

En analyse av læringssyn i faglitteraturen som omhandler konfirmasjonsarbeid

Navn: Sarah Johanne Olsson

AVH 504- Spesialavhandling med metode (30 ECTS)

Studieprogram: Cand.theol.

Hovedveileder: Professor Geir Sigmund Afdal

Biveileder: Morten Holmqvist (stipendiat)

Det teologiske Menighetsfakultet

Høsten 2011

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	3
1.1 Tematikk	3
1.1.1 Innføring i tematikken	3
1.1.2 Hvorfor er prosjektet viktig?	3
1.2 Forskningsoversikt	4
1.3 Analyseenhet og problemstilling	4
1.3.1 Analyseenhet	4
1.3.2 Problemstilling	5
1.3.3 Avgrensning	5
1.3.4 Presisering av sentrale begreper	6
1.4 Metode	6
1.5 Disposisjon	6
2 Teori.....	7
2.1 Begrepet læring	7
2.2 De tre metaforene	8
2.2.1 Læring som tilegnelse.....	9
2.2.2 Læring som deltakelse.....	9
2.2.3 Læring som kunnskapsdannelse	10
2.3 Operasjonalisering av teori.....	11
2.3.1 Hva slags menneskesyn finner jeg i materialet?.....	11
2.3.2 Hva slags kunnskapssyn finner jeg i materialet?.....	12
2.3.3 Hvordan blir lederens rolle fremstilt i materialet?.....	13
2.3.4 Hvordan blir læringsmål fremstilt i materialet?	13
3 Metode	14
3.1 Utvalg og avgrensning.....	14
3.2 Beskrivelse av hva jeg har gjort	15
3.3 Metoder for tekstanalyse	15
3.3.1 Innholdsanalyse	16
4 Analyse.....	17
4.1 Materialet.....	17
4.2 Analyse av temaene	23
4.2.1 Syn på mennesket	23
4.2.2 Syn på kunnskap.....	30
4.2.3 Lederens rolle	35
4.2.4 Mål for læring.....	41
5 Drøfting	46
5.1 Drøfting av temaene	46
5.1.1 Syn på mennesket.....	46
5.1.2 Syn på kunnskap.....	48
5.1.3 Lederens rolle	50
5.1.4 Mål for læring.....	51
5.2 Hva slags læringsmål dominerer?	53
6 Konklusjon	54
7 Litteraturliste/hjelpemidler	56

1 Innledning

1.1 Tematikk

1.1.1 Innføring i tematikken

Læringsteorier er, og har alltid vært, mye diskutert. Hvordan lærer vi, hva er læring og hvordan foregår en læringsprosess? At det er viktig at kirken driver opplæring i tro, bør alle være enige i. Kirken er kalt til å spre budskapet, og med Den norske kirkes satsing på trosopplæringsreformen har læring i forhold til ungdom blitt et av hovedmålene. I 2008 ble 66,2 % av 15-åringene i Norge konfirmert i Den norske kirke.¹ Flere undersøkelser, og min egen erfaring, viser at svært mange ungdommer endrer sitt syn til kirke og tro gjennom konfirmasjonstiden. Uansett hvordan man forstår begrepet *læring*, vil det være et sentralt tema i møte med konfirmasjonstiden. Blant de som driver konfirmasjonsarbeid er det uten tvil mange forskjellige læringsteorier tilstede, både bevisst og ubevisst. Forståelse av læringsteorier bør prege hva, og hvordan, man tenker om konfirmasjon. Konfirmasjon har vært gjennom store forandringer, både når det gjelder form og formål, og det er derfor grunn til å stille spørsmål ved hva slags læringssyn som dominerer i faglitteraturen vi finner om konfirmasjon, gjennom de siste ti årene.

1.1.2 Hvorfor er prosjektet viktig?

Læring er et stort og viktig begrep. Mitt inntrykk er at mange ser på læring kun som overføring av kunnskapsfakta, mens jeg mener at læring omfatter store deler av menneskelivet. Det er derfor vesentlig å ha et bevisst forhold til læring, for å drive et vellykket konfirmasjonsarbeid. Jeg mener at det å øke forståelse av læring kan ha store konsekvenser både for menighet, konfirmanter og ledere. Ved å ha et bevisst forhold til bruk av teorier, kan vi få hjelp til å forbedre den praksisen vi driver med.

Det finnes i dag mange forskjellige opplegg for konfirmasjonstiden, både beskrivelser, bøker og ikke minst kirkens egen plan for konfirmasjonstiden, gjennom trosopplæringsplanen. Det er også gjort undersøkelser som sier noe om konfirmasjonsarbeid. Flere av disse har blitt analysert og forsket på.² Så vidt meg

¹ <http://www.kirken.no/?event=showArticle&FamID=206>

² *Confirmation work in Europe- en internasjonal undersøkelse om konfirmasjonsarbeid*; Høeg 2009; Krupka 2009; Krupka og Reite 2010; Kittelsen 2009

bekjent finnes det ikke noen analyse som sier noe om hva slags læringssyn som forekommer i faglitteraturen om dagens konfirmasjonsarbeid.

1.2 Forskningsoversikt

Det har blitt gjort noe forskning som omhandler den aktuelle tematikken, og jeg vil trekke frem noen bidrag som syntes å være interessante i forhold til min oppgave.

Confirmation work in Europe er en internasjonal undersøkelse, gjort i syv ulike europeiske land, fra 2007-2009. Nærmere 20000 konfirmanter og flere tusen medarbeidere har bidratt til denne kvantitative undersøkelsen. Mange spørsmål omkring konfirmasjon ble tatt opp, blant annet motivasjon, arbeidsmetoder, opplegg, temaer og konfirmantenes eventuelle forandring gjennom konfirmasjonstiden.³

Boken *Mellom pietisme og pluralitet* bygger på deler av resultatet fra sistnevnte undersøkelse og omhandler konfirmasjonsarbeid i Norge, Sverige, Finland og Danmark. I denne boken finnes det flere aktuelle artikler, blant annet Reites artikkel *På konfirmantenes egne premisser? Konfirmasjonsarbeid i et sosiokulturelt grasrotperspektiv*. Reite tar for seg spørsmålet "(.) om i hvilken grad premissene for en sosiokulturell læringstilnærming preger konfirmasjonsarbeidet i de fire nordiske landene som har deltatt i undersøkelsen".⁴

Høeg og Krupka har skrevet artikler i boken *Samfunnet i Gudstjenesten*, som også har sitt utgangspunkt i den store internasjonale undersøkelsen. Høeg tar for seg konfirmantenes innstilling til og erfaringer med konfirmasjonstiden, mens Krupka ser på konfirmantmedarbeideres perspektiv på konfirmanttiden.⁵

1.3 Analyseenheter og problemstilling

1.3.1 Analyseenheter

Analysens enhet består av faglitteratur som omhandler konfirmasjonsarbeid. Som faglitteratur har jeg valgt vitenskapelige publikasjoner, og nærmere bestemt fire

³ Schweitzer; Ilg og Simojoki: 2010

⁴ Reite 2010: 197

⁵ Høeg og Krupka 2009: 221-254

artikler. Disse artiklene er skrevet av Per M. Aadnanes, Kristin Lorentzen, Elisabeth Tveito Johnsen og Marit Bunkholt.⁶

1.3.2 Problemstilling

Min hovedproblemstilling er: Hva slags læringssyn er dominerende i faglitteraturen som omhandler konfirmasjonsarbeid, gjennom de siste ti årene?

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg valgt følgende underproblemstillinger:

- a. Hva slags menneskesyn finner jeg i materialet?
- b. Hva slags kunnskapssyn finner jeg i materialet?
- c. Hvordan blir lederens rolle fremstilt i materialet?
- d. Hvordan blir læringsmål fremstilt i materialet?

Ved hjelp av å analysere materialet for å finne svar på underproblemstillingene, ser jeg for meg at jeg vil kunne gi et svar på hovedproblemstillingen.

1.3.3 Avgrensning

Læring er et stort og omfattende felt. For å operasjonalisere analysen har jeg valgt tre metaforer som er mye brukt innenfor læringsdiskursen. Disse metaforene er tilegnelse og deltakelse⁷, og kunnskapsdannelse⁸. Materialet avgrenser seg til fire artikler; Aadnanes, Lorentzen, Johnsen og Bunkholt. Videre har jeg avgrenset til fire temaer for analysen: syn på mennesket, syn på kunnskap, lederens rolle og mål for læring.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne svar på hva slags læringssyn som dominerer i det utvalgte materialet, for å finne ut hva slags læringssyn som dominerer i faglitteraturen om konfirmasjonsarbeid. Jeg mener at materialet kan gi et visst inntrykk av hva slags læringssyn som dominerer i dag, men er klar over at fire artikler ikke nødvendigvis er representativt. Det er også viktig å nevne at noe av materialet kun tar for seg deler av konfirmasjonsarbeidet, og ikke nødvendigvis ser på helheten.

Jeg har valgt fire artikler for å kunne gå dypere inn i analysen. Dersom jeg hadde valgt et større materiale hadde alternativet vært å gjøre en mer overfladisk analyse.

⁶ Aadnanes 2004; Lorentzen 2007; Johnsen 2007; Bunkholt 2007

⁷ Sfard 1998

⁸ Paavola og Hakkarainen 2005

1.3.4 Presisering av sentrale begreper

Som jeg har nevnt tidligere, finnes det mange forskjellige forståelser av hva læring er.⁹ De forskjellige forståelsene får naturlig nok konsekvenser for analysen. I arbeidet med analysen går jeg ut fra et relativt vidt syn på læring, og forstår læring som *forandring*.

Når jeg i analysen snakker om ledere, inkluderer det alle som jobber med konfirmanter, både frivillige og ansatte.

1.4 Metode

Denne avhandlingen er gjort som et litteraturstudium. Som metode har jeg valgt innholdsanalyse.¹⁰ Dette har jeg først og fremst valgt fordi innholdsanalyse så ut som å være den beste måten for å få frem innholdet i en tekst; hva teksten sier. En styrke for meg er også denne analysens mulighet til å få fram både det som sies direkte, men også det som sies implisitt. I tillegg gir det mulige valget om å foreta analysen manuelt en mulighet til å gjøre en mer avansert tolkning.

1.5 Disposisjon

Denne oppgaven er bygd opp av teori, metode, analyse, drøfting og konklusjon. Hovedvekten vil naturlig nok ligge på analyse- og drøftingsdelen.

Teoridelen består av en generell redegjørelse for begrepet *læring* og *læringsteori*. Videre gjør jeg rede for tre utvalgte læringsmetaforer; læring som tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse. På grunnlag av dette har jeg gjort en operasjonalisering av teorien i forhold til de fire valgte temaene; syn på mennesket, syn på kunnskap, lederens rolle og målet for læring.

I metoddelen redegjør jeg for valg av materialet, hva jeg har gjort i oppgaven, samt innholdsanalyse som jeg har valgt som metode for min avhandling. Jeg gjør også en operasjonalisering av denne metoden i forhold til min oppgave.

⁹ Bråten 2002

¹⁰ Bergström og Boréus 2005: 43-86

Analysedelen består av en generell innføring i det valgte materiale. Videre vil jeg analysere materialet i forhold til temaene. Analysedelen er bygd opp i samsvar med temaene, og etter hvert tema vil jeg gi en kort oppsummering.

I oppgavens femte del, drøftingsdelen, ser jeg på hvordan det jeg har funnet ut i analysen av materialet forholder seg til teorien. Jeg vil drøfte likhet og avvik av materialet i forhold til teorien. Også denne delen er strukturert i samsvar med temaene, og jeg vil gi en kort sammenfatning etter hvert tema. På bakgrunn av drøftingen vil jeg til slutt prøve å si noe om hva slags lærings syn som dominerer i det valgte materialet.

Jeg avslutter oppgaven med en kort konklusjon.

2 Teori

2.1 Begrepet læring

Det finnes mange ulike definisjoner av læring. Gunn Imsen trekker fram flere forskjellige definisjoner, der fellesnevneren er at læring er en permanent forandring i menneskers personlighet. Det er ikke noe arvelig, men skyldes erfaring og øvelse.¹¹ I en annen bok presenterer Imsen en mulig definisjon av læring; ”forståelsen av læring knyttes til relativt varige endringer i ytre atferd som et resultat av erfaring”.¹² Den amerikanske psykologen Jerome Bruner har identifisert fire modeller for våre antakelser om læring. Den første er å forstå læring som et resultat av imitasjon. I den andre modellen forstås læring som tilegnelse, hvor kunnskap er noe gitt som kan overføres til den lærende. I den tredje modellen forstås læring som konstruksjon. Å lære er her å konstruere sin forståelse og innsikt på bakgrunn av informasjon fra omverdenen. Den fjerde modellen peker på kulturens betydning for læring. Læring er her en stadig mer omfattende og bedre deltakelse i kulturelle former og aktiviteter. Dermed blir læring også noe foranderlig, avhengig av kontekst. Bruner understreker at disse perspektivene på læring må ikke sees isolert, men i lys av hverandre.¹³

¹¹ Imsen 2005: 165-168

¹² Imsen 2011: 49

¹³ Ottesen 2009:108-109

Læringsteorier er teorier om læring. Hva er kunnskap, hvordan lærer vi og hvordan overføres kunnskap mellom situasjoner? Læringsteorier gir oss briller som vi kan studere vår, og andres, praksis gjennom.¹⁴ Ulike teorier for læring har alltid vært, og er fortsatt, svært diskutert. Det finnes utallige forståelser og arbeidsmetoder for læring. Tidligere var det vanlig å dele mellom behavioristisk læringsteori, kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Behaviorismen ble utviklet fra begynnelsen til midten av 1900-tallet. Kognitivismen erstattet behaviorismen rundt 1960-tallet, og sosiokulturell læringsteori hadde sin blomstringstid på 1990- og begynnelsen av 2000-tallet.¹⁵ Bråten hevder at i dagens diskusjon om læring går det viktigste skillet mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv.¹⁶

Anna Sfard har forsket mye på mennesket og dets intellekt, og i 1998 skrev hun artikkelen *On two Metaphors for learning and the Dangers of choosing just one*. I denne artikkelen forsøker hun å identifisere ulike syn, oppfatninger og meninger som faktisk finnes for læring. Hun kommer fram til to metaforer for læring. Ved å bruke metaforer får hun fram både de vitenskapelige og de hverdagslige oppfatningene. Hun sier selv at teorier for læring har alltid floreret, og hun lager ikke nye teorier, men gjør det gamle ”nytt”. De to metaforene hun kommer frem til er *tilegnelsesmetaforen* og *deltakelsesmetaforen*.¹⁷ Enkelt kan vi si at disse to metaforene samsvarer med det som innenfor det pedagogiske fagmiljø tilsvarer den kognitive og den sosiokulturelle læringsteorien.

Sami Paavola og Kai Hakkarainen har skrevet *The knowledge creation metaphor- an emergent epistemological approach to learning*, der de bygger videre på Anna Sfard sin artikkel og gjør rede for en tredeling av læringsteoriene. I tillegg til tilegnelses- og deltakelsesmetaforen presenterer de *kunnskapsdannelsesmetaforen*.¹⁸

2.2 De tre metaforene

¹⁴ Ottesen 2009: 109-110

¹⁵ Ottesen 2009: 111; Imsen 2005: 175

¹⁶ Bråten 2002: 11

¹⁷ Sfard 1998: 4-5

¹⁸ Paavola og Hakkarainen 2005: 535-538

Det er diskusjoner om hva som kan defineres som en teori, og Kvernbekk har skrevet en bok om ulike aspekter ved teoridannelse innenfor pedagogikken.¹⁹ Teorier er en måte å forstå verden på, men den kan ikke omfavne hele fenomenet i all sin bredde, men den kan hjelpe oss til å forstå praksisen. Metaforene som jeg har nevnt ovenfor uttrykker teori, og jeg har derfor valgt tilegnelses-, deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforene som teori for min oppgave.

2.2.1 Læring som tilegnelse

Sfard hevder at dette er den klassiske metaforen for læring. Her blir læring sett på som *tilegnelse av noe*. Menneskets hjerne blir sett på som en beholder, som skal fylles med materiale, og den lærende blir eier over dette materialet. Individet er basen for kunnskap og læring. Kunnskap er noe som skjer i menneskets indre, og er skilt fra den ytre, materielle verden, fra den kulturelle og sosiale omverden. Det finnes mange ting som kan tilegnes, og hvordan et individ får besittelse over noe, har blitt bestemt på svært forskjellige måter. Alt fra individet som en passiv mottaker, til aktiv og deltakende, og fra sosiale fellesskap til individet. Læreren hjelper sine elever ved å levere og formidle. Når man har tilegnet seg kunnskapen, kan man dele den med andre. Tanken om læring som å tilegne seg noe, har eksistert i et vidt spekter, fra moderat til radikal konstruktivisme, og til sosiokulturelle teorier. Kunnskap blir i denne metaforen sett på som en vare eller artikkel. Dette får igjen konsekvenser med tanke på målet for læring. Stikkord for denne metaforen er pensum, undervisning og innhold.²⁰

2.2.2 Læring som deltakelse

Et alternativ til tilegnelsesmetaforen er deltakelsesmetaforen. I denne metaforen er ikke læringsprosessen noe du får, men noe du gjør. Det handler om aktiviteter, hvor man lærer i den kontekst man befinner seg i. Det går ikke an å skille læring og kontekst, læring er situert. De lærende er deltakende og læring forstås som en prosess for å bli en integrert del av et samfunn. Man lærer altså ved å delta, hvor kollektivet er utgangspunktet for læring. Mens tilegnelsesmetaforen fokuserer på individet og dets intellekt, fokuserer deltakelsesmetaforen på å utvikle bånd mellom individet og andre. Man lærer ikke alene, men man lærer av hverandre. I møte med et samfunn er ikke

¹⁹ Kvernbekk 2005

²⁰ Sfard 1998: 5-6, 8; Paavola og Hakkarainen 2005: 537-538

kunnskap/normer noe fast, men noe man sammen vil forhandle seg fram til. Læring er heller aldri noe man blir ferdig med, man vil alltid kunne utvikle og forandre seg. Nøkkelord for denne metaforen er praksis, kommunikasjon og samtale. Sfard hevder at denne metaforen har en svært demokratisk form, der alle stiller på lik linje og har like muligheter.²¹ Etienne Wenger er et sentralt navn innenfor denne type læringsteori. Han flytter læring ut av klasserommet og hevder at læring er en naturlig del av det å være menneske. Hans hovedpoeng er at vi lærer som deltakere i sosiale praksisfellesskap. Praksisfellesskap er overalt, som for eksempel på skolen, på jobben, i hjemmet og i koret. Vi konstruerer vår identitet i relasjon til disse fellesskapene. I dette perspektivet er ikke læring en separat aktivitet, men noe som skjer hele tiden.²² Jean Lave er også et kjent navn når det gjelder denne teorien, hun vektlegger blant annet *situert læring*. Hun fremhever at læring skjer hele tiden der hvor vi deltar i fellesskap, og at det er så naturlig for oss at vi mange ganger ikke tenker over dette som læring.²³

I arbeidet med disse metaforene, er det et par ting som syntes viktig å nevne. For det første må ikke de to metaforene skilles helt fra hverandre. Noen ganger går de inn i hverandre, og andre ganger følger den ene etter den andre. For det andre må vi ikke sette likhetstegn mellom de to nevnte metaforene og individualistisk og sosialt perspektiv på læring. Det syntes viktig for Sfard å si at hennes hensikt ikke er å finne ”den beste metaforen”. Både tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen er viktige, og må brukes om hverandre. Noen ganger vil det være mest hensiktsmessig å bruke deltakelsesmetaforen, mens i andre tilfeller vil tilegnelsesmetaforen være den beste. Sfard advarer mot å rendyrke en av dem.²⁴

2.2.3 Læring som kunnskapsdannelse

Paavola og Hakkarainen kritiserer de to foregående læringsteoriene, da de mener at disse ikke bidrar med *ny kunnskap*. Læring som kunnskapsdannelse har innovative aspekter. Paavola og Hakkarainen kaller tilegnelsesmetaforen for en monologisk metafor, hvor det avgjørende skjer på det indre plan. Deltakelsesmetaforen blir kalt

²¹ Sfard 1998: 6-9

²² Wenger 2009: 209-218

²³ Lave 2009: 200-207

²⁴ Sfard 1998: 7, 10-12

dialogisk metafor, hvor det handler om interaksjon i fellesskap.

Kunnskapsdannelsesmetaforen representerer et dialogisk perspektiv, der individet møter fellesskapet og de sammen skaper noe. Fokuset er ikke kun på individet eller samfunnet, men på hvordan mennesker samarbeider og utvikler redskaper. Redskap og objekter påvirker læringsprosessen og spiller derfor en viktig rolle innenfor denne metaforen. Paavola og Hakkarainen hevder altså at læring ikke bare er avhengig av samhandling mellom mennesker, men også de redskapene de tar i bruk. Denne metaforen for læring har likhetstrekk med begge de to nevnte metaforene. På en måte ligger den tett opptil deltakelsesmetaforen, med tanke på dens fokus på å undersøke læring i form av å skape sosiale strukturer og samarbeidsprosesser, som støtter kunnskapsfremskritt og innovasjon. Samtidig ligger den også nær tilegnelsesmetaforen, da selve læringsprosessen er opptatt av begrepsutvikling.²⁵ Stikkord for denne metaforen er å skape nytt, utvikle og samhandle.

Også Paavola og Hakkarainen understreker at ingen av disse metaforene må rendyrkes. De svarer på forskjellige spørsmål, og det er nødvendig å kunne bruke alle tre for å forstå hele læringsprosessen.

2.3 Operasjonalisering av teori

Her vil jeg gjøre en operasjonalisering av læringsteoriene i forhold til de fire temaene jeg har valgt, slik at jeg vet hva jeg skal se etter. De fire temaene er valgt ut på grunnlag av det som syntes å være relevant, og samtidig det som skiller de tre læringsmetaforene fra hverandre.

2.3.1 Hva slags menneskesyn finner jeg i materialet?

Det første temaet omhandler forskjellige syn på hva slags funksjon mennesket skal ha. Er konfirmanden passiv eller aktiv? Mottakende eller deltakende? Er mennesket fellesskapsorientert? Kommer konfirmandene med forskjellige ressurser og bagasje, eller stiller alle på lik linje og med ”blanke ark”?

I tilegnelsesmetaforen blir mennesket sett på som både passivt og aktivt. Dens oppgave er å ta i mot kunnskap og lagre den. Kunnskap skal tilegnes, dette kan gjøres

²⁵ Paavola og Hakkarainen 2005: 538-540

både som en passiv mottaker, og som aktiv og deltakende. Mennesket spiller også en sentral rolle i forhold til å lagre det man har lært. Mennesket er ikke aktivt i den forstand at det forhandler; innholdet i kunnskapen blir ikke noe annet med tanke på hvem som lærer. Individet er utgangspunktet for læring. Mennesket kan godt ta del i et lærende fellesskap, men det er ikke fellesskapsorientert i forhold til læring. Det er individet som lærer, som lagrer kunnskap og som kan gi kunnskapen videre.

I motsetning til tilegnelsesmetaforen ser deltakelsesmetaforen på mennesket som svært aktivt og deltakende. Mennesket lærer ved å delta, og ved å bli en del av et fellesskap. Læring er ikke noe man overfører, men noe man *gjør*. Dette synet på læring er ikke individfokuset, men fellesskapsorientert. Mennesket kommer med egne tanker som tas med inn i, og blir farget av, forskjellige fellesskap. Mennesket lever i en kontekst, og denne tas med inn i læringsprosessen. Dermed vil læringsprosessen bli preget av menneskene som deltar i prosessen, fordi mennesket ikke står isolert, men er farget av det den omgis av.

Læring som kunnskapsdannelse ser, i samsvar med sistnevnte metafor, på mennesket som aktivt og deltakende. Fokuset ligger ikke like mye på fellesskapet og det å bli en del av dette. Samtidig er den ikke individfokuset da den hevder at læring skjer i samhandling mellom mennesker, men er ikke kun avhengig av dette. Samhandling er et stikkord for denne metaforen, der mennesket skal få bruke det hun/han har å by på av evner og egne tanker.

2.3.2 Hva slags kunnskapssyn finner jeg i materialet?

I møte med aktuell litteratur er det forskjellige syn, med tanke på hva kunnskap er. Er kunnskap noe gitt og fastlagt, eller noe foranderlig? Er kunnskap noe som overføres, eller noe som forhandles og blir til i møte mellom mennesker og ting? Blir kunnskap påvirket av ytre faktorer, og hvordan tilegnes den?

Læring som tilegnelse ser på kunnskap som noe fast, ikke foranderlig, og noe som er gitt "en gang for alle". Kunnskap er statisk og overføres fra menneske til menneske. Kunnskap er noe som skjer i menneskets indre, og er skilt fra all ytre påvirkning. Med tanke på kunnskap vil jeg gjennom denne metaforen trekke frem ord som klasserom, pugging og pensum. Det er stort fokus på hvordan man skal lagre kunnskapen.

Kunnskap er som en vare man tilegner seg, og som man kan bruke når man ”eier” den.

I deltakelsesmetaforen er kunnskap noe som finnes i, og læres, i relasjoner mellom mennesker. Kunnskap er avhengig av kontekst, med andre ord; den er avhengig av hvor og hvem som deltar. Kunnskap er ikke noe fast og ferdig, men noe som stadig utvikles og forandres, og noe man forhandler seg frem til. Kunnskap er en naturlig del av det å være menneske, og tilegnes overalt hvor vi er i sosiale relasjoner med andre.

For kunnskapsdannelsesmetaforen er *ny kunnskap* viktige ord. Med tanke på dette er kunnskap foranderlig og noe som stadig ønskes forbedret og utviklet. Kunnskap er avhengig av redskaper, og disse spiller en stor rolle inn i kunnskapstilegnelse. Kunnskapstilegnelse skjer i samspill med andre, og er ikke individfokusert. Det er altså et dialogisk syn på kunnskap, der individet møter fellesskapet og sammen skaper noe nytt.

2.3.3 Hvordan blir lederens rolle fremstilt i materialet?

Lederens rolle er uten tvil viktig, flere vil si avgjørende. Hva slags rolle er tiltenkt lederen? Skal han/hun legge til rette for læring eller sosiale fellesskap, gi av sin kunnskap, veilede, skape relasjoner eller lytte?

I tilegnelsesmetaforen skal lederen formidle og levere kunnskap, og legge til rette slik at kunnskapen overføres til, og lagres hos, eleven.

Lederens rolle i deltakelsesmetaforen er annerledes. Her skal ikke lederen levere, men legge opp til sosialt samspill og deltakelse. Lederen kan veilede og strukturere, men heller utfordre enn å gi fasitsvar.

Jeg vil si at vi finner en del som samsvarer mellom deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen når det gjelder lederens oppgave. Å legge opp til samspill, samt utfordre, er viktige stikkord.

2.3.4 Hvordan blir læringsmål fremstilt i materialet?

Som regel har man et ønsket mål for læringen, men hva det er kan variere mye. Er målene klare og bestemte? Er målet å bli en del av noe, å kunne noe utenat, å skape noe nytt eller komme fram til et produkt? Lærer man for å utvikles?

Læring som tilegnelse ser ut til å ha klare mål. Her gjelder det å pugge, huske og lære seg pensum. Man ønsker å ” fyller opp” menneskets hjerne. Når man har lært seg pensum, kan man bruke det til hjelp i andre situasjoner.

Når det gjelder deltakelsesmetaforen er målet for læring tydelig forskjellig fra sistnevnte. Her er det om å gjøre å bli en integrert del av noe, og det ligger et betydelig fokus på menneskets utvikling. Jeg vil si at målet for læring er mindre bestemt her, da det er vanskeligere å definere noe begrenset mål. Det kan være svært individuelt å bestemme om man har nådd målet, og derfor blir det mer flytende.

Læring som kunnskapsdannelse har utvikling av noe nytt, noe som kan være til hjelp, som mål for læring. I motsetning til de to andre ligger, etter mitt syn, målet for læringen mye mer *i* selve læringsprosessen og det som skapes der.

3 Metode

3.1 Utvalg og avgrensning

I denne oppgaven ønsker jeg å studere relevante tekster, for å finne ut hva slags læringssyn som dominerer i faglitteraturen som omhandler konfirmasjonsarbeid. Da jeg skulle velge ut materiale for avhandlingen, jobbet jeg etter flere premisser; forfatterne av tekstene skulle befinne seg på et akademisk fagnivå, tekstene skulle ikke være eldre enn ti år, tekstene skulle inneholde tanker og utsagn som sier noe om konfirmasjon og læring, både eksplisitt og implisitt, og de skulle være fra Den norske kirkes kontekst. Jeg har valgt bort tekster som kun henviser til, og kommenterer, undersøkelser.

På grunnlag av de nevnte premissene valgte jeg ut følgende materiale:

- Aadnanes, Per M.: *Konfirmasjonen- frå katekumenat til ungdomsarbeid.*
- Lorentzen, Kristin: *Konfirmasjonen og trosfellesskapet: om forholdet mellom konfirmasjon og deltakelse i kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjon*

- Johnsen, Elisabeth Tveito: *Selv konfirmanter leser Bibelen! Kontekstuell bibellesning som metode*
- Bunkholt, Marit: *Kasualsamtale for/med konfirmanter*

3.2 Beskrivelse av hva jeg har gjort

Teoridelen

I arbeidet med å besvare problemstillingen har jeg sett på det utvalgte materialet i lys av ulike teorier om læring. Innenfor det pedagogiske fagmiljø er det tre læringsmetaforer som syntes å være aktuelle og anerkjente. På grunnlag av dette har jeg valgt å konsentrere meg om disse tre metaforene; tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse.

Etter å ha gjort rede for de aktuelle teoriene, gjorde jeg en operasjonalisering av disse i forhold til de valgte temaene.

Analysedelen

Først har jeg gitt en innføring i materialet for avhandlingen. Videre i arbeidet med å analysere det valgte materialet har jeg først og fremst lett etter ord, uttrykk og ytringer, både implisitt og eksplisitt, som samsvarer med temaene jeg har beskrevet ovenfor i del 2.3. Jeg har også kommentert helhetlige inntrykk av materialet, der dette syntes å være av betydning. Analysedelen er strukturert etter temaene.

Drøftingsdelen

I drøftingsdelen har jeg drøftet likheter og avvik mellom analysen av materialet og teorien. Jeg har kommentert det som syntes å være av betydning. Til slutt har jeg samlet sammen resultatene og drøftet hva slags læringsteori som syntes å dominere.

3.3 Metoder for tekstanalyse

Vi omgis hele tiden av tekster, og det å analysere tekster kan gi oss et godt innblikk i hva som rører seg i vår omverden.²⁶ Å analysere noe er i en allmenn betydning å identifisere og undersøke dets komponenter. Bergström og Boreús trekker frem syv forskjellige tekstanalytiske retninger; innholdsanalyse, argumentasjonsanalyse, idé-

²⁶ Bergström og Boreús 2005: 12-16

og ideologianalyse, begrepshistorie, narrativanalysen, lingvistisk tekstanalyse og diskursanalyse.²⁷

3.3.1 Innholdsanalyse

Jeg har valgt innholdsanalyse som metode for min avhandling. Innholdsanalyse blir først og fremst brukt når man skal gjøre en kvantitativ form for tekstanalyse, det vil si regne forekomsten av for eksempel ord eller metaforer i en tekst. Analysen kan også brukes på et videre område; for å systematisk beskrive innholdet i en tekst. Så å si hva som helst kan måles i en tekst, og den aktuelle metoden brukes primært for å finne ut av hva en tekst sier. Teksten kan enten analyseres manuelt eller ved hjelp av data. Ved å bruke data kan man få oversikt over et stort materiale, mens den manuelle analysen muliggjør mer avanserte tolkninger. Innholdsanalyse kan brukes både for å finne det som uttrykkes direkte i en tekst, og det som er mer implisitt.²⁸

Det første man gjør i arbeidet med innholdsanalysen, er å avgrense og samle inn materialet. Videre konstruerer man et analyseinstrument som angir hva det er som skal noteres i materialet, ofte kalt *kodeskjema* (for manuell analyse). Når dette er gjort, bør man helst gjøre et pilot-studium, der man gjennomfører en liten prøveanalyse på en utvalgt del av materialet. Deretter gjør man mulige forandringer, for så å analysere hele materialet. Her kan det gjøres forskjellige kontroller av analysen. Når man har analysert hele materialet, setter man sammen resultatet. Videre kan man nå tolke resultatene i forhold til den problemstillingen man er interessert i.²⁹

Innholdsanalyse operasjonalisert i forhold til min avhandling

Jeg har valgt ut fire artikler fra Aadnanes, Lorentzen, Johnsen og Bunkholt som materiale for avhandlingen. Læringsteoriene og spesielt de fire temaene blir mitt kodeskjema. Jeg bruker kodeskjemaet for å lete etter aktuelle ord og uttrykk som forekommer i materialet, både implisitt og eksplisitt. På grunn av tid og omfang vil jeg ikke foreta noe pilotstudie. Til slutt vil jeg sette sammen resultatene og tolke funnene i forhold til min problemstilling.

²⁷ Bergström og Boréus 2005: 18-20

²⁸ Bergström og Boréus 2005: 43-45

²⁹ Bergström og Boréus 2005: 48-53

4 Analyse

I denne delen vil jeg først gi et generelt sammendrag av det valgte materialet. Videre vil jeg analysere materialet, strukturert etter temaene. Jeg vil gi en kort oppsummering etter hvert tema.

4.1 Materialet

Artiklene er hentet fra to forskjellige bøker; *Ungdom i rørsle 2: faglege perspektiv og utfordringer*³⁰ og *Barneteologi og kirkens ritualer: Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*.³¹

Ungdom i Rørsle 2: faglege perspektiv og utfordringer

Boken er en del av Kyrkjefag Profil, som er en skriftserie fra institutt for Religion, livssyn og kyrkjefag ved Høgskulen i Volda. Boken tar for seg faglige perspektiver på ungdomsarbeid.

Konfirmasjonen- frå katekumenat til ungdomsarbeid

Artikkelen er skrevet av Per M. Aadnanes, og tar opp kirkelig konfirmasjon og forandringene denne har gjennomgått.

Aadnanes innleder med å hevde at konfirmanter byr på utfordringer "(..) i det han (konfirmanter) reiser kristiske spørsmål til både dei etablerte kyrkjelege målsetjingane og dei folkelege tradisjonane konfirmasjonen er berar av."³²

Videre skriver Aadnanes at konfirmasjonen har vært gjennom flere forandringar, både når det gjelder form og innhold. Han gir en kort oversikt over konfirmasjonens historie, fra den katolske konfirmasjonen, via Luther til *Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke*, godkjent i 1978. Aadnanes skriver at denne planen representerte en milepel i konfirmasjonens historie i Norge. "Eit viktig moment var den oppmjukinga planen la opp til av sjølve den kateketiske undervisninga, t.d. ved å etablere mindre konfirmantergrupper under leiing av lekfolk i heimemiljø. Det viktigaste var likevel den vekta planen la på å føre konfirmanterane inn i eit aktivt og detaljerte

³⁰ Ulstein 2004

³¹ Johnsen 2007

³² Aadnanes 2004: 23

gudstenesteliv.”³³ Aadnanes henviser til den reviderte planen av 1998, og presenterer et tydelig bilde av at nå var det om å gjøre å inkludere konfirmantene i menighetens ungdomsarbeid. ”Spørsmålet om kva kyrkja egentleg ville med konfirmasjonen, var såleis transformert frå ein teologisk problematikk til ei pedagogisk, diakonal og kyrkjestrategisk utfordring.”³⁴

Videre ser Aadnanes på konfirmasjonen som livsrite i forhold til den sekulariseringen som har funnet sted. Aadnanes hevder at konfirmasjonen, fra 1800-tallet, var et sosialt rite, der konfirmasjonen demonstrerte sosial og økonomisk status i lokalsamfunnet. Han spør seg om konfirmasjonen fungerer som overgangsrite i dag, og sier at konfirmanten først og fremst er en debuterende storforbruker. I denne forbindelse viser han til Human-etisk forbund, og deres borgerlige konfirmasjon.

Avslutningsvis hevder Aadnanes at man hele tiden har vært opptatt av den avsluttende seremonien, og at store deler av den teologiske debatten rundt konfirmasjon har dreid seg om hva som skjer i denne handlingen. Da fokuset igjen kom på konfirmantundervisningen, på 1970-tallet, sier Aadnanes at man skulle tro at det kateketiske momentet skulle komme fram igjen. Aadnanes mener at det ikke skjedde da man opplevde at dette ikke traff konfirmantene, som hadde liten kunnskap og kontakt med kirken fra før. ”Spørsmålet omkring tilrettelegging av rammefaktorar og om ulike arbeidsmetodar for opplæringa vart difor minst like viktige som spørsmåla omkring innholdet. I staden for ”katekese” talar ein i dag såleis helst om ”konfirmantarbeid”. ”³⁵ Aadnanes hevder at kirken i dag gjennomfører konfirmantundervisninga som et kristelig ungdomsarbeid. Han skriver ”(..) den berande kateketiske målsetjinga er skriven ned til berre ei vaklande von om fornya kyrkeleg inkulturasjon for dei unge”.³⁶

Barneteologi og kirkens ritualer: Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter.

³³ Aadnanes 2004: 29

³⁴ Aadnanes 2004: 30

³⁵ Aadnanes 2004: 35-36

³⁶ Aadnanes 2004: 36

Boken er en del av Praktisk-teologisk seminars skriftserie. Boken er skrevet til alle som driver med trosopplæring i kirken, og har som hensikt å bidra til refleksjon om kirkelig praksis knyttet til blant annet konfirmanter.

Konfirmasjonen og trosfellesskapet: om forholdet mellom konfirmasjon og deltakelse i kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjon

Kristin Lorentzen har skrevet en artikkel som omhandler det kvalitative forholdet mellom konfirmasjon og menighetens ungdomsarbeid. Artikkelen bygger på hennes to studier, *Et avslappet forhold* og *Alt i ett*. I *Et avslappet forhold- en studie av ungdoms forhold til kristen tro belyst ved en empirisk undersøkelse* jobbet hun med følgende problemstilling: ”Hva preger ungdoms forhold til kristen tro? Hvordan påvirker ulike faktorer dette forholdet, og hvilken rolle spiller i den forbindelse møtet med en lokalmenighet?”.³⁷ I *Alt i ett – et studie av hva som er av betydning for at 17-18-åringene velger å bli i et kirkelig miljø over tid* jobbet hun med følgende problemstilling: ”Hvilke faktorer er av betydning for om deltakerne (17-18-åringene) i kirkelig ungdomsarbeid blir værende i dette miljøet over tid?”.³⁸ Gjennom *Konfirmasjonen og trosfellesskapet* stiller hun spørsmål ved, og prøver å finne ut hva det er som gjør at konfirmanter blir en integrert del av det lokale ungdomsarbeidet, slik at de ønsker å fortsette etter endt konfirmasjonstid.

Lorentzens artikkel starter med en grov oversikt over konfirmantarbeidet i Norge. Hun henviser til formålet for konfirmasjonstiden i følge planen fra 1998 ”å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen for at de unge kan leve i menighetens fellesskap og vokse som Jesu Kristi disipler”, og sier at det er nærliggende å tolke dette som at konfirmantene skal bli en del av trosfellesskapet.³⁹ Hun sier at de fleste konfirmasjonsarbeid her i landet er knyttet til menighetens ungdomsarbeid. Videre presenteres en oversikt over IKO`s kartlegging av dåpsopplæring, der 80 % av menighetene rapporterer om sitt arbeid for barn og unge. Det viser seg at den mest utfordrende fasen er overgangen mellom konfirmasjonen og videre deltakelse i kirkens arbeid.

³⁷ Lorentzen 2007: 251

³⁸ Lorentzen 2007: 251-252

³⁹ Lorentzen 2007: 249

Lorentzens første studie *Et avslappet forhold* viser at flere av ungdommene opplevde at forholdet til kirken og den kristne tro forandret seg gjennom konfirmasjonstiden, og i denne tiden ble de rekruttert til å bli med videre i kirkens ungdomsarbeid.

”Konfirmasjonstiden og da særlig leiren, førte til at ungdommene ble kjent med mennesker som identifiserte seg med kristentroen. (...) Opplevelsen av å møte mennesker med kristen tro betydde mye for at de endret sin innstilling til kristendommen. (...) Personrelasjoner er altså en svært viktig del av den endringen som har skjedd.”⁴⁰ Studiet viser at Gudstjenesten fremstår som uaktuell for konfirmanter, og at det er få av ungdommene som ser for seg å kunne engasjere seg i menigheten i fremtiden.

Lorentzens andre studie *Alt i ett* viser at venner, aktiviteter, fellesskap og miljø, ledere og kristne verdier sees på som avgjørende faktorer for at en ungdom velger å bli værende i et kirkelig ungdomsarbeid.

Lorentzen konkluderer med at ”Når kirken nå skal satse på dåpsopplæring også for aldersgruppen 15-18 år, må den bygge videre på det vi vet at ungdom ønsker og verdsetter: fellesskap, gode aktiviteter og hjelp til å bearbeide livsspørsmål”.⁴¹ Hun hevder at kirken må bygge videre på konfirmasjonsarbeidet og gi ungdommene trygge og nære relasjoner, der lederidealet er medvandrer. Lorentzen skriver at ungdommene uten tvil har fått forandret sitt syn på kirken og kristendommen, og sier at ”En konsekvens av det positive forholdet ungdommene har utviklet til kirke og kristendom, er en større identitet til og kunnskap om kristendommen(..).”⁴²

Selv konfirmanter leser Bibelen! Kontekstuell bibellesning som metode

Elisabeth Tveito Johnsens artikkel handler om kontekstuell bibellesning som metode, i møte med konfirmanter. Hun hevder at Bibelen er den viktigste boken i konfirmasjonstiden, og at kirken på ny må klare å løfte den frem som aktuell. Johnsens artikkel er todelt der den første delen tar for seg spørsmålet *hvorfor* lese Bibelen, mens del to handler om *hvordan* lese Bibelen.

⁴⁰ Lorentzen 2007: 253

⁴¹ Lorentzen 2007: 260

⁴² Lorentzen 2007: 261

Johnsen gjør rede for hva som menes med kontekstuell teologi, og hva slags teologiske konsekvenser dette får. Hun henviser til kirkens trosopplæringsreform og stortingets vedtak som sier at trosopplæringsreformen skal være lokalt forankret. Johnsen vektlegger at trosopplæringen skal ta utgangspunkt i de barn og unge som bor i nærområdet, og sier at ”Trosopplæringsreformen er en mulighet til å praktisere en kontekstuell teologi i en norsk kontekst. Forutsetningen er at barns og ungdoms erfaringer må bli tatt på alvor som teologisk betydningsfulle”.⁴³ Johnsen poengterer hvor viktig det er at kirken lytter til konfirmantene og tar de på alvor som samtalepartnere, slik at de kan farge teologien.

Når det gjelder del to, hvordan lese Bibelen, foreslår Johnsen at konfirmantene blir delt inn i grupper på 10-12 stykker. Lederen har på forhånd valgt ut tekst og tema, og holder en innledning til dette. Gruppen leser teksten sammen og snakker om hva den kan bety *nå og da*. Til slutt skal de komme fram til noe de ønsker å forandre, fordi Bibelen skal leses med tanke på forandring. Johnsen legger vekt på at alle skal delta, både når det gjelder lesing, kunnskap og egen erfaring. Lederen har en tydelig rolle, og det fremstår som viktig at han/hun forstår sin rolle som ”(..) en tilrettelegger mer enn tradisjonell opplæringsrolle”.⁴⁴

Avslutningsvis skriver Johnsen: ”Mitt håp er at kontekstuell bibellesning kan føre til at mange blir engasjert i arbeidet med å utforme kontekstuell barneteologi, en teologi der barns og ungdoms erfaringer får betydning for å tolke kristen tro i dag.”⁴⁵

Kasualsamtale for/med konfirmanter

Marit Bunkholt har skrevet en artikkel som tar opp casualsamtale i forhold til konfirmasjon. Burde en casualsamtale vært naturlig i forkant av konfirmasjon, i likhet med den som forekommer før andre store livsriter som dåp, vigsel og gravferd? Hun drøfter positive og negative sider ved det å ha en samtale mellom konfirmant og prest/leder, som en integrert del av konfirmasjonsopplegget.

⁴³ Johnsen 2007: 236

⁴⁴ Johnsen 2007: 239

⁴⁵ Johnsen 2007: 245

Artikkelen starter med en forklaring av hva en kasualsamtale er; ”Den kan forstås som en kirkelig oppmerksomhet eller omsorg i møte med mennesker som har hatt en vesentlig erfaring i livet”.⁴⁶ Flere viktige aspekter ved samtalen blir trukket frem, særlig blir det å veilede og ha omsorg for sine medlemmer understreket som kirkens oppgaver.

Videre hevder Bunkholt at det er en utfordring for kirken å møte konfirmantene, da generasjonskløften er så stor som den er, og i denne sammenheng hevder hun at samtalen kan være nyttig. ”Kirkens samtale med ungdom er antagelig lettere å gjøre vellykket enn kirkens forkynnelse, gudstjenesteliv og aktiviteter for ungdom. Samtalens natur medvirker til dette. Den er tidløs i sin form, og den skal gjerne være preget av et møte mellom to forskjellige. Samtale med ungdom kan berike kirken med nye innspill og ny kunnskap. Og motsatt. Den er lettere å få til enn mange andre forsøk på møter med ungdom. Det er i seg selv et argument for å bruke den i møte med konfirmanter.”⁴⁷

Bunkholt henter frem et eksempel fra Holmlia menighet, der alle konfirmantene tilbys enkeltsamtale med presten.

Videre stiller Bunkholt spørsmål ved om det er nødvendig med en kasualsamtale før konfirmasjonen, og sier at det kommer an på hvordan man forstår konfirmasjon. Hun hevder, på bakgrunn av et etterutdanningskurs⁴⁸, at vi kanskje ikke vet det helt i dag. Selv ser hun på konfirmasjon som fortrinnsvis bekreftelse og bemyndigelse. Hun henviser til eksempelet i Holmlia, og deres enkeltsamtale, og sier at det ikke er ”(..) en passende beskrivelse å kalle de kasualsamtaler. De er snarere en av flere arbeidsformer kirken møter konfirmantene med. (..) Selve opplegget rundt konfirmasjonen med undervisning, miljøtiltak og eventuelt også leir fyller mange av funksjonene samtalen har ved andre kasualia”.⁴⁹ Bunkholt er allikevel positiv til en enkeltsamtale med hver konfirmant, som en del av konfirmantopplegget, selv om hun ikke vil kalle det en kasualsamtale.

⁴⁶ Bunkholt 2007: 223

⁴⁷ Bunkholt 2007: 226

⁴⁸ Etterutdanningskurset: ”Hva er en konfirmant?” (Det praktisk-teologiske seminar/Det teologiske fakultet, september 2006)

⁴⁹ Bunkholt 2007: 228

Når det gjelder samtale med hver enkelt konfirmant, viser Bunkholt igjen til Holmlia og innholdet der, som beskrives som ”(..) fokus på forventninger og evaluering, bli kjent, spesielle behov og mulig fremtidig kontakt”.⁵⁰ Bunkholt sier at ”Det signaliserer nettopp noe av det jeg mener konfirmasjonstida bør signalisere- dine synspunkter spiller en rolle”.⁵¹

Bunkholt konkluderer med: ”En samtale med den enkelte konfirmant kan by på det enhver god samtale kan by på: nærhet, utvikling, skapelse, forandring og varme. (..) Det burde kanskje verken vi eller konfirmantene gå glipp av.”⁵²

4.2 Analyse av temaene

4.2.1 Syn på mennesket

Konfirmanten som både aktiv og passiv

Per M Aadnanes beskriver konfirmanten som en person med trang til ”(..) sjølvstende og frigjering, (som) kan stilla seg negativ til den undervisande oppfølginga av ein rite som familie, tradisjon og kultur i si tid valde for ein”.⁵³ At konfirmanten har trang til selvtendighet og frigjøring gir bilde av en forventning om at konfirmanten er aktiv. Han/hun vil ikke bare ta imot, men har behov for selv å komme med noe. Samtidig blir konfirmantene gjort passive ved å *skulle ta del i noe som har blitt bestemt for en*. De er ikke med å bestemme selv, men gjentar og repeterer ritualer og tradisjoner som andre har gjort før dem.

Lorentzen skriver at mange menigheter oppgir ”at de arrangerer leirer og weekender for konfirmantene”.⁵⁴ Leirer og weekender indikerer, etter min erfaring, deltakelse fra konfirmantene. Samtidig kan man med utsagnet *de arrangerer leirer og weekender for konfirmantene* få inntrykk av at konfirmantene blir gjort passive. Det kan virke som om de ikke deltar i arrangementene, og at opplegget på leirene er ”ferdige” og blir servert til konfirmantene.

⁵⁰ Bunkholt 2007: 228

⁵¹ Bunkholt 2007: 228

⁵² Bunkholt 2007: 230

⁵³ Aadnanes 2004: 22

⁵⁴ Lorentzen 2007: 251

Da jeg arbeidet med Bunkholt sin artikkel satt jeg igjen med et inntrykk av et dobbelt bilde når det gjaldt hennes syn på konfirmanten. Flere ganger fremhever hun samtalen som et sted der presten og konfirmanten kan prate sammen, der de kan bli kjent og hvor konfirmanten kan komme med sitt liv og sine meninger. Man kan si, etter mitt syn, at dette er en invitasjon til konfirmanten om å delta. Samtidig gjør visse utsagn meg i tvil om dette faktisk er noe Bunkholt mener, og som hun kan stå for. Bunkholt sier at samtalen kan være et godt møte mellom barn og foreldre, der presten kan være til hjelp for å snakke om ting.⁵⁵ Like etterpå stiller hun spørsmål ved om dette er prestens oppgave. Hun stiller spørsmål ved om presten har kapasitet til å høre og følge opp det konfirmanten kan komme til å ta opp i disse samtalene. Jeg får også inntrykk av at konfirmanten først skal få delta, slik at hun/han blir lydhør, for så å ta i mot det presten har på hjertet. Et eksempel på dette er utsagnet: ”Når vi så gjerne vil forstå (les: konfirmantene), er det som regel for å kunne formidle.”⁵⁶

Konfirmanten som passiv mottaker

Aadnanes skriver at ”14-15-åringar kan vera negative til ulike former for undervisning og vaksenstyrte aktivitetar (..).⁵⁷ Dette utsagnet gir inntrykk av at det er de voksne som eier og styrer undervisningen, og med dette følger et inntrykk av konfirmantene som mottakere. Det er viktig å understreke at dette ikke ser ut til å være noe ideal for Aadnanes, men han beskriver hvordan han mener situasjonen er.

Utsagn som *tiltenkt* og *opplæring* forekommer flere ganger i Aadnanes sin artikkel, for eksempel ”Den undervisning, opplæring og sosialisering man er tiltenkt som konfirmant(..).⁵⁸ Dette gir bilde av at innholdet er ferdig bestemt, og at konfirmanten derfor ikke har mulighet og rett til å være med å forme, men kun skal motta. Dette stemmer også overens med Aadnanes beskrivelse av kirken som en av flere påvirkningsinstanser. Mener han at det kun er kirken som skal påvirke og forandre konfirmanten, eller går det begge veier?

⁵⁵ Bunkholt 2007: 230

⁵⁶ Bunkholt 2007: 225

⁵⁷ Aadnanes 2004: 21-22

⁵⁸ Aadnanes 2004: 22

Der Lorentzen gir inntrykk av konfirmantene som passive, er i relasjon til gudstjenesten. Hun viser til sine undersøkelser og hevder at konfirmantene blir kjent med gudstjenesten gjennom obligatorisk frammøte. På gudstjenestene opplever ungdommene at det er vanskelig å få noe ut av prestens taler; presten taler ikke om det ungdommene er opptatt av.⁵⁹ Her blir konfirmantene passive tilskuere, som ikke blir hørt. Det er viktig å nevne at Lorentzen referer til en undersøkelse og at det dermed ikke er sikkert at det samsvarer med Lorentzens eget syn. Jeg tok det allikevel med fordi Lorentzen ikke kritiserer det.

Bunkholt presenterer flere utsagn som kan forstås som et passivt syn på konfirmanten. Bunkholt skriver ”Som kirke har vi et budskap som skal fram, vi vil denne ungdommen noe (..) Forkynnelse, undervisning, kirkelige aktiviteter og gudstjenesteliv skal legges til rette slik at de kommer”.⁶⁰ På en måte kunne jeg argumentert for at dette åpnet for en deltakende og innflytelsesrik ungdom. Både fordi det skal legges til rette, og fordi ord som aktiviteter krever en deltakelse. Samtidig gir det første utsagnet et inntrykk av at konfirmanten skal motta noe som er ferdig bestemt. De har ikke mulighet til å påvirke fordi kirken har noe den vil gi. I tillegg gir ordbruken *slik at de kommer* et inntrykk av at konfirmanten skal komme til kirken og ”bli som dem”. På grunnlag av dette mener jeg at konfirmantene blir gjort passive, og uten makt til å påvirke. Videre henviser Bunkholt til Holmlia menighet som har praktisert enkeltsamtaler som en del av konfirmasjonsopplegget. Hun gir en beskrivelse av dette opplegget og stiller noen spørsmål, blant annet: ”Er ikke foreldrene like naturlige samtalepartnere som konfirmantene selv? Er det dem vi først og fremst burde snakket med?”⁶¹ Etter mitt syn er dette et forslag som gjør konfirmantene svært passive. De skal ikke en gang få være tilstede, men noen andre skal snakke for dem. Bunkholt foreslår også en samtale hvor både konfirmanter og deres foreldre er tilstede. Hun sier at ”Konfirmantenes og foreldrenes felles møte med en ”fremmed” som vil dem noe, kan ha muligheter i seg”.⁶² I utgangspunktet vil jeg si at en samtale gir indikasjoner på at de som er en del av samtalen, er deltakende. Samtidig bruker hun formuleringen *med en som vil dem noe*, noe som gjør

⁵⁹ Lorentzen 2007: 253-254

⁶⁰ Bunkholt 2007: 225

⁶¹ Bunkholt 2007: 228

⁶² Bunkholt 2007: 230

konfirmanten og foreldrene til tilhørere. Man kan få inntrykk av konfirmanten og foreldrene blir gjort passive, der de skal motta og høre på dette *noe* som presten har å gi dem.

Konfirmanten som aktiv og deltakende

Flere av titlene til artiklene er bærere av synspunkter i forhold til mennesket rolle. Artikkelen *Konfirmasjonen- frå katekumenat til ungdomsarbeid* gir, etter mitt syn, et inntrykk av konfirmanter som aktive. Katekumenat var forberedelse til dåp, og ble med konfirmasjon og barnedåp kirkens avsluttende dåpsopplæring. Tanken var at man da skulle kunne det grunnleggende om den kristne tro.⁶³ Når konfirmasjonen heller blir kalt ungdomsarbeid, istedenfor katekumenat, handler det ikke så mye om å pugge og kunne, men om å *ta del i*. Vi kan derfor si at gjennom ungdomsarbeid blir konfirmanten naturlig en deltaker. Det avgjørende skjer når man tar del i et fellesskap, og ikke i menneskets indre. Aadnanes sier at kirken har gått fra diskusjoner omkring selve konfirmasjonsrituale, til å være opptatt av hva kirken har å tilby konfirmanter av aktiviteter og miljø.⁶⁴ Både aktiviteter og miljø er indikasjoner på aktive og deltakende tenåringer. I likhet med sistnevnte artikkel beskriver *Konfirmasjonen og trosfellesskapet: om forholdet mellom konfirmasjon og deltakelse i kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjon* en nær link mellom ungdomsarbeid og konfirmasjonsarbeid. Til tross for at Lorentzen har et relativt stort fokus på tiden etter konfirmasjon, gir flere utsagn et klart bilde av at hun ser konfirmasjonsarbeidet i nær relasjon til ungdomsarbeidet.

Mange av artiklene understreker at konfirmanter kommer med en bagasje. De har med seg erfaringer, meninger og holdninger, og de er preget av miljø og samfunn. I sammenheng med dette vektlegger artiklene viktigheten av å la konfirmanterens bagasje være bestemmende for hva det blir lagt opp til i konfirmasjonstiden. Det fremstilles som viktig at tiden som konfirmant oppleves som aktuell og livsnær. Aadnanes sier at kirken må studere konfirmanten sin nærmere.⁶⁵ Johnsen uttrykker dette, etter min mening, svært tydelig i sin understreking av kontekstualitetens viktighet. Hun henviser til kirkens trosopplæringsreform og sier at konfirmanter

⁶³ Aadnanes 2004: 22

⁶⁴ Aadnanes 2004: 29-30

⁶⁵ Aadnanes 2004: 23

erfaringer må bli sett på som en teologisk kilde. Den kristne tro må altså fortolkes ut fra unges tro og erfaring. Hun kritiserer kirken for ikke å ta ungdommene som samtalepartnere på alvor, og for å ha en holdning som tilsier at det er fint at ungdommene engasjerer seg, men at det egentlig ikke betyr så mye hva de mener.⁶⁶ Johnsen sier at ”Det å utvikle en relevant barneteologi i Norge kan ikke gjøres uten konkret å la seg berøre og involvere av barns og unges liv”.⁶⁷ Bunkholt har noen av de samme synspunktene i sin artikkel, idet hun diskuterer kasualsamtale for konfirmantene. Hun presenterer positivt en samtale med hver enkelt konfirmant som et sted der presten og konfirmanten kan samtale, og lære hverandre å kjenne. Hun understreker at dette er viktig for å forstå ungdom og deres kultur. Poenget med samtalen er å opprette en dialog. Prestens forkynnelse ser ut til å komme i andre rekke; etter at de først har blitt kjent.⁶⁸ Alt dette som jeg her har trukket fram gir et tydelig inntrykk av at hvem konfirmanten er, har noe å si. Han er ikke bare en nøytral mottaker, men en deltakende person som bidrar med sitt liv. Han tar med seg sin bagasje, og får med den være med på å forme konfirmasjonstiden.

Aadnanes sier at konfirmanten er ”(..) *noko anna og meir enn berre elev*”⁶⁹, og Lorentzen vektlegger hvor viktig personrelasjoner er for konfirmantene.⁷⁰ Det ser ut til at forholdet mellom en konfirmant og leder skal være annerledes, enn mellom elev og lærer. Etter min forståelse ser denne annerledesheten ut til å handle mye om relasjoner, og relasjoner krever at flere parter deltar. Johnsen skriver at presten skal la seg påvirke av konfirmantene, og omvendt. Det samme gjelder i forbindelse med ressurser, der det blir sagt at både konfirmanten og presten/kateketen skal bidra med det de kan og har erfart.⁷¹ Denne tankegangen er også tydelig til stede i Bunkholt sin artikkel om samtalen mellom konfirmant og leder. I disse eksemplene blir det opprettet en dialog, i motsetning til en monolog, noe som fører til at konfirmanten er med og aktivt bidrar.

⁶⁶ Johnsen 2007: 235-238

⁶⁷ Johnsen 2007: 239

⁶⁸ Bunkholt 2007: 224-226

⁶⁹ Aadnanes 2004: 22

⁷⁰ Lorentzen 2007: 253

⁷¹ Johnsen 2007: 239

Aadnanes sier at konfirmanten byr på utfordringer og ”(..)reiser kritiske spørsmål”.⁷² Han er ikke bare en passiv tilhører, men en som tar del gjennom spørsmål og tilstedeværelse. Konfirmanten blir i materialet som helhet fremstilt som en samtalepartner med en viktig stemme. Samtalen *med* konfirmanten er et viktig poeng for Bunkholt. Hun ser på konfirmasjonstiden som både bekreftelse og bemyndigelse; konfirmanten har nå rett og plikt til å delta i samtalen.⁷³ Dette uttrykker hun tydelig ved utsagnet: ”Det signaliserer nettopp noe av det jeg mener konfirmasjonstiden bør signalisere- dine synspunkter spiller en rolle.”⁷⁴

Johnsen presenterer et opplegg for hvordan man kan legge opp bibellesning. På en måte kan man si at dette gjør konfirmantene passive, da de skal være med på et fastlagt og ferdig opplegg, der til og med bibeltekst og tema er valgt ut *for dem*. Samtidig er hele beskrivelsen av Johnsens metode lagt til rette for en svært deltakende konfirmant, og det er tydelig at hun ønsker at konfirmantene deltar. Konfirmantene blir kalt deltakere, og bibeltekstene skal ikke lese for dem, men sammen med dem. Hun skriver at det er viktig at gruppene (av konfirmanter som skal jobbe med bibeltekstene) ikke er for store, slik at det blir vanskelig å ta ordet. Johnsen presenterer fire fellesskapsregler for en gruppe:

1. Les teksten ut fra deres egen virkelighet og deres egne utfordringer
2. Les teksten sammen
3. Les teksten grundig og detaljert
4. Les teksten med tanke på å skape forandring⁷⁵

Formuleringene i alle disse fire reglene gjør at de er rettet mot deltakerne, og de krever at konfirmantene bidrar. Under det første punktet foreslår Johnsen en runde der alle skal fortelle litt om seg selv, noe som fører til at alle må bidra. Hun understreker at hun alltid sier ”tusen takk” når en er ferdig, og at dette er viktig for at alle deltakerne skal føle at de blir hørt. Når konfirmantene skal lese teksten sammen sier Johnsen at ”Jeg pleier å gjøre et poeng ut av at alle skal være aktive i lesing av teksten”.⁷⁶ Dette gjør hun ved at hver person leser en setning hver. Videre sier hun at konfirmantene selv har sin tolkning av teksten og at ingen, heller ikke presten, skal

⁷² Aadnanes 2004: 23

⁷³ Bunkholt 2007: 227-228

⁷⁴ Bunkholt 2007: 228

⁷⁵ Johnsen 2007: 240

⁷⁶ Johnsen 2007: 243

bestemme over andres tolkning. Under punkt tre skal konfirmantene være eksegeter og Johnsen gjør igjen konfirmanten aktiv med flere utsagn som begynner med ”De skal...”⁷⁷ Hun advarer mot å gjøre konfirmanten til den passive med sitater som ”Det kan være fristende å svare selv, men det er mye mer fruktbart å kaste spørsmålene ut til konfirmantene; Det har mye større verdi at de oppdager det selv, enn at lederen forteller det”.⁷⁸ Dette blir gjentatt flere ganger.⁷⁹ Johnsens gjennomgang viser at konfirmanten til de grader er den aktive. Det er han/hun som legger premissene og som er med å forme selve bibellesningen.

Lorentzen har en hyppig bruk av ord som samsvarer med en aktiv og deltakende konfirmant. Ord som går igjen, og som jeg her sikter til, er; engasjere, delta, aktive, erfaring, opplevelse og aktiviteter. Disse ordene blir hyppig brukt, spesielt når Lorentzen formulerer spørsmål til intervjuobjektene, for eksempel ”hva tror du er grunnen til at du ikke engasjerer deg?”⁸⁰ Hun snakker om at konfirmanter deltar, opplever og engasjerer seg gjennom konfirmanntiden. Da hun skal si at 10 av hennes intervjuobjekter ikke hadde noe forhold til kirken og dens arbeid før konfirmasjonstiden, bruker hun formuleringen ”(..) hadde 10 av dem ikke erfaring med deltakelse i kirkelig arbeid før konfirmasjonstiden (..).”⁸¹ Her er det et tydelig tanke om at konfirmantens forhold til kirken skal være i form av aktivitet og deltakelse.

I oppsummering av sitt studie gir Lorentzen et tydelig bilde av deltakende ungdom: ”Her får de være sammen med venner i gode sosiale sammenhenger, de får drive med en aktivitet de trives med på et visst nivå, og kristendommen er en integrert del av det hele(...) Det går mer på at den eksplisitte kristendomsformidling ikke får fortrenge tid til sosialt samvær eller aktiviteten man samles om.”⁸² Det syntes viktig å nevne at hun her snakker om ungdommer som er eldre enn konfirmanter, og som er med i kirkens ungdomsmiljø. Jeg har likevel valgt å kommentere det her, for som nevnt

⁷⁷ Johnsen 2007: 243

⁷⁸ Johnsen 2007: 244

⁷⁹ Johnsen 2007: 239-245

⁸⁰ Lorentzen 2007: 255

⁸¹ Lorentzen 2007: 252

⁸² Lorentzen 2007: 260

tidligere ligger, også hos Lorentzen, konfirmantarbeidet og ungdomsarbeidet ofte svært nær hverandre.

Mange av artiklene gir bilde av konfirmanten som fellesskapsorientert. Dette er svært tydelig i Aadnanes og Lorentzens artikler, der konfirmasjonsopplegget blir presentert som menighetens ungdomsarbeid, og i Johnsens artikkel i forhold til gruppearbeid.

Oppsummering av analyse av syn på mennesket

Da jeg analyserte det valgte materialet for å finne ut hva slags syn det har på mennesket, fant jeg ut at det så på konfirmanten som både aktiv og passiv. Noen artikler har til og med denne dobbeltheten i en og samme setning. Tre av de valgte artiklene har utsagn som gir inntrykk av en passiv konfirmant. I denne sammenhengen har konfirmanten liten innflytelse, og blir fremstilt som en mottaker som skal tilpasse seg kirken. Alle artiklene har ord og utsagn som gir inntrykk av at konfirmanten forstås som aktivt og deltakende. Her blir konfirmanten fremstilt som en som er med på å forme kirken og konfirmasjonstiden, og som en deltaker med en tydelig stemme. Ord som indikerer en deltakende konfirmant, som for eksempel aktiviteter, miljø, opplevelse og engasjement, forekommer hyppig.

4.2.2 Syn på kunnskap

Kunnskap som en ferdig størrelse og med bestemt innhold

Aadnanes beskriver konfirmasjonen som en ordning full av tradisjoner og riter, og sier at konfirmasjonen er bærer av etablerte kirkelige målsetninger og folkelige tradisjoner. Han poengterer viktigheten av den avsluttende seremonien, og hvor betydningsfull denne har vært, og er, for folk.⁸³ Her kan vi forstå kunnskap som overføring av tradisjon, noe som kan gi inntrykk av at kunnskap forstås som en ferdig størrelse som er bestemt en gang for alle.

Aadnanes sier tydelig at det har blitt mindre av den tradisjonelle kateketiske undervisningen, og mer vekt på å skape et miljø for konfirmantene innenfor kirkens rammer.⁸⁴ Samtidig sier han at ”Målsetjinga om å gje opplæring i kristen tru og moral

⁸³ Aadnanes 2004: 22-36

⁸⁴ Aadnanes 2004: 29-30

har då også heilt til det siste vore det berande elementet i konfirmasjonen”⁸⁵, og ”Den undervisning, opplæring og sosialisering ein er tiltenkt som konfirmant (..)”⁸⁶.

Formuleringene *å gi opplæring og den undervisning, opplæring og sosialisering en er tiltenkt*, gir inntrykk av at kunnskap forstås som en ferdig størrelse, som en pakke konfirmantene skal motta. Særlig uttrykket *tiltenkt* gir bilde av at innholdet er bestemt på forhånd.

Lorentzen skriver at ”Stadig flere av ungdommene som kommer til kirkens konfirmantundervisning har hatt liten kontakt med kirken på forhånd”.⁸⁷ I samsvar med dette skriver Bunkholt at ”Som kirke har vi et budskap som skal frem, vi vil denne ungdommen noe (...) Forkynnelse, undervisning, kirkelige aktiviteter og gudstjenesteliv skal legges til rette slik at de kommer”.⁸⁸ Disse utsagnene gjør at man får inntrykk av at det er kirken som legger premissene, og at kirken eier kunnskapen. Konfirmantene er ikke med på å forme, men kommer til kirken for å motta det den vil gi dem.

Johnsen henviser til plan for konfirmasjonstiden (1998) og sier at Bibelen er konfirmasjonsopplæringens grunnbok.⁸⁹ Dette kan gi bilde av en kunnskapstilnærming med fast pensum, selv om man vet at Bibelen kan leses, tolkes og brukes på svært forskjellige måter. Så stor vekt på Bibelen som hovedbok kan også gi inntrykk av at kunnskapen ligger i denne boken. Oppfatningen av et fast pensum støttes opp av Johnsens forslag til bibellesning, der det er lederens oppgave å velge ut tekst og tema. Hun drar selv fram et eksempel ved å velge bibelteksten om Sakkeus⁹⁰, og bestemme at denne handler om å føle seg utenfor. Da hun til og med bestemmer hva en tekst handler om, får man inntrykk av et fast pensum, noe hun også selv erkjenner ved å forsvare at teksten blir ”låst”.⁹¹

Kunnskap som foranderlig og flytende

⁸⁵ Aadnanes 2004: 35

⁸⁶ Aadnanes 2004: 22

⁸⁷ Lorentzen 2007: 252

⁸⁸ Bunkholt 2007: 225

⁸⁹ Johnsen 2007: 232

⁹⁰ Luk 19:1-10

⁹¹ Johnsen 2007: 242

Alle de fire artiklene har utsagn som tilsier at kunnskap må bli farget av de som deltar:

- Aadnanes hevder at kirken i dag gjennomfører sin konfirmasjonsundervisning som et kristelig ungdomsarbeid. Han henviser til konfirmasjonsplanen av 1978, og den reviderte utgaven i 1998, og tegner et bilde av en konfirmasjonsundervisning med betydelig mindre tradisjonell kateketisk undervisning; mindre kunnskapsinnhold. Aadnanes henviser til en kulturutvikling der kunnskap om kirke-og kristenliv er fremmed for de aller fleste, og han sier at kirken prøver å møte denne utviklingen ved å ha en mindre kunnskapsorientert målsetning. Konfirmasjonsundervisningen handler nå om aktiviteter og miljø.⁹² Ut fra dette er det tydelig at kunnskap er bundet av kontekst. Kontekst er ingen fast størrelse, men i stadig forandring, og dermed er også kunnskap foranderlig. Det er naturlig å tenke at kunnskap er mer ferdig og bestemt gjennom kateketisk undervisning, enn når undervisningen heller satser på ungdomsarbeid. Her er kunnskapen mer flytende; man kan ikke angi et fast pensum. I samsvar med dette skriver Aadnanes at ”Spørsmål omkring tilrettelegging av rammefaktorer og om ulike arbeidsmetoder for opplæringa vart difor minst like viktige som spørsmåla omkring innholdet”.⁹³ Her ser vi tydelig at innholdet, pensumet, er ikke lenger så vektlagt. Av dette kan man få inntrykk av at kunnskap forstås som flytende og åpen for å formes av de som deltar.

- Johnsen er i sin artikkel svært opptatt av kontekstualitet. Som jeg har sagt tidligere kan artikkelens fremhevelse av Bibelen som konfirmasjonenes hovedbok gi inntrykk av at kunnskap forstås som en ferdig enhet, med fast innhold. Samtidig kritiserer Johnsen at Bibelen har blitt teologenes og prestenes eiendom, og hun hevder at de ikke har enerett på tolkning av Bibelen.⁹⁴ Hun henviser til en norsk kontekstuell teolog som sier at ”Teologer og andre kirkelige engasjerte i Sør vil ikke overta teologien fra nord”.⁹⁵ Kirkens reform sier at trosopplæringen skal ha lokal forankring, og til dette skriver Johnsen at “Egentlig skulle det bare mangle at trosopplæring skal ta utgangspunkt i de barna og de ungdommene som bor på stedet”.⁹⁶ Hun skriver at ”Teologi som kun vil endre formen og pedagogikken, men som anser det teologiske

⁹² Aadnanes 2004: 29-36

⁹³ Aadnanes 2004: 35

⁹⁴ Johnsen 2007: 234

⁹⁵ Johnsen 2007: 234

⁹⁶ Johnsen 2007: 236

innholdet som uforanderlig og evig, er ikke kontekstuell teologi”.⁹⁷ Johnsen er tydelig på at en leder ikke kan bestemme hvordan en konfirmant skal tolke en bibeltekst⁹⁸, og hun er gjennom hele sin artikkel opptatt av at ungdom skal få prege teologien.

Konfirmantenes erfaringer skal farge teologien. Med dette blir menneskelig erfaring en kunnskapskilde. Hun gir inntrykk av at kunnskap kan forstås som noe som dannes i møte med, og blir påvirket av, ytre faktorer. På grunnlag av dette kan vi si at kunnskap gjennom konfirmasjonstiden ikke skal være en ferdig pakke, men bli til i møte med konfirmantene, både når det gjelder form og innhold.

- Lorentzen konkluderer med at når kirken skal satse på dåpsopplæring for unge må den satse på fellesskap, gode aktiviteter og hjelp til å bearbeide livsspørsmål.⁹⁹ Med andre ord kan vi si at å drive med opplæring i tro handler om fellesskap, aktiviteter og bearbeiding av livsspørsmål. Ingen av disse tre tingene forekommer uten ytre påvirkning, men blir formet i møte med andre mennesker.

- Bunkholt sin vektlegging av samtalen der to parter gir av seg selv, gjør det naturlig å tenke at kunnskapen blir, og skal bli, farget av de som deltar. Dette understrekes også da Bunkholt snakker om hva en kasualsamtale er: ”Presten kommer med sitt og familien med sitt. Alle parter i samtalen kommer med sine forståelser av kirken, anledningen, troen, presten, mennesket, kjærligheten, døden og livet.”¹⁰⁰

Alle de fire artiklene gir inntrykk av at kunnskap kan forstås som deltakelse i et fellesskap, spesielt tydelige er dette hos Aadnanes og Lorentzen. Med dette forstås kunnskap som noe som skjer i relasjon og samhandling med andre, og ikke i menneskets indre. Aadnanes hevder at med dagens situasjon, der konfirmasjon ligger svært tett opptil det lokale ungdomsarbeidet, vil konfirmasjonsundervisningen gå ut på å innlemme de unge i menighetens arbeid.¹⁰¹ I samsvar med dette trekker Lorentzen frem eksempler fra intervjuer hun har gjort med et utvalg ungdommer, hvor hun er tydelig på at disse har endret sitt syn på kristendommen gjennom konfirmasjonstiden. Lorentzen hevder at årsaken til at de har forandret syn, ligger i konfirmantleir og personrelasjoner. Lorentzens syn på kunnskap som deltakelse i fellesskap, støttes også da hun vektlegger deltakelse i gudstjeneste- og menighetsliv,

⁹⁷ Johnsen 2007: 236

⁹⁸ Johnsen 2007: 243

⁹⁹ Lorentzen 2007: 260

¹⁰⁰ Bunkholt 2007: 224

¹⁰¹ Aadnanes 2004: 30

og når hun ikke snakker om hvor mye konfirmantene kan av teori, men hvor aktive og deltakende de er i menighetens arbeid.¹⁰²

Bunkholt skriver at ”Samtale med ungdom kan berike kirken med nye innspill og ny kunnskap”¹⁰³ og ”I dag må vi tenke nytt over konfirmasjonens innhold”.¹⁰⁴ I likhet med dette kan det virke som om Johnsen søker etter ny kunnskap da hun skriver at ”det er en teologisk oppgave å oppsøke dem som kan beskrive virkeligheten annerledes enn det de etablerte informasjonskilder i kirken kan gjøre”.¹⁰⁵ Utsagnene gir et tydelig inntrykk av at kunnskap stadig kan utvikles og forandres, og ikke er gitt ”en gang for alle”.

Både Bunkholt og Johnsen har utsagn som tilsier at den ”nye” kunnskapen blir til gjennom forhandlinger og i fellesskap, der alle parter bidrar og samarbeider. Bunkholts samtaler er i sin natur lagt opp til samarbeid og forhandling. Johnsen skriver at ”Ressursene omfatter både det konfirmantene kan, og det de har erfart, samt de teologifaglige ressursene presten eller kateketen innehar”.¹⁰⁶ Det blir også tydelig at hun forstår tanken om kunnskap knyttet til forhandling og fellesskap da hun sier at «Det er gruppen som fellesskap som skal finne ut av hva denne teksten skal handle om»¹⁰⁷ og ”(..) gruppen i fellesskap kan komme fram til hva det betyr (..)”¹⁰⁸

Med artiklenes vekt på fellesskap og menneskelig aktivitet er det tydelig at relasjoner spiller en sentral rolle. Med dette får man inntrykk av en forståelse om at kunnskap skjer i relasjon til andre mennesker, enten det er like gamle konfirmanter eller eldre ledere.

Oppsummering av analyse av kunnskapsforståelse

Ved å analysere det utvalgte materiale for å finne syn på kunnskap, har jeg funnet utsagn som tilsier at kunnskap forstås som en ferdig størrelse med fast innhold, der

¹⁰² Lorentzen 2007: 252-260

¹⁰³ Bunkholt 2007: 226

¹⁰⁴ Bunkholt 2007: 227

¹⁰⁵ Johnsen 2007: 237

¹⁰⁶ Johnsen 2007: 239

¹⁰⁷ Johnsen 2007: 243

¹⁰⁸ Johnsen 2007: 244

konfirmantene kommer til kirken for å motta. Kunnskap kan forstås som overføring av tradisjon, eller som et sluttet opplegg hvor konfirmantene, eller andre parter, er uten mulighet til å forme kunnskapen. Til tross for at dette forekommer har jeg funnet en hyppigere bruk av ord og utsagn som tilsier at kunnskap sees på som foranderlig. Alle artiklene gir inntrykk av at kunnskap blir dannet og påvirket av de som deltar, og i relasjon til andre. Kunnskap kan forstås som deltakelse i et fellesskap. Bunkholt og Johnsen vektlegger samarbeid og forhandling som viktige elementer i kunnskapsdannelsen.

4.2.3 Lederens rolle

Lederens rolle forstått som en som innehar, formidler og gir kunnskap til elevene

I begynnelsen av sin artikkel skriver Aadnanes at "(..) skuletrøytt 14-15-åringar kan vera negative til ulike former for undervisning og vaksenstyrte aktivitetar og difor oppføre seg forstyrrande".¹⁰⁹ Med dette utsagnet gir han inntrykk av at lederens oppgave er å "holde" undervisning og at konfirmantene skal lytte og ta til seg det lederen kommer med. Lederen er den som dominerer, styrer og bestemmer hva som skal skje; lederen "eier" undervisningen. Man får et bilde av at lederen skal være en kunnskapsrik og godt voksen person som gir av sin kunnskap.

Aadnanes skriver at konfirmanten tradisjonelt sees på som katekumen, og "i luthersk samanheng skal konfirmasjonsundervisninga altså kompensera for den mangelen som praksisen med å døypa speborn medfører"¹¹⁰ og "(..) å gi opplæring i kristen tru og moral har då også heilt til det siste vore det berande elementet i konfirmasjonen".¹¹¹ Dette må forstås slik at lederens rolle er å gi opplæring i den kristne tro, altså overføre kunnskap til konfirmantene.

Johnsen skriver at "Lederne må være interessert i hvem ungdommene er, for at ungdommene skal interessere seg for det lederen kommer med".¹¹² I samsvar med dette skriver Bunkholt at "Som kirke har vi et budskap som skal fram, vi vil denne ungdommen noe (..) Forkynnelse, undervisning, kirkelige aktiviteter og

¹⁰⁹ Aadnanes 2004: 21-22

¹¹⁰ Aadnanes 2004: 22

¹¹¹ Aadnanes 2004: 35

¹¹² Johnsen 2007: 239

gudstjenesteliv skal legges til rette slik at de kommer.”¹¹³ Både Johnsen og Bunkholts utsagn kan være ment som at kirken skal møte ungdommene der de er, og at lederens oppgave er å integrere konfirmantene i fellesskapet. Samtidig gjør disse utsagnene at jeg får inntrykk av at kirken har noe fast, et opplegg eller et innhold som skal gis til konfirmantene. Man kan få inntrykk av at lederens rolle forstås som en som skal legge til rette for at ungdommene kommer til kirken. De skal bli kjent med konfirmantene, men at dette kun er fordi de dermed blir mottakelige for å ta i mot det kirken vil gi dem. Lederens egentlige oppgave er å gi konfirmantene kirkens kunnskap, ritualer og tradisjoner.

Lederens rolle forstått som en som skal legge til rette for sosiale fellesskap, relasjoner og integrering i fellesskap.

Som sagt tidligere beskriver Aadnanes en utvikling i konfirmasjonens historie, der det er mindre kateketisk undervisning og mer fokus på miljø og aktiviteter: ”Parallelt med opplæringa var utfordringa no å skapa eit miljø for konfirmantane innenfor kirkelyden sine rammer.”¹¹⁴ Aadnanes henviser til den reviderte konfirmasjonsplanen i 1998, og sier at de sosialiserende og miljøskapende faktorene var enda tydeligere her. Han hevder at man nå var mindre opptatt av innhold og mer opptatt av konkrete utfordringer knyttet til konfirmasjonsundervisningen, med spørsmål om hva kirken kunne tilby av miljø og aktiviteter. Det er tydelig at med dette radikale skifte i tanken rundt konfirmasjon, får lederen en annerledes rolle. Lederens hovedoppgave er ikke lenger å *gi kunnskap* i form av å lære bort et bestemt pensum eller overføre kunnskap til konfirmantene. Dette kommer også tydelig frem da Aadnanes henviser til konfirmasjonsplanen av 1978 som foreslår å etablere mindre konfirmantgrupper som har konfirmantundervisning i forskjellige hjem, under ledelse av lekfolk.¹¹⁵ Disse utsagnene gir inntrykk av at lederen ikke må være en som innehar et høyt kunnskapsnivå, men har som oppgave å skape miljø for konfirmantene og legge til rette for sosiale fellesskap.

Både Aadnanes og Lorentzen gir inntrykk av at lederens rolle kan forstås som en som skal legge til rette for, og hjelpe konfirmantene til å finne sin plass i menigheten.

¹¹³ Bunkholt 2007: 225

¹¹⁴ Aadnanes 2004: 29

¹¹⁵ Aadnanes 2004: 29-30

Aadnanes hevder at det store spørsmålet i dag er hvordan man kan integrere konfirmantene i kirkens arbeid. ”Det viktigaste var likevel den vekta planen (av 1978) la på å føra konfirmantane inn i eit aktivt og deltakande gudstenesteliv.”¹¹⁶ ”Ein langvarig, slitande og tilsynelatande ørkeslaus teologisk debatt vart såleis til sist erstatta av ein kyrkjeleg pragmatisme, der spørsmålet om korleis ein kunne greia å innlemma dei unge i kyrkjelydssamanhengen vart hovudsaka.”¹¹⁷ ”(..) ved å dempa ned konfirmasjonens tradisjonelle kateketiske formål til fordel for ei vidare og samstundes mindre kunnskapsorientert målsetjing om fornya kyrkjeleg inkulturasjon.”¹¹⁸ Lorentzen henviser til konfirmasjonsplanen av 1998 og sier at det er et uttalt mål at konfirmantene skal bli en del av menighetens fellesskap. Hun sier at et viktig spørsmål er å finne ut av hva som er betingelsene for at konfirmantene kan bli en integrert del av ungdomsarbeidet.¹¹⁹ På grunnlag av disse utsagnene får man inntrykk av at lederens rolle er å legge til rette for at konfirmantene kan ta del i, og bli en del av, det lokale ungdomsarbeidet, og hjelpe de til å finne sin plass i menigheten.

Alle de fire artiklene trekker fram relasjoner som avgjørende:

- Lorentzen gir inntrykk av at lederens rolle forstås som en relasjonsbygger. Hun trekker, på grunnlag av en undersøkelse, fram konfirmantleiren og opplevelse av fellesskap med andre konfirmanter og ledere som en stor årsak til endring. ”(..) særlig leiren førte til at ungdommene ble kjent med mennesker som identifiserte seg med kristentroen. Det gjelder prest, ungdomsarbeider, og ikke minst leirlederne som bare er litt eldre enn dem selv. Opplevelse av å møte mennesker med kristen tro betydde mye for at de endret sin innstilling til kristendommen(...) Personrelasjoner er altså en svært viktig del av den endringen som har skjedd.”¹²⁰ Lorentzen hevder at lederne er av stor betydning, og hun trekker frem involvering og engasjement som gode egenskaper ved en leder.¹²¹ Hun sier at kirken må satse på det man vet ungdommen verdsetter: ”(...) fellesskap, gode aktiviteter og hjelp til å bearbeide livsspørsmål.”¹²² Lorentzen understreker at gjennom den fasen av livet som konfirmantene befinner seg

¹¹⁶ Aadnanes 2004: 29

¹¹⁷ Aadnanes 2004: 30

¹¹⁸ Aadnanes 2004: 35

¹¹⁹ Lorentzen 2007: 249-259

¹²⁰ Lorentzen 2007: 253

¹²¹ Lorentzen 2007: 257-258

¹²² Lorentzen 2007: 260

i, trenger de nære og trygge relasjoner.¹²³ På grunnlag av nevnte sitater og tanker er det naturlig å forstå lederens rolle som en som skal møte og bli kjent med konfirmanten. Han/hun skal skape sosiale fellesskap for konfirmantene og selv ta del i disse. Heller ikke her ser lederen ut til å skulle være en som skal inneha stor kunnskap, og i samsvar med dette ser ut til å være viktig at lederen ikke blir en overordnet eller en som konfirmanten ikke kan identifisere seg med. Dette understrekes med den positive ytringen i forhold til at leirlederne bare var et par år eldre enn konfirmantene.

- I Johnsens artikkel fremstilles det å bli kjent med konfirmantene som en viktig lederoppgave. ”Lederen må gjøre en innsats for å bli kjent med konfirmantene (..) Det er helt nødvendig å kunne navnene deres.”¹²⁴ Hun understreker at en leder må investere både tid og engasjement for konfirmantene. En leder må være interessert i konfirmantene. Dette er en forutsetning for noe annet som Johnsen fremhever, og som gir inntrykk av at en viktig oppgave for lederen er å lytte til konfirmantene. Lytte til det de har å si, til erfaringer og la disse prege det han/ hun som leder gjør. Lederen er ikke en tydelig overordnet, men lederen og konfirmanten skal samarbeide, for eksempel ved å lese bibeltekster *sammen*.¹²⁵ Hun sier at man skal ta konfirmantene på alvor som samtalepartnere, og skriver: ”Jeg vil utfordre de som i kirkelige stillinger til å gjøre den lokale forankringen (jmf kirkens reform av trosopplæringen) til en teologisk forpliktelse overfor de menneskene som bor i lokalmiljøet. Som allerede poengtert er kontekstuell teologi noe langt mer enn lokal tilpasning. Forankringen av teologien må bety at menneskers erfaring får teologisk betydning. Konfirmanters erfaringer og andres erfaringer må bli ansett som teologisk verdifulle. Prestene og kateketene har i oppgave å se på konfirmantene som en teologisk kilde.”¹²⁶ I likhet med dette stiller Lorentzen spørsmål ved prestens tale i gudstjenesten, der en av hennes informanter uttrykker at han sjelden føler at prekenen treffer han. Presten tar ikke opp det konfirmantene er opptatt av.¹²⁷ Det er tydelig at det å lytte til konfirmantene og la deres interesser og tanker farge teologien, er en viktig lederoppgave.

¹²³ Lorentzen 2007: 260

¹²⁴ Johnsen 2007: 239

¹²⁵ Johnsen 2007: 238-245

¹²⁶ Johnsen 2007: 236

¹²⁷ Lorentzen 2007: 253-254

- Også Bunkholt fremhever at det å bli kjent med konfirmanten er en viktig lederoppgave, og en forutsetning for samtalen mellom konfirmant og leder.¹²⁸
- Aadnanes er den som, etter min oppfatning, minst direkte vektlegger relasjoner. Samtidig mener jeg at relasjoner som en lederoppgave ligger som et bakteppe, når han gir inntrykk av at lederen skal hjelpe konfirmantene til å bli en del av et fellesskap.

Lederens rolle forstått som veileder, utfordrer og tilrettelegger

Som nevnt tidligere hevder Lorentzen at konfirmantene ønsker hjelp til å bearbeide livsspørsmål. I denne sammenheng mener jeg det er naturlig å tenke på lederen som en veileder. Hun/han overfører ikke noe fast kunnskap, men går sammen med konfirmanten, og gir råd og vink der det er naturlig. Dette stemmer godt overens med Lorentzens utsagn: ”Medvandreren må være et ideal som ledertype.”¹²⁹

Johnsen skriver at ”Innen kontekstuell bibellesning har lederen en tilretteleggerrolle mer enn en tradisjonell opplæringsrolle.”¹³⁰ Lederen har en viktig oppgave med å stille spørsmål, forberede og hjelpe konfirmantene med å komme frem til svar. Lederen velger ut materiale og tema for samlingen, og legger til rette for det de skal gjøre. Lederen har en klar rolle som ordstyrer, og den som fører gruppen gjennom opplegget. Samtidig kommer det tydelig frem at det ikke er lederen som skal gi svarene, men konfirmantene som skal finne ut av det selv.¹³¹ ”Den som leder kontekstuelle bibelstudier, skal først og fremst legge til rette for at de andre deltagerne leser teksten ut ifra sine erfaringer. Oppgaven til lederen er først og fremst å stille spørsmål som fastholder fokuset på teksten.”¹³² Når konfirmantene på slutten av en samling med bibellesning skal komme frem til noe de vil forandre, skal de selv formulere dette. Her blir lederen fungerende som en slags sekretær. Lederen har ikke, og skal ikke ha, svar på alt.¹³³ Det fremstår som et slags samarbeid mellom leder og konfirmanter: ”Alle ressurser skal benyttes for å forstå teksten. Ressursene omfatter både det konfirmantene kan, og det de har erfart, samt de teologifaglige ressursene

¹²⁸ Bunkholt 2007: 226

¹²⁹ Lorentzen 2007: 260

¹³⁰ Lorentzen 2007: 239

¹³¹ Johnsen 2007: 241-245

¹³² Johnsen 2007: 243

¹³³ Johnsen 2007: 244-245

presten eller kateketen innehar.”¹³⁴ Lederen skal lese teksten sammen med konfirmantene, ikke for dem.

Bunkholt tar, som nevnt tidligere, for seg spørsmål omkring kasualsamtale med konfirmantene. Det er snakk om en samtale mellom to mennesker; en leder og en konfirmant. Med dette som utgangspunkt får vi bilde av lederen som en samtalepartner, der både lederen og konfirmanten er aktive parter. Lederen bidrar med sitt, og konfirmanten deler av sine tanker og erfaringer. Bunkholt hevder at man fra kirkens side har to hovedoppgaver i en slik samtale; å veilede og å ha omsorg for mennesket.¹³⁵ En forutsetning for disse to oppgavene er å bli kjent med hverandre. Videre legger Bunkholt til flere andre oppgaver knyttet til en slik samtale:

”Oppmerksomhet omsorg, veiledning, binde sammen, bli kjent, to teologier møtes.”¹³⁶ I møte med dette er det naturlig å forstå at lederens oppgave blir å møte konfirmanten og ta del i hennes/hans liv. En slik samtale oppfordrer til å samarbeide, til å bli kjent og til å dele med hverandre. I dette bilde er ikke lederen en overordnet, men en som går sammen med konfirmanten.

Johnsens artikkel kan gi inntrykk av at lederen har en viktig rolle som utfordrer. Hun er tydelig på at hun prøver å få alle konfirmantene til å delta, både når det gjelder å lese, dele erfaringer og ellers ta ordet i gruppen. Hun sier også direkte at lederen har en oppgave med å stille oppfølgingsspørsmål, noe som støtter opp om inntrykket av lederen som utfordrer.¹³⁷

Oppsummering av analyse av lederens rolle

Når jeg har lett etter forståelsen av lederens rolle, har jeg funnet at lederen ser ut til å ha mange oppgaver. Tre av artiklene presenterer blant annet lederen som en kunnskapsformidler som skal gi opplæring i kristen tro og tradisjon. Jeg har også funnet forståelse av lederens rolle som en som skal skape, og ivareta, fellesskap og miljø. I denne sammenhengen er lederen som relasjonsbygger svært sentral. Lederen ble også i flere artikler fremstilt som en tilrettelegger, utfordrer og veileder. Hyppigst

¹³⁴ Johnsen 2007: 239

¹³⁵ Bunkholt 2007: 223-224

¹³⁶ Bunkholt 2007: 225

¹³⁷ Johnsen 2007: 242-244

fant jeg ord og utsagn som gir inntrykk, både eksplisitt og implisitt, av at lederens hovedrolle er å skulle legge til rette for, og hjelpe konfirmantene til å bli en integrert del av det lokale menighetsarbeidet.

4.2.4 Mål for læring

Målet for læring forstått som det å bli en del av et fellesskap

Både Aadnanes og Lorentzen ser konfirmasjonen nært knyttet til det kirkelige ungdomsarbeidet. Det å se på konfirmasjon som ungdomsarbeid gir store konsekvenser, også med tanke på målet for læring. Aadnanes beskriver en utvikling i konfirmasjonens historie fra katekumenat til ungdomsarbeid. Han skriver at tidligere lå hovedvekten på opplæring i den kristne tro, og man hadde en avsluttende seremoni, der man blant annet ble hørt i katekismens innhold.¹³⁸ Gjennom å se på konfirmasjonen som katekumenat kan vi se tydelige mål. Det er et tydelig og avgrenset pensum man skal kunne; man skal kunne det grunnleggende om den kristne tro. Som nevnt tidligere mener jeg at med utviklingen Aadnanes snakker om, blir ikke målet lenger å pugge og kunne pensum, men heller å *ta del* i noe. I samsvar med dette ser det ut til at et av målene med Lorentzens artikkel er å gi tips om hvordan man som kirke kan legge til rette, slik at konfirmantene blir en integrert del av det lokale ungdomsarbeidet. Med det som mål, er det ikke like lett å definere målet og det kan være vanskeligere å bestemme om man har nådd målet, eller ikke. Både Aadnanes og Lorentzen har flere utsagn som gir inntrykk av at målet for læring kan forstås som det å bli en del av et fellesskap. Aadnanes henviser til konfirmasjonsplanen av 1978 og skriver at ”Eit viktig moment var den oppmjukinga planen la opp til av sjølve den kateketiske undervisninga, t.d. ved å etablere mindre konfirmantgrupper under leiing av lekfolk, i heimemiljø. Det viktigaste var likevel den vekta planen la på å føra konfirmantane inn i eit aktivt og deltakande gudstenesteliv. Parallelt med opplæringa var utfordringa no å skapa eit miljø for konfirmantane innanfor kyrkjelyden sine rammer.”¹³⁹ Aadnanes henviser til den reviderte planen som kom i 1998 og skriver at ”Dei kyrkjelydsrelaterte, sosialisierende og miljøskapande arbeidsformene var enno tydelegare streka under her. (..) Konfirmasjonens tradisjonelle kateketiske element var frå no av heilt inramma av, og delvis også omforma til eit moderne kristeleg

¹³⁸ Aadnanes 2004: 24

¹³⁹ Aadnanes 2004: 29

ungdomsarbeid.”¹⁴⁰ ”Spørsmålet om kva kyrkja eigentleg ville med konfirmasjonen, var såleis transformert frå ein teologisk problematikk til ei pedagogisk, diakonal og kyrkjestrategisk utfordring.(...) der spørsmålet om korleis ein kunne greie å innlemma dei unge i kyrkjelyssammanhengen vart hovudsaka”¹⁴¹ ”Det er denne utviklinga kyrkja no prøver å møte ved å dempa ned konfirmasjonens tradisjonelle kateketiske formål til fordel for ei vidare og samstundes mindre kunnskapsorientert målsetjing om fornya kyrkjeleg inkultuasjon.”¹⁴² ”Når den berande kateketiske målsetjinga er skriven ned til berre ei vaklande von om fornya kyrkjeleg inkulturasjon for dei unge(..)”.¹⁴³ Aadnanes vektlegger også konfirmasjon som en viktig kirkelig tradisjon, og kan gi inntrykk av en forståelse om at målet for læring er å ta del i denne tradisjonen, med dens riter og handlinger. Med dette kan målet forstås som å ta del i et større fellesskap; det fellesskap som deler den samme tradisjon. Også Lorentzen henviser til planen av 1998, og dets formål, nemlig ”å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen for at de unge kan leve i menighetens fellesskap og vokse som Jesu Kristi disipler”. Lorentzen skriver at det er ”(..) et uttalt mål at konfirmanter skal bli mer bevisste sin plass i menighetens fellesskap” og at ”det er nærliggende å tolke dette som at de skal bli en del av menighetens trosfellesskap”.¹⁴⁴ Når Lorentzen snakker om ungdommens forhold til kirken og kristendommen snakker hun ikke om hvor mye de kan eller vet, men om deres deltakelse på for eksempel gudstjenester, og om deres erfaring med kirken. I artikkelen hennes finner jeg en del utsagn som gir bilde av konfirmanter som ikke har funnet sin plass i menigheten. ”Føler du at det ikke treffer deg, eller betyr noe?(...) Ønsker en ikke å bli integrert(...) Det er ikke et forum han selv hører til i.”¹⁴⁵ Disse utsagnene er alltid fremstilt som noe negativt og noe kirken må gjøre noe med. Her kommer det tydelig fram at ett av hennes mål for konfirmasjonstiden er å føre konfirmanter inn i trosfellesskapet, at de skal bli hørt, sett og integrert. ”I underkant av 70 prosent av 15-åringene i Norge konfirmerer seg i kirken. Et viktig spørsmål er hva som er betingelsene for at konfirmanter på en god

¹⁴⁰ Aadnanes 2004: 30

¹⁴¹ Aadnanes 2004: 30

¹⁴² Aadnanes 2004: 35

¹⁴³ Aadnanes 2004: 36

¹⁴⁴ Lorentzen 2007: 249

¹⁴⁵ Lorentzen 2007: 253-255

måte får bli en integrert del av ungdomsarbeidet slik at de vil fortsette her etter konfirmasjonen.”¹⁴⁶

Også hos Johnsen kan det å bli en del av et fellesskap sees som et mål. Hun sier det ikke direkte, men er opptatt av at konfirmantene skal jobbe i mindre grupper slik at det kan føles trygt, og være et sted der konfirmanten opplever å bli hørt.¹⁴⁷

Målet for læring forstått som det å overta kunnskap

Lorentzen henviser til sitt prosjekt *Alt i ett* og sier at ”I dette prosjektet fokuserte vi på dem som velger å bli værende i et kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjonsalder. Vi så på hva ungdom som deltar i en kirkelig sammenheng, verdsetter i sitt miljø. Vi ønsket slik å bidra til at kirken skal få en økt forståelse for hvordan en kan gi en livshjelp (...).”¹⁴⁸ Også i dette utsagnet ligger fokuset på hvordan man kan få ungdommen til å bli i fellesskapet. Samtidig sies det at et målene er at ungdommene skal *få livshjelp*. På en måte er dette et konkret og bestemt mål, og bruk av ordet *gi* kan skape inntrykk av at konfirmanten skal overta et bestemt innhold. Det skal allikevel nevnes at det er vanskelig å definere innholdet i ordet livshjelp, og man kan dermed stille spørsmål om hvor bestemt innholdet egentlig kan være.

Aadnanes hevder at målsettingen om å gi opplæring i kristen tro og moral helt til det siste har vært et viktig element ved konfirmasjonen. Samtidig mener han at dagens situasjon, hvor unge innehar generelt lite grunnleggende kunnskap om kristendommen, gjør det lite attraktivt å holde konfirmasjonen som katekese.¹⁴⁹

Aadnanes skriver ” Når den berande kateketiske målsetjinga er skriven ned til berre ei vaklande von om fornya kyrkjeleg inkulturasjon for dei unge (...) sit vi tilsynelatande att med ein plagsom kyrkjeleg anakronisme”.¹⁵⁰ Videre gir han hentydninger som kan forstås som at med dagens situasjon, kunne det vært like tjenlig å gi hele konfirmasjonen til Human-Etisk Forbund, og deres borgerlig konfirmasjon. Det syntes rett å nevne at han konkluderer med at kirken skal beholde konfirmasjonen.¹⁵¹

¹⁴⁶ Lorentzen 2007: 259

¹⁴⁷ Johnsen 2007: 239-241

¹⁴⁸ Lorentzen 2007: 257

¹⁴⁹ Aadnanes 2004: 35

¹⁵⁰ Aadnanes 2004: 36

¹⁵¹ Aadnanes 2004: 37

Med tanke på disse utsagnene kan det være grunn til å spørre om Aadnanes ideelt sett ønsker den gamle ordningen med katekumenat, og da vil jo, som vi har sett, målene være annerledes. Samtidig får jeg inntrykk av at han mener at konfirmasjonsundervisning i dag vil fungere best som en integrering i lokale ungdomsarbeid, med det å bli en del av dette fellesskapet som hovedmålet for læring.

Bunkholt skriver at ”Som kirke har vi et budskap som skal fram, vi vil denne ungdommen noe, få dem i tale. Forkynnelse, undervisning, kirkelige aktiviteter og gudstjenesteliv skal legges til rette slik at de kommer”.¹⁵² Med dette utsagnet får jeg inntrykk av at målet for læring kan forståes som at konfirmanten skal ta del i, og kunne, det kirken vil gi. Man kan få en tanke om at konfirmanten skal komme til kirken, for å overta kirkens budskap.

Målet for læring forstått som å ligge i selve læringsprosessen, og i menneskelig utvikling

Johnsen og Bunkholt ser ut til å samsvare på flere områder når det gjelder mål for læring. Hos Johnsen blir Bibelen presentert som grunnboken i konfirmasjonstiden. Hun presenterer en måte å lese bibelen på, og sier at ”Bibellesningen blir en kombinasjon av å bli kjent med seg selv, hverandre og tekstene.”¹⁵³ Dette kan forståes som mål i seg selv, og dermed kan læring forståes som konfirmantenes personlige utvikling. Dette kan også forståes på samme måte da hun henviser til plan for konfirmasjonstiden av 1998, der det står at ”Konfirmanten skal få hjelp til å lære å kjenne og bruke Bibelen, og knytte Guds frelsende handling til eget liv.”¹⁵⁴ Johnsen presenterer konkrete mål: ”Bibellesningen er ikke slutført før deltagerne har dannet seg en mening om hva teksten kan bety i dag. Konkret skal bibellesningen resultere i at gruppen blir enig om noe de vil forandre på bakgrunn av bibellesningen.”¹⁵⁵ På grunnlag av dette utsagnet, samt flere både implisitt og eksplisitt i teksten ellers, ser Johnsen ut til å presentere to konkrete mål for læringen. Det ene er at gruppen skal finne ut hva teksten betyr for dem, samt at dette skal resultere i *noe*. Gruppen skal lese teksten med henblikk på å skape forandring, og i fellesskap komme frem til noe de vil

¹⁵² Bunkholt 2007: 225

¹⁵³ Johnsen 2007: 232

¹⁵⁴ Johnsen 2007: 242

¹⁵⁵ Johnsen 2007: 240

forandre. Etter mitt syn har Johnsen et stort fokus på selve prosessen, og man kan få inntrykk av at målet for læringen ligger i prosessen; det skjer noe i selve handlingen. Konfirmantene skal delta, komme med innspill, forme teologien, forhandle og samarbeide. Alle disse utsagnene og temaene jeg her har berørt, gir også et bilde av at målet handler om konfirmantenes personlige utvikling. Målet er flytende, avhengig av hver enkelt konfirmant og av deres kontekst. Det å komme frem til at noe skal forandres, gjør at man også kan forstå målet som noe praktisk. Man skal finne ut noe man vil forandre, enten personlig eller i forhold til andre, og så gjøre det. Også Bunkholt's artikkel kan gi bilde av noen av de samme målene. Bunkholt nevner opp mulige mål og innhold i en kasualsamtale: ”Oppmerksomhet, omsorg, veiledning, binde sammen hendelse og ritual, bli kjent, to teologier møtes, praktisk tilrettelegging.”¹⁵⁶ I samtalen Bunkholt legger opp til, handler det mye om samarbeidet mellom prest/leder og konfirmanten. Fokuset ligger på det som skjer i samtalen, og man kan dermed få inntrykk av at målet ligger i selve prosessen. I sin konklusjon understreker hun også hva samtalen med en konfirmant kan by på: ”(..)nærhet, utvikling, skapelse, forandring og varme.”¹⁵⁷ Her kan målet for læring forstås som både lederens og konfirmantens personlige utvikling.

Målet for læringen forstått som det å skape noe nytt

Både hos Johnsen og Bunkholt kan man få inntrykk av at målet for læring forstås som det å skape noe nytt. Dette bygger jeg på Johnsens vektlegging av kontekstuell teologi, og konfirmantene som en teologisk kilde. De skal hjelpe til å se ting i et nytt lys. ”Kontekstuell teologi i en norsk menighet kan for eksempel bety at presten begynner å lese bibeltekster sammen med konfirmantene (..), og at deres lesninger får betydning for hennes tolkning av neste søndags prekentekst.”¹⁵⁸ Bunkholt skriver at ”Samtale med ungdom kan berike kirken med nye innspill og ny kunnskap. Og motsatt”.¹⁵⁹

Målet forstått som en konkret hendelse

¹⁵⁶ Bunkholt 2007: 227

¹⁵⁷ Bunkholt 2007: 230

¹⁵⁸ Johnsen 2007: 236

¹⁵⁹ Bunkholt 2007: 226

Aadnanes hevder at selve den avsluttende seremonien er noe av det som har vært, og fortsatt er, viktigst i manges øyne. Selv om det i dag ikke foregår noe overhøring av konfirmanden, oppleves konfirmasjonsgudstjenesten som viktig.¹⁶⁰ Med tanke på dette kan vi kanskje si at målet for læringen er *å nå målet*; og komme fram til, og delta på, den avsluttende seremonien som i dag består gudstjeneste med forbønn for hver enkelt konfirmand, samt fest for mange av konfirmandene.

Oppsummering av analyse for målet for læring

Ved å analysere de valgte artiklene på jakt etter forståelse av mål for læring, har jeg sett at de innehar flere forskjellige mål, til og med innad i en artikkel. Jeg har funnet forståelse av mål for læring både som selvutvikling, å skape noe nytt, *å nå målet*, samt å kunne et pensum. Noen steder ligger målet i selve læringsprosessen, mens andre steder ligger målet i etterkant. Jeg finner en overvekt av utsagn, ord og sitater som gir inntrykk av at man forstår målet til å handle om det å bli en integrert del av et fellesskap. Særlig tydelig er dette i Aadnanes og Lorentzen sine artikler.

5 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte, på bakgrunn av temaene og analysen, hvordan materiale forholder seg til teorien. Hva slags læringssyn tilsvarer det forskjellige materialet, og er det samsvar mellom det læringsteoriene sier om de forskjellige temaene og det jeg har funnet i analysen? Ved å gjøre dette vil jeg prøve å finne svar på hva slags læringsteori som er dominerende i det utvalgte materialet. Jeg vil kommentere det jeg mener er av betydning. Drøftingen er strukturert etter temaene, og jeg vil gi en kort sammenfatning etter hver del.

5.1 Drøfting av temaene

5.1.1 Syn på mennesket

Både Aadnanes, Lorentzen og Bunkholt har utsagn som gir inntrykk av at de ser på konfirmanden som både passiv og aktiv. De har også utsagn som bare viser en passiv konfirmand. Her blir konfirmanden fremstilt som mottaker og tilskuer, uten mulighet til å påvirke. Konfirmanden som både passiv og aktiv, og bare passiv, kan relateres til tilegnelsesmetaforen, der tilegnelse av kunnskap kan skje både som passiv og som

¹⁶⁰ Aadnanes 2004: 35-36

aktiv. Tilegnelsesmetaforen sier at mennesket er passivt i den forstand at det han/hun gjør, eller er, ikke påvirker kunnskapsinnholdet. Dette syntes også, etter mitt syn, å samsvare med de nevnte artiklene, der jeg har sett at flere av de gir inntrykk av at konfirmantene ikke er med på å forme konfirmasjonstiden, men heller kommer til noe som er ”gjort ferdig”. En ting som gjør at materialet avviker fra tilegnelsesmetaforen i denne sammenhengen, er dens forståelse av individet som utgangspunkt for læring. Det er etter mitt syn tydelig at alle de fire artiklene, spesielt Aadnanes, Lorentzen og Johnsen, ser på mennesket som fellesskapsorientert når det gjelder utgangspunktet læring. Etter mitt syn skiller også artiklene seg her fra tilegnelsesmetaforen, da metaforen har stort fokus på at mennesket aktivt lagrer kunnskap. Jeg finner ingen hentydninger om lagring av kunnskap i noen av artiklene, det finnes ikke fokus på pugging. Jeg vil til og med si at det finnes indikasjoner på det motsatte, for eksempel i Aadnanes sin artikkel der det er tydelig at man med tanke på konfirmasjonsopplegget har gått bort fra å lære seg ting utenat.

Selv om konfirmantene blir fremstilt som passive i noen sammenhenger, fant jeg en klar overvekt av ord, utsagn og sitater som peker på en aktiv og deltakende ungdom. Jeg har i analysen vist at alle de fire artiklene gir uttrykk for en forståelse av konfirmanten som aktiv og deltakende. Aadnanes og Lorentzen presenterer en nær sammenheng mellom konfirmasjonen og menighetens ungdomsarbeid, noe som jeg, som sagt, mener at fører til en aktiv og deltakende konfirmant. Alle artiklene er tydelige på at hvem konfirmanten er, hans/hennes bagasje, kunnskap og erfaring, spiller en rolle. Konfirmanten fremstilles ikke som nøytral, men får komme med seg selv og være med på å forme konfirmasjonstiden. Som en følge av dette ser konfirmanten ut til å være en viktig samtalepartner, spesielt tydelig er dette hos Johnsen og Bunkholt. En aktiv og deltakende konfirmant stemmer godt overens med både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen. Deltakelsesmetaforen ser på mennesket som fellesskapsorientert, og har en forståelse om at man lærer ved å delta i fellesskap. Mennesket er ikke separert fra sine omgivelser, men tar med seg bagasje inn i fellesskapet. På denne måten vil læringsprosessen bli farget av dem som deltar. Med tanke på dette mener jeg at artiklene ser ut til å stemme godt overens med deltakelsesmetaforen. Spesielt speiles deltakelsesmetaforen i Aadnanes og Lorentzen sin artikkel, der jeg fant et stort fokus på fellesskapet. Også hos Johnsen er det

vektlagt at læring skjer i fellesskap, og konfirmantenes bagasje er viktig. Det er tydelig at læringsprosessen blir farget av de som deltar.

Kunnskapsdannelsesmetaforen har mindre fokus på fellesskapet, noe som etter min mening stemmer dårligere overens med artiklene. Samtidig har sistnevnte metafor stort fokus på samhandling mellom mennesker, noe som igjen stemmer godt overens med både Johnsen og Bunkholt sine artikler. Kunnskapsdannelsesmetaforen er opptatt av at mennesket skal få bruke det han/hun kan og har, av evner og tanker. Dette speiles også svært godt i Johnsen og Bunkholts artikler der det er uttalt at konfirmantene skal komme med egne tanker og kunnskap, og at man sammen skal bli enige, komme fram til noe eller skape noe.

Sammenfatning

Alle de tre metaforene er representert i artiklene, når det gjelder deres syn på mennesket. Jeg fant noen elementer i Aadnanes, Lorentzen og Bunkholt som tilsvarte tilegnelsesmetaforene, men det har vist seg å være en klar overvekt som viser et aktiv og deltakende syn på konfirmanten. Dette kan tilsvare både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen, og det ser ut til at Aadnanes og Lorentzen samsvarer med deltakelsesmetaforen, mens Johnsen og Bunkholt i tillegg reflekterer kunnskapsdannelsesmetaforen.

5.1.2 Syn på kunnskap

Det er få av artiklene som uttrykker en forståelse for at kunnskap er uten påvirkning fra omverden. Til tross for dette har jeg i analysen vist at både Aadnanes, Lorentzen og Johnsen har utsagn som kan gi inntrykk av at kunnskap forstås som en ferdig størrelse, med et bestemt innhold. I denne sammenhengen blir kunnskap beskrevet som overføring av tradisjon, eller opplæring i tro. Man kan få inntrykk av kirken eier kunnskapen, og at dette fungerer som en slags ”ferdig pakke”. Kunnskap som noe fast, ikke foranderlig, stemmer overens med kunnskapssynet vi finner i tilegnelsesmetaforen. Samtidig er det, etter mitt syn, få andre ting som belyses i tilegnelsesmetaforen som samsvarer med artiklene, når det gjelder kunnskapssyn. Tilegnelsesmetaforen vektlegger at kunnskap skjer i menneskets indre, uten påvirkning fra andre. Metaforen har også et stort fokus på at kunnskap skal pugges. Ingen av disse tingene stemmer overens med det jeg fant om kunnskap i artiklene.

Med tanke på dette vil jeg, til tross for noen sammentreff, si at artiklene i liten grad samsvarer med tilegnelsesmetaforen.

På grunnlag av analysen er det tydelig at artiklene har en forståelse av kunnskap som noe foranderlig og flytende. Alle de fire artiklene har ord og utsagn som tilsier at kunnskapen er, og bør være, farget av de som deltar. Konfirmantene er med på forme kunnskap og den blir til i møte med de som deltar, og i sosiale relasjoner til andre mennesker. Analysen har vist en forståelse av at kunnskap kan sees på som deltakelse i et fellesskap. Slik som kunnskap er presentert her, stemmer godt overens med kunnskapssynet i deltakelsesmetaforen, der kunnskap presenteres som avhengig av de som deltar, foranderlig og noe om finnes, og læres, i relasjon til andre mennesker.

Også læring som kunnskapsdannelse kan reflektere de aktuelle artiklene når det gjelder dets syn på kunnskap som noe foranderlig, og noe som skal utvikles. Denne metaforen mener at kunnskapstilegnelse skjer i samspill med andre, og ikke er individfokusert. Samtidig er ikke kunnskapsdannelsesmetaforen like opptatt av fellesskap, slik som artiklene ser ut til å være, spesielt Aadnanes, Lorentzen og Johnsen. Metaforen ser ikke på kunnskap som deltakelse i et fellesskap, og skiller seg på dette området fra flere av artiklene. Etter mitt mening er ikke Bunkholt like opptatt av kunnskap som deltakelse i et fellesskap, og jeg vil si at både Bunkholt og Johnsen kan se ut til å samsvare med kunnskapsdannelsesmetaforen sitt dialogiske syn på kunnskap. Etter mitt syn er ikke det å skape noe avgjørende for Bunkholt sin del, men hun er positiv og ser ut til å ha en holdning om at *det beste som kan skje*, er at samtalen kan føre til ”nye innspill og ny kunnskap”.¹⁶¹ Johnsen, derimot, ”krever” at gruppen skal samarbeide og komme fram til noe, uten at dette nødvendigvis blir bestemt til å skulle være ny kunnskap. Med tanke på dette er altså både Bunkholt og Johnsen, i samsvar med kunnskapsdannelsesmetaforen, opptatt av at man samarbeider og forhandler seg fram til noe, gjerne til ny kunnskap. Bibelen blir uten tvil vektlagt som et viktig redskap i Johnsens artikkel. Dette samsvarer uten tvil godt med kunnskapsdannelsesmetaforens syn på kunnskap, med tanke på dens vektlegging av redskaper som en del av læringsprosessen.

¹⁶¹ Bunkholt 2007: 226

Sammenfatning

Når det gjelder analyse av artiklenes syn på kunnskap har jeg også her funnet ting som kan samsvare med alle de tre metaforene. Jeg har vist at Aadnanens, Lorentzen og Johnsen har elementer som samsvarer med tilegnelsesmetaforen, men jeg vil allikevel si at dette finnes i liten grad. Alle de fire artiklene kan, derimot, speile deltakelsesmetaforen. Det viste seg også at Bunkholt og Johnsen ser ut til å samsvare med kunnskapsdannelsesmetaforen på mange områder.

5.1.3 Lederens rolle

Analysen har vist at forståelse av lederens rolle innebærer mange forskjellige oppgaver. Jeg har vist at både Aadnanes, Johnsen og Bunkholt har utsagn som gir inntrykk av at lederens oppgave forstås som formidling, eller overføring, av kunnskap. Tanken om lederens rolle som formidler av kunnskap samsvarer med tilegnelsesens syn på lederen. Også på dette området har tilegnelsesmetaforen et fokus på pugging, der lederen har ansvar for å legge til rette for at kunnskapen lagres hos eleven. Igjen gjør dette fokuset på lagring at metaforen skiller seg fra artiklene.

I analysen har jeg funnet en overvekt av utsagn, sitater og ord, både implisitt og eksplisitt, som tilsier at lederens oppgave forstås som å skulle legge til rette for sosiale miljø og integrering i fellesskap. Analysen viser at lederen skal jobbe for å opprettholde fellesskap, og selv ta del i disse. Det å skulle integrere konfirmantene i menigheten fremstår som en viktig lederoppgave, spesielt er dette tydelig i de artiklene som henviser til konfirmasjonsplaner og kirkens trosopplæringsreform. Deltakelsesmetaforen gir bilde av at lederens rolle først og fremst er å legge til rette for sosialt fellesskap, deltakelse og integrering. Aadnanes og Lorentzen samsvarer godt, etter mitt syn, med dette, der hovedfokuset i deres artikler nettopp er at konfirmantene skal bli en integrert del av menighetens ungdomsarbeid. Også Johnsens artikkel og deltakelsesmetaforen har mange likhetstrekk. Begge legger vekt på at lederen skal hjelpe konfirmantene til å delta, og få en gruppe til å fungere. Lederen fremstilles som en veileder som skal stille spørsmål, strukturere, utfordre og lede. Det er en tydelig tanke om at lederen ikke skal gi noe fasit-svar, men heller hjelpe konfirmantene til å komme fram til svar selv.

Til tross for det jeg har kommentert i denne delens første avsnitt, har jeg i analysen vist at lederens rolle gjennomgående var preget av å skulle samarbeide med konfirmanten, og ikke fungere som en overordnet. Dette stemmer, etter min oppfatning, først og fremst overens med deltakelsesmetaforen. Det kan også speile kunnskapsdannelsesmetaforen, men med tanke på mål for læringen ser jeg for meg at lederen her i større grad kan fungere som en overordnet.

Alle artiklene peker på at det å skape og bevare relasjoner er en viktig lederoppgave. Dette kan speile både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen. Lederens rolle i kunnskapsdannelsesmetaforen er å legge opp til samspill, slik at partene kan utvikle noe nytt. Min oppfatning er at deltakelsesmetaforen skiller seg fra kunnskapsdannelsesmetaforen i denne sammenheng, da førstnevnte ikke er like resultatorientert. Kanskje kan vi si at i deltakelsesmetaforen har lederen gjort jobben sin, da han/hun har lagt opp til relasjoner og selv deltar i disse? Min oppfatning er at i kunnskapsdannelsesmetaforen er lederen tydeligere til stede gjennom hele prosessen, helt til gruppen kommer fram til noe. Hvis jeg bruker dette som en mal i denne sammenheng, vil jeg kunne hevde at artiklene samsvarer med forskjellige metaforer. Aadnanes, Bunkholt og Lorentzen ser her ut til å speile deltakelsesmetaforen, da lederens rolle i forhold til relasjoner handler om å skape og delta. I Johnsen sin artikkel er det tydelig at gruppen skal komme fram til noe, og lederen har ansvar for å føre gruppen gjennom hele prosessen. Med tanke på dette kan vi si at Johnsen samsvarer med kunnskapsdannelsesmetaforens syn på lederens rolle. En annen ting som samsvarer mellom Johnsen og kunnskapsdannelsesmetaforen er deres forståelse av lederen som utfordrer.

Sammenfatning

Analysen har vist at det i Aadnanes, Johnsen og Bunkholts artikler finnes henvisninger til tilegnelsesmetaforen i forhold til lederens rolle, men at dette forekommer i liten grad. Johnsen ser ut til å kunne reflektere kunnskapsdannelsesmetaforen, men også deltakelsesmetaforen. Alle artiklene har elementer som samsvarer med deltakelsesmetaforen, og denne ser ut til å dominere i helhet, når det gjelder syn på lederens rolle.

5.1.4 Mål for læring

Også når det gjelder mål for læring, har analysen vist at det finnes mange forskjellige forståelser.

Analysen har vist at både Aadnanes og Bunkholt, og til en viss grad Lorentzen, har ord og utsagn som kan gi inntrykk av at målet for læring forstås som det å lære seg pensum. Her presenteres klare og konkrete mål, noe som samsvarer med tilegnelsesmetaforen.

Selv om jeg har funnet elementer som samsvarer med tilegnelsesmetaforen, er det en klar overvekt av materialet som peker på en annen metafor. Aadnanes og Lorentzen presenterer, både implisitt og eksplisitt, tanker som tilsier at hovedmålet for læring forstås som integrering i menighetens ungdomsarbeid. Johnsen gir også inntrykk av at målet kan forstås som integrering i et fellesskap, selv om dette ikke er like tydelig. Dette ser ut til å speile deltakelsesmetaforen, der målet er å bli en integrert del av noe. Denne metaforen tilsier også at målene ikke er like tydelig definert og bestemt, noe som stemmer overens med det jeg har vist i analysen av Aadnanes og Lorentzen.

Analysen har vist at Johnsen og Bunkholt sine artikler ser på læringsprosessen som viktig, og det kan, etter mitt syn, virke som at den fungerer som et mål i seg selv. Spesielt tydelig er dette i Johnsens artikkel. I min analyse ser det, i denne sammenhengen, ut til å handle mye om konfirmantenes personlige utvikling. Dette kan samsvare med både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen. Det at selve læringsprosessen blir vektlagt som et mål i seg selv, samsvarer i særlig grad med kunnskapsdannelsesmetaforen. Sistnevnte metafor har et større fokus på prosessen og det som skapes der, enn det de to andre metaforene har. Jeg har også vist at Johnsen og Bunkholt kan forstå målet for læring som det å skape noe nytt. Dette samsvarer også uten tvil med kunnskapsdannelsesmetaforen.

Da jeg jobbet med å analysere materialet for å finne forståelser av mål for læring, fant jeg ut at Aadnanes gir uttrykk for at målet for læring kan ligge i en konkret hendelse. Målet blir da å komme frem til, og delta på, denne hendelsen. Aadnanes presenterer konfirmasjonsgudstjenesten som dette konkrete målet. Det er etter mitt syn vanskelig å si hvilken metafor dette gjenspeiler. Det at målet er såpass konkret og bestemt, samsvarer med tilegnelsesmetaforen. Vi kan kanskje også argumentere for at målet er

et slags rite og at konfirmanten har ”lært seg” dette. Bortsett fra det, er det lite som samsvarer mellom Aadnanes og tilegnelsesmetaforen i denne sammenhengen. På en måte kan man kanskje si at den aktuelle artikkelen her speiler kunnskapsdannelsesmetaforen, hvis vi tenker oss at hele konfirmasjonstiden var en prosess der man samarbeidet, og dannet grunnlaget for å komme fram til konfirmasjonsgudstjenesten. Til tross for dette, er jeg usikker på om jeg ville argumentert for noen av disse metaforene i denne sammenhengen.

Sammenfatning

Analysen har gitt uttrykk for at Aadnanes, Bunkholt og Lorentzen stemmer overens med tilegnelsens syn på læring, når det gjelder mål. Jeg har også vist at artiklene i større grad kan se ut til å samsvare med deltakelsesmetaforen, men at Bunkholt gjør dette i liten grad. Johnsen, og til en viss grad Bunkholt, samsvarer godt med kunnskapsdannelsesmetaforen.

5.2 Hva slags læringssyn dominerer?

Alle de tre metaforene syntes å være representert i materialet. Det har vist seg at det er svært forskjellige hvor hyppig og gjennomført disse blir representert, og det er uten tvil riktig å si at de ikke kan sees på som likestilt.

Når det gjelder syn på mennesket, gir alle artiklene bilde av en aktiv og deltakende konfirmant. Det finnes hentydninger til en passiv konfirmant, men dette forekommer i svært liten grad. Jeg har vist at både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen samsvarer i stor grad med artiklene. Deltakelsesmetaforen ser ut til å dominere Aadnanes og Lorentzens artikler, spesielt når det gjelder deres fokus på deltakelse i fellesskapet. Både Johnsen og Bunkholt samsvarer også med dette, og alle ser ut til å ha en oppfatning om at konfirmantene er fellesskapsorienterte. Jeg vil også hevde at Johnsen og Bunkholt i stor grad samsvarer med kunnskapsdannelsesmetaforens syn på mennesket, når det gjelder konfirmantene som deltar i samhandling, og som tar med seg evner og erfaringer inn i læringsprosessen.

Det har vist seg å være en tydelig overvekt av elementer i materialet som peker på at kunnskap er foranderlig, og blir preget av dem som deltar. Kunnskap blir presentert som deltakelse i fellesskap, noe som stemmer overens med deltakelsesmetaforen. Jeg

har også argumentert for at kunnskapsdannelsesmetaforen er godt synlig i materialet, spesielt i forhold til Johnsen, og til en viss grad Bunkholt. Dette bunner i en forståelse om at kunnskap skjer i samhandling med andre, med redskaper og at det utvikles ny kunnskap.

Materialets forståelse av lederens rolle ser i hovedsak ut til å handle om og legge til rette for sosiale miljø, og integrering i fellesskap. Dette reflekterer i hovedsak deltakelsesmetaforen, og samsvarer godt med både Aadnanes, Lorentzen og Johnsens artikler. Jeg har vist at også Bunkholt samsvarer med deltakelsesmetaforen. Jeg har argumentert for at Johnsen i tillegg samsvarer med kunnskapsdannelsens forståelse av lederen, med vekt at han/hun skal utfordre konfirmantene og føre gruppen hele veien fram til noe.

Aadnanes, Lorentzen og Johnsen har vist at målet for læring kan forståes som det å bli en integrert del av et fellesskap, noe som viser deltakelsesmetaforens syn. I tillegg samsvarer Bunkholt og Johnsen med kunnskapsdannelsesmetaforens syn på mål, når det gjelder at selve læringsprosessen kan være et mål i seg selv, samt målet om å skape ny kunnskap.

Gjennom analyse og drøftelse har jeg sett at materialet flere ganger samsvarer med tilegnelsesmetaforen, men at dette alltid syntes å forekomme i liten grad. Jeg har også sett at materialet skiller seg fra tilegnelsesmetaforen når det gjelder dets syn på pugging, og individet som utgangspunkt for læring. Jeg har vist at artiklene samsvarer med både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen. Det er forskjell på de ulike artiklene, og det kan virke som om de alle har mye til felles med deltakelsesmetaforen, mens Bunkholt og Johnsen også samsvarer med kunnskapsdannelsesmetaforen. Kunnskapsdannelsesmetaforen er, som sagt, tydelig tilstede, men det har vist seg at denne ofte kommer i tillegg til deltakelsesmetaforen. På grunnlag av dette vil jeg hevde at materialet i sin helhet, i størst grad samsvarer med deltakelsesmetaforen.

6 Konklusjon

Avhandlingen har vist at alle de forskjellige læringsteoriene forekommer i materialet. Det er ingen av det valgte materialet som rendyrker en læringsteori. Jeg har funnet ut

at tilegnelsesmetaforen er representert, men at dette er i svært liten grad. Både deltakelses- og kunnskapsdannelsesmetaforen ser ut til å prege dagens syn på kirkens konfirmasjonsarbeid. Jeg har argumentert for at deltakelsesmetaforen er den som i størst grad samsvarer med det valgte materialet, og derfor kan sies å være den teorien som dominerer i faglitteraturen om konfirmasjonsarbeid, gjennom de siste ti årene.

7 Litteraturliste/hjelpemidler

- Aadnanes, Per M., ”Konfirmasjonen- frå katekumenat til ungdomsarbeid”, i *Ungdom i rørsle 2: faglege perspektiv og utfordringar*, Ulstein, Jan Ove. Oslo: Tapir Akademisk Forlag, 2004

- Bergström, Göran og Boréus, Kristina, *Textens mening och makt*, Lund: Studentlitteratur, 2005

- Bråten, Ivar, *Læring: I sosialt, kognitiv og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo: Cappelen akademisk forl., 2002

- Bunkholt, Marit, ”Kasualsamtale for/med konfirmanter” i *Barneteologi og kirkens ritualer: perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Johnsen, Elisabeth Tveito (red.). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, 2007

- Hakkarainen, Kai og Paavola, Sami, ”The knowledge creation and metaphor- an emergent epistemological approach to learning” i *Science & education* 14: 535-557, 2005

- Høeg, Ida Marie, ”Konfirmasjonstiden har vært bra –jeg har fått litt mer kunnskap og hatt det fint sammen med de andre konfirmantene” i *Samfunnet i Gudstjenesten*, Lægdene, Stig (red.). Tromsø: KUN, kirkelig utdanningscenter i nord, 2009

- Imsen, Gunn, *Hva er pedagogikk*, Oslo: Universitetsforl., 2011

- Imsen, Gunn, *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget, 2005

- Johnsen, Elisabeth Tveito, ”Selv konfirmanter leser Bibelen! Kontekstuell bibellesning som metode” i *Barneteologi og kirkens ritualer: perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Johnsen, Elisabeth Tveito (red.). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, 2007

- Kittelsen, Line, *Se og bli sett: hvilke syn på læring finnes i konfirmanntboken Brukerveiledning og Konfirmanntbibelen?*, Oslo: 2009: L. Kittelsen. Masteroppgave i kirkelig undervisning.

- Krupka, Bernd, ”Konfirmasjon som innlemming i kirkens tradisjon: Norske konfirmanntmedarbeideres perspektiv på konfirmannttiden” i *Samfunnet i Gudstjenesten*, Lægdene, Stig (red.). Tromsø: KUN, kirkelig utdanningscenter i nord, 2009

- Krupka, Bernd og Reite, Ingrid (red.), *Mellom pietisme og pluralitet: Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv*, Oslo: IKO-forl., 2010

- Kvernbekk, Tone, *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*, Bergen: Fagbokforlaget, 2005

- Lave, Jean, ”The practice of learning” i *Contemporary theories of learning: Learning theorists, in their own words*, Illeris, Knud (red.). London: Routledge, 2009

- Lorentzen, Kristin, ”Konfirmasjonen og trosfellesskapet: om forholdet mellom konfirmasjon og deltakelse i kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjon” i *Barneteologi og kirkens ritualer: perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, Johnsen, Elisabeth Tveito (red.). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, 2007

- Ottesen, Eli, ”Det viktigste er læring”, i *Lektor- adjunkt- lærer: Artikler for studiet i praktisk- pedagogisk utdanning*, Fladmoe, Henrik og Mikkelsen, Rolf (red.). Oslo: Universitetsforlaget, 2009

- Sfard, Anna, ”On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one”, i *Educational Researcher* 25, nummer 4: 4-13, 1998

- Schweitzer, Friedrich; Ilg, Wolfgang og Simojoki, Henrik, *Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A comparative study in seven countries*, Gütersloh: Gütersloher Verl., 2010

- Wenger, Etienne, "A social theory of learning", i *Contemporary theories of learning: Learning theorists, in their own words*, Illeris, Knud (red.). London: Routledge, 2009

Internettider:

- Den norske kirkes hjemmeside: kirken.no:
<http://www.kirken.no/?event=showArticle&FamID=206>

- www.bibelen.no