

Disippelpedagogikk og konfirmasjonstid

Begrep, metode og praksis



AVH504 – Spesialavhandling med metode (30 ECTS)

Profesjonsstudiet i teologi

Våren 2010

Petter Jakobsen

Veileder: Heid Leganger-Krogstad

Det teologiske menighetsfakultet

Innhold

1. Innledning	3
1.1 Tema og problemstilling.....	3
1.2 Bakgrunn og formål	4
1.3 Avgrensninger og metode.....	5
2. Planer for konfirmasjonstiden – i går, i dag, i morgen...?	6
3. Disippelpedagogikk	8
3.1 Perspektiver fra PKT	8
3.2 Bibelsk materiale.....	9
3.3 Kirkehistoriske perspektiver	12
3.4 Norsk litteratur om kristent ungdomsarbeid – et utdrag	16
3.4.1 Rabbinermetode.....	16
3.4.2 Medvandrer? - Pedagogiske utfordringer for kirkelig undervisning	19
3.4.3 Trospraksiser	22
3.5 Mesterlære – et fagpedagogisk perspektiv	25
3.6 Sammenfattende.....	28
4. Konfirmasjonstiden i to norske menigheter	30
4.1 Empirisk tilfang og metode	30
4.2 Gaustatoppen menighet	32
4.3 Blefjell menighet.....	37
4.4 Sammenfattende.....	42
5. Drøfting.....	43
5.1 Hvem er læremester?.....	43
5.1.1 Personsentrerte- og desentrerte læringsfellesskap.....	43
5.1.2 Horisontale og vertikale relasjoner.....	45
5.2 Deltakelse, oppgaver og læring	49
5.3 Fellesskapslæring	52

5.4 Sammenfattende.....	56
6. Sammenfatning og kommentarer	57
Litteratur	61

1. Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er pedagogikk i Den norske kirkes konfirmasjonsundervisning. Ett begrep dukket tidlig i arbeidet opp og satte kursen for hele oppgaven: *disippelpedagogikk*, som ble lansert som begrep i Plan for konfirmasjonstiden av 1998. Med et ønske om å utforske pedagogikk og metoder for læring i konfirmasjonsundervisningen, og dette begrepet som utgangspunkt, har hovedproblemstillingen blitt følgende:

Hva betyr disippelpedagogikken for konfirmasjonstiden i Den norske kirke?

Da det per i dag ikke foreligger noe vitenskapelig arbeid som grundig redegjør for hva disippelpedagogikk er, ser jeg det som en viktig oppgave for meg først og fremst å forsøke å svare på nettopp dette: *Hva er disippelpedagogikk?* I dette ligger det at jeg ønsker å gå bredere ut enn Plan for konfirmasjonstiden (PKT) for å forsøke å sirkle inn begrepet ved å se på bibelsk og kirkehistorisk begrunnelse, ungdomsteologi og pedagogikk for kristent ungdomsarbeid, pedagogisk teori og praksis.

Ofte viser det seg at det er en forskjell mellom teori og praksis. Jeg ønsker at dette skal være et praksisrelevant bidrag og vil derfor trekke inn erfaringer fra konfirmasjonstiden i to norske menigheter. Hensikten med dette er å se om disippelpedagogikk er et kjent begrep i praksis, og hva to kirkelige ansatte med hovedansvar for konfirmantarbeidet i hver sin menighet eventuelt tenker om det, samt om det preger konfirmantarbeidet deres i praksis og i så fall på hvilken måte. Dette empiriske tilfanget må regnes som en stikkprøve og målet med å trekke det inn er at det forhåpentligvis kan reise noen spørsmål til teorimaterialet som kan tas opp i drøftingsdelen av oppgaven.

Et funn i en europeisk undersøkelse om konfirmasjon¹, samt personlig interesse, har gjort at jeg ønsker å ha som underproblemstilling:

¹¹ Et av funnene i undersøkelsen "Confirmation work in Europe" er at konfirmanter i grupper som har vært på leir med tre overnattinger eller lenger i konfirmasjonstiden kommer bedre ut på statistikken på nesten alle områder. Eksempelvis opplever de større vekst i egen tro, bedre liturgiske erfaringer, føler en større åpenhet fra sin egen menighet og er mer fornøyd med gruppeopplevelsen i konfirmasjonstiden. Undersøkelsen konkluderer

Hvilken rolle spiller konfirmantleir i forhold til disippelpedagogikk i konfirmasjonstiden i Den norske kirke?

På basis av det empiriske arbeidet ønsker jeg at oppgaven også kan være en hjelp for andre som er engasjert i konfirmantarbeid til å reflektere over disippelpedagogikken i konfirmasjonstiden i menigheter rundt om.

1.2 Bakgrunn og formål

Dåpsopplæring var en av de viktigste årsakene til at vi fikk en offentlig skole i Norge. Lenge var kirkens dåpsopplæring skolens anliggende og ansvar, men etter hvert skulle ansvaret for dåpsopplæring gli mer og mer ut av skolen. I dag er båndene helt kuttet, kirken har helt og fullt selv ansvaret for opplæring av sine dømte medlemmer, og på nyåret 2010 ble *Gud gir – vi deler, Plan for trosopplæring*, sendt ut til landets menigheter. Dette er nå den gjeldende planen for trosopplæring i kirken for alderen 0-18 år.

I en artikkel publisert på hjemmesidene til Den norske kirke har pedagog og professor ved Universitetet i Oslo, Lars Løvlie blitt intervjuet om den nye planen før den kom ut. I denne artikkelen sies det blant annet at; ”*Han [Løvlie] mener kirken har benyttet seg av muligheten til å tenke annerledes om opplæring og oppdragelse enn det skolens læreplaner gir rom for*” (<http://kirken.no>, 12.11.09). I nyere tid har det kommet til uttrykk flere kritiske røster mot kunnskapsløftet i skolen, og det man opplever som en konkurransepreget ”testskole”, blant annet i boken ”*Soria Moria – neste?*” (Bergem/Helgesen, 2009).

Stemmer det at kirken har benyttet seg av sin frihet og muligheten til å gå en annen vei enn skolen når det gjelder opplæring?

I *Gud gir – vi deler* sies det at kirkens hovedsatsning når det gjelder trosopplæring i ungdomsfasen er konfirmasjonstiden. I løpet av konfirmasjonstiden skal konfirmantene ha arbeidet med alle hovedtemaene i trosopplæringens innhold, så som: trosbekjennelsen, Fadervår og budene. De skal være fortrolige med gudstjenesten, sakramentene og kjenne Bibelens store fortelling (Kirkerådet, 2010:22, 24).

med at: leir skaper en atmosfære for fellesskap mellom konfirmanter som er særlig gunstig for deres religiøse læring (Jf. Schweitzer/Ilg/Simojoki, 2010:232-233)

Hvordan påvirker dette opplæringen i konfirmasjonstiden, hvor kirka har sin "siste sjanse" til å sørge for at konfirmantene har fått med seg den kunnskap man ønsker at de skal få gjennom trosopplæringen?

1.3 Avgrensninger og metode

Jeg har i denne oppgaven ikke til hensikt å gå læreplanteoretisk til verks. Det vil si at jeg ikke er ute etter å se hva som opprinnelig var ment med begrepet disippelpedagogikk av de som utarbeidet Plan for konfirmasjonstiden av 1998. Dette er fordi jeg heller ønsker å se på hva disippelpedagogikk kan bety i dag, og hva vi kan finne om dette i andre kilder, enn hva det var ment å bety for over ti år siden.

Jeg avgrenser meg fra å drøfte familien som læringsarena i denne oppgaven. Både i Jesu samtid og i vårt samfunn i dag er familien en særdeles viktig, kanskje den viktigste, arena for læring hos barn og unge. Da dette likevel ikke er tatt med i oppgaven forsvarer jeg dette ut fra at jeg ønsker å studere disippelpedagogikken i kirkens konfirmasjonsundervisning helt konkret og hvordan denne er tenkt inn i konfirmasjonstiden som finner sted *i kirken* (forstått: i regi av kirken), samt noen eksempler på hvordan trosopplærere som jobber i kirken (eksempelvis kateketer og prester) oppfatter denne. En studie av disippelpedagogikk som læringsmetode i familien som læringsarena kunne derfor vært relevant, men ikke i denne oppgaven.

Mange arbeider/oppgaver på masternivå den siste tiden har handlet om og berørt henholdsvis sosiokulturell teori eller barneteologi. Av de som har arbeidet med sosiokulturell teori kan nevnes blant andre: Jo Edvardsen: "Lærer eller medvandrer? : en undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen", Line Kittelsen: "Se og bli sett: hvilke syn på læring finnes i konfirmantbøkene Brukerveiledning og Konfirmantbibelen?", Kristin Brandsæter: "Sprell levende læring?: en analyse av ulike syn på læring i Søndagsskoleforbundets "Sprell Levende"" og Anny Holien (arbeidet er underveis). Eva Marie Jansvik: "Dåpssamtalen – det viktige første møte mellom foreldre og kirke" og Cecilie Holdø: "Dåpssamtalen mellom det hellige og alminnelige: kirkens utfordringer i møte med unge foreldre i en postmoderne tid", er blant dem som nylig har levert bidrag innen barneteologi. Jeg velger derfor i denne oppgaven, i forhold til

pedagogisk teori, å avgrense meg til å arbeide med *mesterlære*begrepet. I denne forbindelse vil jeg også gjøre oppmerksom på at jeg er kjent med at boken ”Når jeg så skal ut i verden” (Sandnes/Skarsaune/Aasgaard, 2009), som jeg refererer til i denne oppgaven, gjennomgående handler om trosopplæring og at mer av dette materialet kunne vært benyttet i denne oppgaven. At dette handler mer om barn og barneteologi er hovedgrunnen til at jeg har avgrenset meg fra å bruke dette materialet i større grad i min oppgave.

Denne oppgaven er en spesialavhandling i teologi og plasserer seg innenfor fagdisiplinen religionspedagogikk. Jeg har lett etter pedagogisk teori om disippelpedagogikk som er relevant for praksisfeltet konfirmasjonsundervisning og vil forsøke å bruke mesterlære som tolkningsnøkkel til dette. Metodisk sett er dette et hermeneutisk arbeid, der konfirmasjonsundervisning sees som et praksisfellesskap påvirket av læreplaner, teoretisk skolering og den praktiske virkeligheten av konfirmanter i plurale lokalsamfunn.

2. Planer for konfirmasjonstiden – i går, i dag, i morgen...?

Det er i *Håndbok til plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke* fra 1998 at begrepet *disippelpedagogikk* dukker opp som en betegnelse på den pedagogikk som skal ligge til grunn for konfirmasjonstiden i Den norske kirke (Kirkerådet, 1998^b:22,24). Nå kan man straks hevde at Plan for konfirmasjonstiden (heretter referert med forkortelsen PKT) per i dag er utdatert i og med den nye planen *Gud gir – vi deler, Plan for trosopplæring i Den norske kirke*, som kom ut på nyåret 2010. Det er sant; i forordet til den nye planen står det at: ”*Plan for trosopplæring ... erstatter Plan for dåpsopplæring* (1994) og *Plan for konfirmasjonstiden* (1998)” (Kirkerådet, 2010:3). Dette krever derfor noe oppmerksomhet aller først.

Jeg er av den oppfatning at dersom man studerer *Gud gir – vi deler* vil man finne at en del momenter i denne planen er nærmest identiske med det man finner i PKT. Særlig aktuelt syns jeg et sitat fra første kapittel, ”Livslang læring”, i den nye planen kan være:

”Disiplene som gikk sammen med Jesus er gode forbilder på vandrere på troens vei. De ble kjent med Jesus ved å være sammen med ham, fikk undervisning, gjorde egne erfaringer og deltok i arbeidsfellesskapet. Slik fikk de oppleve tilhørighet og utvikle sin identitet som disipler. Å være Jesu disippel er å stå i et livs- og læringsforhold til den treenige Gud. Trosopplæring er derfor livslang læring” (Kirkerådet, 2010:5).

Kanskje kan dette tyde på at det finnes en disippelpedagogikk i den nye planen selv om man ikke finner begrepet uttalt eksplisitt (jf. likheter med beskrivelse av disippelpedagogikk nedenfor). Det er verdt å merke seg at begrepet disippelpedagogikk heller ikke forekommer direkte i PKT, men i håndboken til denne planen. I den nye trosopplæringsplanen er konfirmasjonstiden behandlet i et kapittel på tre sider (kap. 5) og man har ikke, i alle fall ikke ennå, en mer utfyllende beskrivelse av, eller plan for, konfirmasjonstiden slik som den vi kan finne i *Håndbok til Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke*. Det er derfor ikke unaturlig å tenke seg at sistnevnte fortsatt vil være i bruk i menigheter rundt om.

Det forekommer heller ikke, såvidt jeg ser det, de store radikale endringene av konfirmasjonstiden fra PKT til *Gud gir – vi deler*. Både målformuleringen for konfirmasjonstiden og innholdet i opplæringen er relativt likt beskrevet i begge planene. Den største endringen er rammebetingelsene for omfanget av konfirmasjonstiden som er økt betraktelig i den nye planen; fra 45 samlinger á 45 minutter (33,75 timer) i PKT til 60 timer i *Gud gir – vi deler*, altså en økning til nesten det dobbelte. Det er også en endring ved at man i den nye planen har utvidet trosopplæringsfasen med en myndighetsfase fra 15-18 år. Dette betyr at konfirmasjonstiden ikke lenger er ”det siste som skjer” for ungdommer i kirkens trosopplæring. Samtidig sies det i *Gud gir – vi deler* at ungdommene i løpet av konfirmasjonstiden skal ha arbeidet med alle hovedtemaene i trosopplæringsinnhold, slik målsettingen også var i PKT.

Endelig kan vi se på noen viktige elementer i læringen som trekkes fram i de to planene; i *Gud gir – vi deler* står det: ”Konfirmantene skal arbeide med egen tro og undring gjennom samtale og refleksjon. De unge skal kjenne til og få anledning til å delta i ulike former for tro i praksis som gir kunnskap og trosopplevelser ... Konfirmasjonstidens omfang gir den enkelte konfirmant mulighet for å gjennomgå prosesser og bygge relasjoner” (Kirkerådet, 2010:24). I *Håndbok til PKT* sies blant annet følgende: ”Det Nye Testamente tegner et bilde av læringsmiljøet rundt Jesus som et miljø hvor fellesskap, omsorg, opplevelser, praktiske oppgaver, erfaringer, fortellinger, eksempler og samtale var viktige bestanddeler. ”Plan for konfirmasjonstiden” ønsker at disse bestanddelene skal være viktig i vår konfirmasjonsopplæring også” (Kirkerådet, 1998^b:24). Ut fra dette mener jeg vi kan se at det er sentrale likhetstrekk mellom hvordan man ønsker at læring skal foregå i henholdsvis *Gud gir – vi deler* og PKT; gjennom samtale og refleksjon (*Gud gir – vi deler*), og samtale,

fortellinger og eksempler (PKT). Ved å delta i praksis, få kunnskap og trosopplevelser og bygge relasjoner (*Gud gir – vi deler*), oppleve fellesskap, omsorg, opplevelser, praktiske oppgaver og erfaringer (PKT).

Med dette sagt våger jeg derfor å tro at disippelpedagogikken fortsatt er både aktuell og gjeldende for hvordan Den norske kirke ønsker å drive opplæring av sine konfirmanter i konfirmasjonstiden.

3. Disippelpedagogikk

3.1 Perspektiver fra PKT

Disippelpedagogikk er et begrep som ble innført med *Plan for konfirmasjonstiden* i 1998. Det man ønsket med å innføre dette begrepet var å sette fokus på at man i konfirmasjonsopplæringen i dag kan lære mye av å se på disippelfellesskapet rundt Jesus som læringsmiljø og at man kan la dette være retningsgivende for en pedagogisk metode i konfirmasjonstiden. Særlig trekkes det fram at disippelfellesskapet er et godt eksempel på hvor mye læringsmiljøet har å si for opplæringen. I forhold til læringsmiljøet for disiplene tenker man da særlig på fellesskapet, og om disippelfellesskapet blir det blant annet sagt følgende: ”...De tilhørte en gruppe som ble tett sammensveiset samtidig som hver enkelt ble sett som individ. De fikk være sammen om store opplevelser og viktige erfaringer. De måtte ta del i praktiske oppgaver ... Sammen – ofte to og to – ble de gitt oppgaver og ansvar som stod i et rimelig forhold til hva de kunne mestre” (Kirkerådet, 1998^b:23-24).

Samtidig trekkes Jesu undervisningsformer fram som en viktig side av læringsmiljøet; både hans bruk av fortellinger og evne til å knytte disse til disiplenes virkelighet, og bruken av dialog og samtale.

Sitatet fra Håndbok til PKT på forrige side, om hvilke bestanddeler som kjennetegnet disiplenes læringsmiljø, kan, sammen med fortsettelsen av teksten i planen, gjøre koblingen fra disippelfellesskapet til konfirmasjonstiden særlig tydelig:

”Det Nye Testamente tegner et bilde av læringsmiljøet rundt Jesus som et miljø hvor fellesskap, omsorg, opplevelser, praktiske oppgaver, erfaringer, fortellinger, eksempler og samtale var viktige bestanddeler. ”Plan for konfirmasjonstiden” ønsker at disse bestanddelene

skal være viktig i vår konfirmasjonsopplæring også. Konfirmantene våre må få lov til å oppleve at de er en del av et større fellesskap. De må få lære gjennom å gjøre oppgaver og få egne erfaringer. Det må være rom for deres spørsmål og meningsytringer. Undervisningen må knyttes nært opp til deres egen erfaringsverden, med bruk av bilder, fortellinger og eksempler som de opplever også kan romme deres liv. Og det må legges til rette for at de kan føle omsorg og få gode opplevelser” (Kirkerådet, 1998^b:24).

Med å innføre begrepet disippelpedagogikk ønsket man at store deler av det som preget og kjennetegnet læringsmiljøet for Jesu disipler også skal prege og kjennetegne læringsmiljøet for konfirmantene i konfirmasjonstiden. Det er simpelthen en pedagogikk som tar utgangspunkt i Jesu ”pedagogikk” overfor disiplene sine, og planens pedagogiske grunnsyn oppsummeres slik: ”...kjennskap til Gud skapes ved en vekselvirkning mellom kunnskapstilegnelse, opplevelse og erfaring. En viktig forutsetning for at dette skal kunne skje, er at konfirmantene får oppleve et godt læringsfellesskap. Det læringsfellesskap disiplene fikk oppleve, er et godt forbilde. De fikk bli kjent med Jesus ved å være sammen med ham, få undervisning, gjøre egne erfaringer og delta i arbeidsfellesskapet” (Kirkerådet, 1998^a:6).

En annen viktig ting å nevne er at det i formålet for PKT heter at: ”formålet for konfirmasjonstiden er 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” (Kirkerådet, 1998^a:7). Ut av dette kan vi lese en viktig forutsetning: konfirmantene er allerede definert som disipler. Det er dåpen som er basis for dette, for allerede i dåpen har de: ”fått del i Guds frelse og blitt satt inn i et *livsfellesskap* med Gud” (Kirkerådet, 1998^a:7, mine uthevninger). Konfirmasjonstiden er imidlertid også for dem som ikke er døpt men likevel ønsker å delta, og har da som mål: ”...å hjelpe den unge fram til kristen tro og dåp” (Kirkerådet, 1998^a:7).

3.2 Bibelsk materiale

Verken PKT eller Håndbok til PKT har noen henvisninger til bestemte bibeltekster som belegg for hvor man har hentet materiale til disippelpedagogikken. Imidlertid gir formuleringer som: ”I evangelietekstene formidles mange inntrykk av hvordan disippelflokken fungerte som fellesskap...” og ”Det Nye Testamente tegner et bilde av

læringsmiljøet rundt Jesus som...” tydelig inntrykk av at man har en bestemt oppfatning av at dette er noe som har sin basis i Bibelen (Kirkerådet, 1998^a:12; Kirkerådet, 1998^b:24). Vi skal nå gå til det bibelske materialet og se om vi faktisk kan finne noe om disippelpedagogikk i bibeltekstene.

Dersom vi starter i grunnteksten til Det Nye Testamente er det flere ord som går igjen for det å *undervise* og *belære*. De tre vanligste ordene er: *didasko*, *katekjeo* og *paideuo*. I tillegg er ”undervisning” i NT nært knyttet sammen med, og til tider vanskelig å skille fra, det å *forkynne* og her er det ordene *kerysso* og *euangelizo* som forekommer oftest. *Didasko*, som i utgangspunktet betyr å *gi instruksjon om noe, lære, undervise*, forekommer ofte i tilknytning til Jesus i evangeliene. Vi finner blant annet mange tekster om Jesus som underviser og lærer folk på forskjellige steder; i synagogene (Matt 9,35; 13,54), i byene (Matt 11,1), i tempelet (Joh 7,14; 8,2) og ute ved sjøkanten (Mark 4,1; 6,34). Vi kan samtidig lese, helt spesifikt, at han underviste *disiplene* sine (Mark 9,31).

I alle evangeliene, men i særlig omfang hos Markus, blir Jesus omtalt som *didaskalos* som i utgangspunktet betyr *lærer* (i den norske oversettelsen (NO 05) blir dette oversatt med *rabbi* eller *mester*), se f. eks Matt 8,19; 19,16; Mark 10,17; 11,21² (Seland, 2009:20,23). Det er tydelig ut i fra evangeliene at Jesus ble oppfattet som en lærer da han både blir omtalt og tiltalt som dette. Han bruker ikke tittelen ofte om seg selv, men det skjer ved et par anledninger. Særlig interessant i den forbindelse er kanskje Jesu utsagn i Matteus 28: ”Men dere skal ikke la noen kalle dere ’rabbi’, for én er deres mester, og dere er alle søsken. ... La heller ikke noen kalle dere ’lærere’, for én er deres lærer: Kristus” (Matt 23,8;10)³.

Hvordan virket så Jesus som lærer, hva kjennetegnet hans undervisning?

Det var ikke unormalt på Jesu tid at en rabbi hadde disipler rundt seg. Disse disiplene lærte både gjennom rabbinerens ord og ved å observere hans livsførsel (Hanssen, 2009:228). Det er naturlig å tenke seg at også Jesus lærte sine disipler på denne måten. Samtidig er det

² Det er for øvrig verdt å merke seg at vi i Johannesevangeliet ikke finner den samme forekomsten av ordet *didaskalos*, her finner vi heller ordet *rabbi* transkribert til gresk. Jf. Joh 1,38.

³ De greske ordene som her er brukt er *rabbi*, *didaskalos* og *kathegetæs* her satt inn i teksten i klammer: ”Men dere skal ikke la noen kalle dere ’rabbi’ [*rabbi*], for én er deres mester [*didaskalos*], og dere er alle søsken. ... La heller ikke noen kalle dere ’lærere’ [*kathegetæs*], for én er deres lærer [*kathegetæs*]: Kristus.”

nødvendig å nevne at selv om Jesus ble oppfattet som en lærer, sprengte han samtidig grensene for hva samtidens lærerrolle la opp til og var noe mye mer enn dette. Dette merket både disiplene og de andre i folket (jf. Mark 1,22) (Skrunes, 1997:36).

Når det gjelder Jesu konkrete lærings- og undervisningsmetoder er dette ikke så enkelt å finne belegg for i det bibelske materialet; veldig ofte står det bare at Jesus underviste (jf.

teksthenvisningene ovenfor) uten at det sies så mye om *hvordan* han gjorde det.

Noe kan vi imidlertid finne blant annet ved å se litt mer helhetlig på Jesu virksomhet. Vi har allerede nevnt at Jesus, som andre rabbinere i sin samtid, underviste og lærte både gjennom det han sa og gjennom det han gjorde/ sin livsførsel. Dette bør understrekes som læringsmetode; disiplene ble knyttet til Jesus på en helt spesiell måte og lærte ved å observere og delta i fellesskapet med ham.

At Jesus talte til disiplene sine og til folket er godt belagt i evangeliene. Særlig kjent er kanskje Bergprekenen eller Sletteprekenen (hhv. Matt 5-7 og Luk 6), men vi finner også mange andre tekster om Jesus som taler, gjerne i lignelser, eksempelvis: Matt 22,1ff; 23,1ff; Luk 18,9-14; Joh 8,12ff. Samtalen er en annen side ved hvordan Jesus lærte disiplene sine. Dette kunne være samtaler med utgangspunkt i spørsmål fra disiplene om ting de ikke forstod; som hvorfor Jesus talte i lignelser (Matt 13,10; Luk 8,9), betydningen av en lignelse (Matt 15,15) eller andre ting (jf. Matt 17,10; 19). Det kunne også være samtaler der Jesus stilte disiplene et spørsmål, som da han spurte etter hva folk sa om ham (Matt 16,13), eller da han spurte Peter om tempelskatten (Matt 17,24) (Skrunes, 1997:40-41).

Utsendelsestekstene hos synoptikerne kan si oss noe om at disiplene ble gitt oppgaver i praksis, av Jesus: de skulle forkynne og gjøre undergjerninger (jf. Mark 6; Matt 10; Luk 10). De ble sendt ut og kom tilbake (jf. Mark 6,30; Luk 9,10), og vi kan samtidig lese at de ikke alltid lyktes med oppgavene de hadde fått (Matt 17,16).

Ellers om Jesu pedagogikk kan vi nevne at han ofte fremstilte sitt budskap slik at det skulle være lett å huske. Det kunne være den allerede nevnte bruken av lignelser eller det kunne være billedbruk, eksempelfortellinger eller korte og innholdsmettede sammenfatninger av et budskap (gjerne innledet med ”*Sannelig, sannelig...*”). Han brukte ofte ”den velkjente hebraiske konstruksjonen *paralellismus membrorum*; to-leddede utsagn hvor det andre ledd

gjentar, viderefører, eller står antitetisk til det første utsagnsleddet” (Seland, 2009:24-25; Skrunes, 1997:42).

Mer generelt er det viktig å nevne Jesu nærhet til menneskers hverdagsliv både i hans gjerning og ord; han møtte mennesker over alt, gikk inn i deres problemer og knyttet an til det som var nært og kjent fra deres virkelighet. Samtidig bandt han dette sammen med det budskap han ville formidle. Njål Skrunes beskriver det på følgende måte: ”Jesu gjerninger og offentlige samtaler viser en nærhet til folket, et kjennskap til deres erfaringer, kjensler, forventninger og spørsmål. ... Hans taler og læresamtaler er preget av en konkretisering og nærkontakt med disiplenes erfaringsrammer. Det er ikke abstrakte og overhistoriske sannheter som utvikles for dem” (Skrunes, 1997:138).

3.3 Kirkehistoriske perspektiver

Å gi en fullstendig oversikt over undervisnings- og læringsmetoder i hele den kristne kirkes historie vil selvsagt ligge langt utenfor rammene av denne oppgaven, og jeg vil her bare fokusere kort på noen momenter fra undervisningen i kirkens første tid for å forsøke å belyse hvorvidt tradisjonen fra Jesu undervisning ble videreført der.

I tiden til de første kristne menighetene slik denne er beskrevet i Det nye testamente (Acta og de paulinske brevene) er det Paulus som blir mest tydelig beskrevet som lærer. I de første kapitlene i Acta kan vi riktignok lese om noen av de andre apostlenes virke, men utover i tekstene fokuseres det mer om Paulus. Ut fra litteraturen kan vi finne at Paulus forkynte og underviste i synagogene, men også på andre plasser. Kanskje har vi, i én av tekstene, en hentydning til at han drev med undervisning og forkynnelse samtidig som han arbeidet (1 Tess 2,9). Det vil i så fall antakeligvis si at han brukte sitt verkstedlokale som teltmaker som et sted også for forkynnelse og undervisning. Videre er brevene som vi finner i Det nye testamentet en viktig del av Paulus’ undervisningsvirksomhet; i disse tar han opp forskjellige tema og/eller problemer, utfordringer, i de menighetene han selv har vært med å grunnlegge⁴. I brevene kan vi finne noen læringsmetoder som peker seg ut hos Paulus, så som spørsmål og svar-formen; at han stiller et spørsmål som han så selv svarer på. En annen ting er at han

⁴ Jeg tar her ikke opp forfatterproblematikken rundt en del av de nytestamentlige brev som tilskrives Paulus.

bruker seg selv og sine medarbeidere som eksempler og forbilder – identifikasjonsfigurer (Seland, 2009:28-31).

Njål Skrunes har i sin tilnærming til de første kristne menighetenes læringsmiljø valgt å se på spesielt tre ting som forutsetning for læring i et pedagogisk-sosiologisk perspektiv; *tilhørighet, delaktighet og synliggjøring*. Han ser da på hvilken rolle disse elementene har spilt i urmenighetenes læringsmiljø. Skrunes understreker i denne sammenheng at en tilnærming til dette vil måtte basere seg på urkirkens *teologi* heller enn de historisk-beskrivende tekstene, da det først og fremst er teologien/læreinholdet vi finner i våre kilder til dette (primært brevene i NT) (til dette og de følgende avsnitt jf. Skrunes, 1997:56-65).

Hos Paulus finner vi flere bilder som beskriver de kristne menigheter og mest kjent er kanskje metaforen om legemet og lemmene i 1 Kor 12 (1 Kor 12,14-27, jf. også Rom 12,5ff; Ef 4,16). Vi kan også nevne metaforer som: byggesteiner i Guds tempel og borgerskap i det nye Gudsfolket (Ef 2) . I alle bildene understrekes både avhengigheten av Gud og tilhørigheten til fellesskapet. Fellesskapet beskrives som avgjørende for det kristne livet, som Skrunes skriver: ”Den enkelte har en tilhørighet til og en avhengighet av menigheten som er fundamental for kristenlivet” (Skrunes, 1997:57). Hvilken betydning har så dette fellesskapet for læringsmiljøet? Skrunes peker på tre ting: trygghet, tillit og åpenhet som effekter som kan skapes av et slikt fellesskap og en slik tilhørighet.

Det neste elementet er delaktighet, og her tenkes det først og fremst på deltakelse i menighetens gudstjenestefellesskap. I fortsettelsen til metaforen om legemet - lemmene i 1 Kor 12 kan vi lese noe mer om hva Paulus legger i dette, nemlig om ulike typer gaver/tjenester i menighetene (1 Kor 12,28ff). Paulus sier der noe om funksjonen av de forskjellige lemmene: ikke alle har de samme oppgavene/tjenestene men de ulike utfyller hverandre og alle er viktige. Vi kan senere lese implisitt om forskjellige oppgaver i menigheten da Paulus skriver: ”...når dere kommer sammen har én en salme, en annen et ord til lærdom, én har en åpenbaring, én har tungetale, en annen har tydingen. Men la alt tjene til å bygge opp” (1 Kor 14,26). Som aktive deler på Kristi legeme er derfor det enkelte menighetslem ikke tilsidesatt tjeneste og deltakelse i menighetens fellesskap, snarere tvert imot: alles deltakelse gjør at ”kroppen” fungerer som den skal. Nattverdensferingen er med på å understreke fellesskapet og deltakelsen i menigheten.

For det tredje tar Skrunes for seg synliggjøring. I dette ligger hvordan kunnskapen som ble formidlet til menighetene ble synliggjort. For eksempel legger undervisningen i Guds bud opp til og synliggjøres gjennom den praktiske livførselen til menighetsmedlemmene. Det samme gjelder for livet i Kristus etter dåpen, jf. Paulus' forskjellige tale om "det gamle" og "det nye" livet (Rom 6). Det forventes at det man blir undervist om, og den lære man tar til seg, skal få synlige og praktiske konsekvenser.

Det må understrekes at det vi her har sagt om tilhørighet, delaktighet og synliggjøring som læreforutsetninger ikke nødvendigvis er en beskrivelse av de faktiske forhold i urmenighetene, men antakeligvis snarere et ideal Paulus reiser gjennom sin teologi. Når det gjelder realiseringen av disse har dette trolig variert, og ut fra det vi vet om bakgrunnen for hvorfor Paulus skrev sine brev kan dette ha vært problemer han ville komme til rette med.

Skal vi nå se litt mer konkret på det historiske materialet, kan vi si at det er tydelig at det tidlig har etablert seg en form for opplæring i kristen tro. I bibeltekstene kan vi finne spor av at det forutsettes at menighetene har fått en viss grunnleggende opplæring da det i brevene vises tilbake til denne undervisningen (jf. 2 Tess 2,13ff; 1 Tess 4,1; Fil 4,9). Det er imidlertid vanskelig å si noe mer om hva som lå i denne undervisningen.

En organisert trosopplæring møter vi utover på 100-tallet med *katekumenatet* (av ordet *katekjeo* jf. pkt. 3.2 ovenfor). Dette ble navnet på en type dåpsforberedende opplæring/undervisning i menighetene som skulle lede frem til dåpen, og hvor de som ble tatt opp i opplæringen ble kalt katekumener⁵. I følge kirkefaderen Ireneus burde denne perioden vare i minst ti måneder, men trolig har den vart lenger, i alle fall i følge Hippolyt og flere andre kilder hvor vi finner at katekumentatstiden var på tre år. Katekumenene deltok i denne perioden på menighetens samlinger/gudstjenester, men fikk bare delta i gudstjenestens første del og ikke den andre: nattverdsfeiringen. I den siste tiden før dåpen (som gjerne var lagt til påskedag eller, i en del tilfeller, pinsedag) gjennomgikk katekumenene en mer intensiv

⁵ Å bli tatt opp som katekumen var i seg selv en prosess, man måtte ha en garantist som kunne bekrefte at vedkommende ville bli kristen og ikke hadde et anstøtelig rykte eller yrke. Garantisten hadde videre et tilsynsansvar overfor katekumenen i katekumentatstiden. (Dale, 1992:24) Garantisten kan på noen måter sammenliknes med det som etter hvert ble faddere.

undervisning. Da ble de undervist om evangeliet og troen, Fader vår og sakramentene. Deltakelse og praksis var viktige sider ved læringen i katekumenatet; man lærte blant annet både gjennom diakonale oppgaver i praksis (støtte enker, omsorg for syke m.m.) og ved deltakelse i gudstjenesten. Ellers har både tale, utenatføring og fortelling vært elementer i undervisningen. For øvrig møter vi undervisning om kristen tro også utenfor menighetene i denne perioden, en del tenkere og filosofer opprettet nemlig sine egne ”skoler” for interesserte. En av de mest kjente som drev slik undervisning er Justin Martyr (ca. 100-165) på 150-tallet.

Etter hvert ble barnedåp mer og mer vanlig og ved overgangen til 500-tallet og tidlig middelalder skjedde det et viktig skifte for kirkens katekumenat: barnedåp hadde i løpet av 400-tallet blitt så godt som enerådende og katekumenatet var nå kortet helt ned til noen liturgiske ledd i selve dåpshandlingen. Den øvrige opplæringen i kristen tro måtte nå komme *etter* dåpen. Undervisningsansvaret ble da i all hovedsak lagt hos foreldrene⁶ (og etter hvert fadderne) og med dette falt det organiserte katekumenatet bort. Da vi nå er på god vei inn i middelalderen er det også på tide å runde av disse perspektivene på undervisning i ”kirkens første tid”. Utover i middelalderen var undervisning og trosopplæring av barn og unge et ansvar og en praksis som lå nærmest alene i hjemmene hos foreldrene og etter hvert i større grad også fadderne⁷. Det er imidlertid viktig å understreke at det fortsatt foregikk undervisning fra kirkens side på flere hold, særlig var dette knyttet til prekenen og gudstjenesten. Under reformasjonen ble dette forsterket og det ble en reformasjon også av undervisningen, jf. katekismene. Imidlertid ble foreldrene fortsatt tillagt stor vekt i forhold til undervisningen av barn og unge, jf. bl.a. i Luthers lille katekisme: ”Hvorledes en husfar skal lære husfolket sitt å be...” (Brunvoll, 1972:142-143). Ikke før med pietismen på 1700-tallet kom trosopplæringen igjen til å bli drevet av ”profesjonelle lærere” i kirken, det vil si ikke foreldrene i hovedsak. Det er i denne perioden vi finner den første organiserte

⁶ Tradisjonelt sett er ikke dette noe oppsiktsvekkende, foreldrene hadde hele tiden hatt ansvaret for opplæringen av sine barn. Den store forskjellen var heller overgangen til at trosopplæring, opplæring i den kristne tro, nå først og fremst måtte rette seg mot barn og at i stedet for en dåpsforberedende opplæring måtte det nå bli en opplæring i hva man var døpt til.

⁷ Kirken hadde imidlertid et ansvar i oppfølging og opplæring av foreldrene og fadderne slik at de var i stand til å undervise i hjemmene, denne undervisning var gjerne knyttet til skriftemålet.

konfirmasjonsundervisning (Dale, 1992:15-32, jf. også 44-123; Skarsaune, 2009^b:167-175,205; Skarsaune, 2009^a:45-65).

3.4 Norsk litteratur om kristent ungdomsarbeid – et utdrag

Formålet med dette kapitlet er å trekke fram noen utvalgte bidrag om kristent ungdomsarbeid i Norge fra tiden før, rundt og etter PKT (1998), hvor vi kan finne spor av tenkning som har felles elementer med disippepedagogikken. Noe av dette materialet dreier seg om kristent ungdomsarbeid mer generelt enn bare akkurat konfirmasjonstiden og slik sett kan man si at det ikke helt ”treffer hodet på spikeren” i forhold til målet med denne oppgaven, men jeg ser det som lite sannsynlig at dette ikke skulle kunne ha en overføringsverdi.

Kristin Solli Schøien og Harald Schøien (kap. 3.4.1) er begge teologer. Deres utviklingsarbeid har utgangspunkt ”nedenfra”, hvilket vil si at de tar utgangspunkt i erfaringer og praksis, og utvikler sine teorier derfra. Deres bidrag som er nevnt her kan karakteriseres som håndbøker/ressursmateriell til kirkelig arbeid og har kanskje en noe populærvitenskapelig form. Erling Birkedal er teolog og religionspedagog og hans bidrag er tatt ut fra hans doktoravhandling i religionspedagogikk. Endelig har vi Bård Erik Hallesby Norheim som er teolog og stipendiat. Han har en teologisk tilnærming i det han skriver, samtidig som han ønsker at deler av boken han har skrevet skal kunne brukes som ressursmateriell i kirkelig arbeid.

3.4.1 Rabbinermetode

Kristin Solli Schøien gav i år 2000 ut et konfirmantopplegg med tittelen: *Fra torget til vingården – et gudstjenesteverksted der konfirmanter og voksne jobber sammen*. I dette konfirmantopplegget knyttes all undervisning i konfirmasjonstiden til gudstjenesten og i målformuleringen skriver hun blant annet: ”Ved å arbeide med *forberedelse, gjennomføring og gjenfortelling* av gudstjenester i gudstjenesteverksted, skal konfirmanter i løpet av undervisningsåret komme igjennom det materialet som plan for konfirmasjonstiden legger opp til” (Schøien, 2000:4, mine uthevninger).

Gudstjenesteverksted er et stikkord her og opplegget legger opp til at konfirmantene gjennom hele konfirmasjonstiden jobber praktisk med ulike gudstjenester etter et gitt mønster (jf. Schøien, 2000:14-23). Solli Schøien mener at liturgi er et *håndverk* og trekker med det inn hvordan en god læremester lærer bort et håndverk som eksemplarisk for det å lære konfirmanter om gudstjenesten. Samtidig henter hun fram Jesu måte å undervise disiplene sine på som eksempel og begrunnelse for opplegget. Spesielt to ting ved Jesu undervisning av sine disipler trekkes fram: "[1] All undervisning foregår i et fellesskap, både mellom lærer og elever og elevene imellom. ...[2] Undervisningen består ikke bare av ord: taler, fortellinger og lignelser. Den er en undervisning underveis, relatert til den situasjonen ordene er en del av. Den består like mye av handlinger, opplevelser og eksempler, og er en undervisning i livsholdning" (Schøien, 2000:7). Denne læringsmetoden kaller Solli Schøien for *Rabbinerens metode*. Foruten betydningen av fellesskapet og den helhetlige læringen i ord og gjerning; av en livsholdning, trekkes det fram at Jesu disipler ofte lærte uten nødvendigvis med en gang å forstå alt. Jesu disipler pugget, gjenfortalte, memorerte og innprentet, og ofte kom forståelsen senere ved å gå sammen med Jesus og erfare, sier Solli Schøien (Schøien, 2000:7-8).

Det å bruke Jesu undervisningsform ovenfor disiplene som eksempel og forbilde finner vi hos Solli Schøien allerede i 1994 i en bok hun gav ut sammen med Heidi Tanum Berntsen: *Når skoen trykker – Om tro og troverdighet*. Kort (og antakeligvis karikerende) sagt handler denne boken om forholdet mellom tro og troverdighet og går inn på hvordan man kan komme til rette der kirken i dag (les: 1994) mangler troverdighet. I den forbindelse bringer de på banen uttrykket *totalforkynnelse*, som blir det gjennomgående nøkkelbegrepet i hele boken. I innledningen sier de at totalforkynnelse handler om: "...forholdet mellom innhold, metode og form i kirken og det kristne arbeidet" (Berntsen/Schøien, 1994:5). Det er i denne forbindelse at læringsmiljøet rundt Jesus blir trukket inn; de vender seg til Jesu undervisning av sine disipler for å se hvordan denne kan si oss noe om totalforkynnelse. Ordet rabbinermetode eller rabbinerens metode dukker ikke opp, men i stedet snakker de om *disippelmetoden*. Metoden beskrives oppsummerende slik: først *lære* (i betydningen memorere), så *erfare*, så *forstå*, og har som utgangspunkt at dette var måten Jesu disipler lærte på. De observerte Jesus, memorerte og gjenfortalte det han fremde i taler, lignelser og samtaler. Senere gjorde de erfaringer som igjen førte til at de forstod det de hadde lært/memorert. Fellesskapets betydning for læringen understrekes av Berntsen og Solli Schøien, og de oppsummerer med at "Jesu disippelskole" bestod av to ting: overleveringsmetoden og fellesskapet

(Berntsen/Schøien, 1994:34-39). Det vi kan lese om Jesu undervisningsmetoder i denne boken er mye likt det vi finner i *Fra torget til vingården* og det kan tenkes at Solli Schøien der bygger videre på dette og altså lanserer det under begrepet *Rabbinerens metode*.

Vi møter rabbinermetoden igjen hos Harald Schøien som, i en artikkel i *Ungdom i rørsle 1*, trekker den inn i det han skriver om prosjektarbeid i konfirmasjonstiden. I denne artikkelen tar Schøien et oppgjør med ”klasseromsundervisning” (en lærer som underviser en gruppe elever, ”kateterundervisning”) i konfirmasjonstiden, og som bakgrunn for en ny tenkning ser han på situasjonen- og endringer i samfunnsliv, ungdomskultur og kirkens- konfirmantarbeid og menigheter. I tillegg trekker han inn bibelsk materiale som bakgrunn for sin tenkning og det er i forbindelse med sistnevnte at begrepet *rabbinermetode* igjen dukker opp. Han skriver blant annet at klasseromsundervisningen har en lite fremtredende plass i Jesu undervisningsmetoder. Det mest fremtredende metodiske ved Jesu undervisning er, i følge Schøien, rabbinerens metode som går ut på: ”å lære ved å leve sammen med”- gjennom observasjon, medvandring og samtale. Det trekkes fram at disiplene ikke nødvendigvis forstod alt med en gang, men at de allikevel fikk prøve og feile mens de var sammen med Jesus.

Schøien lanserer ut fra disse bakgrunnsfaktorene *prosjektarbeid* som et ”grunnleggende metodisk hjelpemiddel” i konfirmasjonstiden, og mener at det er en tjenelig metode for å få frem både forbildefunksjonen og fellesskapet, som er grunnleggende elementer i rabbinermetoden, i kirkens konfirmantarbeid. Konkret om prosjektmetoden i forhold til konfirmanter nevnes blant annet at: konfirmanter i prosjektarbeidet blir medarbeidere; sammen med lederne skal de løse en felles oppgave. De kan lære gjennom iakttagelse og samarbeid fremfor teoretisering. Undervisningen kan bli mer aktuell for den enkelte konfirquant; de må selv oppsøke den kunnskap de trenger for å løse oppgaver i prosjektet. Som forslag til prosjektarbeid setter Schøien opp *musikal* eller *gudstjenestearbeid* (jf. til siste: konfirquantopplegget til Kristin Solli Schøien ovenfor) (Schøien, 2004:225-237).

3.4.2 Medvandrer? - Pedagogiske utfordringer for kirkelig undervisning

Erling Birkedal er én av dem som har forsket mye på ungdom og tro i Norge. I sin avhandling ”Noen ganger tror jeg på Gud, men...”?⁸, fra 2001, er Birkedal ute etter å undersøke både samspillet mellom unges erfaringer med kirkereligion⁹ og deres egen gudstro, samt hvilke pedagogiske utfordringer dette samspillet reiser for en kirkelig undervisningssituasjon. Hans problemstillinger er formulert på følgende måte: ”Hvordan er interaksjonen mellom på den ene side unges gudstro og på den annen side deres erfaringer med kirkereligion fra hjem og lokalmiljø? Hvilke pedagogiske utfordringer aktualiserer denne interaksjonen for kirkelig didaktikk?” (Birkedal, 2001^a:47,5). Birkedals empiriske arbeid for å undersøke dette er både kvantitativt og kvalitativt. Midt på 1990-tallet gjennomførte han en spørreundersøkelse med ca. 300 informanter som alle var 13-åringer fra østlandsområdet. Noen av disse ungdommene ble så med videre i mer dyptgående studier i form av intervjuer (jf. Birkedal, 2001^a:56-67). Birkedals arbeid er relevant i vår sammenheng nettopp fordi han går inn på pedagogiske utfordringer for kirken i møte med ungdom og vi skal i det følgende se kort på noen av hans funn.

I sin presentasjon av hovedundersøkelsen deler Birkedal informantene inn i tre grupper etter ”grad av samsvar med konvensjonell kristen gudstro”¹⁰, basert på informantenes svar som 13-åringer: a) de som representerer konvensjonell kristen gudstro, b) de med en spørrende og undrende gudstro og c) de som er avvisende til den konvensjonelle kristne gudstro eller har en alternativ tro (Birkedal, 2001^a:93). Han understreker imidlertid at dette må sees som en grovinndeling. I tillegg har Birkedal først delt inn i to hovedgrupper: de som har sporadisk erfaring med kirkereligion og de som har jevnlig erfaring med kirkereligion.

Vi har ikke mulighet til å gå inn på alle funnene Birkedal gjør i sine undersøkelser her, og ettersom vårt fokus er konfirmasjonstiden i Den norske kirke kan det først og fremst være interessant å ta et blick på de funnene han har gjort i forhold til dette:

⁸ Undertittel: *En undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*

⁹ Med kirkereligion mener Birkedal: ”erfaring med kristendommen, slik den forstås av institusjonen Den norske kirke, og formidles i hjem, kirke, barnehage og skole.” (Birkedal, 2001^a:5)

¹⁰ Med konvensjonell kristen gudstro menes: gudstro som er i samsvar med den gudstro som proklameres av Kirken som institusjon. (Jf. Birkedal, 2001^a:93)

Det er i følge Birkedals undersøkelse stor forskjell på hvordan konfirmasjonstiden virker på ungdommene. For noen kan den gi hjelp til klargjøring av trosspørsmål, for noen fungerer bekræftende og stimulerende på egen gudstro, for andre er konfirmasjonstiden ganske likegyldig for deres gudstro, mens for andre igjen virker den slik at man avviser den gudstro man får presentert. Ut fra dette, samt noen andre faktorer, sier Birkedal at han ikke finner noen entydig sammenheng mellom konfirmasjonstid og endring av gudstro hos ungdommer i alderen fra 13-15 år. At konfirmasjonstiden har relativt liten betydning i ungdommers forhold til Kirken og det som Kirken står for bekreftes også i svenske og finske undersøkelser på området (Birkedal, 2001^a:163-164). Videre har Birkedal funnet at det er to ting som særlig peker seg ut som viktige i forhold til ungdom og tilhørighet i et trosfellesskap: det første er opplevelsen av å bli sett og akseptert for den man er, mens det andre er at deltakelse i fellesskapet er avgjørende for å føle tilhørighet. Opplevelse av mening i gudstroen (de kognitive sidene) synes imidlertid ikke å være like avgjørende for en opplevelse av tilhørighet. Det er også verdt å nevne at det, av personer, ser ut til å være venner som har størst innflytelse i forhold til gudstro hos 13-15 åringer (Birkedal, 2001^a:165,179).

Ungdom er forskjellige og har forskjellige forutsetninger for både tilegnelse og opprettholdelse, og for den saks skyld frafall, av gudstro. Gjennom sitt arbeid har Birkedal kommet frem til at kirken bør legge til rette for at unge kan knytte sin gudstro til flere aspekter: både kognitivt, sosialt og emosjonelt. Det å formidle dette på en måte som oppleves relevant for ungdommene er utgangspunktet for de pedagogiske utfordringene Birkedal tar for seg i siste del av sin avhandling (Birkedal, 2001^a:216-218).

Én av utfordringene Birkedal trekker fram er at ungdom ikke er én homogen gruppe men snarere utgjør et mangfold av variasjon også (eller kanskje særlig?) i forhold til gudstro. Bevegelse mellom tvil og tro må sees på som det vanlige blant ungdom i denne alderen. I møte med denne gruppen mener Birkedal at Kirken må legge til rette for: "...deltakelse og integrering i et fellesskap som gir mulighet for nye erfaringer og der det er rom for både tvil og tro. Den unge må oppleve å ha frihet til å velge, og også til å gå sin egen vei" (Birkedal, 2001^a:220-221).

Videre trekker Birkedal frem at det er en utfordring at en del av de unges opplevelse med kirkelig undervisning står i kontrast til kirkens egne planer. Målformuleringene i disse

planene (bl.a. PKT) går langt i å uttrykke at kirkens undervisning skal være noe mer enn ren kunnskapsformidling, de har til grunn en relasjonstenkning hvor både relasjon til Kristus og til menigheten trekkes fram. Det er da påfallende at flere unge opplever møtet med kirkelig undervisning som en mer eller mindre ren kognitiv tilnærming¹¹ (Birkedal, 2001^a:223-224). Et interessant moment er at en del unge gir uttrykk for at formidlingsmiljø og formidlingspersoner har avgjørende betydning i deres erfaringer med kirkens undervisning (og skolens). Dette aktualiserer at læringsmiljøet har en viktig betydning for selve formidlingen og at man derfor må jobbe med å skape gode miljø for undervisningen. Én av tingene Birkedal tegner opp for et slikt miljø er modell-læring. Han mener at man her kan hente inspirasjon fra skolens håndverksfag og lærlingordningen hvor man lærer i praksis sammen med en læremester. Et kritisk spørsmål han reiser i den sammenheng er imidlertid hva som er kirkens ”håndverk” eller ”praksis”.

En siste utfordring Birkedal trekker fram er at kirken må relatere sin undervisning til de unges kontekst og virkelighet; kirken driver sosialisering og må, for å være troverdig, kunne se læring og undervisning i sammenheng med den kultur de unge lever i og det livet de lever (Birkedal, 2001^a:229-234).

Alle disse utfordringene sammenfattes hos Birkedal i det som beskrives som en *erfaringsbasert didaktikk*. I den gjelder det både å knytte an til den erfaring og forankring de unge har fra før (hhv. kognitiv, emosjonell eller sosial), og samtidig legge til rette for at de unge kan få en variasjon av erfaring som berører flere av disse aspektene. Han skisserer i dette også noen måter de forskjellige aspektene kan imøtekommes på: den kognitive imøtekommes gjerne av samtale/dialog, den emosjonelle kan imøtekommes ved å gi opplevelser gjennom liturgiske handlinger, mens den sosiale imøtekommes ved fellesskap med andre hvor man også blir sett og akseptert (Birkedal, 2001^a:234). I dette kan ikke læreren bare være en kunnskapsformidler i intellektuell forstand, men må heller være en som står sammen med ungdommene og prøver å forstå livets erfaringer og mangfoldighet sammen med dem. I en artikkel med utgangspunkt i sin avhandling har Birkedal beskrevet sin forståelse av lærerrollen nærmere: ”Jeg har ... introdusert ”medvandrer” som betegnelse for en lærerrolle. Når jeg benytter metaforen ”medvandrer” kan det betraktes som en kombinasjon av ulike

¹¹ Birkedal fremhever imidlertid at dette ikke betyr en underkjennelse av det kunnskapsmessige i undervisningen (jf. Birkedal, 2001^a:224).

roller. Det inkluderer både kunnskapsformidling, læring som sosialisering og den emosjonelle siden ved personen, der en søker å få gode opplevelser. ... Målet er å føre eleven frem til grensen for sin egen kunnskap og erkjennelse, og derfra vandre sammen videre. ... Det dreier seg om å få kjennskap til hverandre ... som igjen kan føre til tillit. Når en får tillitsrelasjoner vil en som lærer fungere som en betydningsfull person for den andre” (Birkedal, 2001^b:78-79).

3.4.3 Trospraksiser

I 2008 kom boken *Kan tru praktiserast? – Teologi for kristent ungdomsarbeid*, skrevet av Bård Erik Hallesby Norheim¹², ut. Målet med boken er å presentere en teologi for kristent ungdomsarbeid i en norsk- luthersk kontekst. Som utgangspunkt for dette bruker Norheim et hovedspørsmål: *kan tru praktiserast?* Et viktig anliggende for Norheims teologi for kristent ungdomsarbeid er at unge skal få muligheten til å ha en tro som kan flytte med mellom ulike kontekster og ulike livsfaser.

En del av bakgrunnen som Norheim tegner opp er at det, på internasjonalt hold, har skjedd et paradigmeskifte i forhold til tenkningen om kristent ungdomsarbeid siden midt på 1990-tallet. Paradigmeskiftet kan sies å være en konsekvens av en felles erkjennelse av følgende tre punkter: 1) Samfunnet vårt er ikke lenger det kristne enhetssamfunnet slik det en gang var og ungdommer kjenner ikke lenger i like stor grad til innholdet og praksisene i den kristne tro. 2) Kirken har feilet i sin tilnærming til ungdom ved et for stort fokus på arrangementer, happening og show i stedet for troens substans. 3) Kirken står i en misjonssituasjon ovenfor ungdom og kalles til å gjenoppdage sin misjonale karakter. De som har tatt til orde for dette paradigmeskiftet har blant annet lagt større vekt på arbeid med relasjoner fremfor aktiviteter.

Arbeidet med teologi for kristent ungdomsarbeid¹³ har i all hovedsak vært preget av amerikanske og britiske stemmer. Norheim nevner blant annet amerikaneren Kenda Creasy Dean¹⁴, inspirert av Craig Dykstra og Dorothy C. Bass som i sin tur igjen blant annet har

¹² Norheim har for øvrig fått med seg en rekke forskjellige bidragsytere i den praktiske delen av boka (del 2).

¹³ Eng.: Youth ministry.

¹⁴ De andre han tar for seg er: amerikanerne Craig Dykstra, Dorothy C. Bass, Mark Yaconelli, Tony Jones, David F. White og briten Pete Ward.

jobbet videre med teorier fra filosofen Alasdair MacIntyre. Dean har gitt ut bøkene *The Godbearing life* (1998) og *Practicing Passion* (2004). Hun er kritisk til måten kirken har drevet sitt ungdomsarbeid og mener at det har vært for mye ”pizza og dårlig teologi i kirkekjelleren” i stedet for å skape muligheter for autentiske møter med Gud. I *The Godbearing life* skriver hun at kirken må tilby ungdommer noe som er *ekte* og mener at kirken har muligheten til å gjøre dette ved at den kan tilby autentiske relasjoner og grunnleggende erfaringer gjennom deltakelse i kristne praksiser. Hun ønsker derfor å skifte fokus til de gamle kristne *trospraksisene*: praksiser som inviterer deltakerne inn i Jesu Kristi liv, død og oppstandelse (Norheim, 2008:34,37). Dean ramser opp en lang liste med eksempler på slike praksiser, blant dem: dåp, nattverd, lovsang, samtaler med andre kristne, konfirmasjon, faste, tilgivelse, forbønn, rettferdighet (jf. Norheim, 2008:38). Disse praksisene blir avgjørende for Deans tenkning om kristent ungdomsarbeid fordi de gir mulighet for at det formes en *kristen identitet* hos ungdommene. Praksiser er viktig for alle de amerikanske bidragene Norheim tar for seg (jf. Norheim, 2008:34-55¹⁵); blant annet finner vi hos Craig Dykstra listet opp fjorten praksiser (*Growing in the life of faith* (1999)) og i boken *Practicing our faith* (1997) redigert av Dorothy C. Bass¹⁶ skildres og drøftes tolv praksiser (Norheim, 2008:43-48). Det britiske bidraget ved Pete Ward har en noe annen innfallsvinkel enn vi finner hos de amerikanske; han argumenterer også for et paradigmeskifte men har en mer kulturpositivistisk holdning enn vi ser hos amerikanerne.

Kristne praksiser blir avgjørende i Norheims teologi for kristent ungdomsarbeid, men han understreker samtidig at vi ikke uten videre har en direkte overføringsverdi fra amerikanske og britiske bidrag på området til vår kontekst. Han kritiserer blant annet Kenda Creasy Dean for å legge for lite vekt på dåpen. Dåpen blir avgjørende viktig i begrunnelsen for den teologien Norheim legger frem: ”Det er dåpen som *modellerer* den kristne og er *modell* for livet som disippel” (Norheim, 2008:81). Utgangspunktet er dåpen hvor troen fødes og vi får Den Hellige Ånd, resten av livet handler om å leve det livet som ble gitt i dåpen. Å praktisere tro handler om å praktisere det livet som blir gitt i dåpen (Norheim, 2008:78-84,91-94). Norheim presenterer sju *kjernepraksiser*, som er de samme som *kirkens sju ytre kjennetegn* hos Luther i *Om konsiler og kirken* (1539). Å kalle disse kjennetegnene for kjernepraksiser er noe Norheim henter fra den tyske katolske teologen Reinhard Hütter. I følge Luther er disse

¹⁵ Se særlig synopsen Norheim setter opp på side 54-55.

¹⁶ Boka er skrevet av Bass og elleve andre teologer.

kjennetegnene gaver til kirken som Kristus har knyttet sitt løfte om nærvær til. Når vi gjør disse praksisene er derfor Kristus selv til stede og vi blir gjennom dem knyttet til Kristus igjen og igjen. Disse sju kjennetegnene/kjernepraksisene er: Guds Ord, dåpen, nattverden, nøkkelmakten, tjeneste, bønn og etterfølgelse (Norheim, 2008:73-75,77).

Norheim definerer en kristen praksis på følgende måte: ”Ein kristen praksis er noko ein gjer saman i ljøs av dåpens nåde, som ein respons på menneskelege behov, og i kraft av Kristi frelsande nærvær” (Norheim, 2008:23).

Som nevnt er et viktig anliggende for Norheim at unge skal kunne ha en tro som kan flytte med til nye steder og tider. Han mener at kjernepraksisene gjør dette mulig, fordi de er fleksible og stabile på én og samme tid. De er slitesterke, tåler å bli gjentatt og flyttet til nye kontekster og livsfaser (Norheim, 2008:99).

For denne teologien er fellesskap, disippelfellesskap, en viktig side. Norheim bruker Emmausfortellingen som eksempel på dette: for de to disiplene som møtte Jesus på veien til Emmaus ble ikke møtet med den oppstandne begrenset til en éngangshendelse. De fortsatte å leve i og praktisere den praksis som de fikk erfare i møte med Jesus: fellesskapet, Ordet, bønnen og brødsbrytelsen. Han trekker en parallell fra det livet som skildres i Emmausfortellingen og til det som PKT sier at skal prege konfirmasjonstiden i Den norske kirke: ”Jesus har knyttet løfter om sitt nærvær til dem som lever i fellesskapet som hans disipler, som samles om Ordet og sakramentene, lovprisningen og bønnen” (Norheim, 2008:15-17).

I del tre av boka skriver Norheim om ”fellesskapet som gåve og sending” (Norheim, 2008:287). I denne delen skriver han blant annet at fellesskapet er en gave fra Gud, samtidig som det er begynnelsen på en sendelse. Det å gjøre noe sammen skaper fellesskap og slik sett er praksisene allerede med det gode fellesskapsbyggere. I tillegg argumenterer Norheim for at det må være praksiser som tåler og repeteres, slik at fellesskapet har et grunnlag for å leve videre. Disse praksisene former et fellesskap som gang på gang blir ett med hverandre og Kristus gjennom nettopp å gjøre praksisene: leve livet slik det ble gitt oss i dåpen. Gjennom å delta i disse praksisene praktiserer vi tro, sier Norheim (Norheim, 2008:288).

Han mener at vi i norsk- luthersk kontekst har et særlig potensiale i konfirmasjonen; i konfirmasjonstiden kan ungdommene være en del av et disippelfellesskap der en øver seg på

kirkens kjernepraksiser. Han mener det er avgjørende at konfirmasjonstiden legges opp slik at det er kjernepraksisene som får være dominerende og understreker konfirmasjonen også som en sendelse der konfirmantene sendes ut til et videre disippelliv i Kristus og som en del av fellesskapet (Norheim, 2008:297-299).

3.5 Mesterlære – et fagpedagogisk perspektiv

I mange århundrer har det å stå i lære hos en mester vært den vanlige, og primære, måten å lære et håndverk. I senere tid har mesterlæren fått fornyet oppmerksomhet innenfor fagpedagogiske miljøer, etter at utdanning i vår vestlige kontekst i det 20. århundre var mer preget av det vi kan kalle ”det skolastiske paradigmet” med vekt på formell og teoretisk undervisning. Med denne fornyede oppmerksomheten har mesterlæren fått en ”renessanse” som også går ut over den klassiske mesterlæren innenfor håndverkstradisjonen. Jeg vil i denne sammenheng ikke gå inn på eventuelle diskusjoner og kritikk til mesterlæren, men heller presentere den tenkning vi finner hos noen av dagens representanter for bruk av mesterlære i, eller som, læringsteori. Av disse har vi blant andre Jean Lave og Etienne Wenger, som i 1991 kom med boken *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, danskene Steinar Kvale og Klaus Nielsen, som i 1999 redigerte boken *Mesterlære – læring som sosial praksis*, samt brødrene Hubert L. og Stuart E. Dreyfus som alle har levert viktige bidrag i den fornyede interessen rundt mesterlære som aktuell læringsform og som grunnlag for nye teorier om læring.

Det finnes forskjellige typer mesterlære. I europeisk sammenheng er det kanskje først og fremst håndverkslaugene, hvor lærlinger ble tatt i lære for å tilegne seg et bestemt håndverk og yrke, vi knytter mesterlæren til. I sin bok bruker Kvale og Nielsen blant annet den tradisjonelle europeiske mesterlæren, og teorier fra Lave og Wenger, som utgangspunkt idet de trekker fram fire hovedtrekk som de mener kjennetegner mesterlære (jf. til disse fire punktene: Kvale/Nielsen, 1999:17-19; Spetalen, 2010:5-7):

1) Læring i et praksisfellesskap.

Mesterlære er læring i et *praksisfellesskap*. Med praksisfellesskap menes et fellesskap hvor den lærende (eleven/lærlingen) blir gitt adgang til å delta og handle i viktige praksissituasjoner, og der læringen skjer gjennom deltakelse i et praktisk- produktivt arbeid.

Dette er et samvær over tid hvor lærlingen får være til stede i alle de situasjoner som måtte oppstå og både kan observere hvordan de håndteres av de med erfaring, samt selv få kjenne på hvordan han/hun selv håndterer ulike situasjoner. I dette fellesskapet skapes det rom for at lærlingen får være det som Lave og Wenger kaller *legitim perifer deltaker*. Dette er et sentralt begrep i Lave og Wengers teorier, og går ut på at lærlingen blir legitimert som deltaker i praksisfellesskapet, at vedkommende faktisk får delta, samtidig som det ikke forventes at han/hun skal mestre alle sider ved faget med en gang. Lærlingen beveger seg så i retning fra *legitim perifer deltaker* mot *full deltaker* ved stadig å få flere og større oppgaver og ansvarsområder etter hvert som hun/han får økt kompetanse, forstått som gradvis utvikling av både ferdigheter, kunnskap, verdier og holdninger.

2) Læring som faglig identitetsutvikling.

Gjennom læringen av faget/håndverket opparbeider lærlingen seg en *faglig identitet* som medlem i fagets praksisfellesskap. Dette kan sies å være en del av veien fra legitim perifer- til full deltaker, hvor den faglige identiteten sannsynligvis vil utvikles og styrkes i takt med ferdighetsutviklingen og mestringsfølelsen i faget.

3) Læring uten formell undervisning.

Mesterlære er læring gjennom *handling* i form av utøvelse og øvelse, hvor lærlingen har mulighet til å observere og imitere læremesterens (og andre medarbeideres) arbeid. Mesteren og de andre i praksisfellesskapet videreformidler da ikke bare de tekniske sidene ved praksisen, men også holdninger, verdier og normer knyttet til den. Mesterlære er en læringsform *uten formell undervisning* hvor lærlingen, som nevnt, først og fremst lærer ved å være en legitim perifer deltaker i et praksisfellesskap. I mesterlære skilles det derfor heller ikke mellom læring og bruk av det lærte; faget læres i samme situasjon som det utøves, og læring og anvendelse blir to sider av samme sak. Man kan argumentere for at en slik læringsprosess kun vil føre med seg en kopiering av mesterens praksisutførelse og stil, men gjennom å delta i ulike praksisfellesskap med forskjellige mestere vil lærlingen kunne få ulike impulser og utvikle sin egen stil.

Brødrene Dreyfus konkluderer, i en artikkel om sin femtrinnsmodell for ferdighetstilegnelse fra novise til ekspert¹⁷, med at mesterens faktiske tilstedeværelse i praksissituasjonen er avgjørende. De beskriver det blant annet slik: ”På mange områder er det bare mulig for en elev å bli ekspert ved å imitere de daglige reaksjonene på spesifikke situasjoner fra en som allerede er ekspert eller ideelt sett mester, og det er bare ved nært samarbeid med elever i en felles situasjon at lærere kan videreføre sitt engasjement og sine ferdigheter til elevene” (Dreyfus/Dreyfus, 1999:69).

4) Evaluering gjennom handling.

I mesterlære *evalueres* læringen i praksis ved direkte tilbakemelding på arbeidet som utføres. Da man gjerne jobber konkret med produksjon vil samtidig selve det produserte produktet fungere som en evaluering. En viktig del av evalueringen er også tilbakemeldinger fra andre i praksisfellesskapet. I tradisjonell mesterlære avsluttes læretiden med en praktisk prøve for å få svennebrev.

Man kan skille mellom *personsentrert* og *desentrert* mesterlære. En personsentrert form for mesterlære handler om forholdet mellom én læremester og én lærling. Det fokuseres da gjerne på sånt som hvordan læremesteren synliggjør de oppgaver som skal gjøres, og den tenkning som ligger bak, for lærlingen, og på den annen side i hvilken grad lærlingen observerer og imiterer læremesteren. I en desentrert mesterlære handler det imidlertid mer om lærlingens forhold til et praksisfellesskap enn til én læremester. Lave og Wenger beskriver den desentrerte mesterlæren slik: ”En desentrert oppfatning av mester-lærlingrelasjonene fører til en forståelse av at mestring ikke er en egenskap ved læremesteren, men ved organiseringen av det praksisfellesskap som han er en del av...” (Lave/Wenger, 1991:94). Det er med denne forståelsen Lave og Wenger bruker sitt uttrykk *legitim perifer deltakelse*, og ut fra det bygger sin teori om situert læring (Nielsen/Kvale, 1999:21-22; Spetalen, 2010:4).

Det er også verdt å nevne at vi i noen utdanningsammenhenger i dag finner mesterlære i det som kan omtales som *vekselutdanning*. En slik type utdanning går ut på en veksling mellom skoleundervisning og praksis ute på en arbeidsplass (jf. Kvale/Nielsen, 1999:18). En type vekselutdanning kan vi kanskje si at vi har i yrkesutdanningen i den norske videregående

¹⁷Alle trinnene: 1. Novise, 2. Viderekommen begynner, 3. Kompetanse, 4. Dyktighet, 5. Ekspertise

skolen med dens to-årige skole og deretter to-årige læretid. Slik jeg ser det har dette relativt liten relevans for konfirmantarbeid, men det kan i alle fall bevare bevisstheten om behovet for vekslning mellom teori og praksis.

Selv om mesterlære i hovedsak har vært knyttet til håndverkene finner vi mesterlære innenfor flere andre fagfelter og profesjoner. Eksempelvis har de forskjellige bidragsyterne i boken til Kvale og Nielsen studert mesterlærelignende utdanningsformer i tilknytning til utdanning av henholdsvis leger, idrettsutøvere, konsertpianister, selgere og forskere, i tillegg til mer tradisjonell håndverkslære hos skreddere og metallfagarbeidere (jf. Nielsen/Kvale, 1999:89ff).

Jeg mener ut fra dette at mesterlæren, selv om den ikke er én enhetlig teori, kan bidra med noe viktig i vår sammenheng ved at den tilbyr en begrepsbruk for:

- 1) Gradvis vekst inn i fellesskapet.
- 2) Læring av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier.
- 3) Eksempelets makt.
- 4) Vurdering av arbeidet ut fra lærlingens øvetid og forutsetninger.
- 5) Vurdering av, et ofte felles, produkt.
- 6) Personsentrert og desentrert læringsmiljø.
- 7) Avhengighet av gode forbilder (eksperter).

3.6 Sammenfattende

I 1998 lanserte *Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke* begrepet *disippelpedagogikk* som en grunntekning om pedagogikken i konfirmasjonstiden i Den norske kirke. Dette er en pedagogikk som tar utgangspunkt i læringsmiljøet for Jesu disipler. Viktige stikkord for dette læringsmiljøet er: fellesskap, omsorg, opplevelser, praktiske oppgaver, erfaringer, fortellinger, eksempler og samtale. Disse bestanddelene ønsker man i PKT at skal prege konfirmasjonstiden i Den norske kirke. Man mener blant annet at konfirmentene må få oppleve å være del av et fellesskap, at de må få lære gjennom oppgaver og erfaring, at de må oppleve at det er rom for deres spørsmål og meninger, at de får undervisning som knytter seg til deres virkelighet og endelig at de skal føle omsorg og få gode opplevelser. Et av målene i PKT er at konfirmentene kan ”vokse som Jesu disipler”, noe som sier oss at det i denne planen er underforstått at konfirmentene allerede er definert som disipler.

I samme periode som da PKT ble skrevet (noen år før og etter) finner vi hos Kristin Solli Schøien og Harald Schøien begrepet *Rabbinerens metode*, eller også *Disippelmetoden*, i deres

arbeid blant annet med konfirmantopplegg. Der, som i PKT, trekkes Jesu undervisning av disiplene fram som eksempel for læring og kjennetegnene ved metoden oppsummeres med at: læringen skjer i et fellesskap og at undervisningen ikke bare består av ord, men vel så mye av handlinger og opplevelser. Det er en undervisning i livsholdning.

Én av problemstillingene i Erling Birkedals doktoravhandling handler om pedagogiske utfordringer for kirken i møte med unge. Han konkluderer etter sine undersøkelser av gudstro hos ungdom med at kirken bør møte utfordringene med formidling til ungdom gjennom en *erfaringsbasert didaktikk*: en formidling som både knytter an til det som er kjent og samtidig gir en variasjon av erfaring med både samtale/dialog, opplevelser og fellesskap.

Bård Erik Hallesby Norheim har skrevet en teologi for kristent ungdomsarbeid hvor han bruker kristne trospraksiser, eller kjernepraksiser, som grunnlag. Ved å gjøre disse praksisene, delta i dem, mener Norheim at ”vi praktiserer det livet vi ble gitt i dåpen; at vi praktiserer tro”. Disse praksisene former et fellesskap. Deltakelse i praksis og fellesskap er, som vi har sett, begge viktige elementer i disippelpedagogikken i PKT.

Vi finner ikke i Bibelen en formulert eller eksplisitt uttalt ”Jesu pedagogikk”. Likevel kan vi, ved å gå til bibeltekstene, finne en del interessante trekk ved Jesu undervisning og læringsmiljøet til disiplene. Det er tydelig at de som har arbeidet med disippelpedagogikk i PKT har brukt det bibelske materialet, for vi finner i bibeltekstene belegg for mange av de trekkene som PKT fremhever.

Heller ikke for urkirken har vi en egen eksplisitt uttalt pedagogikk for trosopplæring. Gjennom brevlitteraturen kan vi finne noe om Paulus’ undervisningsmetoder og i Paulus’ teologi kan vi finne fremhevet elementer som: tilhørighet, delaktighet og synliggjøring som viktige læreforutsetninger i menighetene. I katekumentatet utover på 100-tallet var både deltakelse og praksis viktig for læringen, samtidig som undervisningen også bestod av tale, utenat læring og fortelling.

Endelig ser vi at vi i de pedagogiske fagmiljøer kan finne teorier som har felles trekk med det vi nå kjenner fra disippelpedagogikken: nemlig i moderne teorier om mesterlæreprinsippet.

Så langt mener jeg derfor vi har sett at en del av de elementer og momenter som presenteres i disippelpedagogikken i PKT er å spore i henholdsvis det bibelske materialet, kirkehistorien i ur- og oldkirken, nyere litteratur om kristent ungdomsarbeid og endog i fagpedagogikk ved nyere teorier om mesterlære. Disse kan i beste fall klargjøre noen, eller kanskje til og med tilføre noen nye, elementer i disippelpedagogikken. Det er i denne sammenheng verdt å merke seg at disippelpedagogikken i PKT er utelukkende teologisk begrunnet ut fra Bibelen og da uten konkrete bibelreferanser. Fagpedagogisk, eller annen, begrunnelse finnes ikke i planen. Jeg mener derfor med dette samtidig å ha vist at disippelpedagogikken per i dag ikke er veldig teoretisk utviklet.

Kanskje kan det da heller hende at praktikerne, de som til daglig driver med konfirmasjonsundervisning i kirken, har en klar forståelse av disippelpedagogikk og praktiserer det i sitt arbeid. Ideelt sett skulle jeg, for å undersøke dette, vært ute i menighetene og gjort grundige observasjoner og undersøkelser av konfirmasjonsundervisningen slik den foregår i Den norske kirkes ulike menigheter. Det er det dessverre ikke mulighet for innenfor rammene av denne oppgaven, verken tidsmessig eller med tanke på omfang. Resultatet blir derfor heller en stikkprøve i to menigheter som, etter rådføring med trosopplæringssekretariatet, var blant dem jeg fikk tips om at jobbet bevisst i forhold til konfirmanter og konfirmantarbeid.

4. Konfirmasjonstiden i to norske menigheter

4.1 Empirisk tilfang og metode

I løpet av arbeidsprosessen fikk jeg gleden av å undersøke konfirmasjonstiden i to menigheter i Den norske kirke. Jeg var til stede og observerte konfirmasjonsundervisning og jeg fikk tilsendt skriftlig materiale om konfirmasjonstiden i de aktuelle menighetene. Hovedvekten lå allikevel på et møte, og intervju, med den hovedansvarlige for konfirmantarbeidet i hver av de to menighetene. Dette arbeidet ble da en stikkprøve med to informanter for å se om disippelpedagogikk er et kjent begrep i praksis, hva disse informantene eventuelt tenker om det og hvordan det viser seg i det aktuelle konfirmantarbeidet.

Intervjuene ble organisert som semi-strukturert intervju med bruk av intervjuguide, og kan betegnes som kvalitativt forskningsintervju. Intervjuet var åpent i den forstand at det var åpne

spørsmål som la opp til at informantene selv skulle kunne komme med så utfyllende svar som mulig. I min presentasjon forsøker jeg å gjengi momenter fra intervjuene i en kortfattet, ufortolket og materialnær form. Dette medfører en utstrakt bruk av direkte sitater, særlig i forhold til det som omhandler informantenes egne tanker og synspunkter. Sitatene er kursivert for å tydeliggjøre at dette er direkte sitater og for at det i drøftingsdelen skal være lett synlig hva som er intervjusitater og hva som er sitater fra teorimaterialet.

Først i presentasjonen gir jeg en kort presentasjon av noen opplysninger om kontekst (deriblant sted, menighet og ungdomsmiljø). Deretter gir jeg en nærmere presentasjon av selve konfirmantopplegget og dets rammer, før jeg går mer inn på å få frem informantens tanker og synspunkter. Til sistnevnte har jeg valgt å fokusere på det som omhandler helhet i konfirmantopplegget, pedagogisk grunntenkning, derunder også forståelsen av disippelpedagogikk, forskjellighet i forhold til skolens undervisning og forhold til leir. Jeg har forsøkt å bygge opp presentasjonene relativt likt slik at det skal være grunnlag for sammenlikning. Samtidig tilstreber jeg å få fram det særegne ved teologisk- og pedagogisk tenkning om konfirmantarbeidet hos den enkelte. Alle opplysningene i presentasjonene baserer seg på mitt intervju med informantene (med unntak av noen ytterst få faktaopplysninger) og må sees i lys av det.

Begge intervjuene ble gjennomført på våren mot slutten av konfirmasjonstiden i den ene menigheten og etter de ordinære undervisningssamlingene i den andre (som imidlertid fortsatt hadde et lengre leiropphold igjen på programmet). Hvert av intervjuene ble gjennomført på kontoret til informanten, og hadde en varighet på i overkant av to timer. Dokumenteringen ble gjort ved hjelp av lydopptak som jeg i ettertid transkriberte ut i fulltekst. Begge informantene ble informert om at intervjumaterialet ville bli anonymisert i oppgaven og at alt materiale ville bli slettet ved arbeidets ferdigstillelse.

Målet med disse intervjuene og presentasjonene er å se om en stikkprøve i praksisfeltet konfirmasjonsundervisning kan gi en mer avklart forståelse av disippelpedagogikk, samt at jeg vil forsøke å hente ut noen spørsmål, som dette materialet reiser til oppgavens teoridel, i drøftingsdelen nedenfor. Noen grundig analyse av informantenes utsagn vil det imidlertid ikke bli rom for.

4.2 Gaustatoppen menighet

Stedet er en bydel i en større by sentralt i østlandsområdet. Kirkebygget er en arbeidskirke fra 1960-tallet og ligger sentralt plassert i bydelen og menigheten. I tilknytning til menigheten, og i kirkens lokaler, drives også eldresenter og barnehage. Det er ca. 9000 medlemmer i menigheten, som har en relativt stor stab med blant annet to prester, kateket, trosopplærer, diakon, diakoniarbeider og kantor. Konfirmantkullene ligger på rundt 45 konfirmanter, men kan ved store årskull være oppe i rundt 60. Dette utgjør mellom 70-80 prosent av de som er medlemmer av Den norske kirke i årskullene. Dette er tall som har vært rimelig stabile, dog med en liten nedgang de senere år, men min informant uttaler om dette at: *"det er fortsatt populært å være kirkelig konfirmant."* Det finnes en del innvandrere med muslimsk eller annen religiøs bakgrunn i bydelen og i byen som helhet. Stedet har to barneskoler og én ungdomsskole. En del av ungdommene på stedet er veldig aktive innen idrett og min informant uttrykker at dette gjerne er de "ressurssterke" ungdommene. Det er ikke mange andre organiserte fritidsaktiviteter i bydelen, og hun sier at ungdommene må reise til sentrum for andre kommunale fritidstilbud enn idrettsforeningen. Kirken driver en ungdomsklubb annenhver fredag som er åpen for alle ungdommer i alderen 14-18 år. De har også et ledertreningskurs for fjorårskonfirmanter (MILK). Menigheten har vært prosjektmenighet i trosopplæringsreformen og har hatt et fullskalaprojekt (0-18 år), men med fokus på aldersbestemte faser (4-åringer, 6-åringer, 9-åringer, 11-åringer osv.). Min informant jobber som kateket i menigheten og hun har vært der i mer enn ti år.

Konfirmasjonstiden er lagt opp fra august til mai og består i hovedsak av undervisningssamlinger i kirken etter skoletid annenhver uke. Der er konfirmantene delt i fire faste grupper med hver sin faste leder som enten er en av prestene, kateketen eller trosopplæringsmedarbeideren. Disse samlingene er grunnleggende bygget opp slik: hver gruppe møtes for seg og spiser sammen, deretter har de 45 minutter undervisning i gruppene, og så går de opp i kirkerommet hvor de har en fellessamling som består av 15 minutters salmesang med kantor og deretter 15 minutter tidebønn med fast liturgi. Gruppene er gjerne fordelt over to dager. Om de undervisningstimene som følger etter høstferien sier min informant: *"...etter det så er det sånn alvor med tett sånn litt ren undervisning. Vi prøver å gjøre det litt spennende óg, men ellers en del sånne undervisningsøkter frem mot jul."* Som hovedhjelpemidler i konfirmasjonsundervisningen bruker de Kristuskransen og Konfirmantbibelen. På noen av samlingene utover våren har de valgt å trekke inn eksterne

bidragsyttere i undervisningen, f. eks har de hatt besøk av NMS for å snakke om misjon, et begravelesesbyrå og et incestsenter. I forhold til dette sier min informant: *”...når det går mot slutten så er det litt sånn greit å ha litt andre ting å gjøre, at de ikke bare sitter der og skal jobbe.”* I forhold til hvordan de legger opp til aktiviteter og deltakelse fra konfirmantene i undervisningen trekker hun fram høytlesning av bibeltekster, som de jobber med, på rundgang (man har lov til å si nei), delta i diskusjoner dersom det legges opp til det, at de ikke har noen særlig uteaktiviteter, og at: *”...vi føler at de har den bevegelse de trenger i og med at de kommer og spiser og så går vi opp i kirken, for det er ingen som har sin time i kirken ... Så det er bare i tre kvarter hvor de sitter og har sånn kanskje ren undervisning.”* Ut over disse samlingene annenhver uke skal konfirmantene være med på noen gudstjenester hvor de, på en del av dem, deltar som ministranter i mindre grupper¹⁸, en kirkehelg på våren, samt at de reiser på en weekend (fredag-søndag) i slutten av september. Med årets konfirmantkull hadde de for første gang denne weekenden sammen med en annen menighet. Nattcup i en stor idrettshall i byen er også et arrangement de er med på i samarbeid med andre menigheter i byen.

Da jeg spurte min informant om hva hun synes er de mest positive sidene ved konfirmantopplegget i menigheten fikk jeg til svar:

”Det er to typer ting: de som konfirmantene selv synes var mest gøy, og det er tydelig konfirmantleir og nattcup. Ingen tvil om at det er høydepunktet for dem og det er ofte det som er avgjørende for dem for å velge kirkelig konfirmasjon. ... For oss, én ting som jeg synes er helt herlig det er å se hvordan disse ungdommene utvikler seg i løpet av året og hvordan de blir kjent med oss og med huset og begynner på en måte, på en positiv måte, å ta kirken for gitt – det er deres sted, det er her de hører hjemme. Og så å be sammen med dem – det er også stort, å se at de begynner å slappe av i forhold til tidebønn.”

Hun sier at hun prioriterer det å lære alle konfirmantenes navn så tidlig som mulig. De har en ”innskrivningssamtale” med hver enkelt konfirmant under innskrivningen i begynnelsen av juni. Dette er et bevisst valg, som hun sier: *”jeg vil møte dem på den måten for da ser man den enkelte.”* Hun jobber mye med å lære navnene til hver enkelt konfirmant slik at hun kan tiltale dem ved navn i stedet for bare med *”du, du, du”*. Da jeg spør om hun tenker at dette har

¹⁸ Som ministranter har konfirmantene oppgaver som: bære lys, bære kors, være med i evangelieprosjeksjon, lese tekster og være kirkeverter.

betydning for konfirmantene (1) og hvorvidt det påvirker deres forhold til undervisningen for øvrig (2), sier hun:

[1]”Ja, det tror jeg. Spesielt for de som opplever at de i andre sammenhenger ikke blir sett, det at ”jeg var viktig der, jeg var verdt noe”...[2] Jeg håper det gjør det, det burde det. Nok en gang må jeg si at det er tydelig at det gjør det for noen ...jeg tror at uansett må de gå ut av konfirmasjonstida med opplevelsen av å ha blitt sett, uansett om de har lært noe i det hele tatt eller ville lære noe i det hele tatt. For jeg er nesten sikkert på at hvis du er vennlig mot dem, hvis man har en vennlig tone som er genuin, at de føler at det er noe ekte der, når du snakker med dem og ser dem og at du faktisk er interessert i hva de gjør på fritiden og hvem de er og om de har det bra eller ikke, da tror jeg de også hører på hva du har å si i undervisningen.”

Mens vi snakker om hjelpemidlene de bruker i undervisningen kommer hun inn på følgende da vi snakker om Konfirmantbibelen:

”...man kan finne på en masse litt sånn rare og gøy ting men Bibelen og bibeltekstene må være sentralt i alt man gjør. Og hvis de ikke kan noen ting fra Bibelen når de slutter som konfirmanter så har man ikke lyktes med konfirmantundervisningen, uansett hvor gøy det har vært.”

Bibelen blir videre trukket fram flere ganger under intervjuet. Hun sier at hun gjerne vil at konfirmantene: *”...føler at Bibelen er en bok de kan bla i, lese i, ha et forhold til.”* Bibelen trekkes fram i forhold til basiskunnskap som det viktig at konfirmantene får, og på spørsmål om hva i kristendommen det er viktigst at konfirmantene lærer (da har hun allerede svart på hva som er hovedmålet med konfirmasjonstiden), svarer hun: *”...Tror det med å bli kjent med Bibelen jeg har blitt mer og mer bevisst på at det er den blandingen av å bli kjent med Bibelen og gode opplevelser i gudstjenestesammenheng, i fellesskapsammenheng, som sammen kan gjøre at et menneske kan stole på Gud.”* Bibelen dukker også opp i hennes begrunnelse for konfirmantweekenden: at det er greit å ha noe grunnleggende undervisning så tidlig i året med en hovedbolk om Bibelen.

Av utfordringer i konfirmantarbeidet trekker hun fram det å holde balansen mellom tilstrekkelig undervisning samtidig som det ikke skal bli kjedelig. Hun uttrykker at hun ikke liker: *”...å føle at man må i gang med aktiviteter for å beholde dem.”*

Jeg spør også om de har vurdert å organisere året annerledes med færre, mer konsentrerte, møtepunkter:

”Nei, vi syns det er ille nok som det er å bli kjent med dem ... å ha undervisning på den måten, eller en lengre leir for eksempel en hel uke, da føler vi at det er viktigere for dem å møte jevnlig ... vi føler at det er viktig for dem å komme regelmessig i løpet av året.”

Samtidig understreker hun at de ikke ønsker seg tilbake til slik de hadde det da konfirmantene møtte til én time hver uke, men at de får mer ut av en dobbeltime annenhver uke.

Om forskjellen mellom skolens undervisning i kristendom og konfirmasjonsundervisningen i kirken sier hun umiddelbart: *”Vi forkynner. Det er den store forskjellen.”*

Videre handler det om at hun tror skolen er litt redde for å gi mer enn ren informasjon, og at de derfor er redde for å legge opp til for mye personlige opplevelser.

Da vi kommer inn på konfirmantplaner og hennes forhold til disse sier hun:

”Jeg syns det er gode rammer å bygge videre på. Da den siste konfirmasjonsplanen kom ut var jeg jeg veldig nøye med å lese den ... var litt påpasselig med at vi hadde det som vi skulle ha i planen ... jeg opplever planene som gode rammer som gir rom for både den lokale menighetens behov, men også for den individuelle lærer.

Jeg spør henne videre om hva som er hennes forståelse av begrepet disippelpedagogikk:

”Ja, eller rabbinipedagogikk som det også ... ? Det er å gå sammen med konfirmantene, eller hvis det er konfirmanter det er snakk om, å lære på samme måte som Jesus lærte med fortellinger og opplevelser også. Han tok dem rundt med seg, de var over alt, de var sammen med han når han helberedet folk og når han ba i stillhet, de var sammen med han når han pratet med fem tusen mennesker, sammen med han på fisketur og lærte hele tida. Det er det jeg forstår med å være en disippel; å følge med i fotspor og lære ved å være sammen med, å gå sammen på noe.”

Videre, til om dette er en tenkemåte og et begrep som hun er fortrolig med i forhold til konfirmantarbeid sier hun:

”Ja, til en viss grad. Jeg kunne godt tenkt meg å få det noe mer ut i live, men selve ordet – den første timen har vi noen ganger kalt ”hvordan være en disippel” ... ja, disippelmetoden syns

jeg er god men om jeg er god til å gjennomføre det – for de skal være Jesu disipler og ikke våre, så det er, ja å gå sammen med dem, være disipler sammen med dem. Men bruke noe av Jesu teknikk og pedagogikk fordi han var den store pedagog syns jeg.”

Jeg vil at hun skal trekke ut av dette hva hun som lærer i kirken kan lære av måten Jesus lærte på:

”Det å ikke undervise på samme måte som ... hvis man tenker ordet undervisning så tenker man litt gammeldags og en som står foran og forteller at sånn er det, to pluss to er fire ... men at man, som jeg sa tidligere, undres sammen, leser sammen og prøver å forstå sammen hvordan ting henger sammen. Fordi det tror jeg var det Jesus gjorde ... Det er å ta dem med på reisen med deg, men samtidig være en tydelig leder.”

Vi kommer inn på konfirmantleiren/weekenden og hvilken betydning denne har for konfirmasjonstiden som helhet:

”Jeg tror det setter en standard for deres forventninger ... det er en veldig god start ... og det gir den tryggheten begge veier med konfirmantene og oss, og med oss og konfirmantene. At de kjenner at vi bryr oss også, og at de blir kjent med oss også om kvelden når vi er slitne og kjenner oss når vi dummer oss ut på underholdning ... at vi kan ha det gøy sammen og at de kan, ja hvis du ikke glemmer det, så kan det påvirke hele konfirmasjonstiden. Det gir en grunnleggende trygghet for de fleste.”

Det viktigste målet med å reise på konfirmantleir beskriver hun som:

”Det er det å skape et miljø hvor konfirmantene faktisk kan lære noe, det er et miljø med felles opplevelse, felles undervisning, felles gudstjeneste ... at de deltar i ting, at de ikke sitter på sidelinjen, at ting skjer felles. Den opplevelsen av å være sammen om noe ... i den settingen hvor de er borte hjemmefra, samlet, og har positive tanker og ønsker og forventninger ... Det er et godt læringsmiljø tror jeg ... Ja, så jeg vil, det er som du sa veldig mye ressurser både av mennesker og penger og tid på en leir som er fort over, men jeg vil ikke gå vekk fra det i det hele tatt. Selv om jeg er nokså sliten på slutten.”

Hun sier til et annet spørsmål at hun ikke ville ønsket noe lengre leir enn den de har, og at hun er fornøyd med slik det er. Plasseringen av leiren tidlig i konfirmanttiden forklarer hun slik:

”...det er for å sette tonen på en måte, og for at de skal bli kjent og for at noen av disse grunnleggende undervisningstemaene skal komme inn tidlig ... det er mye grunnleggende læring som vi kan bygge på videre, du kan ikke ha en stor time om Bibelen halvveis gjennom konfirmasjonen, du må ha den til å begynne med.”

Hun nevner at de i opplegget har brukt en del vandringer av forskjellige slag, blant annet påskevandring og lyssti. Dette virker å fungere bra og da jeg spør om hvorfor hun tror de har så god erfaring med dette sier hun:

”Jeg tror at de opplever det ikke som undervisning vet du, men det er jo det også. En blanding av undervisning og opplevelse. Jeg tror at det kan hjelpe troen å være levende, ikke bare noe som man undervises om ... Jeg tror at det er viktig med opplevelser, at vi ikke skal undervurdere det.” Hun sier samtidig at noe av det (i forhold til lyssti) også spiller litt på følelser, uten at det nødvendigvis er intensjonen.

4.3 Blefjell menighet

Stedet ble etablert som en drabantby på begynnelsen av 1950-tallet og er en bydel i en storby på østlandet. Menigheten ble opprettet på slutten av 1950-tallet og fikk bygget en ny arbeidskirke midt på 60-tallet. Menigheten har ca. 7400 medlemmer og en stab bestående blant annet av tre prester¹⁹, diakon og flere ungdomsarbeidere i små stillinger.

Konfirmantkullene ligger på rundt 20-30 konfirmanter, noe som i følge hjemmesiden til menigheten utgjør 60-70% av de med foreldre som er kirkemedlemmer. Det er to ungdomsskoler i menigheten. Det er ganske mange minoritetsspråklige i bydelen, flest med muslimsk bakgrunn, men også noen få med annen religiøs bakgrunn. Menigheten har en ungdomsklubb på torsdager fra klokken 18 til 20 som tidvis er ganske populær også mer enn den lokale kommunale(?) ungdomsklubben. I andre perioder er oppslutningen mer laber, og som min informant uttrykker det: *”det er veldig varierende i løpet av året”*. Umiddelbart i etterkant av hver klubbkveld har de ”Time-out” i kapellet. Dette er en samling som varer en halvtime og inneholder bønn, lystenning, lovsang m/band og andakt. Noen kommer bare til denne Time-out’en, mens andre blir med fra ungdomsklubben, mens andre igjen bare er på klubben og ikke med på Time-out. De torsdagene det er konfirmantundervisning deltar konfirmantene på Time-out som en del av undervisningen. Menigheten har også et

¹⁹ Sokneprest, kapellan og barne- og ungdomsprest.

ledertreningskurs for fjorårskonfirmanter som er et populært tilbud. Om ungdommene på stedets fritidsaktiviteter, uttaler min informant følgende: *”jeg syns det er mange av de som ikke har mye fritidsaktiviteter ... noen få er aktive i idrett, og da er de ofte veldig aktive ... men jeg har inntrykk av at her er det et flertall som ikke har så aktiv fritid.”*

Min informant jobber som kapellan i menigheten, og har vært der i et par år.

Konfirmasjonstiden i menigheten er lagt opp fra januar til september med innskriving på høsten. Tidlig i konfirmantåret har de en weekend hvor konfirmantene er med på én overnatting fra lørdag til søndag. Videre har de fem- seks undervisningssamlinger utover våren som hver varer to og en halv time inkludert Time-out (jf. forrige avsnitt). Disse samlingene er på torsdager, og de prøver å legge det opp slik at det blir ca. annenhver torsdag. I slutten av august reiser de på konfirmantleir som går over fem dager (fire overnattinger). I tillegg skal konfirmantene delta på noen gudstjenester samt ti klubbkvelder (hvilket betyr at de også må delta på noen klubbkvelder i løpet av høsten før selve konfirmantundervisningen begynner på våren). Som hovedhjelpemiddel i konfirmasjonsundervisningen bruker de konfirmantboken *Con Dios*, og i tillegg bruker de *Kristuskransen*. Konfirmantene får hvert sitt eksemplar av *Konfirmantbibelen*.

Min informant har utformet konfirmantopplegget i menigheten med utgangspunkt i en pedagogisk metode fra tv-serien *Blanke ark*, som handler om:

”...å bruke kunnskap om multiple, altså mange, intelligenser da, og læringsstiler som grunnlag for konfirmantundervisningen. ... Og det handler jo om, for å si det litt enkelt da, noen andre kaller det erfaringsbasert undervisning, det er egentlig mye av det samme og mange av konfirmantoppleggene som finnes i dag er jo basert på det at det skal være erfaringsbasert. ... du skal ikke bare lære om, men du skal faktisk oppleve selv ... ja, erfare ting selv på en annen måte enn mer sånn kateterundervisning. Så det har jeg prøvd å få til.

Han sier videre at dette handler om å kartlegge hva slags måte den enkelte konfirmant lærer best på: om de er mest visuelle, auditive eller aktive, for deretter å velge eller lage oppgaver som stimulerer de ulike typene læringsstiler. Han syns ikke at han har kommet helt i mål med det ennå. En side ved dette opplegget er også å konkretisere hvilken kunnskap konfirmantene faktisk skal sitte igjen med, både for seg selv, men også ovenfor konfirmantene. I den forbindelse har de en kartleggingsprøve i begynnelsen av året som de skal ta igjen mot slutten.

Dette er en prøve som skal måle rene kunnskapsmål, og som han sier er bakdelen at den ikke måler opplevelse:

”For du kan si at både dette konfirmantopplegget og sånn som de fleste menigheter driver nå, som jeg kjenner til, så er de veldig opplevelsorientert. Altså hovedmålet er nesten at du skal ha en god opplevelse og at du skal få et positivt forhold til kirken, det å være i et kristent ungdomsmiljø og få oppleve de kristne tingene da. ... Som en innfallsvinkel til det å bli med videre i et kristent arbeid, eller å bli en kristen. Bli en disippel som det står, det er vel en sånn disippelpedagogikk som det kalles i den konfirmantplanen.”

Her kommer min informant selv inn på begrepet disippelpedagogikk uten at jeg har nevnt det, og vi følger dette sporet noe videre. På oppfølgingsspørsmål om hva han forstår med begrepet disippelpedagogikk, svarer han:

”Ja, det er et veldig godt spørsmål som jeg sikkert burde tenkt mer på. ... helt konkret forstår jeg nok det som at en blir – opplever et kristent miljø og kanskje opplever møter med Gud óg da, gjennom konfirmantopplegget og gjennom de samlingene vi har, som gjør at det skapes en slags forandring, et ønske om å være en del av et miljø, at en merker at her er det noe verdifullt, her er det noe jeg har lyst til å bli mer med på.”

Jeg spør hva han tenker om en så sterk vektlegging av opplevelser, som det han nevnte, i konfirmantopplegget:

”Jeg tenker at det er et mål, at de skal oppleve ting positivt sånn at de blir med videre, men at en kanskje må være realistisk på det, sånn som jeg hørte en annen prest si her: at det en gir i konfirmantåret er en smakebit av dette. En blir på en måte ikke, jo du kan si at du blir en disippel, fordi at disiplene hadde jo ikke peiling de heller holdt jeg på å si. ... så de starter jo på den veien og så håper jeg at de vil gå videre på den veien da.”

Og på den annen side hva den kunnskapen som skal formidles i konfirmasjonstida betyr eller hvor viktig den er:

”Hvis de skal på en måte ha det som noe de kan bruke selv så må de på en måte, da må de kunne det, da må de lære det på en sånn måte at det er noe som blir deres, at det blir integrert. Derfor er det viktig med noen kunnskapsmål óg, at vi faktisk jobber helt konkret med, og derfor kan bruke litt sånn skolemetoder på noe av det da, moderne skolemetoder da ... at de kan ha øvelser som også egentlig er en pugging men gjennom lek pugge ting da. ...

hvis du skal kunne gå i en gudstjeneste hvor som helst i Norge og få noe ut av det så kreves det at du kan noen av kodene da.

Min informant uttrykker at det er viktig å bruke seg selv og vise et eget engasjement for at konfirmantene skal ha mulighet til å ta til seg at den kunnskapstilegnelsen de driver med er noe som faktisk kan være viktig for dem:

”Jeg tror det er kjempeviktig, en må bruke seg selv. Ungdommer ser nesten mer på hva du gjør, hvordan du framstår og hva du gjør, enn hva du sier noen ganger. Og hvertfall hvis det er, på en måte ikke et forhold mellom de to tingene, så avslører de det veldig fort. ... så må jo de oppleve at vi bryr oss om de da, og om deres liv og vil høre på de og ikke bare er opptatt av den formidlingen den veien da. Da blir de rommene mellom undervisningen, altså som på leir og når du får litt mer tid til det, veldig viktige. Hvordan du opptreer når du treffer de på gata, om du da gidder å stoppe og si hei...”

I forhold til forskjellen på konfirmasjonsundervisningen i kirken og skolens undervisning i kristendom nevner han først og fremst dette med at skolen ikke forkynner, og at dette gir utslag i:

”...det jeg vet fra en del steder, fra enkelte lærere det er snakk om, er at de er veldig redd for en erfaringsbit fordi at den lett oppfattes som forkynnende. Så det å delta og utføre ting selv blir mye vanskeligere, mens hos oss er det helt motsatt, at det er jo faktisk det de skal gjøre; de skal delta og utføre og si og gjøre og lære ting selv.”

Jeg ber han beskrive forholdet mellom kunnskap og opplevelse i konfirmasjonstiden:

”Jeg håper jo at det vil oppleves som integrert da. ... det at en har en positiv opplevelse av det som skjer, av miljøet og av oss som er med er jo med på å åpne eller stenge, eller opplevelsen åpner eller stenger, for om de er interessert i å ta imot noe kunnskap óg tror jeg. Så derfor syns jeg det er kjempeviktig det å starte med en helg der vi er sammen, som er sosial mye og noe undervisning óg, men veldig mye fokus på det sosiale og det å koble hjelpelederne med konfirmantene.”

Da jeg spør om hva han syns er de mest positive sidene ved konfirmantopplegget deres nevner han både det å være så konkret på det pedagogiske, at antallet konfirmanter gir en fordel ved at de verken er for få eller for mange, samt:

”...vektleggingen på opplevelse og erfaring ved, det er jo ikke unikt for oss i det hele tatt, men ved å ha sånne turer. Og leir er jo det de alltid, hvis du spør de, hvis de skal si én ting, så er det leir som de sier som positivt. Så leir er liksom nøkkelen, og det tror jeg nesten alle menigheter har innsett, at de må på leir koste hva det koste vil liksom, eller, det må du bare gjøre liksom, det er det de syns er mest gøy. Og det skaper en veldig sånn god atmosfære og klima for undervisning óg syns jeg. Ja, det er et must rett og slett.”

Jeg spurte om hvorfor konfirmantåret er organisert slik de har gjort det, og da kom han inn på en diskusjon de hadde hatt da han begynte som prest i menigheten:

”Jeg tenkte først at ... vi kunne med fordel komprimere og heller ha lengre samvær for da har du tid til å skape mer opplevelser sammen, to timer er ganske kort. Så jeg foreslo først at vi kunne ha færre samlinger, men å ha det på lørdager og så ha lengre samlinger. ... men det var en tradisjon for her, og en bevisst kobling, mellom ungdomsklubben og konfirmantundervisningen og at tiden for når ting skjer er torsdager mellom seks og åtte. ... pluss at den koblingen til den Time-out'en var viktig, at den óg er er felles da for klubben og konfirmasjonsundervisningen. Så det var grunnene og det har jeg sett, skjønt og sett, at var lurt. ...en blir mer kjent på én måte ved at en sees oftere ... bare det og så møte de såpass ofte gir en sånn opplevelse av at man blir mer kjent da, uten at en egentlig har pratet så mye sammen tror jeg. Så det har en verdi og det skaper en sånn, jeg tror det for deres del óg, å komme hit til kirken, til dette rommet, til dette stedet og være her jevnlig skaper en annen tilhørighet enn bare å komme hit to ganger på en sånn lang samling i løpet av et semester.”

Vi kommer inn på å snakke om leir, og jeg lurer på hva det er som gjør at han opplever at leir fungerer så godt med konfirmanter:

”Jeg har av og til brukt ordet sånn mikrokosmos om det, for at du danner et miljø som på en måte, og en opplevelse og en virkelighet nærmest, som eksisterer utenfor det øvrige. ... skaper en egen dynamikk og en egen sånn gruppeprosess som du ikke får til ellers med enkeltundervisninger som bare er sånne punkter. Du skaper rett og slett et miljø der vi ser hverandre over tid, som er vesentlig, og det tror jeg liksom er mye av nøkkelen. ”

Jeg følger opp med å spørre om hva han legger i det å se hverandre, og hva det betyr:

”Det er så enkelt og konkret som at vi faktisk er sammen og gjør ting sammen på samme premisser på en måte da. Altså, jeg og lederne og konfirmantene spiller sandvolleyball

sammen for eksempel, så enkelt som det. At vi har det gøy sammen, vi deler en positiv erfaring sammen. ... Og så ligger det i det óg at en er tilgjengelig for samtale da, vi er tilgjengelige i miljøet og det mye lettere for de å ta tak i oss da og komme med ting som er vanskelige. ... Vi skaper et rom som de ikke har ellers og det skaper en nærhet og tilgjengelighet.

Om sentralkirkelige planer for konfirmantarbeid sier min informant at han lærte om PKT og Håndbok til PKT mens han var student, men at han ikke brukte det mye siden. Imidlertid fant han fram igjen planene da han begynte å utarbeide dette opplegget i forhold til Blanke ark i konfirmantarbeidet. Han sier om viktigheten av at alle som driver med konfirmasjonsundervisning forholder seg til disse planene at:

”Jeg tenker at det som går på målsettingen og det innholdsmessige er jo veiledende, på den form at dette er det som kirken har sagt at vi skal gjøre. ... og jeg syns at det óg er bra for oss prestene å ikke bare drive å ”freelance” helt holdt jeg på å si, at vi har noe konkret å forholde oss til og at det er et krav om at det skal utarbeides en lokal plan som skal vedtas i et menighetsråd. ... så er det jo nesten uendelig hva en kan gjøre ut i fra det da. Det er jo så, jeg syns hvertfall det, jeg oppfatter det såpass åpent at når en skal begynne å konkretisere de, hvordan en faktisk utformer det, så er det jo så mange muligheter til stede.”

4.4 Sammenfattende

Så langt har vi kommet dit at disippelpedagogikk, ved perspektiver fra Plan for konfirmasjonstiden, bibelsk materiale, kirkehistorisk materiale, sentrale utdrag fra norsk kristent ungdomsarbeid og pedagogisk teori, har vidt belegg for noen sentrale momenter men at det ikke er et entydig avklart begrep.

I praksisfeltet, i min stikkprøve, mener jeg at vi ser at begge mine informanter er i stand til å anvende begrepet disippelpedagogikk som ramme for egen praksis, men at sammenhengen, både mellom hva hver av dem legger i det og individuelt ved hva den enkelte sier og gjør, er uklar. Eksempelvis sier den ene informanten at: *”Altså hovedmålet er nesten at du skal ha en god opplevelse og at du skal få et positivt forhold til kirken, det å være i et kristent miljø og oppleve de kristne tingene da ... Som en innfallsvinkel til det å bli med videre i et kristent arbeid, eller å bli en kristen. Bli en disippel som det står, det er vel en sånn*

disippelpedagogikk som det kalles i den konfirmantplanen”, mens den andre sier at hun forstår disippelpedagogikk som: *”Det er å gå sammen med konfirmantene ... å lære på samme måte som Jesus lærte med fortellinger og opplevelser også. ... Det er det jeg forstår med å være en disippel; å følge med i fotspor og lære ved å være sammen med, å gå sammen på noe.”* Her mener jeg at det kommer klart til uttrykk at de har en ulik forståelse av disippelpedagogikk som begrep. Derfor kan vi si at verken den teoretiske gjennomgangen eller det empiriske tilfanget, alene, kan gi en avklart forståelse av disippelpedagogikk. Vi skal nå derfor se på noen avgrensede spørsmål aktualisert fra praksis (det empiriske tilfanget) i lys av teori, i håp om å kunne belyse noen momenter ved hva disippelpedagogikk betyr for konfirmasjonstiden i Den norske kirke.

5. Drøfting

5.1 Hvem er læremester?

”...for de skal være Jesu disipler og ikke våre...”. Dette sitatet fra én av mine informanter er et utsagn som kom i forbindelse med hva hun forbinder med disippelpedagogikk og hvorvidt hun er fortrolig med en slik pedagogisk tenkemåte i sin konfirmasjonsundervisning. I hennes svar ante jeg at hun var kjent med disippelpedagogikk som begrep fra PKT samtidig som jeg ante en ambivalens eller usikkerhet hos henne til hvordan hun skulle forholde seg til dette, blant annet ut fra nevnte sitat. Hun sa at det handler om å *”være disippel sammen med konfirmantene”*, *”å gå sammen med dem”*, *”undres sammen med dem”* og så videre. For meg virket det i disse svarene som om hennes usikkerhet lå i at hun som lærer ikke ønsker å stå i veien for Jesus, eller å ta Jesu plass som den ene *mesteren*. Resultatet blir derfor at hun heller vil sidestille seg med konfirmantene som disippel. Dette reiser et interessant spørsmål: hvem er læremester i konfirmasjonstiden?

5.1.1 Personsentrerte- og desentrerte læringsfellesskap

Dersom vi ser tilbake på læringsfellesskapet til Jesu disipler er det rimelig tydelig at det peker seg ut én læremester fremfor noen; Jesus. Jesus var den disiplene lærte av og observerte, han gav dem oppgaver og veiledning, samtalte med dem og underviste dem. Hvis vi kobler dette til noen av begrepene fra mesterlæren (jf. kap 3.5) kan vi si at disippelflokken var et

praksisfellesskap hvor Jesus var læremester. Dette vil i så fall ligne på en *personsentrert* type mesterlære, sentrert rundt læremesteren Jesus og hver av disiplene som lærlinger²⁰.

Konfirmasjonstiden i Den norske kirke kan også fortolkes som et praksisfellesskap.

Min informant i Gaustatoppen gav, gjennom sitt svar, uttrykk for at hun i alle fall vil unngå et personsentrert praksisfellesskap sentrert rundt henne selv som mester. I formålet til PKT står det at man ønsker at konfirmantene i konfirmasjonstiden kan: ”...*vokse som Jesu Kristi disipler.*” I møte med et begrep som disippelpedagogikk kan det derfor tenkes at flere vil oppleve en usikkerhet nettopp i forhold til at de selv ikke ønsker et mester/disippel- forhold mellom seg og konfirmantene, fordi konfirmantene ”...*skal være Jesu disipler og ikke våre.*” Dette kan være ett argument for å unngå en personsentrert mesterlære, som er sentrert rundt konfirmantlæreren som læremester, i konfirmasjonstiden.

Kan man da på den annen side tenke personsentrert med Jesus som mester i konfirmasjonsundervisningen, slik som det var for de første disiplene? Slik jeg ser det vil dette nødvendigvis måtte tenkes i mer transcendent forstand og dermed gå på tvers med nettopp noe av hovedpoenget i disippelpedagogikken og også mesterlæren; at læringen er praktisk orientert i et fellesskap. Det er læring gjennom blant annet observasjon og praktiske oppgaver med veiledning, noe som, slik jeg ser det, krever at læremesteren faktisk er fysisk til stede (jf. til dette også brødrene Dreyfus’ argumentasjon for viktigheten av læremesterens faktiske fysiske tilstedeværelse). Jeg opplever i dette at PKT kanskje ikke er tydelig nok på hvordan man skal anvende disippelpedagogikken i konfirmasjonstiden. Min informant i Gaustatoppen gir som sagt uttrykk for at hun er kjent med begrepet disippelpedagogikk og at dette handler om å bruke noe av Jesu pedagogikk i møte med konfirmanter i dag. Samtidig opplever jeg henne mye mer utydelig da hun skal svare på hvordan dette påvirker hennes arbeid.

Et alternativ til å forstå konfirmasjonstiden som et personsentrert fellesskap, kan være å plassere det inn i en form for *desentrert* mesterlære, om vi skal holde oss til begrepene fra mesterlæreteoriene. Den desentrerte mesterlæren har ikke på samme måte fokus mot forholdet

²⁰ Det greske ordet for disippel; *mathetæs*, betyr jo nettopp også elev eller lærling.

til én læremester men heller til praksisfellesskapet som helhet, med dets deltakere som de viktigste læringsressurser. Hvilken betydning dette kan ha skal vi se nærmere på nedenfor.

5.1.2 Horisontale og vertikale relasjoner

Jeg har tidligere nevnt Dreyfus og Dreyfus' teori om femtrinnsmodellen med trinnene: 1. novise, 2. viderekommen begynner, 3. kompetanse, 4. dyktighet og 5. ekspertise. Ut fra denne modellen er det mulig å forstå rollefordelingen i konfirmasjonstiden på følgende måte: Jesus representerer det øverste trinnet; ekspertisen, konfirmantlæreren er den kompetente på trinn 3, mens konfirmantene er noviser. Mellom læreren og konfirmantene kan vi plassere hjelpeledere/ungdomsledere som viderekomne begynnere. Det fjerde trinnet blir stående åpent som et forsøk på å markere at Jesus befinner seg på et trinn langt over de andre og at det ikke er mulig for noen å komme på nivå med Jesus. Med en slik modell/rollefordeling vil ikke konfirmantlæreren stå i veien for Jesus eller stå i fare for å ta Jesu plass som eksperten eller mesteren (jf. pkt 5.1.1). Samtidig anerkjenner man at konfirmantlæreren til et visst punkt har mer kompetanse enn konfirmantene.

Erling Birkedal bruker begrepet *medvandrer* om lærerrollen. En slik lærerrolle har flere aspekter: både kunnskapsformidling, læring som sosialisering og den emosjonelle siden ved personen. Målet for medvandrerens beskriver Birkedal som: "... å føre eleven [i vårt tilfelle konfirmanten] fram til grensen for sin egen kunnskap og erkjennelse, og derfra vandre sammen videre ...". Et av funnene Birkedal har gjort i sin undersøkelse er at formidlingsmiljø og formidlingspersoner har avgjørende betydning for ungdommers erfaringer med kirkelig undervisning. En viktig side ved medvandrerrollen er at man får kjennskap til hverandre, som igjen kan føre til tillit, og at dette kan gjøre at man som lærer vil fungere som "en betydningsfull person for den andre". Dette er en måte å tenke om lærerrollen på som kan passe inn i rollefordelingen fra Dreyfus og Dreyfus' modell, skissert ovenfor, med læreren som den kompetente. Slik jeg forstår det, anerkjenner man at læreren har noe mer kunnskap enn konfirmantene, men bare til et visst punkt. Fra dette punktet handler det om "å vandre sammen videre". Med formuleringer som: "*Det er å gå sammen med konfirmantene ... være disipler sammen med dem ... undres sammen...*", kan det synes som om det er noe av det samme min informant i Gaustatoppen legger i hva disippelpedagogikk handler om.

”Ungdommer ser nesten mer på hva du gjør, hvordan du framstår og hva du gjør, enn hva du sier noen ganger.” Dette sitatet fra min informant i Blefjell menighet svarer til det som i mesterlæren omtales med begrepet *eksempelens makt*. Jesu disipler fikk lære ved å være sammen med Jesus og blant annet observere det han sa og gjorde. Jesus lærte disiplene gjennom sin livsførsel. I rabbinerens metode, hos Kristin Solli Schøien, sies det at Jesu undervisning av disiplene er en undervisning underveis som like mye som ord, taler og fortellinger består av: *”...handlinger, opplevelser og eksempler, og er en undervisning i livsholdning.”* Med det samme utgangspunktet, i Jesu disiplers læringsmiljø, er dette også en avgjørende del av disippelpedagogikken. I mesterlæren blir det satt ord på det avgjørende ved å ha noen å observere og etterligne, enten dette er knyttet til én læremester og lærling (personsentrert) eller flere deltakere i et praksisfellesskap (desentrert).

Det er avgjørende for disippelpedagogikken at konfirmantene i konfirmasjonstiden har noen de kan observere og etterligne som kan fungere som eksempler og forbilder.

Konfirmantlæreren kan fungere som et sånt eksempel. Det er mulig å sette opp en alternativ forståelse av rollefordelingen i konfirmasjonstiden ut fra Dreyfus og Dreyfus’ modell: man kan tenke seg at konfirmantlæreren er ekspert og konfirmantene er noviser. På trinnene i mellom har man hjelpeledere/ungdomsledere med ulik grad av erfaring. Med en slik fordeling kan ikke læreren ”gjemme seg” bak en formulering om at ”vi alle er Jesu disipler.” Det er viktig å fastholde at alle døpte er Jesu disipler, men det er like fullt viktig å holde fast ved en asymmetri i forholdet mellom lærer og konfirmant. Om vi kaller det mester - disippel, lærer - elev eller læremester - lærling er ikke det viktigste. Det viktigste er at vi også innenfor disippelpedagogikken kan tenke at det er en asymmetri fordi læreren eller konfirmantlederen sitter på erfaring og kunnskap som konfirmanten ikke har. Dette er nettopp noe av kjernen i mesterlæren, og sagt med trinnene hos Dreyfus og Dreyfus: novisen har mindre erfaring enn den viderekomne begynneren som i sin tur har mindre erfaring enn ekspert, og det er en, i det minste underforstått, målsetting at novisen, den viderekomne begynneren, den kompetente og så videre hele tiden er i en prosess og bevegelse mot ekspertisen og det øverste trinnet i modellen. Dersom vi ser til kirkehistorien kan vi se at Paulus ikke var redd for å tre inn i en tydelig type lederrolle og bruke både seg selv og sine medarbeidere som eksempler og forbilder. Samtidig hadde han et tydelig fokus på Jesus som mester.

Det er imidlertid mange faktorer som kan gjøre det vanskelig for konfirmantlæreren å være identifikasjonsfigur, eksempel, forbilde og så videre for konfirmantene. For det første kan konfirmantkull i Den norske kirke være relativt store, med tanke på antall konfirmanter, slik at den personlige kontakten til hver enkelt konfirmant blir svært krevende om ikke umulig å opprettholde på en tilfredsstillende måte. For det andre, noe som vil gjelde uansett størrelse på konfirmantkullet, er konfirmantene i en fase av livet hvor jamnaldringer har stor betydning og aldersdiskrimineringen er tydelig. I ungdomstiden vil derfor en aldersforskjell på 10-15 år (som det ofte kan bli mellom konfirmant og konfirmantlærer) være så stor at den rett og slett kan stenge for den naturlige overføringsverdien som eksempler og identifikasjonsfigurer. Derfor er hjelpelederne på trinnene mellom konfirmantene og konfirmantlæreren av stor betydning. I menighetene til begge mine informanter rekrutterer de ledere blant ungdommene; konfirmantene får tilbud om å delta på ledertreningskurs for fjorårskonfirmanter etter konfirmasjonen og være med som hjelpeledere for neste års konfirmantkull, en del av dem igjen blir også med videre som ledere etter det første året. Hjelpelederne skal i dette hjelpes på veien fra legitime perifere deltakere til mer sentrale deltakere eller, det som i mesterlæren gjerne kalles, full deltaker. Samtidig får konfirmantene aldersnære rollemodeller, identifikasjonsfigurer eller eksempler å etterligne som, i beste fall, på en positiv måte kan hjelpe til å formidle kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier i praksis. Dette er å forstå konfirmasjonstiden ut fra en type desentrert mesterlære.

Det er imidlertid, slik jeg ser det, i verste fall rom for at dette også kan ha en like stor negativ effekt. Sett at hjelpelederne ikke formidler riktig kunnskap, eller at de i praksis formidler holdninger og verdier som strider mot det kirken ønsker å formidle til konfirmantene. I en overdreven form vil en desentrert mesterlære som toner vekk betydningen av læremesteren fullstendig, ikke ta hensyn til at de som befinner seg på et høyere ferdighetsnivå fortsatt selv står i en læringsprosess. Dette er en side jeg mener det er nødvendig å være seg bevisst. For hjelpeledere kan dette bety at både ledertreningskurs og oppfølging underveis er en nødvendighet. Ut fra dette er man derfor, slik jeg ser det, i alle praksisfellesskap avhengig av en læremester som er ekspert.

Man kan si at de to forslagene til rollefordeling i konfirmasjonstiden vi har skissert ut fra Dreyfus og Dreyfus' modell ikke er så ulike: også i den første rollefordelingen kan både konfirmantlæreren og hjelpelederne fungere som eksempler og rollemodeller for

konfirmantene. Det er imidlertid én grunnleggende forskjell i disse to måtene å forstå rollefordelingen i konfirmasjonstiden på:

I den første fordelingen anerkjenner man til en viss grad at konfirmantlæreren har mer kunnskap og erfaring enn konfirmantene, men det er Jesus som er den egentlige mesteren og eksperten, og både konfirmantlærer, hjelpeledere og konfirmanter vandrer fra et visst punkt sammen videre på "veien" under Jesu ledelse og veiledning. I den andre fordelingen er Jesus tatt ut av sammenhengen og konfirmantlæreren er plassert som ekspert med hjelpelederne fordelt på nivåene under og konfirmantene som noviser. På denne måten vil man ikke komme til det punktet der man skal vandre sammen videre: konfirmantlæreren er ekspert, og konfirmantene og hjelpelederne er på vei mot å bli eksperter. Den grunnleggende forskjellen ligger dermed i hvor man har plassert Jesus i den pedagogiske sammenhengen.

Dreyfus og Dreyfus' modell forutsetter at alle har mulighet til å komme til øverste trinn og bli eksperter. Slik vil man ikke si at det er når Jesus er plassert som ekspert: da er det nettopp en forutsetning at ingen kan komme opp på Jesu trinn, noe som også forsøkes synliggjort ved å la det være et "åpent" eller tomt trinn mellom konfirmantlæreren og Jesus (trinn 4). Det som da skjer er, slik jeg ser det, at man forsøker å tillegge ferdighetsmodellen en dimensjon den ikke rommer; en åndelig eller transcendent dimensjon i tillegg til den mellommenneskelige. Samtidig vil man om det andre forslaget til rollefordeling kunne si at den kan fungere pedagogisk sett men at det er uholdbart å ikke ta hensyn til Jesusrelasjonen i konfirmasjonstiden. Min informant i Gaustatoppen har nemlig et poeng når hun sier om konfirmantene at: *"...de skal være Jesu disipler, ikke våre."* Som nevnt definerer PKT konfirmantene som Jesu disipler ved å si at konfirmasjonstiden skal hjelpe dem til å "vokse som Jesu Kristi disipler".

Jeg mener at et avgjørende poeng i denne sammenhengen blir å se at dette handler om ulike relasjoner. Vi kan kalle det henholdsvis vertikale og horisontale relasjoner for å angi noe om retningen. De horisontale relasjonene er mellom mennesker, eksempelvis mellom konfirmanter og konfirmantlærer. De vertikale relasjonene er på sin side mellom mennesker og Gud, eksempelvis mellom Jesus og konfirmanten eller Jesus og konfirmantlæreren. I de horisontale relasjonene kan vi si at det er et asymmetrisk forhold mellom konfirmantene og konfirmantlæreren, fordi læreren har mer kompetanse og erfaring enn konfirmantene. Dette handler om kompetanse i forhold til for eksempel kunnskap, livstolkning og ferdigheter. I den

vertikale relasjonen ligger imidlertid trosdimensjonen og i forhold til tro er det essensielt å understreke at konfirmantene, hjelpelederne og konfirmantlæreren stiller likt. Tro er her forstått som en personlig relasjon til den treenige Gud i Jesus Kristus. I dette henseendet kan det ikke skilles mellom noen i praksisfellesskapet verken konfirmant, hjelpeleder eller konfirmantlærer. Konfirmantlæreren kan kanskje ha noe mer erfaring og kunnskap om måter å praktisere tro og så videre, men dersom vi ser til eksempler fra Bibelen, hvor barn holdes fram som forbilder for voksne i forhold til tro, kan det vel så gjerne tenkes at konfirmantene kan være forbilder og eksempler for konfirmantlæreren med tanke på personlig relasjon til Jesus. Mesterlæren, slik vi har sett den i denne oppgaven, rommer ikke en slik vertikal relasjon; det finnes ingen åndelig eller transcendent dimensjon ved mesterlæren. Et forsøk på å ”presse” Jesus inn som ekspert i pedagogisk forstand vil derfor ikke være vellykket. Jeg mener man må kunne fastholde at konfirmantlæreren kan være ekspert uten at det behøver å bety at vedkommende ”tar Jesu plass”. I pedagogisk forstand (horisontalt) er konfirmantlæreren læremester, men i teologisk forstand (vertikalt) er det Jesus Kristus som er mesteren.

5.2 Deltakelse, oppgaver og læring

Vekten på deltakelse og praktiske oppgaver er en viktig og fremtredende side ved disippelpedagogikken. Erling Birkedal fant i sin ungdomsundersøkelse at deltakelse i fellesskapet var én av to avgjørende faktorer for at ungdom skulle føle tilhørighet i et trosfellesskap. I denne forbindelse kan det være interessant å spørre: på hvilken måte/hvilke områder får konfirmantene delta i konfirmasjonstiden og hva slags oppgaver får de/bør de få?

I Gaustatoppen deltar konfirmantene ved høytlesning av bibeltekster på rundgang i undervisningen og ved at det noen ganger legges opp til diskusjon, eller samtale, i gruppene. Ellers sier min informant at: *”...vi føler at de har den bevegelse de trenger i og med at de kommer og spiser og så går vi opp i kirken så det bare tre kvarter hvor de sitter og har sånn kanskje ren undervisning.”* Konfirmantene deltar også som ministranter på gudstjenester hvor de får oppgaver som: å være tekstlesere, bære lys og kors og være kirkeverter. Ellers har de også noen ”vandringer” i undervisningsopplegget, blant annet en påskevandring. Min informant i Blefjell vektlegger at konfirmantene i konfirmasjonstiden skal ha gode opplevelser og oppleve og erfare ting selv. For å legge til rette for dette har han en visjon om

å kartlegge hvilken måte den enkelte konfirmant lærer best på, gjennom kunnskap om ”multiple intelligenser”, for deretter å tilrettelegge undervisningsopplegget ut fra dette. Mer konkret hvordan dette arter seg i deltakelse og oppgaver for konfirmantene sies det imidlertid lite om og det aner meg at min informant kanskje har dette på et intensjonsnivå som han ikke har lyktes med å få ut i praksis, i alle fall ikke ennå.

Hos Kristin Solli Schøien og Harald Schøien finner vi deltakelse i gudstjenesteverksted og prosjektarbeid som er begrunnet i hvordan Jesus lærte sine disipler. Disse representerer måter å lære og tilegne seg kunnskap på i konfirmasjonstiden ved å arbeide praktisk, for eksempel med å lage en gudstjeneste.

I Bård Erik Hallesby Norheims teologi for kristent ungdomsarbeid har han tatt utgangspunkt i et hovedspørsmål: ”kan tru praktiserast?”, og har ut fra dette et fokus på såkalte kjernepraksiser. Norheim mener at å leve ut livet som ble gitt oss i dåpen handler om å delta i slike praksiser og han trekker, med utgangspunkt i Luther, fram sju kjernepraksiser: Guds Ord, dåp, nattverd, nøkkelmakten, tjeneste, bønn og etterfølgelse. At det praktiske er avgjørende hos Norheim er det ingen tvil om, og etter min mening kommer han et godt stykke på veien med å legge til rette for at ungdommer kan få ”en tro som kan flytte med”, som er hans hovedmotivasjon. Kjernepraksisene går også langt i å fokusere på det vi kan kalle troens kjerne og substans i stedet for et overdrevent fokus på happening, eventer og show i kirkelig ungdomsarbeid, som ”paradigmeskiftet” innenfor kristent ungdomsarbeid midt på 1990-tallet tok et oppgjør med.

Imidlertid er det noen ting jeg stiller meg spørrende til ved disse praksisene. Jeg undres om Norheim, ved å kalle det *kjernepraksiser*, mener at man må praktisere alle sju praksisene for å kalle seg kristen eller en Jesu disippel, for å bli i begrepsbruken fra denne oppgaven? Er det noen av disse praksisene som er mer elementære enn de andre? For å si det med mesterlæren og brødrene Dreyfus: hvilke av kjernepraksisene skal man lære novisene? Det blir videre utydelig for meg hvordan det i Norheims kjernepraksiser tenkes om rollemodeller, observasjon og etterlikning som vi nå har sett viktigheten av både i disippelpedagogikken og i mesterlæren. Norheim legger størst vekt på deltakelse i praksisene, å gjøre praksisene, og han sier at det å gjøre noe sammen er noe som skaper fellesskap. Om konfirmantene sier han at de i konfirmasjonstiden kan få være del av et disippelfellesskap som øver seg på kirkens

kjernepraksiser. Jeg forstår med dette at Norheim legger stor vekt på praktiske erfaringer og en høy grad av deltakelse. Det er godt mulig at han i dette forutsetter at det er noen som fungerer som eksempler og forbilder for de som ikke er kjent med praksisene, men slik jeg forstår det er dette lite tydeliggjort. Har man, ved å praktisere kjernepraksisene i konfirmasjonstiden, et praksisfellesskap som konfirmantene kan få være legitime perifere deltakere i? I det bibelske materialet fant vi at én side ved Jesu pedagogikk var at han knyttet sterkt an til det som var kjent og nært fra virkeligheten til de han underviste. Dette er en side jeg tenker at det kan være viktig å være observant på i forhold til kjernepraksisene: knytter de seg til konfirmantenes virkelighet og det livet de ellers lever? Erling Birkedal snakker, i forhold til kirkens pedagogiske utfordringer i møte med ungdom, om at kirken driver sosialisering og derfor må, dersom den skal være troverdig, kunne se læring og undervisning i sammenheng med den kultur de unge lever i og det livet de lever. Når et av elementene i det paradigmeskiftet Norheim trekker opp som bakgrunn for fokuset på praksiser er at ungdommer i dag ikke lenger kjenner til innholdet og praksisene i den kristne tro, spør jeg meg om kjernepraksisene hos Norheim klarer å ivareta utfordringen fra Birkedal. Jeg mener ut fra dette at vi ser at Norheims praksiser er teologisk definerte, men at de mangler pedagogisk vurdering av eksempelvis hvilke praksiser det er "lettest" å begynne med for eksempel for konfirmanter og kanskje i forhold til å relatere seg til ungdommers kontekst og virkelighet.

Jeg spurte etter hva slags oppgaver vi bør gi konfirmantene i konfirmasjonstiden og på hvilken måte de får delta. Som vi har sett var én side ved Jesu undervisning av sine disipler at han gav dem oppgaver, og blant de oppgavene de fikk var at de skulle forkynne og gjøre undergjerninger. Dette likner påfallende mye på slik vi kjenner Jesu eget virke og det er oppgaver som var på linje med de gjerninger Jesus selv gjorde blant folket. Jesus underviste disiplene før han sendte dem ut på oppdrag og da de vendte hjem igjen med sine erfaringer ser vi at Jesus reflekterte og evaluerte sammen med dem. Jeg mener at alt dette er noe Den norske kirkes konfirmantlærere må ta høyde for i konfirmasjonstiden med dagens konfirmanter. I mesterlæren har man sett at læring gjennom oppgaver i praksis er en form for læring som har stort læringspotensiale og denne læringsformen var noe Jesus praktiserte med sine disipler og som derfor også er i fokus disippelpedagogikken. Et hovedpoeng må da imidlertid være at disiplene, konfirmantene eller lærlingene får oppgaver som de faktisk lærer noe av, som har et reelt læringspotensiale i forhold til hva man ønsker å formidle. Jeg stiller meg ut fra dette

derfor noe kritisk til kun å gi konfirmantene oppgaver med å lese bibeltekster på rundgang, eller bære lys i kirken og så videre. Man må selvsagt ta høyde for at de er i en bevegelse fra legitim perifer- til full deltaker, for å bruke begrepene fra mesterlæren, men det krever allikevel en refleksjon rundt hvilke oppgaver vi til enhver tid utfordrer konfirmantene på og hva vi ønsker at de lære gjennom dem.

5.3 Fellesskapslæring

”Så leir er liksom nøkkelen, og det tror jeg nesten alle menigheter har insett, at de må på leir koste hva det koste vil liksom ... og det skaper en veldig sånn god atmosfære og klima for undervisning óg syns jeg. Ja, det er et must rett og slett.” Dette sitatet fra min informant i Blefjell uttrykker noe av det begge mine informanter trakk frem som noe av det mest positive ved deres konfirmantopplegg: å reise på henholdsvis leir og weekend med konfirmantene.

I dagsavisen Vårt Land 21. august i år kunne man i en notis lese at nesten 90 prosent av alle finske ungdommer konfirmeres, og at det meste av den finske konfirmasjonsundervisningen gjennomføres på konfirmasjonsleirer. Nevnte avis skrev i september 2009 en artikkel med overskriften ”Leirlykke”, hvor konfirmasjonsleir omtales som ”Kirkens mest populære ungdomstilbud” (Vårt Land, 21.08.2010 s. 17 og 05.09.2009, s. 28-29).

I innledningen nevnte jeg en europeisk undersøkelse om konfirmasjon. I denne undersøkelsen konkluderes det blant annet med at de konfirmantene som har hatt konfirmasjonsleir som en del av sin konfirmasjonstid kommer bedre ut, statistisk sett, både med tanke på nivå av trivsel og læring i konfirmasjonstiden (jf. Schweitzer/Ilg/Simojoki, 2010:232-233). *Gud gir – vi deler* sier at leir bør inngå som en del av menighetenes konfirmantopplegg (det understrekes imidlertid at leir ikke kan utgjøre mer enn 50% av konfirmasjonstidens omfang for å sikre en jevnlig kontakt mellom konfirmanter og menighet)(jf. Kirkerådet, 2010:24-25).

Det kan synes fra flere hold som om konfirmasjonsleir er et visst ”suksesselement” i kirkens konfirmasjonsarbeid. Jeg ønsker å se på hvilket potensiale konfirmasjonsleir kan ha som arena for fellesskapslæring, som vi har sett er en avgjørende side ved disippelpedagogikken og mesterlæren.

En viktig forutsetning for Jesu fellesskap med sine disipler og for praksisfellesskapene i mesterlæren er at de er samvær over tid. For disiplene handlet det om å leve med Jesus dag og natt over en lengre tidsperiode, mens i mesterlæren kan det handle om å være del av et

praksisfellesskap i åttetimersøkter på hverdager over en periode på kanskje to år. På konfirmasjonsleir får man mulighet til å leve sammen i en, for mange, intens men samtidig relativt kort avgrenset periode. Betydningen av slikt samvær over tid i henholdsvis disippelpedagogikken og mesterlæren er nettopp at disiplene eller lærlingene kan lære i alle de situasjonene som dukker opp. Disse mulighetene kan skapes på konfirmasjonsleir også: læringen er ikke bare knyttet til noen konkrete undervisningsøkter (selv om den er det også), men er en del av alt man gjør. Det kan eksempelvis være læring i sosiale og fysiske aktiviteter og i samtaler rundt bordet i matsalen under måltider. Dette forutsetter en utvidet forståelse av læringsbegrepet som vi finner i mesterlæreteoriene, som omhandler både kunnskaps- og ferdighetstilegnelse, holdninger og verdier. I denne forbindelse tenker jeg at bruk av hjelpeledere kan være en særlig styrke.

Vi har allerede drøftet hvordan hjelpeledere/ungdomsledere kan ha stor betydning for praksisfellesskapene i konfirmasjonstiden. I menighetene til begge mine informanter hadde de med hjelpeledere på leir og weekend, og det virket som om dét var den delen av konfirmantarbeidet hvor bruken av hjelpeledere var mest gjennomført og vellykket. I notisen om konfirmasjon i Finland, i Vårt Land, står det at suksessen med høy konfirmasjonsoppslutning blant annet forklares med utstrakt bruk av hjelpeledere i undervisningen. Hvilken betydning har hjelpeledere for fellesskapslæring på konfirmasjonsleir? Som nevnt kan hjelpeledere ha betydning for konfirmantenes læring fordi de er aldersnære eksempler som konfirmantene kan observere og etterlikne. Jeg tror at det på konfirmasjonsleir skapes flere rom for at hjelpelederne kan bli slike synlige eksempler og rollemodeller, gjennom det vi allerede har nevnt: man er sammen i alle situasjoner og sammenhenger. I mesterlæren tas det til orde for at all læring foregår i et *praksisfellesskap*. På konfirmasjonsleir lever man i et fellesskap som ofte består av ulike samlinger, aktiviteter, måltider og så videre. Ved at hjelpelederne er gode eksempler og identifikasjonsfigurer i disse sammenhengene vil dette kunne ha stor betydning for konfirmantene. Man kan på en måte si at de unge, her forstått som hjelpelederne ovenfor konfirmantene, blir garantister for hverandre i forhold til det som formidles i konfirmasjonstiden og på leir. Hjelpelederne kan si gjennom sine ord, men vel så mye sine holdninger og innstilling og til en viss grad kanskje så enkelt som sitt nærvær, at det som formidles på leir og i konfirmasjonstiden er noe som er ”verd å samle på”. Jeg tror at det som har med tro å gjøre blir mer plausibelt dersom det blir

vist av jamnaldringer enn av en mye eldre konfirmantlærer som gjerne på toppen av det hele har dette som sin jobb.

På den annen side vil det, som vi har vært inne på, kunne ha stor betydning i negativ forstand dersom hjelpelederne ikke formidler dette som vi nå har nevnt. Det kan være at konfirmantene, som gjerne vil kjenne til hjelpelederne fra andre sammenhenger som eksempelvis idrett eller skole, opplever en diskontinuitet mellom det hjelpelederne formidler på leir og det de formidler i andre sammenhenger. Det kan være enkle ting som at en leder som er svært oppmerksom og hyggelig mot en konfirmant på leir, totalt overser vedkommende når de treffes hjemme i lokalmiljøet. Da vil hjelpelederne mangle troverdighet. En annen ting er at man kan oppleve at noen hjelpeledere slett ikke formidler det som konfirmantlæreren og kirken gjør, verken på leir eller i andre sammenhenger. Her gjelder det også for konfirmantlæreren å gjøre en vurdering av hva man kan forvente av dem som for et år siden selv var konfirmanter og som kan ha svært ulik motivasjon for hvorfor de ønsker å være med som hjelpeledere. Man må spørre seg hvorvidt konfirmantlæreren skal vurdere ”skikkethet” hos de som ønsker å være hjelpeledere.

Jeg spurte min informant i Blefjell om hvorfor han tror det fungerer så godt å reise på leir, hvor han svarte blant annet: *”Jeg har av og til brukt ordet sånn mikrokosmos om det, for at du danner et miljø som på en måte, og en opplevelse og en virkelighet nærmest, som eksisterer utenfor det øvrige. Du skaper rett og slett et miljø der vi ser hverandre over tid, som er vesentlig, og det tror jeg liksom er mye av nøkkelen.”* Dette med å se hverandre, at konfirmantene må få en opplevelse av å bli sett, var noe som min informant i Gaustatoppen også trakk frem under intervjuet dog i forbindelse med et annet spørsmål, mens direkte om konfirmantweekend sa hun blant annet: *”...det er et miljø med felles opplevelse, felles undervisning, felles gudstjeneste ... at de deltar i ting, at de ikke sitter på sidelinjen, at ting skjer felles. Den opplevelsen av å være sammen om noe.”* At konfirmantene må få oppleve å være en del av et fellesskap, at de skal føle omsorg og at de skal få opplevelser og erfaringer gjennom deltakelse og praktiske oppgaver er alle viktige elementer i disippelpedagogikken slik den blir presentert i PKT. Kanskje kan nettopp konfirmasjonsleir være et sted hvor man lettere kan oppnå disse målene. Å være del av et fellesskap kan forsterkes ved at man er tett sammen med én gruppe over tid og at denne gruppen deler erfaringer og opplevelser som ”verden utenfor” ikke har et forhold til. Samtidig har man mulighet til å komme nærmere inn

på hverandre og dermed skape større rom både for fellesskaps- og omsorgsfølelse. Jeg nevnte ovenfor artikkelen "Leirlykke" fra Vårt Land i september 2009. I denne artikkelen intervjuet de blant annet en prest, like etter en undervisningssamling på konfirmasjonsleir, hvor han uttalte at: *"Det er egentlig ikke så viktig det som skjer på disse samlingene. Det er det som hender på vei til og fra møtene som er det mest spennende. Da kommer konfirmantene på tomannshånd med oss og våger å spørre om tro og tvil"* (Vårt Land 05.09.2009 s. 28). Kanskje skaper konfirmasjonsleir, med alle sine ulike situasjoner og møtepunkter, større rom for konfirmantenes spørsmål og undringer og for samtaler.

Det må samtidig nevnes at det er mulig å stille seg kritisk til noen sider ved konfirmasjonsleir. Å bruke ord som "mikrokosmos" slik den ene av mine informanter gjør er én av de tingene som kan løftes fram i den sammenheng. Jeg har nevnt flere ganger at én side ved Jesu pedagogikk var at den knyttet an til disiplenes liv og det som var kjent fra deres virkelighet, og det er et av de overordnede målene med disippelpedagogikken at konfirmantene skal få undervisning som knytter seg til deres virkelighet. Jeg drøftet i forhold til kjernepraksisene hos Norheim om de klarer å relatere seg til ungdommenes liv og virkelighet slik de lever. Ved utsagn om mikrokosmos og at det skapes en virkelighet utenom det øvrige, på leir, mener jeg det er verdt å spørre seg om konfirmasjonsleir står i noe av den samme fareposisjonen til å bli noe som ikke har feste i konfirmantenes virkelighet for øvrig og at den kunnskap, de opplevelser, erfaringer og ferdigheter man måtte få på leir blir kontekstbundet til selve leiren. Hva skjer i så fall når konfirmantene kommer hjem fra leir hvis opplevelsene og erfaringene fra leir er noe som blir så særegent for nettopp det miljøet som eksisterer på leir at det ikke kan relateres til ungdommenes virkelighet i deres hverdagsliv hjemme? Fra mesterlæren vet vi at det er et poeng at læring foregår i den konteksten der det skal praktiseres. Noe av dette poenget er at mennesker ikke er gode til å overføre læring fra et sted til et annet, eksempelvis fra et klasserom til en praksissituasjon. "Læring er situert", kontekstbestemt, sier Lave og Wenger. Kanskje kan denne problematikken også overføres til konfirmasjonsleir og ungdommenes "hverdagsliv". Mesterlære i pedagogisk forstand er klart knyttet til profesjonskunnskap. Mens man i profesjoner (i de aller fleste tilfeller) skiller mellom yrkesrolle og privatliv, forutsettes det i disippelpedagogikken, i teologisk forstand, at mennesker er disipler i alle livssituasjoner og -relasjoner. Her mener jeg vi kan påpeke en viktig forskjell mellom mesterlæren og disippelpedagogikken: I mesterlærens praksisfellesskap handler det primært om å lære seg et yrke, håndverk eller en profesjon,

mens en forutsetning for disippelpedagogikken er at det som formidles er noe som angår hele livet. Desto mer avgjørende er det derfor at det som læres i konfirmasjonstidens praksisfellesskap, enten det er samlinger i kirken på ettermiddagstid eller et lengre opphold på leir, har overføringsverdi til konfirmantenes liv og virkelighet også utenfor disse fellesskapene.

5.4 Sammenfattende

Ut fra det vi nå har sett mener jeg at begreper fra mesterlæreteoriene langt på vei kan være en tolkningsnøkkel for hvordan man skal forstå disippelpedagogikk i konfirmasjonstiden. Først kan konfirmasjonstiden tolkes som læring i praksisfellesskap. Videre kan vi se at mens læringsfellesskapet for Jesu disipler lett kan tolkes som et personsentrert fellesskap sentrert rundt læremesteren Jesus, er det mer nærliggende å forstå konfirmasjonstiden som et desentrert læringsfellesskap.

Jeg mener samtidig at vi har sett behovet for at konfirmasjonstiden har en læremester. Man kan plassere Jesus i denne læremesterrollen, men som vi har sett vil dette tilføre mesterlæren en dimensjon som den ikke rommer: en åndelig eller transcendent (vertikal) dimensjon og relasjon. Mesterlæren kan nettopp ved å ikke romme en slik dimensjon være en hjelp til å se at dette handler om ulike relasjoner. Slik jeg ser det behøver det derfor ikke være en motsetning mellom å la konfirmantlæreren være ekspert og læremester i pedagogisk forstand (horisontale relasjoner) og la Jesus være mester i teologisk forstand (vertikale relasjoner) i konfirmasjonstiden. Observasjon og etterlikning i formidling av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier er viktige sider ved mesterlæren. På grunn av store konfirmantkull, og særlig betydningen av jamnaldringer og aldersdiskriminering hos ungdommer, kan hjelpeledere ha en avgjørende betydning i så måte i konfirmantarbeidet. Man må imidlertid ha en bevissthet rundt oppfølging av disse hjelpelederne: hjelpelederne er også, som konfirmantene, fortsatt å forstå som legitime perifere deltakere på vei mot full deltakelse i praksisfellesskapet.

Læring i praksis gjennom oppgaver og deltakelse er en annen viktig side av mesterlæren. Det er viktig at konfirmantene i konfirmasjonstiden faktisk får oppgaver med et reelt læringspotensiale. Kanskje kan gudstjenesteverksted (jf. Solli Schøien) være én slik måte å

lære på. Norheims kjernepraksiser kan også kanskje ha et praktisk læringspotensiale men disse trenger slik jeg ser det, før man kan avgjøre dette, en pedagogisk vurdering og avklaring da de per i dag kun er teologisk definerte.

En tredje avgjørende side ved mesterlæren er at læringen foregår i et fellesskap. Konfirmasjonsleir kan være et praksisfellesskap hvor den store styrken kan være at konfirmantene kan lære i ulike praksissituasjoner og hvor hjelpelederne kan være særlig synlige som identifikasjonsfigurer og eksempler. Imidlertid er det en forutsetning i mesterlæren at læringen foregår i den konteksten det skal praktiseres. Her kan konfirmasjonsleir ha en utfordring i forhold til overføringsverdien av det som skjer og læres på leir til konfirmantenes virkelighet og hverdagsliv for øvrig.

Endelig mener jeg å ha sett at mesterlæren kommer til kort på ett punkt, i forhold til å tolke disippelpedagogikk, ved at den ikke rommer det teologiske. Mesterlæren skiller mellom profesjon og privatliv, mens i disippelpedagogikken forutsettes det at mennesker er disipler i alle livssituasjoner og -relasjoner.

6. Sammenfatning og kommentarer

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i et begrep som dukket opp i Håndbok til Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke, i 1998, med noen bibelske hentydninger som eneste referansepunkt. Jeg mener at jeg i denne oppgaven har vist at dette begrepet: disippelpedagogikk, i utgangspunktet ikke er veldig teoretisk utviklet. Jeg mener samtidig å ha vist at store deler av PKTs disippelpedagogikk kan spores i det bibelske materialet konkret, at vi finner elementer av den i ur- og oldkirken, i et utdrag av norsk litteratur om kristent ungdomsarbeid i nyere tid og i fagpedagogisk teori ved nyere teorier om mesterlære. Samtidig har ikke denne teorien alene klart å føre frem til en endelig avklaring av begrepet disippelpedagogikk. Videre har en stikkprøve i to norske menigheter antydnet at disippelpedagogikk er et kjent, men ikke avklart, begrep i praksis.

Jeg startet ut med problemstillingen: *Hva betyr disippelpedagogikken for konfirmasjonstiden i Den norske kirke?* For og kunne begi meg ut på dette spørsmålet måtte jeg imidlertid, på grunn av manglende vitenskapelig arbeid på området, spørre: *Hva er disippelpedagogikk?*

Da disippelpedagogikk i PKT utelukkende er teologisk definert, har jeg i denne oppgaven brukt mesterlæreteori som tolkningsnøkkel for å forsøke å komme nærmere et svar på hva disippelpedagogikken er. Disippelpedagogikken i PKT tar utgangspunkt i bestanddeler fra Jesu disiplers læringsfellesskap og forsøker å overføre noe av dette til dagens konfirmasjonstid i Den norske kirke. Man bruker, så og si, disippelfellesskapet og Jesu pedagogikk som referanseramme for en pedagogisk grunntenkning i konfirmantarbeidet. Det vil blant annet si at man ønsker at fellesskap, omsorg, opplevelser, praktiske oppgaver, erfaringer, fortellinger, eksempler og samtale skal være viktige bestanddeler i konfirmasjonsarbeidet, fordi det preget læringsmiljøet til Jesu disipler. Man ønsker at konfirmantene skal få: ”oppleve at de er en del av et større fellesskap”, at de må få ”lære gjennom å gjøre oppgaver og få egne erfaringer”, at det må ”være rom for deres spørsmål og meningsytringer”, at ”undervisningen må knyttes nært opp til deres egen erfaringsverden, med bruk av bilder, fortellinger og eksempler som de opplever også kan romme deres liv” og at det må legges til rette for at de kan ”føle omsorg og få gode opplevelser.” Tolket med mesterlærebegrepene kan dette bety at disippelpedagogikk, med konfirmasjonstiden som ramme, er å forstå som: at konfirmantene er del av et praksisfellesskap, som er et samvær over tid, der læring foregår i dette fellesskapet gjennom deltakelse og handling i betydningsfulle oppgaver i praksis. Praksisfellesskapet er å forstå som et desentrert læringsfellesskap der alle deltakerne er viktige for læringen. Samtidig er det et læringsfellesskap med en læremester. Mye av læringen skjer gjennom observasjon og imitasjon av andre mer kompetente eller erfarne deltakere som for eksempel viderekomne begynnere eller en ekspert, mens konfirmantene er noviser og legitime perifere deltakere. Læringsbegrepet er ikke knyttet kun til formidling og læring av kunnskap, men i like stor grad av ferdigheter, holdninger og verdier. Evaluering foregår i praksis ved direkte tilbakemeldinger.

Hva betyr så disippelpedagogikken, ut fra en slik forståelse jeg nå har skissert, for konfirmasjonstiden i Den norske kirke? Jeg mener at kirken, dersom man skal forstå læring i konfirmasjonstiden som læring i et praksisfellesskap, har et stort ansvar i forhold til å la konfirmantene få oppgaver og opplevelser som faktisk kan gir læringsutbytte. Det vil ikke være holdbart å ha oppgaver og aktiviteter, som i seg selv ikke har et reelt læringspotensiale, nærmest som en pause fra den ”ordentlige” undervisningen som foregår mer i formell teoretisk form. Skal man forstå konfirmasjonstiden som et praksisfellesskap er det essensielt

at all læringen foregår i dette praksisfellesskapet og i praksissituasjonen. Dette er ikke slik å forstå at man ikke kan bruke ord i undervisningen, ser vi til Jesu disiplers læringsfellesskap var både fortellinger, samtale og annen ordformidling en sentral del av læringen, men det foregikk allikevel hele tiden i rammen av praksisfellesskapet. Dette fordrer derfor en grundig gjennomtenking fra konfirmantlærernes side om at undervisning, opplevelser, erfaringer, oppgaver og aktiviteter alle har et læringspotensiale for den kunnskap, de ferdigheter, holdninger og verdier man ønsker å formidle. I praksisfellesskapet er alle situasjoner en læringssituasjon. Videre krever dette at man jobber med å bygge opp praksisfellesskapene som gode læringsarenaer. Vi har i denne oppgaven sett hvilken betydning hjelpeledere kan ha i så måte i konfirmantarbeidet. De aldersnære hjelpelederne kan få stor betydning som eksempler, rollemodeller og identifikasjonsfigurer for konfirmantene og gi legitimitet til det kirken ønsker å formidle. I motsatt fall kan hjelpeledere også motvirke denne formidlingen, enten bevisst eller ubevisst, og derfor er oppfølging og skoling av disse hjelpelederne, som også fortsatt er legitime perifere deltakere, viktig. Jeg mener at kirkens konfirmantlærere må våge å ta rollen som læremester, og at man kan anerkjenne å ha ekspertise på det som handler om for eksempel kunnskap, livstolkning og ferdigheter i konfirmasjonstiden.

Jeg spurte, i innledningen, i en underproblemstilling: *Hvilken rolle spiller konfirmantleir i forhold til disippelpedagogikk i konfirmasjonstiden i Den norske kirke?* Jeg mener at vi i denne oppgaven har sett hvilken betydning leir kan ha som fellesskapslæring i konfirmasjonstiden. En stor styrke ved konfirmasjonsleir, slik jeg ser det, kan være at den kan inneholde et mangfold av praksissituasjoner som konfirmantene kan lære i. Det er et samvær over tid hvor man kommer tett inn på hverandre og hvor jeg tenker at opplevelsen av fellesskap og omsorg kan bli styrket. Slik jeg ser det er også fellesskapslæring på leir et område der det kanskje lettere skapes rom for at hjelpeledere kan bli synlige som eksempler og forbilder. Én av utfordringene ved konfirmasjonsleir er at det kan stå i fare for å bli noe kontekstbundet som ikke lett lar seg overføre til konfirmantenes virkelighet og hverdagsliv i etterkant.

Endelig ønsker jeg å trekke fram to aspekter der en tolkning av disippelpedagogikk i lys av mesterlære kommer til kort. Det første er at mesterlæren kun beveger seg på et horisontalt plan: i mellommenneskelige relasjoner. I disippelpedagogikken vil det imidlertid samtidig være nødvendig å ivareta en vertikal dimensjon: relasjonen mellom Gud og menneske. Det er

det at man her kan ha to ulike dimensjoner: den horisontale og den vertikale, som gjør at det er mulig å forstå disippelpedagogikk i konfirmasjonstiden som læring i et praksisfellesskap. I pedagogisk forstand kan man da nemlig si at konfirmantlæreren er læremester (horisontalt), mens man samtidig kan fastholde at Jesus Kristus, i teologisk forstand, er den ene Mesteren (vertikalt). Det er helt essensielt å fastholde at alle døpte er Jesu disipler, enten det er lærer, konfirmant eller hjelpeleder. Dette handler om trosdimensjonen, forstått som en personlig relasjon til den treenige Gud i Jesus Kristus, og der stiller alle likt som Jesu disipler. Jeg mener at disippelpedagogikk kan handle om å fastholde begge disse ulike relasjonene: både den horisontale og den vertikale.

Det andre, og siste, er at mesterlæreren er klart knyttet til profesjonskunnskap. I de aller fleste profesjoner vil man tilstrebe å skille mellom yrkesrolle og privatliv, mens det å være en disippel er noe som angår alle livssituasjoner og –relasjoner. Det er derfor avgjørende at det som formidles og læres i konfirmasjonstidens praksisfellesskap, enten det er samlinger i kirken på ettermiddagstid eller et lengre opphold på leir, har overføringsverdi til konfirmantens liv og virkelighet for øvrig.

Jeg tenker at i tillegg til den praktiske betydningen jeg har forsøkt å skissere i denne oppgaven, kan det overordnede målet, og styrken, for disippelpedagogikken i konfirmasjonstiden være at den kan fastholde både disse teologiske- og pedagogiske aspektene ved læringen i et fellesskap.

Litteratur

Bergem, Trygve/ Helgesen, Svein (red.): *Soria Moria – neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2009

Berntsen, Heidi Tanum/ Schøien, Kristin Solli: *Når skoen trykker – Om tro og troverdighet*. Oslo: IKO-Forlaget, 1994

Birkedal, Erling: "Kunnskapsformidler eller medvandrer. Noen refleksjoner om lærerrollen i kirkelig undervisning" i Ulstein, Jan Ove/ Aadnanes, Per M.: *"Jeg gikk meg over sjø og land..." - Festskrift til Ottar Bergene på 65-årsdagen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2001^b

Birkedal, Erling: *"Noen ganger tror jeg på Gud, men..."? En undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2001^a

Brunvoll, Arve: *Den norske kirkes bekjennelsesskrifter*. Oslo: Lunde Forlag, 1972

Dale, Aasmund: *Undervisning i kirken gjennom tidene*. Oslo: MF-Bok, 1992

Det nye testamentet. Oslo: Det Norske Bibelselskap, 2005

Dreyfus, Hubert/ Dreyfus, Stuart: "Mesterlære og eksperters læring" i Nielsen, Klaus/ Kvale Steinar (red.): *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 1999

"Gud gir – vi deler", *Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Kirkerådet, 2010

Hanssen, Ove Conrad: "Disippelskap og etterfølgelse i NT: relevans for kristent arbeid blant unge i dag?" i Austnaberg, Hans/ Mæland, Bård (red.): *Grensesprengende – om forkynnelse for ungdom 15-18 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2009

Håndbok til Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke. Oslo: Kirkerådet, 1998^b

”Leirlykke”, artikkel i Vårt Land 05.09.2009

”Ni av ti konfirmeres i Finland”, notis i Vårt Land 21.08.2010

Nielsen, Klaus/ Kvale Steinar (red.): *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 1999

Norheim, Bård Erik Hallesby: *Kan tru praktiserast? – Teologi for kristent ungdomsarbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2008

Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke. Oslo: Kirkerådet, 1998^a

”Professor roser kirkens trosopplæring”, intervju med professor Lars Løvlie, publisert på <http://kirken.no> 12.11.09. <http://kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=102046> (sisert 01.05.10)

Schweitzer, Friedrich/ Ilg, Wolfgang/ Simojoki, Henrik (eds.): *Confirmation work in Europe – Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2010

Schøien, Harald: ”Konfirmanter i prosjekt” i Ulstein, Jan Ove (red.): *Ungdom i rørsle I – Aktører og arbeidsformer*. Volda: Tapir Akademisk Forlag, 2004

Schøien, Kristin Solli: *Fra torget til vingården*. Oslo: Luther, 2000

Seland, Torrey (red.): ”Lær meg din vei...” – *Kristen trosopplæring i går og i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2009

Skarsaune, Oskar: ”Den kirkelige katekeses historie i oldtid og middelalder” i Seland, Torrey (red.): ”Lær meg din vei...” – *Kristen trosopplæring i går og i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2009^a

Skarsaune, Oskar: "Organisert trosopplæring for barn og unge" i Sandnes, Karl Olav/Skarsaune, Oskar/Aasgaard, Reidar (red.): *Når jeg så skal ut i verden – Barn og tro i tidlig kristendom*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2009^b

Skrunes, Njål: *Fortell dem og l r dem!* Bergen: NLA-Forlaget, 1997

Spetalen, Halvor: "Mesterlære i profesjonsutdanning" i *Småskrift (Høgskolen i Akershus) nr. 3/2010*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus, 2010