. 162–163). Jeg opplevde at elevene hadde en overordnet forståelse for handlingsforløpet, og at språket ikke var en hindring for forståelsen. Likevel kan det alltid være elever som sitter med spørsmål som de ikke uttrykker eller tør å stille høyt i klassen.

Videre kommer vi til den siste komponenten som kan forme førforståelsen, nemlig fordommer. Gilje mente at tolkningsarbeidet vil være preget av noe som allerede er forstått, og det er nettopp fordommene som setter preg på denne førforståelsen (*Hermeneutikk som metode*, 2019, s. 155). I dette forskningsprosjektet hadde elevene allerede en eksisterende forståelse av hva jødedommen innebar, og hadde derfor allerede dannet fordommer om religionen. Dette var særlig tydelig ettersom elevene satt med en tradisjonell forståelse av jødedommen. Deretter ble de konfrontert med en helt annerledes form for jødedom i serien. Elevenes tolkning av serien var således sterkt påvirket av deres allerede satte forståelse og fordom. Et spørsmål som vekket min interesse, var om elevenes fordommer og førforståelsen ble et hinder for deres forståelse av temaet.

Iser sin teoretiske tilnærming bygger seg på tekster, men som Tesley og Wilder gjorde viker jeg bort fra tekst, og istedenfor undersøker teorien hans lys av serien. Derfor vil jeg henviser til denne teorien som tilskuer-respons-tilnærmingen, men med utgangspunkt i Iser's teorigrunnlag. Ifølge Iser er det av stor betydning å undersøke hvordan en tekst påvirker leseren og deres respons, ettersom leseprosessen vil frembringe leserens personlige aspekter avhengig av aktørens vilje til å delta og utfylle teksten (Iser, 1991, s. 20–21). Dette forskningsprosjektet fokuserer nettopp på hvordan elevene påvirkes av serien og deres reaksjoner på det de ser.

Som Iser fremmet, eksisterer det to poler i samhandlingen mellom serien og elevene. Den kunstneriske polen vil tilsvare seriens handlingsforløp og alle dens elementer, inkludert karakterene, sosiale og kulturelle strukturer som gir seeren et rammeverk. Dernest den estetiske polen som tilsvare elevenes realisering i deres bevissthet da de ser serien. Ettersom det ikke er noen sosiale interaksjoner med karakterene eller produksjonen fra serien, er det derfor ingen mulighet til å oppklare spesifikke hendelser og handlinger i serien og det oppstår det Iser kaller et tomrom/gap. Dette resulterer i en mangel på felles referanserammer og det oppstår en ubalanse. I hvilken grad elevene oppnår realisering og oppretter balanse, avhenger

av hvordan elevene fyller seriens tomrom. Dette innebærer at elevene må tolke handlingene, gi serien liv ved å bringe med egne erfaringer, forventninger og følelser (Iser, 1991, s. 21).

Under seriens gjennomgang oppstod det en rekke tomrom der elevene hadde mulighet til å fylle disse med egne erfaringer, følelser og ikke minst refleksjoner. På bakgrunn av observasjonene som ble gjort under undervisningen, var det først og fremst følelser og personlige erfaringer som fylte disse gapene. I begynnelsen av samtalene ga elevene hovedsakelig deskriptive uttalelser, hvor de gjengav det de hadde sett. Som underviser måtte jeg aktivt søke etter elevenes meninger og stille oppfølgings spørsmål for å oppmuntre til dypere refleksjoner. Når elevene ble oppfordret til å gi mer inngående svar, kom det frem flere normative uttalelser hvor elevene utdypet sine meninger og hva de trodde. Basert på elevuttalelsene og refleksjonsarkene ble gapene i serien fylt med intense følelser som for eksempel følelsen av urettferdighet. De fleste elevene uttrykket ulikhetene i hvordan kvinnene ble behandlet, noe som stod i sterk kontrast til deres forventninger og verdier. Dette resulterte i motstridende holdninger og verdier i forhold til det elevene var vant til. Som et resultat av dette la noen elever en merkelapp på jødedommen som en streng religion.

Ifølge Iser oppnås suksess av å fylle gapene, da de fylles av seernes projeksjoner, som stadig endres og utfordres av serien (Iser, 1991, s. 167). Imidlertid kan man også mislykkes hvis gapene kun er fylt av seerens projeksjoner. Dette utgjør en dynamisk prosess, der serien har satt grenser for å forhindre uklarhet samtidig som den gir rom til seeren og bidrar til å utvikle seerens fantasi. Jeg mener at en suksessfull utfylling av gapene i serien ville innebært en kombinasjon av elevenes erfaringer og følelser i samspill med undring og refleksjon, tatt i betraktning med deres bakgrunnskunnskaper. Når elevene kun reagerte på seriens sekvenser ved å uttrykke at de oppfattet verdier og regler i jødedommen som urettferdige, var det kun deres følelser som fylte gapene. Dette representerte en utfylling av gapene utelukkende med seerens projeksjoner, noe som resulterer i en mislykket utfylling. Under undervisningen mens elevene så på serien, opplevde jeg derfor som observatør og underviser at elevene ikke viste tilstrekkelig undring og refleksjon til å fylle disse gapene, ettersom deres førforståelse og fordommene preget deres persepsjon.

«Syntes det er urettferdig, han er innstilt i jødetiden og hun flytta».

«Jeg vet at jeg aldri skal bli jøde».

«Dumt at gutter har flere rettigheter».

«Ikke bra at jenter må dekke seg til, de burde få kle seg som de vil og ikke i drakt».

Da elevene betraktet ulike klipp og deretter formidlet slike uttalelser, opplevde jeg ytringene fra elevene som en reaksjon på det de så. Det synes å være at elevene observerte noe som var i strid med deres egne verdier og holdninger, og deres første reaksjon var å anse dette som feil og urettferdig. Med andre ord, elevene tok stilling til det de observerte og baserte sitt standpunkt på deres verdier og holdninger. Likevel opplevde jeg ikke disse tankene som reflekterte. Det fremstod mer som en umiddelbar reaksjon på noe ukjent, og derfor ble det feil for elevene. I begynnelsen var det ingen elever som utviste undring eller refleksjon over at det finnes ulike normer, kulturer og samfunn hvor slike verdier kan fremtre som vanlig. Disse holdningene støtter opp med Gilje sin forståelse av Gadammers førforståelse, hvor individer aksepterer oppfatninger uten begrunnelse eller tvil, hvor forståelsen deres kan betraktes som en trosoppfatning.

Aristoteles fremmet fronesis som den høyeste formen for kunnskap. Fronesis blir henvendt til som moralsk kunnskap, og innebærer evnen til å overveie ulike situasjoner, ta gode beslutninger, ha moralsk og etisk kunnskap og anvende denne kunnskapen i situasjoner (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 27–28). En person utviser dermed visdom og gjennomtenkthet i sine handlinger ut fra verdier. Basert på Aristoteles sin teori og Gilje sin tolkning, anser jeg dette kunnskapsnivået som et høyt nivå av refleksjon. Denne formen kan minnes om «higher order thinking». Kjennetegnene for denne tankeprosessen var følgende:

1. Tankene har ikke en algoritmisk prosess, det er ingen fast oppskrift eller metode for refleksjonen.
2. Det mangler en tydelig sti, det resulterer ofte i flere mulige løsninger, hver med fordel og ulemper, i motsetning til unike løsninger.
3. Krever nyansert skjønn, tolkning og kriterier som kan stå i konflikt med hverandre. I tillegg tar man hensyn til mangfoldet av perspektiver, kontekst og detaljer før de kommer til en konklusjon eller tar en beslutning.
4. Usikker tenkning, siden man ikke innehar all nødvendig kunnskap for å løse oppgaven.
5. Krever selvregulering av tankeprosessen.
6. Må påtvinge en mening og finne strukturer på uklarheter, dette krever mental innsats i form av utforskning og vurdering (Resnick, 1987, s. 3).

Det siste punktet understreker behovet for mental anstrengelse fra elevenes side. Jeg vil betrakte mental innsats som mental utholdenhet. Dette vil innebære noe som ikke er automatisert, men det krever en vilje og dedikasjon til å utføre en oppgave eller oppnå et mål. Dette forutsetter at elevene er konsentrerte, motiverte, selvdisiplinerte og har evnen til å håndtere motgang. Elev 1 og 3 fra hypotese 1, gruppe 1, er tydelige eksempler på elever som ikke har klart å vise til en mental innsats i besvarelsene deres. Elev 1: “The imposter is sus. Det er hardt for damer i jødedommen. Mannen likte ikke at hun brukte bukser. Hun er gay. De vil ikke at hun skal være gay.”, elev 3: “De er jøder. Det var ikke lov. Urettferdig at hun ikke får ha på det hun vil. Hun skal bytte etternavn”. Elevene har nesten ikke skrevet noe i løpet av to undervisningsøkter hvor de fikk tid til å skrive etter hver sekvens. De viser tydelig til en mangel på mental utholdenhet og vilje til å utføre oppgaven. Begrunnelse for dette kan bunne i at de ikke ser poenget med å gjennomføre oppgaven, det kan være vanskelig for elevene å uttrykke seg skriftlig eller så kan det rett og slett være mangel på motivasjon og selvdisiplin.

I likhet med National Research Council fremmer også Dewey refleksjon som en tankeprosess hvor man nøye vurderer sin egen kunnskap og antatt kunnskap før man tar beslutninger eller tar valg, med sikte på å kunne treffe gode og kloke valg i ulike handlinger og situasjoner (Dewey, u.å., s. 6). I tillegg til dette er det viktig å betrakte refleksjon i lys av Boud, Keogh og Walker, som fremmer at refleksjon driver enkeltmennesket til å utforske egne erfaringer for å danne nye forståelser og erkjennelser (Boud et al., 1987, s. 18–19).

«Damer er fanget fordi de er damer?! Så det er ikke lov og være lesbisk engang eller skilles som er helt lov her liksom. Jeg skal aldri bli jøde!». Dette sitatet er fra hypotese 1, gruppe 1 elev 6 og elevbesvarelse fremmer et tydelig standpunkt. Eleven uttrykker sin førforståelse, som indikerer at homofili og ekteskapsbrudd er fullstendig akseptable og normale forhold i Norge. Elevenes erfaringer og følelser blir projeksjoner som fyller tomrommene i de ulike scenene som eleven har observert. Basert på de innledende scenene i serien har eleven dannet seg en oppfatning om at jødedommen ikke er en religion som passer seg. Har eleven tatt en beslutning basert på et reflektert valg? Til en viss grad har eleven overveid forskjeller i henhold til seksuell legning og ekteskap. Eleven viser imidlertid en tydelig retning i sin tankegang uten å endre kurs eller vise tegn til undring. Eleven virker ikke til å utforske eller være åpen for å danne nye forståelser eller vise empati. Basert på elevens skriftlige uttrykk viser eleven ikke til moralsk kunnskap eller kloke beslutninger, derfor anser jeg ikke denne elevbesvarelsen som en reflektert besvarelse. Den representerer imidlertid en normativ uttalelse.

I hypotese 1, gruppe 2, begynner elev 8 med å skrive: «Gutter har flere rettigheter enn jenter. Bra at de ikke er så jødiske lengre. Jødedommen har mange dårlige regler». Eleven klarer ikke å se på det jødiske samfunnet som en retning innen religionen, og samfunnet blir dermed sett på som en representant for hele jødedommen. Det er ingen overveielse av situasjonene eller utfordringene. Eleven fremmer tydelig sin førforståelse, fyller inn gapene med sterke holdninger og meninger uten rom for tolkning. Dette er et tydelig eksempel på en deskriptiv uttalelse, uten refleksjon, moralsk kunnskap eller selvkritikk i utvikling til å danne nye forståelser.

Under hypotese 2, gruppe 1, elev 1, starter elevbesvarelsen slik «At jødene ikke alltid har hatt det så bra. At de egentlig har et ganske likt liv som alle andre mennesker bortsett fra noen ting.». Eleven synes å benytte seg av sin bakgrunnskunnskap om andre verdenskrig og kopler dette til serien. Samtidig reflekterer eleven over at personene i serien er mennesker som lever slik som informanten selv, med unntak av visse handlinger. Begynnelsen på denne refleksjonen viser flere av kjennetegnene til «higher order thinking», i tillegg viser eleven til en moralsk klokskap samtidig som eleven er åpen for nye forståelser. Denne elevbesvarelsen vil jeg definere som en god start på en refleksjonsevne som legger et solid grunnlag til videre utvikling.

«At det er veldig strenge og fæle regler i jødedommen noen steder i verden. Veldig rart at det er en sånne regler i USA! At Aron skuffer moren sin. Tenker at det er ett trist samfunn». Dette er et sitat fra en annen besvarelse fra hypotese 2, gruppe 2, elev 3. Denne eleven viser veldig tidlig og bevisst at det informanten så på serien ikke er en representasjon for jødedommen, men et samfunn. Eleven viser dermed at hen har reflektert over representasjonen av jødedommen og hvilken plass samfunnet har. Eleven uttrykker meninger og verdier i sin besvarelse, men disse dominerer ikke fullstendig besvarelsen. Eleven klarer likevel å utforske det som blir vist og åpner seg for nye forståelser og erkjennelser og begynner å utforske utfordringene.

Under det første forskningsspørsmålet belyste jeg hvordan techne, eller ferdighetskunnskap, ble ansett som en ferdighet i å utforme tankekartet. I denne delen av studiet vil jeg nå undersøke den andre delen av dette kunnskapsnivået. Ifølge Gilje er techne et resultat av overveielser som leder til et bestemt resultat (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 23–24). I denne sammenhengen forstår jeg tilnærmingen til techne som å besitte kunnskap om hvordan man reflekterer for å oppnå en dypere mening. Dersom elevene hadde innehatt dette kunnskapsnivået, ville de aktivt hatt kunnskap om hva det vil si å reflektere, utfordret

hverandres forståelse gjennom diskusjon av ulike perspektiver og formulert gjennomtenkte uttalelser for å fremme evnen til å ta kloke beslutninger. Ved å evaluere resultatet fra studien vil jeg konkludere med at flertallet av elevene på dette trinnet ikke besitter dette kunnskapsnivået, eller ikke aktivt anvendte den i undervisningsøkten.

I løpet av studien har elevene demonstrert en betydelig grad av emosjonell intelligens og et følelsesmessig kompass, som de stadig har uttrykt gjennom undervisningen og besvarelsene sine. I henhold til tilskuer-respons-tilnærmingen foreslått av Teasley og Wilder, er hensikten med å vise film eller serie å stimulere elevenes deltakelse og aktivitet, slik at de blir aktive seere. Denne tilnærmingen er også ment å gi læreren mulighet til å trekke seg noe tilbake og la elevene delta i læringsfellesskapet, noe som gir en mer berikende opplevelse for elevene ved å tilrettelegge for fri uttrykksform, reaksjoner og tolkninger (Teasley & Wilder, 1997, s. 50). Basert på funnene fra studiet var det tydelig at elevene var engasjerte mens de så serien og var villige til å uttrykke sine meninger når de ble oppmuntret til å utdype sine standpunkter. Jeg vurderer dette som en solid begynnelse, hvor det allerede er etablert et sikkert rom for uttrykkelse av meninger. Fra dette punktet må lærerne muligens veilede elevene i å utvide sin forståelse av refleksjon rundt disse meningene, slik at de kan utvide sin kunnskap ytterligere. Dette kan oppnås gjennom å oppmuntre til refleksjon og kritisk tenkning av de presenterte standpunktene, samt ved å utfordre elevene til å utforske alternative perspektiver og vurdere implikasjonene av deres egne meninger i en større kontekst. Dette kan bidra til å fremme en dypere og mer nyansert forståelse hos elevene.

I doktorgraden til Trond Eriksen fremmet han at fiksjonsfilm bidrar til kunnskapsbygging gjennom det emosjonelle engasjementet som oppstår ved å se film (Eriksen, 2010). Elevenes emosjonelle respons er en fin inngang til å fange elevenes oppmerksomhet og nysgjerrighet til temaet. Resultatene i doktorgraden fremmet lærerens bevissthet om elevenes opplevelse og dialogiske relasjonen til serien var avgjørende for kunnskapsbyggingen. På bakgrunn av dette blir lærerens rolle viktig i elevenes utvikling av refleksjon og hvordan de skal bygge videre på deres kunnskapsbase i undervisninger.

Forskningsspørsmålet var som følger: Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen? Analysen av 7.trinn fra studien indikerer en markant mangel på tilstrekkelig refleksjonsevne blant elevene, noe som ble påpekt både gjennom observasjoner og gjennom refleksjonsarkene. Av de 35 elevene som ble inkludert i hypotese 1, utviser flertallet manglende refleksjonsevne og elevene

innehar lite bakgrunnskunnskaper som de ikke benytter. De fleste av disse elevene oppfyller ikke kriteriene for refleksjon slik National Research Council, Aristoteles, Dewey Boud, Keogh eller Walker definerer det. Videre viser ikke elevene tegn til å ha tilegnet seg kunnskap om hvordan man reflekterer i en slik kontekst. I stedet fremlegger de grundig deskriptive og normative uttalelser, og baserer beslutninger på et tydelig moralsk kompass bestående av verdier og normer som de står fast ved. Dette resulterer i en begrenset evne til å åpne seg for alternative tolkninger og perspektiver. På den andre siden viser 8 elever seg å bevege seg inn i hypotese 2, hvor de demonstrerer en viss grad av refleksjonsevne og benytter seg noe av deres eksisterende bakgrunnskunnskap. De fleste av disse elevene erkjenner at det jødiske samfunnet ikke er en representasjon av jødedommen som helhet, men heller et samfunn med særegne trekk. Noen av elevbetsvarelsene i denne kategorien viser en lovende tendens mot å oppfylle kravene til refleksjon. Samlet sett er det imidlertid svært få elever som demonstrerer tilstrekkelig refleksjonsevne og evne til å skille det jødiske samfunnet fra en representasjon av jødedommen som helhet.

5.3 Besvarelse av problemstillingen

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er formulert som følger: Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?». Gjennom analyse av besvarelsene på forskningsspørsmål 1 kom jeg frem til at elevene besitter en generell overflate kunnskap av tradisjonell jødedom. Imidlertid observeres det at denne kunnskapen verken blir reflektert over eller hentet fram igjen i refleksjonsarkene ved overgangen til del 2 av undervisningsopplegget. Eneste unntak var elev 3 i hypotese 2, gruppe 2, som kort nevner jødernes historie under andre verdenskrig. Dette indikerer at elevenes kunnskap er fragmentert og ikke integrert i en dypere forståelse, og tyder på at den primært er basert på en pugget tilnærming som de ikke klarer å bruke i andre kontekster enn ved opprømsing. Altså elevene innehar en viss grad av episteme.

Analyse av elevenes tankekart etter undervisningen avdekket et betydelig fokus på jødernes historie under andre verdenskrig, med en tydelig sympati for deres behandling. Imidlertid forsvant denne sympatien da elevene betraktet serien og dens fremstilling av det jødiske samfunnet. Til tross for sin kjennskap til historiske hendelser som holocaust og konflikten i Israel, stoppet elevenes undring og engasjement ved seriens presentasjon. På bakgrunn av

deres tidligere kunnskaper ville man trodd at elevene hadde hatt flere spørsmål eller en aktiv undring i det de så. Derimot ble denne bakgrunnskunnskapen glemt og ikke relatert med videre i undervisningsøkten. Hva er bakgrunnen for dette? Dette kan forklares ved at elevenes kunnskap ikke er internalisert, og dermed ikke tilgjengelig når det er behov for den. Det kan også indikere en manglende interesse for å utforske nyanser og sammenhenger. Elevene viser en tendens til å se virkeligheten i lite nyanserte termer og mangler evnen til å kontekstualisere serien i historisk, sosial, økonomisk eller religiøs sammenheng.

Som beskrevet tidligere under forskningsspørsmål 1, oppstod det en betydelig grad av usikkerhet blant elevene i gruppe 1 angående kravene og innholdet som skulle inkluderes i tankekartene. På bakgrunn av dette var den første delen av techne ikke tilstrekkelig oppfylt. For elever som vanligvis er vant til klare retningslinjer og en liste med spesifikke krav for slike oppgaver, kunne mangelen på slike retningslinjer representere en utfordring idet de ikke hadde en tydelig struktur å forholde seg til. I tillegg kan det ha vært krevende for enkelte elever og raskt gjenoppta kunnskap om religionen etter en periode på ett år uten undervisning om emnet. Likevel kunne det ikke påvises noen signifikant sammenheng mellom elevenes bakgrunnskunnskap og deres evne til refleksjon i etterkant. Det synes derfor at den eksisterende bakgrunnskunnskapen elevene hadde om religionen ikke var tilstrekkelig til stede når de betraktet serien.

Videre vil jeg besvare hvordan elevene brukte sin refleksjonsevne i møte med serien. Slik det fremgikk i forskningsspørsmål 2, viste det seg at kun et fåtall elever hadde en forståelse av refleksjonsprosessen og ga dermed svært begrensede reflekterte uttalelser. I stedet var elevene tilbøyelige til å presentere deskriptive og normative uttalelser, som enten bestod av objektive observasjoner fra serien eller vage vurderinger basert på deres personlige verdier og normer. De aller fleste elevene maktet derfor ikke å skille det jødiske samfunnet fra å være en representant for hele jødedommen, og tilskrev derfor jødedommens etiketter som streng, urettferdig og dårlig. Dette tilsvarer at den andre delen av techne heller ikke ble innfridd.

Det er flere faktorer som kan ha påvirket dette utfallet av studien. Tidsbegrensningen fremstår som det mest betydningsfulle elementet som potensielt kan ha påvirket resultatene. Den begrensende tidsrammen for de to undervisningsøktene kan ha vært utilstrekkelig for å dekke alt som skulle gjennomgås i forskningsprosjektet. I gruppe 1 ble det brukt mer tid på å se den første episode av serien. Noe som begrenset mulighetene for samtaler og diskusjoner i etterkant. Dette førte til en hastet prosess med å evaluere elevenes refleksjoner og deres evne til å anvende den i øktene. Jeg antar derfor at en mer omfattende tidsramme kunne ha

muliggjort flere refleksjoner blant elevene. Dette ble delvis observert i gruppe 2, hvor noen klipp ble kuttet ned for å gi rom for lengre samtaler. Mot slutten av økten i gruppe 2 begynte noen elever å diskutere temaer som førte klassen inn i nye tankebaner. På bakgrunn av disse observasjonene ser jeg et større potensial blant elevene enn det som kom til uttrykk i deres skriftlige besvarelser.

Tidsperspektivet kan også ha påvirket den mentale innsatsen til elevene. Det ble tydelig observert at elevenes mentale utholdenhet og vilje til å fortsette gradvis ble svekket i løpet av undervisningen. Den mentale anstrengelsen krever både tid og fokus, og det var ikke fullstendig klart at elevene kunne opprettholde den nødvendige innstillingen gjennom hele økten. Det er et uomtvistelig faktum at KRLE-faget ikke har en fremtredende plass i skolen, og dette fenomenet fører til en komprimering av store mengder innhold inn i begrensede tidsrammer. Denne situasjonen fremhever betydningen av å vurdere omfanget og viktigheten av KRLE-faget i skolen. Gitt fagets omfattende berøring av sentrale samfunnstemaer, blir behovet for en evaluering av fagets rolle og plass i skolen mer relevant i dagens utdanningssystem. Dette er særlig viktig med tanke på å sikre tilstrekkelig behandling av vesentlige emner og temaer som utgjør fundamentale deler av samfunnsforståelse og kulturell kompetanse blant elevene.

I tillegg til tidspresset er skriveprosessen et vesentlig aspekt som er viktig å se på. Elevene ble bedt om å gjennomføre en skriveøvelse som involverte flere steg. Dette inkluderte en individuell refleksjon etter å ha sett et klipp fra serien, deretter deltakelse i en felles samtale med klassen, etterfulgt av en ny runde med individuell refleksjon. En analyse av elevbesvarelsene og observasjonen av undervisningen avdekket at mange elever skrev omfattende i begynnelsen av prosessen, men det var få som fortsatte å skrive etter felles samtalen. Som serien fortsatte, reduserte antallet skrevne refleksjoner blant elevene. Dette indikerer at mange av elevbesvarelsene i stor grad reflekterer tanker som ble dannet tidlig i undervisningen, noe som kan ha påvirket det overordnede bildet av elevenes refleksjonsevne som fremkommer i forskningsprosjektet. Samtidig oppfattet jeg at elevbesvarelsene i stor grad stemte overens med observasjonene og mine egne opplevelser av elevenes tankeprosesser i undervisningen.

I skriveprosessen ser man tendenser til en lav mental instans. Elevene er ikke drevet av en indre motivasjon eller klarer ikke å se målet og hensikten med oppgavene, noe som fører til at de ikke gjennomfører oppgaven. Imidlertid kan skriveprosessen være en utfordring for enkelte elever. Noen elever opplevde det vanskelig å formulere og uttrykke sine tanker og følelser

skriftlig. Dette kan delvis skyldes utfordringer med å artikulere tanker og meninger, samt manglende ferdigheter i å formidle dem skriftlig. Skriveprosessen krever betydelig konsentrasjon og bevissthet fra elevene, og utfordringene knyttet til å uttrykke tanker på papir kan begrense deres evne til å formidle den omfattende refleksjonsprosessen de faktisk har gjennomgått. Dette innebærer at elevenes evne til refleksjon kanskje er mer omfattende enn det som kom til uttrykk gjennom de skriftlige besvarelsene.

Et siste aspekt som kan ha hatt innflytelse på resultatene er mine ulike roller i forskningsprosjektet som både forsker, observatør og underviser. Jeg besatte flere roller i løpet av forskningsperioden, og dette kan potensielt ha påvirket utførelsen av hver rolle. Etter at elevene hadde sett en sekvens fra serien, sa jeg «skriv ned det dere tenker og føler». Måten jeg formulerte meg på kan ha påvirket hvordan elevene valgte å uttrykke seg skriftlig. Dette ser jeg tydelig i elevbesvarelsene, hvor elevene er uttrykksfulle med sine følelser og meninger om det de har sett. Min rolle som underviser og mine valg av formuleringer kan derfor ha bidratt til at elevene la større vekt på å uttrykke følelser og meninger fremfor å reflektere. Etersom elevene ikke utviste særlig kritisk tenkning i forhold til den presenterte serien, kan tilliten de hadde til meg som lærer ha hindret dem å være kritisk. Elevene kan ha hatt tillit til at den fremstilte serien var sannferdig, og at det ikke var nødvendig å stille spørsmål ved den. I dette tilfellet er det dermed nødvendig å legge opp undervisninger som oppfordrer elevene til å være kritisk mot det de blir møtt med.

Alle disse aspektene kan ha bidratt til utfallet av resultatene, men noe som ligger til grunn for elevenes utvikling er hvordan skolen har bidratt til å utvikle elevenes måte å reflektere på. Gjennom en seksårig skolegang og deltakelse i en rekke undervisningssituasjoner blir elevene formet av undervisningens pedagogiske praksis. Dersom undervisningen ofte fremmer ideen om at spørsmål har en soleklar løsning, eller at et problem har et entydig svar, kan denne tankegangen bli internalisert av elevene som en dominerende tilnærming. Hvordan skolen legger til rette for reflekterende og utforskende undervisning kan derfor være avgjørende for å utvikle elever med en kritisk og undrende tilnærming til læring. Dette kan føre til at elevene blir i stand til å stille inngående spørsmål og reflektere i en dypere grad, hvilket igjen kan legge grunnlaget for å oppnå høyere nivåer av kunnskap som fronesis.

I forskningsspørsmål 1 og 2 ble det identifisert at elevene i gruppe 1 ikke demonstrerte kunnskapsnivået techne, basert på deres manglende evne til å konstruere tankekart og begge gruppens begrensede kunnskap til å reflektere. Imidlertid førte en kort introduksjon til gruppe 2 til at samtlige elever produserte tankekart. Denne observasjonen vekket min interesse for

muligheten om elevene ville ha vist mer refleksjon dersom jeg hadde gitt en instruksjon om refleksjon og dens anvendelse i denne undervisningskonteksten. En slik tilnærming ville imidlertid ha vært sterkt lærerstyrt, og elevene ville kanskje ikke hatt autonomi til å lede tankeprosessen basert på deres individuelle refleksjons ferdigheter og tankesett, noe som nettopp var formålet med dette forskningsprosjektet å undersøke. Jeg var interessert i å utforske elevenes tankeprosess i møte med annen kunnskap som kanskje lå utenfor deres kjente referanserammer. Da elevene er hjemme og er aktive på sosiale medier vil de støte på ulike perspektiver om dagsaktuelle temaer, samt se andre måter å leve på og håndtere situasjoner. Hvordan responderer elevene på denne informasjonen? Et av skolens sentrale mandat er å utvikle reflekterte samfunnsborgere som kan navigere kompleksiteten i samfunnet. For å realisere dette målet er det avgjørende å forstå og ha kjennskap til elevenes eksisterende posisjoner i møte med ny informasjon, samt hvordan de håndterer den. Ved å anerkjenne og forstå elevenes individuelle refleksjons mønstre gir det oss muligheten til å utvikle undervisninger og læringsmiljøer som utfordrer og videreutvikler deres eksisterende forståelser og refleksjonsevner. Dette medfører at elevene trenger arenaer for å skape flere erfaringer, i samarbeid med de grunnleggende ferdighetene.

Det kan være nyttig å anvende Gadamer's hermeneutiske sirkel i lys av alle de ulike elementene for å danne et helhetsbilde. Helheten vil dermed representere hvordan elevene bruker refleksjonsevnen og bakgrunnskunnskapene sine i møte med serien. Dette perspektivet legger vekt på en sirkulær bevegelse der individuelle deler og helheten kontinuerlig samvirker for å frembringe en økende forståelse. Altså delene og helheten veksles seg imellom for å skape en større forståelse (Gadamer, 2010, s. 329). En nøye undersøkelse av de ulike elementene kan bidra til å belyse hvordan elevenes førforståelser, eventuelle fordommer og deres måte å fylle gapene i forståelsen av serien på, påvirker deres tilnærming. Dette tilbyr innsikt i grunnlaget for deres verdier, holdninger og tilnærming til ukjent materiale. Samtidig bør dette analyseres i lys av undervisningens innhold og metoder, da disse også kan påvirke både delene og helheten av elevenes læringsprosess. En systematisk gjennomgang av disse elementene, i tråd med problemstillingen, kan bidra til å oppløse de ulike horisontene og resultere i en horisontsammensmelting av delene og helheten.

«Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?»». I dette forskningsprosjektet avdekket elevene en generell bakgrunnskunnskap om tradisjonell jødedom som ikke oppfylte alle kompetansemålene fra læreplanen i KRLE. Denne overfladiske kunnskapen ble ikke aktivt

benyttet av elevene i møte med serien. Problemstillingen spør om hvordan elevene brukte sin refleksjonsevne i møte med serien. Ideelt sett, i tråd med prinsippene fra National Research Council, Dewey, Boud, Keogh og Walker, ville dette ha inkludert selvrefleksjon, erfaringsbaserte refleksjoner, utforskning av problemene eller utfordringene, demonstrasjon av empati og forsøk på å forstå alternative perspektiver, samt en viss grad av selvkritikk angående egne handlinger. Som vist i forskningsspørsmål 2, var slike refleksive handlinger fraværende, og elevene utnyttet dermed i liten grad sine refleksjonsevner i møte med serien. I stedet var deres fokus i stor grad rettet mot å formidle deskriptive og normative betraktninger av serien. Her viste de heller til en tydelig emosjonell intelligens på bakgrunn av egne verdier og normer. Basert på disse funnene kan det konkluderes med at flertallet av elevene verken utnyttet refleksjonsevnene sine eller sin bakgrunnskunnskap i møte med presentasjonen av det jødiske samfunnet. Derfor var heller ikke techne og fronesis til stedet i besvarelsene. Således er det nødvendig å ta hensyn til de ulike delene som påvirket dette resultatet. Disse aspektene inkluderer tidsbegrensninger, eksisterende førforståelse, skriveprosessen og min rolle som både underviser, observatør og forsker, som alle bidro til sluttresultatet. Jeg vil derfor kunne påstå at resultatene kunne vært annerledes dersom elevene hadde hatt bedre tid til å diskutere og reflektere til de ulike scenene, samt fått en innføring om refleksjon og hva det vil si å ha en førforståelse.

Kap. 6: Konklusjon

I dette forskningsprosjektet er problemstillingen som følger; «Hvordan bruker elevene sin refleksjonsevne og tilegnede kunnskap da de ser presentasjonen av et jødisk samfunn i serien «My Unorthodox Life?». Problemstillingen har blitt besvart og utforsket ved hjelp av forskningsspørsmålene: 1. «Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?» og 2. «Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?». Spørsmålene ble brukt for å belyse hver sin del av problemstillingen, samt begrense prosjektet. Forskningsspørsmål 1 undersøkte bakgrunnskunnskapene til elevene, mens forskningsspørsmål 2 fremmet refleksjonsevnen deres.

Hensikten med studiet var å fremme prosessen til elevene i møte med annerledes eller ny kunnskap om religion, på bakgrunn av ungdommens økende tilgang til digitale enheter og sosiale medier. Jeg valgte derfor å ha et søkelys på hvordan elevene brukte deres tilegnede kunnskaper og refleksjonsevne i møte med en serie som fremmet et jødisk samfunn som viker fra mange av de tradisjonelle tankene om jødedom.

6.1 Oppsummeringer av funn

6.1.1 Forskningsspørsmål 1: «Har elevene oppnådd tilstrekkelig kunnskap gjennom sin skolegang til å ha en forståelse for hva de ser i serien med tanke på presentasjonen av religionen?».

For å besvare forskningsspørsmål 1 måtte jeg kartlegge elevenes kunnskaper om jødedommen, samt hvordan de benyttet denne kunnskapen da de så serien. Til dette formålet utviklet jeg et undervisningsopplegg der elevene først skulle utarbeide et tankekart som representerte deres eksisterende kunnskaper om emnet. Deretter ble elevene bedt om å se serien «My Unorthodox Life». Etter ulike sekvenser skulle de skrive ned tanker og inntrykk de fikk, etterfulgt av en felles samtale om innholdet de hadde sett.

Observasjonene av elevene i gruppe 1 avdekket en tydelig uro da de startet arbeidet med tankekartene. Flere elever stilte spørsmål høyt til andre elever og voksne i klasserommet.

Noen var usikre på hva de skulle skrive og de aller fleste i klassen produserte ark med stikkord og setninger, i stedet for tankekart. Denne uroen dempet seg etter at jeg ga beskjed om at de kun skulle skrive ned det de selv visste. I gruppe 2 ble det gitt en kort innføring i hva tankekart var, og her observerte jeg en mer rolig gruppe som umiddelbart tok fatt på oppgaven. Alle i gruppe 2 leverte tankekart.

Videre i undervisningen, da elevene så på serien, skrev ned tanker og deltok i samtaler, ble det ikke observert at elevene aktivt anvendte bakgrunnskunnskapene sine. Det er ingen skriftlige uttalelser som direkte relaterer til kunnskapene elevene skrev i tankekartene. Som både observatør og underviser kan jeg heller ikke erindre at elevene nevnte noe i løpet av øktene som kunne knyttes til deres eksisterende kunnskaper om jødedommen.

På bakgrunn av dataanalysen i studien, som omfattet elevenes besvarelser av tankekartene, fikk jeg en oversikt over elevenes kunnskaper. Disse resultatene ble samlet og presentert i en tabell som oppsummerer elevenes kunnskap og ble følgende:

Tabell 1

	Gruppe 1	Gruppe 2	Antall
Andre verdenskrig	1111111	11111111111111	20
Symboler (davidstjernen, hatt)	1111	1111111111	14
Gude tro	11111111	11(flere guder)1	11
Jesus	111	111111	9
Israel	111	1111	7
Religiøst samlingssted	11111, 1(kirka)	11, 1(moske)	9
Hellige tekster	1 (koranen?)	1 (koranen)1(GT)	3
Mat regler (kjøtt og melk)	111111111111, 11 (gris)	111111	19
Bønn	1	111	4
Leveregler		111	3
Hellig dager/tider		111	3
Annet	«Det er nesten lik tro som kristendommen», «De er litt like kristne», «Samer er jøder»x2, «Hellig dyr?»x2, «Spiser de kjøtt?», «De fleste jøder kommer fra Israel», «Jøder kommer fra midtøsten», «Det er mange jøder i Norge»	«Jøder er fra andre lad, og Norge har også jøder», «Jøder er også kristne», «Blir dårlig behandla», «Fikk skylden av svarte dommen», «Jødedommen var den 1. religionen», «De tror på gjenfødelse»	

Ifølge funnene mine fra undervisningen viste halvparten av elevene på trinnet til en viss kunnskap om jødernes rolle og historie under andre verdenskrig og deres lidelse i denne

perioden. Tilsvarende hadde halvparten av elevene en grunnleggende forståelse av en spesifikk mat regel som omhandlet skille mellom melkeprodukter og kjøttprodukter på kjøkkenet. I tillegg til forbud mot gris. Litt over en fjerdedel av trinnet hadde kjennskap til jødisk religiøse symboler, tro eller gudetro, religiøse samlingssteder og Jesus sin rolle i religionen. De religiøse symbolene var bunnet i davidstjernen og hatten kipa. De fleste som kom under religiøse samlingssteder nevnte synagogen, men det var to informanter som nevnte kirken og moskeen. Det samme forekom i kategorien “gud/tro”, hvor det var to informanter som nevnte at religionen hadde flere guder. Syv informanter på trinnet noterte “Israel”, en sak som har vært dagsaktuell på sosiale medier og i nyhetene. Imidlertid hadde trinnet minst kunnskap om hellige tekster, bønn, levereregler og helligdager/tider. Her var det kun tre til fire informanter som nevnte noe i hver kategori på et trinn som bestod av over 40 elever.

Dataanalysen fra forskningsprosjektet viste at elevenes kunnskapsnivå om jødedommen primært bestod av en generell overfladisk kunnskap. Elevene demonstrerte ikke den forventede dybden i kunnskap i tråd med læreplanens kompetansemål etter 7.trinn for KRLE-faget. Den kunnskapen som elevene viste til i tankekartene, ble heller ikke gjenspeilet senere i undervisningen da de så på serien “My Unorthodox Life”.

6.1.2 Forskningsspørsmål 2: «Besitter elevene tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med seriens fremvisning av det jødiske samfunnet og klarer de å skille det jødiske samfunnet som en del av religionen fra å være en representant for hele jødedommen?».

For å besvare forskningsspørsmål 2, så elevene på serien «My Unorthodox Life». Elevenes respons og reaksjoner i felles samtalene og innholdet i refleksjonsarkene ble grunnlaget for analysen og besvarelsen av dette forskningsspørsmålet.

I oppstarten av visningen til serien ble det observert at elevene allerede hadde et etablert sett med førforståelse og fordommer som influerte deres oppfatninger av det som ble presentert. «Jeg vet at jeg aldri skal bli jøde», «Jenter har det urettferdig i jødedommen». Allerede etter sekvens 1, klipp A uttalte to elever i gruppe 1 disse sitatene. Andre elever ga kun deskriptive beskrivelser av hendelsene i serien, og det var nødvendig for meg som underviser å aktivt oppmuntre og spørre elevene til å utdype sine meninger og tanker. I gruppe 1 var informantene fokusert på det som oppstod i serien og hva slags verdier og normer de hadde overfor de ulike handlingene. Dette resulterte i en begrenset grad av selvrefleksjon blant elevene, og de viste liten vilje til å forstå alternative perspektiver, utvise mental innsats eller

vise empati. Det ble derfor observert en manglende refleksjon over problemene og utfordringene som ble presentert i serien. Eventuelle gap som oppstod i serien ble kun fylt med elevenes projeksjoner som bestod av meningene deres. Samlet sett viser disse observasjonene at elevene manglet tilstrekkelig refleksjonsevne i møte med det jødiske samfunnet som ble presentert i serien. De klarte derfor ikke å skille samfunnet fra å være en representasjon for religionen før jeg som underviser aktiv ledet dem mot dette svaret.

«Kvinner er bedre enn menn», «Streng og fæle regler i jødedommen noen steder i verden». I gruppe 2 observerte jeg liknende tendenser som i gruppe 1, der elevene også hadde sterke fordommer og førforståelser som farget deres oppfatning av serien. Likevel var det noen få elever som utfordret de andre meningene og synspunktene til medelevene etter hvert som undervisningen skred frem. Det siterte eksempelet viser hvordan en elev i gruppe 2 allerede indikerer en bevissthet om at de strenge og fæle reglene i jødedommen ikke gjelder universelt, men kun noen steder. Dette antyder en viss grad av åpenhet for alternative perspektiver og en vilje til å utforske kompleksiteten i temaet. Gjennom observasjonene i gruppe 2 ble det tydelig at elevene viste noe høyere grad av refleksjon, der empati og evnen til å vurdere alternative synspunkter var til stede. Mot slutten av undervisningen ledet en elev samtalen naturlig mot en diskusjon om skillet mellom det jødiske samfunnet og jødedommen. Det var tydelig at elevene i gruppe 2 i større grad klarte å skille det jødiske samfunnet fra å være en direkte representasjon for jødedommen. Til tross for dette var flertallet av elevene i klassen fortsatt skeptiske, og det var kun et mindretall som aktivt engasjerte seg i å utfordre de etablerte oppfatningene.

Dataanalysen som ble gjennomført fra elevbesvarelsene ble satt inn i en tabell som plasserte elevene i gruppe 1 og 2 under hypotesene som ble satt og seende slik:

Tabell 2

	Hypotese 1 (Ingen refleksjonsevne og lite kunnskap)	Hypotese 2 (Litt kunnskap, litt refleksjonsevne)	Hypotese 3 (Refleksjonsevne og rikelig med kunnskap)
Gruppe 1	111111111111111111 (17)	1111 (4)	
Gruppe 2	111111111111111111 (18)	1111 (4)	

Hypotese 1 tilsvarte at elevene ikke demonstrerte en refleksjonsevne i måten de nedtegnet tankene sine på, og de henviste heller ikke til noe kunnskap i besvarelsene sine.

Refleksjonsevnen ble målt i henhold til kriteriene for «higher order thinking» satt frem av National Research Council, i tillegg til definisjonene av begrepet fra andre teoretikere. Som illustrert i tabellen, ble 35 elever plassert under hypotese 1. Disse elevbesvarelsene består hovedsakelig av deskriptive og normative beskrivelser av serien. Altså elevene gjenfortalte det som skjedde i serien og formulerte setninger om deres personlige meninger. Dette kunne være «det er urettferdig», «rart», «jeg syntes det er dumt». Informantene innenfor denne kategorien oppfylte forventningene om at elevene kunne bli noe påvirket av det de så i serien og blindt akseptere det som ble fremstilt uten å reflektere eller vurdere handlingene. Disse elevene viste heller ikke til en kunnskap som tillot dem å skille det jødiske samfunnet fra å være en representasjon av religionen.

Hypotese 2 omfattet 8 elever på trinnet, og analysen av elevbesvarelsene avslørte en viss grad av refleksjonsevne og kunnskap blant informantene. Elevene i denne kategorien viste evne til å vurdere noen ulike perspektiver og synspunkter i refleksjonen over egne tanker. De fleste av elevene i hypotese 2 demonstrerte en forståelse av at det jødiske samfunnet ikke nødvendigvis var en direkte representasjon av religionen. Til tross for dette uttrykte flere av elevene likevel en viss grad av skepsis overfor presentasjonen og handlingene som ble fremstilt.

Alt tatt i betraktning indikerte hovedfunnene i studien en betydelig mangel på dybdekunnskap blant elevene når det gjaldt jødedommen, spesielt med hensyn til kunnskap om trossamfunn og andre retninger innenfor religionen. Elevenes kunnskapsnivå var hovedsakelig begrenset til overflate forståelse. Videre manglet de en nyansert forståelse av virkeligheten som ville tillat dem å kontekstualisere religionen i lys av seriens presentasjon og andre relevante sammenhenger som historiske, sosiale og religiøse forhold. Imidlertid demonstrerte elevene en betydelig emosjonell intelligens, som ble tydelig ved deres åpne deling av tanker og følelser i lys av handlingene i serien. På den andre siden viste det seg at svært få elever hadde en mental innsats som videre utløste en lav refleksjonsevne blant elevene. Dette resulterte i at de fleste elevene ikke klarte å skille det jødiske trossamfunnet fra jødedommen som helhet. Disse funnene kan være spesifikke for den aktuelle skolen hvor prosjektet ble utført, og kan delvis skyldes skolekulturen og undervisningsmetodene som har blitt anvendt.

I etterpåklokskap kunne prosjektet blitt utført annerledes for å fremme en dypere refleksjon blant elevene. Dette kunne ha blitt oppnådd gjennom endringer i forskningsmetodene. For eksempel ved å ta opp undervisningen på film eller opptak, eller ved å gjennomføre en casestudie istedenfor. Slike tilnærminger ville kanskje gitt en alternativ innfallsvinkel eller et

bredere perspektiv på problemstillingen, og muliggjort en mer helhetlig forståelse av situasjonen.

6.2 Begrensninger og videre forskning

I mitt forskningsprosjekt ble elevenes bakgrunnskunnskaper og refleksjonsevner i møte med en medialisert religion utforsket. Underveis i studien har begrensningene blitt drøftet i det teoretiske rammeverket, i metodedelen, presentasjon av funnene og i drøftingen. En av begrensningene i dette studiet er utvalgs begrensningen, der observasjonene av og svarene fra elevene kun kan generaliseres til å gjelde denne gruppen og ikke nødvendigvis for elever på 7.trinn på en mer omfattende skala. Dette kan føre til at tilsvarende studier på 7.trinn i Oslo, kan gi andre funn. Det ville vært interessant å studere temaet i prosjektet videre på en større skala for å undersøke hvilke refleksjonsevner som foreligger hos elevene mot slutten av barneskolen. Dette kunne gitt et mer omfattende og helhetlig bilde av prosjektet.

Gjennom et utvidet omfang av prosjektet kunne det blitt foreslått tiltak for å fremme refleksjon i klasserommet, samtidig som man kunne ha undersøkt hvordan skolene arbeider for å utvikle denne evnen til elevene. På bakgrunn av prosjektet mitt har jeg gjort meg opp noen tanker om hvordan man kan fremme refleksjon i klasserommet. Dette ville involvert ulike metoder for religionsundervisning. Der ville Robert Jackson og Ninian Smart sine tilnærminger stått i sentrum for å sikre en mangfoldig forståelse av religionenes kompleksitet. Videre vektlegger jeg betydningen av å legge til rette for utforskning og undring i klasserommet, for å bygge opp elevenes refleksjoner og tankeprosess i møte med ulike nyanser og perspektiver. I tillegg blir det viktig å se på lærerens rolle i undervisningen. Læreren bør fungere som en underviser, en veileder og en samtaleleder, og det er essensielt å kunne veksle mellom disse ulike rollene for å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes nysgjerrighet og kunnskap.

Tid fremstod som en signifikant faktor i dette studiet. Det var merkbare forskjeller mellom gruppe 1 og 2 på bakgrunn av erfaringen med de gitte tidsrammene. Den påviste variasjonen mellom disse gruppene antyder et potensielt behov for videre dybde utforskning av temaet over et lengre tidsrom. Dette ville gi elevene en større anledning til å demonstrere sin kunnskap og refleksjonsevne innenfor det gitte emnet. Videre ville en utvidet tidsramme også kunne utfordre elevenes mentale utholdenhet, da de ville bli satt på prøve over lengre perioder.

Elevenes utfordringer med den tilgjengelige tidsrammen indikerte allerede en manglende mental innsats, og det er rimelig å anta at en utvidet tidsperiode kunne potensielt ha bidratt til å styrke deres motivasjon for en mer langvarig prosess. Med flere timer til disposisjon ville elevene ha hatt større rom til å fordype seg i emnet, utforske det mer grundig og muligens oppleve en økt grad av engasjement og dedikasjon til oppgaven. En utvidelse av tidsrammen ville dermed ikke bare gi et mer omfattende bilde av elevenes presentasjoner, men også kunne gi innsikt i deres evne til å opprettholde engasjement og konsentrasjon over tid.

Elevenes eksponering for ulike og ny kunnskap gjennom sosiale medier kan stå i kontrast til den mer strukturerte læringen de mottar i skolen. I henhold til funnene fra denne studien, utviste elevene en begrenset evne til refleksjon når de ble konfrontert med presentasjonen av en alternativ retning innenfor jødedommen gjennom serien. Skolens mandat om å forme reflekterte og velfunderte samfunnsborgere understreker behovet for ytterligere utforskning av elevenes refleksjonsnivå og hvordan dette kan videreutvikles og utfordres i skolemiljøet. På dette grunnlaget fremstår det som hensiktsmessig å rette fokus mot en videre forskning som undersøker den refleksjonsevnen elevene besitter, samt å identifisere strategier for å styrke og utvide deres evner og kunnskap i skolen, med det formål å ruste dem til å møte kompleksiteten i samfunnet.

Dette fører oss til det viktige spørsmålet om KRLE-fagets plass i skolen. Faget skal ikke bare gi innsikt og kunnskap om ulike religioner, men også utforske andre livssyn, etikk og filosofi. Gjennom KRLE-faget oppfordres elevene til å få kunnskap og utvikle en forståelse av ulike tenkemåter, samt dyrket respekt for mangfoldet av livssyn i samfunnet. Elevene skal bli gode samfunnsborgere og dette innebærer at de må kunne samhandle med en mangfoldig befolkning som har ulike verdier og livssyn. KRLE-faget bidrar til å utvikle respektfulle holdninger og forståelse for mangfoldet i samfunnet, av denne grunn anser jeg det som essensielt at faget trenger større plass i skolen.

6.3 Sluttbemerkninger

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg utforsket elevenes refleksjonsevne og kunnskapsnivå i møte med presentasjonen av et jødisk samfunn i serien “My Unorthodox Life”. Ved å undersøke forskningsspørsmålene utførte jeg en observasjon av egen utformet undervisning, i tillegg til dataanalyse av elevenes besvarelser gjennom undervisningen. På

bakgrunn av dette ble det kartlagt både bakgrunnskunnskapene til elevene og deres evne til å reflektere over det presenterte materialet. Resultatene av studien viser en betydelig mangel på bakgrunnskunnskap blant elevene, spesielt med hensyn til kunnskap om trossamfunn og andre retninger innenfor religionen. Videre manglet det en nyansert forståelse av virkeligheten som ville tillatt dem å kontekstualisere religionen i lys av seriens presentasjon og andre relevante sammenhenger. Elevene demonstrerte derimot en betydelig emosjonell intelligens på bakgrunn av engasjementet de viste da de betraktet de ulike hendelsene i serien. Imidlertid viste det seg at svært få elever hadde en mental innsats som videre utløste en lav refleksjonsevne blant elevene. Dette resulterte i at de fleste av elevene ikke klarte å skille det jødiske samfunnet fra jødedømmen som helhet.

Det er viktig å bemerke at resultatene av denne studien er spesifikke for den aktuelle skolen hvor prosjektet ble utført, og kan delvis være preget av skolekulturen og undervisningsmetodene som har blitt anvendt. Videre forskning på et større utvalg av skoler og elever kunne gitt et mer omfattende bilde. Samlet sett peker denne studien på behovet for videre utforskning av elevenes refleksjonsevne og kunnskapsnivå innenfor religiøse temaer i skolen, samt KRLE-fagets plass i skolen for å utvikle respektfulle samfunnsborgere i et mangfoldig samfunn.

Kap. 7: Referanseliste

- Aristoteles. (1999). *Etikk et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt «den Nikomakiske etikk»* (3. utg). Gyldendal.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2006-02-04>
- Askeland, G. A. (2011). *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid*. Universitetsforl.
- Bjørndal, C. R. P. (2019). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Red.). (1987). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Dewey, J. (u.å.). *How We Think*. <https://www.Gutenberg.Org/Files/37423/37423-h/37423-h.Htm>. Hentet 30. oktober 2023, fra <https://www.gutenberg.org/ebooks/37423/pg37423-images.html>
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (Red.). (2021). *Digital dømmekraft* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, T. (2010). *Pedagogiske muligheter i filmopplevelsens emosjonelle engasjement* [Doctoral thesis, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/243246>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Giangiulio Lobo, A. (2013). Reader-Response Theory: A Path Towards Wolfgang Iser. *LETRAS*, 54, 13–30. <https://doi.org/10.15359/rl.2-54.1>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1991). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins university press.

- Iser, W. (2000). Do I Write for an Audience? *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 115(3), 310–314. <https://doi.org/10.2307/463451>
- Iser, W. (2007). *How to do theory* (4. [repr.]). Blackwell Publ.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=rle01-03&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Kompetansemål etter 4. Trinn—Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv176>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv177>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. udgave*. Fagbokforlaget.
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: En innføring*. Spartacus.
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*.
Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2022a). *Barn og medier 2022 – en undersøkelse om 9–18-åringers medievaner*.
https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf

Medietilsynet. (2022b). *Barn og medier 2022: Barn og unges bruk av sosiale medier*.

https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. udgave). Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg). Universitetsforl.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think* (5. pr). National Academy Pr.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg). Fagbokforl.

Shi, Y. (2013). Review of Wolfgang Iser and His Reception Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 982–986. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.6.982-986>

Teasley, A. B., & Wilder, A. (1997). *Reel conversations: Reading films with young adults*. Heinemann.