

Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?

En kvalitativ studie av en konfirmasjonsundervisning med vekt på hvilke følger konfirmantenes respons kan ha for undervisningens innhold og metoder

Caroline Vesterberg

Veileder

Professor Heid Leganger-Krogstad



Bilde fra en av konfirmantenes hjemmeoppgaver, gjengitt med tillatelse

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved

Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, vår

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)]

Master i kirkelig undervisning

Antall ord: 23847

Forord

Å forske på sin egen undervisning på egen arbeidsplass, er spennende og krevende på samme tid. Jeg har blitt bedre kjent med egne metoder og valg av innhold og struktur, men også hvilke ambisjoner som ligger implisitt i mitt arbeid som kateket, som det har vært utfordrende å møte med et forskerblikk. Jeg opplever det som et privilegium å arbeide i kirken, og få muligheten til å møte mange ungdommer hvert år, hvor jeg kanskje kan bidra til at de får noen redskaper, fortellinger og verdier som kan gi dem en god plattform å bygge livet sitt på.

Jeg har lyst til å takke:

- Min arbeidsgiver for en generøs permisjonsordning, slik at jeg kunne jobbe og fullføre mastergraden samtidig
- Mine gode kollegaer i menigheten og deres selskap og faglige dyktighet
- Heid, for kyndig veiledning og gode samtaler
- Kirkerådet: Seksjon for barn, unge og trosopplæring, for økonomisk støtte
- Informantene som stilte opp på intervju
- Stine, som er helt rå på teologi og formidling
- Konfirmantene som deltok på undervisningen og gjorde den til hva den ble
- Mamma og pappa

Avhandlingen tilegnes Andreas - min fantastiske ektemann og beste venn, og til våre barn Olivia, Anna og Simon.

Bærum, mai 2017

Sammendrag

Avhandlingens hovedsakelige problemstilling er å finne ut av hvordan konfirmanter responderer på kirkens påskefortelling. I og med at avhandlingens mål ikke kun er deskriptivt, med en hensikt å kartlegge denne responsen, har avhandlingen også et underspørsmål som tar for seg eventuelle følger for undervisningen som konfirmantenes respons kan medføre, basert på om det er samsvar mellom gjennomført undervisning og konfirmantenes respons.

Avhandlingen bygger på en kvalitativ undersøkelse av en konfirmantundervisning om påskens fire viktigste dager, fordelt på tre konfirmantgrupper med tjueto konfirmanter i hver gruppe. Jeg har forsket på egen undervisning, som ble gjennomført sammen med en prest.

Det er brukt teori om læreplanens fem ansikter, kontekstuell teologi, læring som tilegnelse og -eller deltakelse, kulturell didaktikk og ungdom i 2016. Metoder som er brukt i avhandlingen beskriver jeg som todelt: Den første metoddelen omfatter hvordan empirien fra konfirmantundervisningen er innsamlet, og den andre metoddelen beskriver selve analysen av konfirmantenes respons. I konfirmantundervisningen ble deltagende observasjon, hvor kateketen og presten byttet på å undervise og observere, og semistrukturerte intervjuer brukt som empirimetoder. I analysearbeidet med konfirmantenes skriftlige respons, arbeidet jeg med tekstanalyse (bak, i og foran teksten) og multimodal metode.

Konklusjonen er at påskefortellingen har en virkelighet, som formidles av de kirkelig ansatte på forskjellige måter eller «modes». Den formidles som tekst, gjennom bilder, i handlinger, som muntlig fortelling, eller som en faktisk virkelighet som mange av dagens kristne finner trøsterik. I konfirmantenes respons kommer det frem at de husker påskefortellingen og regner den som dels ny kunnskap, da den ble formidlet som muntlig fortelling, en uventet fellesskapsbyggende handling, eller som faktisk virkelighet.

Innhold

KAPITTEL 1 - INNLEDNING	1
1.2 Forskningsoversikt.....	2
1.3 Oppgavens problemstilling og avgrensning.....	4
KAPITTEL 2- TEORI.....	7
2.1 Kort innføring i konfirmasjonens historie.....	7
2.2 Hva er en læreplan?.....	7
2.3 Sfard's læringsmetaforer.....	10
2.4 Didaktikk.....	11
2.5 Kulturbegrepet.....	11
2.6 Frigjørings- kontekstuell teologi.....	12
2.7 Ungdom i 2016.....	15
KAPITTEL TRE – METODE.....	16
3.1 Etablering av materialet.....	17
3.2 Utvalg.....	17
3.3 Metode for innsamling av materiale.....	18
3.4 Metode for analyse av materiale.....	19
3.5 Empiriens kvalitet.....	22
KAPITTEL 4 - SKOLEN- OG KIRKENS LÆREPLANER.....	24
4.1 KRLE.....	24
4.2 Kirkens læreplan: Gud gir- vi deler.....	26
4.5 Den oppfattede læreplanen.....	27
4.6 Gjennomført læreplan.....	29
KAPITTEL 5: ERFART LÆREPLAN OG KARTLEGGING AV KONFIRMANTENES RESPONS.....	31
5.1 Deltakende observasjon.....	32
5.2 Lesespørsmål i gruppe.....	34
5.3 Langfredag.....	39
5.4 Konfirmantenes hjemmeoppgaver.....	41
5.5 Intervjuer med åtte informanter.....	53
KAPITTEL 6- ANALYSE OG DRØFTING.....	58
6.1 Skoleverdenen og kirkeverdenen: Forskjellige forutsetninger.....	58
6.2 Konfirmantundervisningen.....	61
6.3 Konfirmantenes respons.....	65
KAPITTEL SYV – KONKLUSJON	71
7.3 Utblikk.....	72
LITTERATUR.....	74
VEDLEGG 1 ARTEFAKTER SOM BLE BRUKT I UNDERVISNINGEN	77
VEDLEGG 2 UNDERVISNINGSOVERSIKT	81
VEDLEGG 3 SAMTYKKESKJEMA	85
VEDLEGG 4: INFORMANTENES HJEMMEOPPGAVER:	86

Kapittel 1 - INNLEDNING

Denne avhandlingen er en kvalitativ studie av en konfirmantundervisning om påskens fire viktigste dager, med totalt 65 konfirmanter, i egen menighet i Den norske kirke, i vestre Akershus. Konfirmasjonsundervisningen ble gjennomført av kateket og prest, tre ganger i gruppedelt undervisning, for å oppnå læringsmålene som var satt opp for undervisningen; for eksempel å fremme deltakelse i ritualer, få arbeidsro i mindre grupper og individuelt for å øke muligheten for identifisering med påskematikken. Derfor ble alle konfirmanter, tidlig i semesteret, delt i tre grupper med cirka tjueto i hver gruppe. Gruppene hadde hver sin undervisning på nitti minutter. I Plan for trosopplæring: Gud gir- vi deler (2010) vektlegges den jevnlige kontakten mellom konfirmant og menighet. Derfor skal ikke leir utgjøre mer enn femti prosent av det totale omfanget av konfirmasjonsundervisningen på veiledende seksti timer. Konfirmasjonsundervisningen om påskens fire viktigste dager, som denne avhandlingen undersøker, foregår ikke på leir, men plasseres som den sjette, og nest siste ordinære konfirmasjonsundervisningen, rett etter påskeferien. I Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler (2010) understrekes viktigheten av å gi barn og unge, kjennskap til sentrale bibeltekster. Bibelen skal være konfirmanttidens grunnbok, og dermed aktuell å bruke i undervisningen. Tekstene som handler om kristendommens sentrale høytider, er et av kriteriene for hvilke kjernetekster som angis, i et av planens vedlegg. Planen har Matteus 26, 1 -28, 10 som påskefortellingens kjernetekst. Der inngår ikke palmesøndag, som den gjør i denne konfirmasjonsundervisningen.

Jeg forsker på egen undervisning, som ble gjennomført sammen med en prest, utfra et teoretisk rammeverk om læreplaner og deres fem ansikter (Goodlad, 1979), med vekt på gjennomført og erfart læreplan.

Avhandlingen undersøker hvordan konfirmanter responderer på undervisning om kirkens påskefortelling. Ut fra konfirmantenes skriftlige og muntlige respons, under – og i etterkant av undervisningen, vil det vise seg hvorvidt responsen får følger for undervisningens innhold. Avhandlingen er en del av forskningsprosjektet «Bibelen i trosopplæringen (BIT)» som er finansiert av midler fra Kirkerådet.

1.1 Generelt om menighetens konfirmasjonstilbud

I den lokale menighetens trosopplæringsplan, har konfirmasjonsforberedelsene et omfang på 70 timer, mot Plan for trosopplæring (2010) anslåtte omfang på 60 timer. I den lokale menigheten tilbys tre konfirmasjonsalternativer:

1. Sommerleir på Gulsrud leirsted som er en 6-dagers leir.
2. Miks: Konfirmanter fra menighetene i prostiet har månedlige undervisninger fra januar t.o.m. mai i tillegg til en helgetur i februar. Det er cirka 8 timer mindre i dette opplegget enn konfirmantene som velger alternativet med sommerleir.
3. Tilrettelagt konfirmasjon for ungdom med funksjonshinder. Det er cirka 10 samlinger fra januar til mai. Som undervisningsmaterieell på tilrettelagt konfirmasjon bruker vi Guds Rike lek.¹ Vi har også en egen konfirmasjonsgudstjeneste i en av menighetenes kirker i mai. I 2016, hvor undervisningen som denne avhandlingen baserer seg på, hadde ikke menigheten konfirmanter på tilrettelagt alternativet.

I tillegg til månedlige samlinger har også sommerleir og mikskonfirmantene fellessamlinger. Undervisningen om påsken, som denne oppgaven dreier seg om, er en slik fellessamling hvor både miks- og sommerleir konfirmanter deltar.

1.2 Forskningsoversikt

I forskningsfeltet om konfirmanter og læreplaner, er det gjort både kvantitative og kvalitative studier. Jeg vil redegjøre for det som er relevant bakgrunn for min egen avhandling.

1.2.2 Kvantitativt om konfirmanter

Scweitzer, Ilg og Simojoki (2010) har foretatt en kvantitativ undersøkelse i syv europeiske land, om konfirmanter, lokale forhold og deres forventninger før konfirmanttiden startet, deres motivasjonsfaktorer for å melde seg til konfirmasjon, og graden av tilfredshet etter at konfirmasjonstiden var avsluttet.

I den samme empiriske studien om konfirmanter i fire nordiske land (Reite, Krupka, 2010), er fire artikler relevante for denne oppgaven. I den første, viser Niemelä at leir gjør konfirmantene mer fornøyde, og kan dermed forandre deres innstilling til tro og kirke, på en positiv og varig måte. Krupka (2010) mener at det er en forskjell i læringsnivå på konfirmanter med ulik religiøs og sosial orientering. Dette gjaldt spesielt svenske og finske konfirmanter, hvor leir utgjør en betydelig del av undervisningen. De med høy sosial og- eller

¹ <https://www.nla.no/nor/barnetro/gudsrikeleiken>

trosorientering, var mer fornøyde med konfirmanntiden, enn de *reserverte* og *skeptisk* innrettede konfirmantene, mens det var den sistnevnte gruppen som lærte mest. Reite undersøker hvorvidt tre typer av involvering (sosial, aktivitetsorientert, engasjement i ungdommers livsverden) i konfirmantundervisningen, kan bidra til religiøs endring. I den fjerde artikkelen skisserer Krupka og Reite konturene av en konfirmasjonsteologi som skal gjelde for en pluralistisk kontekst. Det vises til nødvendigheten av å relatere til konfirmantens kulturelle kontekst, relasjoner og til kirkens verdier og fellesskap.

1.2.3 Læreplaner

Holmqvist (2014) har i en av tre artikler i sin doktoravhandling, sammenlignet den finske og den norske kirkens planer for konfirmasjonsundervisning, ut fra spørsmålet om hvilken religiøs læring som formidles, og hvordan dette læringssynet konstituerer religion. Den finske læreplanen har et kognitivt læringssyn med et dogmatisk, tekstsentrert syn på religion. Den norske læreplanen vektlegger et sosiokulturelt læringssyn hvor religion er deltakelse i aktiviteter.

Fuglseth, Haakedal og Schmidt (2012) har undersøkt utvalgte menigheters arbeid med lokale trosopplæringsplaner. De definerer Gud gir-vi deler (2010) som en rammeplan som setter de ytre grensene for innhold og organisering av trosopplæringen. Den skal være et hjelpemiddel, uten å være styrende for det lokale arbeidet med plan. Relevant for denne avhandlingen er hvordan de skiller mellom en læreplan, det vil si hva barn og unge skal lære, og undervisningsplan, som lærerne skal forholde seg til, uten å kartlegge det ferdige resultatet av undervisningen. De mener at Gud gir- vi deler kan forstås som en læreplan, da læring er likestilt ut fra deltakelse i et lærende fellesskap.

1.2.4 Kvalitative undersøkelser om leir

Gjesdal (2014) har foretatt en kvalitativ studie om konfir mantleir som hun redegjør for i sin masteravhandling. Her drøfter hun hvorvidt konfir mantleir er en verden for seg, eller har vaner og fellesskap med overføringsverdi, med tanke på videre engasjement i kirkens ungdomsarbeid. Hun ser både på leirvirksomheten og ungdomsklubben som praksisfellesskap som konfirmanter og ledere er deltakere i, og mener at nettopp via ungdomsklubben, har konfir mantleiren forbindelser og verdi utover seg selv. Konfir mantleirene var inngangsporter til ungdomsklubben og videre deltakelse i menighetens fellesskap.

I sin doktoravhandling om læringsbaner i den norske kirkes konfirmasjon (2014) som kontekst, fulgte Morten Holmqvist tre menigheters konfirmasjonsleirer. Han observerte undervisningen og intervjuet konfirmanter, ansatte og frivillige ledere. Interessant for min avhandling er avsnittet om *The path of candles* hvor konfirmantlederne uttrykte en stor begeistring over denne aktiviteten, hvor det var tent lys langs en sti, og hengt opp lapper med bibelvers. For lederne var dette en følelsesladet, meditativ vandring. Konfirmantene derimot forsto ikke meningen med aktiviteten, og trodde de deltok på en slags sporlek. Det var helt klart en dissonans mellom den gjennomførte og den erfarte aktiviteten (Holmqvist, 2014, s. 137-139). Holmqvists avhandling kan gi retningslinjer også for konfirmantundervisning som ikke foregår på leir. Det bør være et mål for de kirkelig ansatte, at undervisningen har forankringspunkter hos konfirmantene og på den måten er forståelig, slik at det er samsvar mellom gjennomført og erfart læreplan.

1.2.5 Konfirmanter og bibellesning

En av de få studiene som ser på konfirmanterers bibelarbeid skildrer Tveito Johnsen (2007), i sitt prosjekt med kontekstuell bibellesning med konfirmanter. Kontekstuell bibellesning kan ses som et teologisk utenfraperspektiv, og anser konfirmantenes egne erfaringer som teologisk verdifulle. Disse erfaringene kan peke på bibelen som et nyttig tolkningsredskap for barn og unges kristne tro i dag.

Forskningsoversikten viser at det er gjort svært lite kvalitativ forskning på konfirmasjonsundervisning som ikke er leirvirksomhet. Jeg håper at denne avhandlingen kan være et bidrag til dette.

1.3 Oppgavens problemstilling og avgrensning

Avhandlingen har en hovedproblemstilling og et underspørsmål:

Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?

- *Hvilke følger for fremtidig undervisning har konfirmantenes respons?*

Avhandlingen skal ikke bare kartlegge hvordan konfirmanter responderer på kirkens påskefortelling, men også undersøke hvorvidt responsen viser at det er samsvar mellom den gjennomførte konfirmasjonsundervisningen og læringen som faktisk skjer. Dette indikerer videre hvilke følger responsen bør få for konfirmasjonsundervisningen.

1.3.2 Forskningsdesign

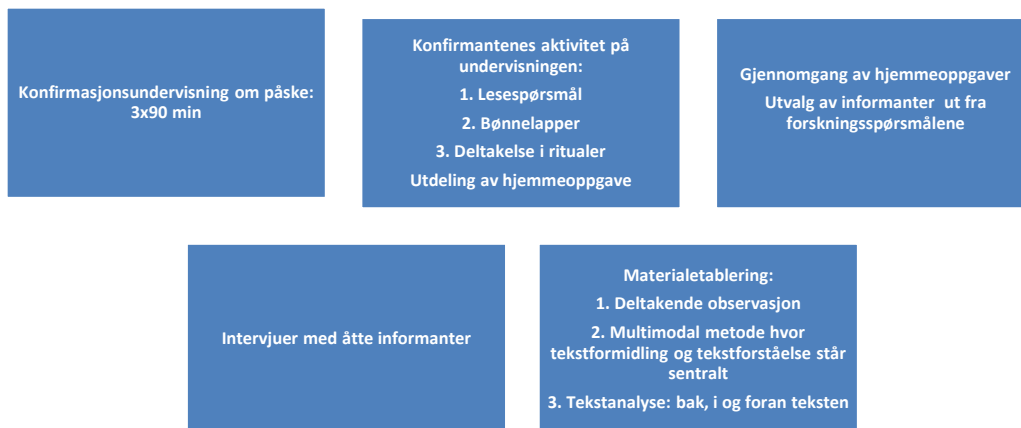
Avhandlingens forskningsdesign er case studie, hvor et tilfelle blir formål for intens forskning (Bryman, 2012, s. 66, 76). Denne avhandlingen har tre konfirmasjonsundervisningstilfeller på 90 minutter hver, som case. Bryman viser til flere typer av case studier, og i denne avhandlingen brukes *exemplifying case*. Formålet med denne typen av case studie, er å gripe fatt i en hverdagssituasjon som er representativ for en bredere kategori, som flere er medlemmer i (Bryman, 2012, s. 70). I 2015 ble 39527 ungdommer konfirmert i den norske kirke.² Påskefortellingen er sentral i den kristne lære og følgelig i konfirmasjonsundervisningen, og på bakgrunn av det, mener jeg at min avhandling kan være representativ for flere konfirmantsammenhenger, enn kun den menigheten jeg arbeider- og gjorde mitt feltarbeid i.

I casestudier er det vanlig å bruke abduktiv metode. Det som oppdages, tolkes ut fra et hypotetisk, overgripende mønster, eller teorien. Dette mønsteret kan forklare casestudien en jobber med. Men det må tilføyes flere observasjoner og nye case, for å styrke den første tolkningen. Deretter kan datamaterialet analyseres med sikte på å revidere eksisterende teori, eller utvikle ny teori (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.54-55). Jeg ønsker altså å si noe om konfirmanterers respons på sentrale bibeltekster som har relevans for fler enn mine 65 konfirmanter.

1.3.3 Prosjektets forløp

I figuren nedenfor angir jeg en skisse for hvordan jeg har gått frem med den kvalitative studien av konfirmasjonsundervisningen om påskens fire viktigste dager.

² (<https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/bakgrunn/om-kirkestatistikk/kirkelige-handlinger-og-gudstjenester/> lest 8.2.2017).



1.3.4 Presisering av sentrale begreper

I denne avhandlingen definerer jeg *respons* som det målbare og dokumenterte resultatet av min og prestens deltagende observasjon, konfirmantenes skriftlige svar på lespørsmålene, bønnelappene som de festet på trekorset, hjemmeoppgavene og intervjuene med åtte informanter. *Påskefortellingene* er basert på tekster fra Matteusevangeliet fra palmesøndag, skjærtorsdag, langfredag og palmesøndag (Konfirmantbibelen, 2012).

1.3.5 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingens andre kapittel blir innledet med en kort historisk innføring i konfirmasjonens historie. Deretter presenteres teori utfra et pedagogisk og et teologisk perspektiv. I det pedagogiske perspektivet blir Goodlad's (1979) forskning om læreplaner gjort rede for. Gudem (1993) deler inn læreplanene i fem ansikter, skissert hos Imsen (2016). Avhandlingens utgangspunkt og empiri struktureres via den samme inndelingen. Sfard (1998) deler inn læring i to metaforer: Tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen som i korthet blir gjort rede for. Didaktikk er undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I tillegg er kulturen en viktig didaktisk kategori for en kontekstuell religionsdidaktikk, ved at spørreordene hvor og når føyes til. Denne avhandlingen benytter seg av kontekstuell religionsdidaktikk (Afdal, 1997). Det teologiske perspektivet bygger på frigjørings- eller kontekstuell teologi hvor de relevante delene om begreper frihet fra og frihet til blir gjort rede for. Avsluttende presenteres relevante trekk fra ungdomsundersøkelsene Ungdata 2016 og Barn og medier 2016. Metodevalg for innsamling og analyse av data behandles i kapittel tre, mens skolens og kirkens læreplaner går igjennom i kapittel fire. I kapittel fem presenteres den erfarte læreplanen, som konfirmantenes respons på undervisningen om påskens fire viktigste dager, og i kapittel seks analyseres og drøftes denne responsen ut fra teorien jeg har benyttet meg av

i avhandlingen. Det vil være hovedvekt på teorien om læreplanenes fjerde og femte ansikt. I kapittel syv trekker jeg noen konklusjoner fra hovedproblemstillingen og det ene underspørsmålet, ut fra analysen av konfirmantenes respons.

Kapittel 2- TEORI

2.1 Kort innføring i konfirmasjonens historie

I 1736 og kom lov om konfirmasjon som i sin tur ledet til opprettelse av allmueskolen i 1739 (Seland, 2009, s. 85). Konfirmasjonen under statspietismen på 1700-tallet, hadde sitt teologiske utgangspunkt i dåpen og bekreftelse av denne. Det sentrale elementet i konfirmasjonsundervisningen var Luthers lille katekisme og etter hvert Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed* som var en katekismeforklaring utformet som spørsmål og svar. I og med at det ble stilt høye kunnskapskrav til konfirmanten, som forberedelse til skriftemålet, og at overhøringen av kunnskapen ga tilgang til nattverdsbordet, var grunnlaget lagt for en kirkeskole (Seland, 2009, 98-99). Allmueskolen ga barna leseferdigheter, for å kunne tilegne seg kristendomsundervisningen. Uten lesekompetanse kunne de unge ikke stå til konfirmasjon og gikk dermed glipp av sosiale rettigheter som å kunne gifte seg, få nattverd, eller mulighet til fast arbeid (Seland, 2009, s. 110). Skolen som arena for kirkens dåpsopplæring, forholdt seg relativt stabil inntil reformene på 1960-tallet og forsøket med 9-årig skole. I 1969 vedtok stortinget *lov om grunnskolen* hvor selve dåpsundervisningen nå ble kirkens og foreldrenes ansvar (Haraldsø, 1989, s. 133 og 150). Kirken og skolen ble nå helt adskilt og kirken skulle heretter undervise sine dømte etter utarbeidede planer, selv om kirkens undervisning og planer supplerte skolens kristendomsundervisning. Disse planene Plan for konfirmanttiden (1978) og Plan for dåpsopplæring (1992) ble etter hvert samlet i *Gud gir vi deler* (2010), som angir rammer for den kirkelige undervisningens mål og formelle innhold for barn mellom 0-18 år. Skolen har på sin side læreplaner for hvert skolefag.

2.2 Hva er en læreplan?

Som kateket i Den norske kirke, forholder jeg meg i stor grad til Plan for trosopplæring: *Gud gir- vi deler* (2010). I mitt feltarbeid med konfirmasjonsundervisningen, og spesielt under intervjuene med informantene, ble det tydelig at jeg måtte sette meg inn i læreplanene for

KRLE, da flere informanter henviste til hva de kunne om påskefortellingene på forhånd. Det ble derfor hensiktsmessig å bruke den amerikanske pedagog John I Goodlad's (1979) teorier om læreplaner, som angir en ramme for den hverdagen som både konfirmanter lærer i, og som kirkelig ansatte underviser etter.

I *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice* (1979), er Goodlads motivasjon for å forske på læreplaner, å gå tilbake til det helt grunnleggende: En kan studere det mennesker gjør eller praktiserer, bra eller dårlig, riktig eller feil. Denne praksisen har blitt formål for å studere en læreplans tilblivelse, utvikling og mottagelse (Goodlad, 1979, s. 46).

Hva er en læreplan?

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte (Imsen, 2016, s. 266).

I følge John I Goodlad (1979, s. 58) har læreplanen tre forskjellige sider: Den substansielle, den sosiopolitiske og den teknisk-profesjonelle siden. Læreplanen skal altså omfatte skolefagets innhold i form av arbeidsmåter, undervisningsmidler, angivelser for evaluering og kompetansemål (Gundem, 1993, s. 127). Dette er den substansielle siden. Læreplanen er ikke universell, men utvikles i en kontekst av samfunnsmessige faktorer, hvor forskjellige aktører vil være med å påvirke dens utforming. I denne sammenheng har læreplanen en sosiopolitisk side. Læreplanens teknisk-profesjonelle side dreier seg om planen som objekt for opplæring av lærere og konsulenter, gransking av undervisningens innhold og vurderingssystemer (Imsen, 2016, s. 267). Læreplanen for KRLE, som er den relevante læreplanen i denne avhandlingen³ er underordnet Opplæringsloven⁴, og prinsipper og retningslinjer fra den generelle delen av læreplanverket, som ble fastsatt av kunnskapsdepartementet i 2006⁵

Jeg vil følge Goodlads (1979, s. 60-64) og Gundems (1990, 1993) inndeling av læreplanens fem ansikter, skissert hos Imsen (2016, s. 278-280) som beskriver læreplanens vei fra teori eller ideal, til praksis. Innledende vil jeg gjøre rede for disse fem forskjellige måtene å se læreplanen på, for å så følge samme system i både KRLE fagets læreplan, og kirkens læreplan (Kirkerådet, 2010). I KRLE faget, vil det bli gjort rede for den formelle læreplanen. Det vil naturlig nok være hovedvekt på kirkens læreplan, og spesielt på den siste kategorien, da

³ (<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>, lest 7.2.2017)

⁴ (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> lest 7.2.2017)

⁵ (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> lest 7.2.2017).

empirien baserer seg på erfart læreplan. Grunnen til at jeg også redegjør for læreplan i KRLE, er, og har vist seg, være av interesse hva konfirmantene vet fra før, i møte med kirkens påskefortelling. I tillegg spiller også konfirmantenes nivå av reproduksjon av kunnskap inn, da de skulle levere hjemmeoppgave i etterkant av undervisningen.

2.2.3 Læreplanens fem ansikter

Jeg vil redegjøre for samtlige av læreplanenes fem ansikter. I denne avhandlingen er hovedvekten plassert på forholdet mellom fire og fem, eller den gjennomførte og den erfarte læreplanen.

1. Den ideologiske læreplanen: Det vil alltid foreligge noen idealistiske tanker eller forestillinger på hvordan en læreplan skal være. Dette omfatter arbeidsmåter, innhold og utforming. Den idealistiske læreplanen finnes aldri i ren form, da det alltid er mange hensyn å ta; blant annet om hva som er praktisk gjennomførbart og sosiopolitiske strømninger. Det er vanskelig å få fatt i hva idealene bak en læreplan er, da vi forholder oss til læreplanen som ferdig utformet, men lære- og arbeidsbøker i fagene, kan røpe noe av den ideologiske læreplanens innhold.
2. Den formelle læreplanen: Dette er læreplanen som nedskrevet dokument, i bokform eller som en fil på internett. Den er offentlig vedtatt og har derfor offentlig innsyn. I denne læreplanen er det tydelig hvilke samfunnsmessige føringer om hva og hvordan elevene skal lære.
3. Den oppfattede læreplanen: Ulike aktører tolker læreplanen forskjellig. Lærere, foreldre og skoler, preges av interesser, og kan derfor tolke inn forskjellige perspektiver i læreplanen. Det er stort tolkningsrom i læreplanen, grunnet at den formelle læreplanen har blitt utformet i et stort interessedespen, blant forskjellige aktører og derfor rommer flere perspektiver. På grunn av den formelle læreplanens generelle karakter, er det meningen at læreplanen skal ha en lokal utforming, hvor en ser på muligheter for gjennomføring i praksis.
4. Den gjennomførte læreplanen: En lærer kan planlegge en undervisning, men i klasserommet skjer det noe helt annet. I møte med elever, skjer det alltid uforutsette ting, selv om mye av den gjennomførte læreplanen er rutine og daglige møter. Det er ikke alltid variasjon i undervisningen, da læreren ofte holder seg til de samme undervisningsmetodene, og sjelden etterspør elevenes evalueringer.

5. Den erfarte læreplanen: Dette dreier seg om elevenes erfaringer av hva som foregår i klasserommet eller undervisningslokalet. Hva oppfatter og lærer de? Hva får de med seg av lærerens intensjoner? Eksempler fra klasseromsforskning viser at det både finnes likheter og ulikheter i elevenes inntrykk av undervisningen. Likhetene består i organiseringen av undervisningen, at den er lik fra gang til gang og at den følger samme struktur. Ulikhetene kommer fra elevenes forskjellige bakgrunn og forutsetninger.

2.3 Sfard's læringsmetaforer

Anna Sfard (1998), deler inn læring i to metaforer: tilegnelse (aquisition) og deltakelse (participation). I den første metaforen anses læring å være tilegnelse av ny kunnskap. Læring skjer blant annet via internering av, og eierskap til ny kunnskap. Denne kunnskapen kan så bli overført til en annen kontekst, eller deles med andre. I motsetning til å inneha kunnskap, som tilegnelsesmetaforen tilsier, forutsetter deltakelsesmetaforen kunnskap som aktivitet, og som en del av konteksten rundt den lærende (Sfard, 1998, s. 5-6). Hvor den første læringsmetaforen dreier seg om individet og privat tilegnelse av kunnskap, handler den andre metaforen om sosial praksis i gitte aktiviteter, med læring som resultat av denne sosiale praksisen. Tilegnelsesmetaforen ser på læring i en retning: Kunnskapen kommer utenfra og går inn i individet. I deltakelsesmetaforen er denne bevegelsen dialektisk, mellom individet og dens kontekst (Sfard, 1998, s. 6).

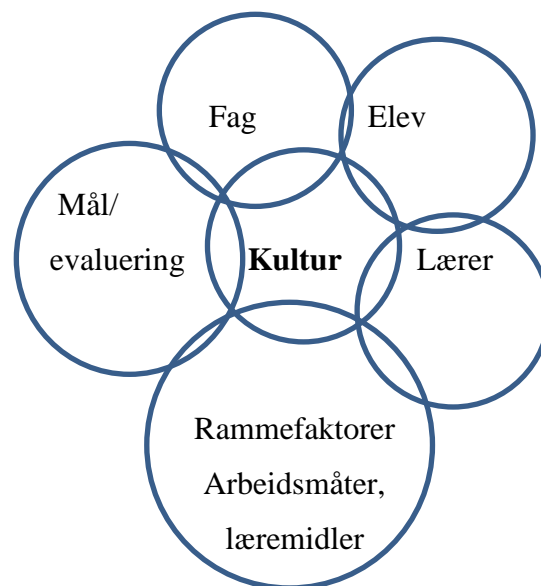
Sfard mener at begge metaforene er nyttige i forskning på læring. For selv om det ikke finnes grunnlag for å hevde en universal kunnskap som er uavhengig av kontekst, ser en likevel at det er noe som stadig kommer igjen, uavhengig av situasjon. Denne repetisjonen gjør oss mennesker i stand til å forberede oss for morgendagen, gjennom å overføre kunnskapen vi har fått tidligere, til en ny situasjon (Sfard, 1998, s. 9-10). I konfirmantundervisningen gjør vi bruk av begge former for læring. Vi har hatt et fokus på at individet skal tilegne seg kunnskap om noe «gitt», det vil si påskens fire viktigste dager, til nytte for hver enkelt konfirmant. Samtidig har vi handlinger og fortellinger som vi mener muliggjør læring. Vi la til rette for at interaksjon mellom konfirmantene, for å gå dem større utbytte av undervisningen. Noe var tilrettelagt som individuelt, selvstendig arbeid.

Da jeg intervjuet informantene, spurte jeg etter deres nye kunnskap i etterkant av undervisningen om påsken. Denne var basert på hva de eventuelt kunne huske, slik at jeg kunne finne ut av mulig samsvar mellom den gjennomførte undervisningen og konfirmantenes respons.

2.4 Didaktikk

Begrepet didaktikk kommer fra det greske ordet *didaktikos* og betyr belærende. Didaktikk kan også kjennetegnes av undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Afdal, 1997, s. 26).

Konfirmantundervisningen om påskens fire dager, bygger på et slikt didaktisk utgangspunkt med dens oppbygging, målformuleringer og innhold. Tre didaktiske faktorer, som er relevante i denne sammenheng er mål, evaluering og rammefaktorer. Målformuleringer avgjør hensikten med undervisningen, evaluering hjelper læreren med å bli bevisst sin egen praksis, og rammefaktorer bidrar med muligheter eller begrensninger. Man skiller mellom praktiske og formelle rammefaktorer. Praktiske rammefaktorer omfatter lærebøker, tid og læresituasjonen. De formelle rammefaktorene handler om lover, reglement og læreplaner (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad 1997, s. 33-34). Forfatterne av kontekstuell religionsdidaktikk, mener at kulturen er en betydelig rammefaktor og at det er viktig at underviserne er bevisst den kulturen elevene, og de selv, lever i. Denne kulturen kan med fordel bringes inn i undervisningen (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 34). Didaktiske faktorer relaterer til hverandre når de settes i sammenheng gjennom modeller. Afdal, mfl viser til en religionsdidaktisk modell hvor kulturen er i sentrum (s. 38 Figur 2. 7).



2.5 Kulturbegrepet

For å drøfte hvorfor konfirmantenes respons er som den er, vil jeg bruke kulturbegrepet som en analysemetode og mulig forklaringsmodell.

Kontekstuell religionsdidaktikk (1997) har brukt E.B Tylors definisjon av kultur, som står i sin helhet på store norske leksikons hjemmesider (<https://snl.no/kultur>, lest 27.2.2017):

Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn.

Vi tolker vår tilværelse på bakgrunn av kulturen, og kulturen gir våre livserfaringer mening. Alle mennesker blir født inn i et fellesskap og en kulturell kontekst, som former oss, så lenge vi lever. Dette fellesskapet består av arv og miljø, nærmiljø, religion, samfunnets og familiens verdier og preger livet vårt (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 44). Religion er en betydelig del av kulturen og det opereres med to begreper: Det vide religionsbegrepet, som omfatter alt religion betyr for mennesker, det vil si, alt det de har å leve av og for. Det kan være en hobby, eller et engasjement i en frivillig organisasjon. Det snevre religionsbegrepet handler om hvordan mennesker tenker seg en transcendent virkelighet, hvor det for eksempel er liv etter døden, eller at livet har en høyere mening. Spørsmål som mennesker har stilt om sin egen og verdens eksistens, har blitt svart på i form av religiøse dogmer, som menneskene kan slutte seg til (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 44-45).

2.6 Frigjørings- kontekstuell teologi

Presten, som hadde undervisningen sammen med meg har en bakgrunn fra Sør Afrika, hvor hun studerte frigjøringsteologi i en sørafrikansk kontekst. Da vi planla påskeundervisningen, syntes vi begge to, at frigjøringsteologi, eller kontekstuell teologi, var et nyttig teologisk redskap for å gjøre undervisningen livsnær for konfirmantene. I korte trekk skal jeg derfor redegjøre for aktuelle deler av denne teologien, som vi har brukt i undervisningen.

2.6.1 Hvorfor kontekstuell teologi?

I midten av 1900 tallet, ble den katolske kirken bevisst på fattigdomsproblematikken i den tredje verden. Nye kristne samfunn, krevde radikale og ekte vitnesbyrd om fattigdom. Det ledet til en teologisk refleksjon om fattigdom og distinksjoner av fattigdom:

1. Virkelig fattigdom, hvor en mangler menneskelige grunnleggende behov. I Bibelen strider dette mot Guds vilje.

2. Åndelig fattigdom, hvor individets åpenhet og aksept overfor Guds vilje er av betydning. Når en åpner seg for Guds vilje, sier man fra seg verdslige ting som en konsekvens.
3. Fattigdom som en forpliktelse for alle kristne, som en solidaritetshandling og som protest mot fattigdom. Jesus gjør også dette da han elsker synderen men samtidig avviser han selve synden (Rowland, 1999, s. 25-26).

I sammenheng med fattigdomstematikken, ble også forskjellige frigjøringsperspektiver undersøkt. Her fremsto tre distinksjoner av ordet frigjøring:

1. Politisk og sosial frigjøring: Denne peker mot en opphevelse mot fortrykkende sosio-økonomiske strukturer. Når disse strukturene er borte, kan et nytt samfunn bygges, med spesiell hensyn til de svake og marginaliserte.
2. Menneskelig frigjøring: Mennesket må bli fri fra sosiale strukturer som holder det nede, og hindrer det fra å utvikles i verdighet og frihet.
3. Frigjøring fra selviskhet og synd: Dette er den siste rest av urettferdighet som må overkommes for at mennesket skal kunne leve i relasjon med Gud og medmennesker. Kun Guds nåde, kan gjøre dette (Rowland, 1999, s. 26).

2.6.2 Eksterne og interne faktorer

I *Models of contextual theology* mener Bevans (2002) at det er et sett av faktorer som skaper behovet for en kontekstuell teologi. Disse faktorene er av ekstern og intern karakter. De eksterne faktorene handler om historiske hendelser, akademiske strømninger, kulturelle skiftninger og politisk makt. De interne faktorene dreier seg om hvordan en teologi må ta kultur og kulturell forandring på alvor, for å kunne forstå kristen tro (Bevans, 2002, s. 12-13).

Eksterne faktorer:

1. Det er en generell misnøye i den ikke-vestlige verden, som Asia, Afrika og Sør Amerika, med klassiske tilnærminger til teologi. I stedet for å basere teologi på filosofi, blir det heller relevant å lage teologi ut fra antropologi. Da blir kristendommen forståelig og mulig å praktisere i andre kulturer, enn de vestlige.
2. Den klassiske tilnærmingen har elementer av fortrykk i seg. Eksempel på dette er blant annet mannlige overlegenhet, som blant annet kommer til uttrykk gjennom liturgisk

språk og tjenesteordninger. Den vestlige teologien, har opphøyet den individuelle frelsen og moralen, og det samsvarer ikke i kulturer hvor individet har sin verdi som medlem i en gruppe.

3. Lokale kirkers identitet, krever utvikling av en kontekstuell teologi. Her kommer den vestlige kolonialmaktens definisjonsmakt inn som en problemstilling. De koloniserte ble opplært å tenke at det originale og gode, kom fra kolonilandet og ikke fra deres eget land. Etter kolonitiden, begynte disse landene å forstå at de hadde verdier i sitt eget land, som var minst like bra som kolonilandenes. Dermed var prosessen i gang, til å lage religiøse praksiser og teologi, ut fra egne vilkår.
4. Kultur forstås ut fra hva som blir gitt i sosiale vitenskaper. Før var kultur universell, og noe en nærte seg av. Næringen besto av å ta del av vestens store menneskelige fortjenester. Senere har det kommet en empirisk forståelse av hva kulturen er. Da handler kultur om noe alle tar del i. Hvis teologien tar utgangspunkt i den senere kulturforståelsen, må det være en teologi for hver kultur og historisk periode.

Interne faktorer:

1. Kristendommens inkarnerte karakter viser at Gud vil ha en livgivende relasjon med mennesker. For å kommunisere dette og få menneskene til å virkelig forstå Guds vilje, ble Gud menneske, Jesus, født som jøde, av Maria, en mann. Inkarnasjonen er en bevegelse fra det generelle til det helt spesifikke, og dermed kan menneskene gripe fatt i det og forstå det. Kristendommen må være tro mot sine røtter og grunnleggende innsikt, gjennom å videreføre Guds inkarnasjon i Jesus, og bli kontekstuell.
2. Kristendommen har et sakramentalt syn på virkeligheten. Guds inkarnasjon foregår ikke gjennom idéer, men i konkret virkelighet. Mennesker møter Gud i dåpsvannet og i samlingen rundt nattverdbordet. Disse formålene og ritualene, peker ut over seg selv, mot hele livet. Med dette som bakteppe, kan en også tenke om kulturen og menneskelig erfaring og kontekst, som sant sakramental og full av Guds nærvær.
3. Det har blitt en endring i synet på Guds åpenbaring. Fra å være en objektiv sannhet har den fått en mer kontekstuell betydning. Fra apostlenes vitnesbyrd, som en skal gi sin tilslutning til, til en kontekstuell overlevering av disse vitnesbyrdene, som skal skape gjenkjennelse og mening i kvinner og menns hverdagsliv (Bevans, 2002, s. 9-14).

Kontekstuell teologi er å ta hensyn til to ting. Det første er troens erfaring i historien i form av det som er dokumentert i skriftene; forsvart, levendegjort, beholdt, undertrykt og til og med

oversett – i den kristne tradisjonen. Det andre er hensynet til erfaringen som blir gjort nå, selve konteksten. Det er her den ekte teologien blir til, da vi tar imot det som er gitt og gjør det til vårt eget. Kontekst innebærer dermed en gruppes eller en individs liv, liv som innebærer suksess, feiltakelser, relasjoner osv, som tillater eller forhindrer Gudserfaring i livet (Bevans, 2002, s. 5).

2.6.3 Praksismodellen

Bevans (2002) skisserer seks forskjellige modeller for kontekstuell teologi. En av disse er spesielt relevant i denne sammenhengen: Praksismodellen. Praksismodellen har sitt utgangspunkt i dagens virkelighet og framtidens muligheter (Bevans, 2002, s. 72). Her henger frigjøring og forandring sammen i kallet å være Guds barn. Når handlingen kommer først og så refleksjonen, kan praksismodellen bli relevant for en helt spesifikk kontekst (Bevans, 2002, s. 73-74). I praksismodellen er Guds åpenbaring sentral. Her forstås den som Guds nærvær i historien, i hverdagslivet, i sosio-økonomiske strukturer, i undertrykkende situasjoner og i fattige og marginaliseres erfaringer. I nåtiden inviterer Gud kvinner og menn til å samarbeide om rettferdighet og frigjøring (Bevans, 2002, s. 75). Denne konfirmasjonsundervisningen tolket langfredags- og første påskedagsfortellingen ut fra rettferdighets- og frigjøringsterminologi. For å kunne gjøre det relevant og forståelig for ungdommene, ble det nødvendig å sette seg inn i hva som preger ungdommen i 2016.

2.7 Ungdom i 2016

Da kultur er en så betydelig didaktisk rammefaktor, blir det viktig å forstå ungdommers hverdag og hva som preger den. Det er to kvantitative undersøkelser som belyser temaer som er relevante for denne avhandlingen: Ungdata 2016 og Barn & Medier 2016. Det er skoletrivsel, lekser og mediebruk i sammenheng med skole, i og med at de fikk utlevert en hjemmeoppgave. Et av våre mål for konfirmasjonsundervisningen, var å gjøre den livsnær. Dermed ble fritidsaktiviteter, venner og psykisk helse også relevant tematikk. I Ungdataundersøkelsen fra 2016, viser det seg at 66 prosent av ungdomsskoleelevene trives på skolen. Stadig flere ungdommer på ungdomstrinnet, bruker mer tid på lekser med maksimalt en time daglig. På niende trinn mener 46 prosent av jentene og 49 prosent av guttene, at det å være god på skolen gir økt status i vennemiljøet (2016, s. 31). Når det gjelder ungdommers fritid, ser den ut til å bli stadig mer organisert (Ungdata 2016, s. 42-43). Den fritiden som går til å være ute, eller hjemme, sammen med venner, blir stadig mindre, da deltakelse i idrettslag og andre organisasjoner tar mye tid (Ungdata 2016, s. 42,

47). Tre av ti var ute med venner to kvelder i uken i 2015. Samtidig har de absolutt fleste ungdommer som deltok i undersøkelsen, minst én venn som de kan stole på og betro seg til (Ungdata 2016, s. 14). I følge Ungdata, bruker ungdommer mye tid på digitale medier. Her holder de kontakt med venner, arrangerer fester eller planlegger politiske markeringer. For dem som ikke deltar i disse foraene, kan det få store konsekvenser. De fleste av ungdommene på ungdomsskoletrinnet bruker i snitt tre timer per dag foran en skjerm (Ungdata 2016, s.54) og dermed kan denne informasjonen tolkes som at ungdommenes vennsrelasjoner foregår i større grad via en skjerm, enn direkte møter.

Å være ungdom er å finne ut av hvem en er, midt i en fysisk og psykisk forandringsprosess. De møter forventninger og krav fra omgivelsene som de må ta stilling til. Dette kan være en sårbar fase hvor mange ungdommer sliter psykisk i perioder. For noen går det over, men for andre blir plagene varige. Generelt er depresjon og angst de lidelsene som er mest utbredt blant ungdom. Jenter er mer plaget enn gutter, også av ensomhet (Ungdata 2016, s. 72-73). Til tross for det høye antallet som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene, tror 77 prosent av guttene og 72 prosent av jentene, at de vil få et godt og lykkelig liv (2016, s. 37).

I hjemmeoppgaven som ble delt ut etter undervisningen, ble det beskrevet hvordan konfirmantene skulle ta bilder av ting, de mente symboliserte påskens fire viktigste dager, og skrive en tekst til hvert bilde. Noen av dem spurte da hvorvidt de kunne bruke bilder fra internett. Selv om jeg sa fra om at de måtte bruke eget kamera og egne bilder, ble det sendt inn hjemmeoppgaver, med bilder fra internett. I undersøkelsen Barn & Medier fra 2016, står det at 60 prosent av barn i alderen 9-16 år, bruker internett i undervisningen. De har verktøy som pc, mac eller nettbrett og bruker læringsplattformer som blant annet Fronter og It's learning. Bruken av nevnte verktøy og læringsplattformer, øker med alderen og 84 prosent av 15-16 åringer bruker pc eller mac i undervisningen og 78 prosent av samme aldersgruppe bruker internett på skolen. Det er cirka halvparten av hva de yngre barna bruker (Barn&medier 2016, s. 82). 35 prosent av 15-16 åringene bruker IKT verktøyene på skolen til fotografering og bilderedigering (Barn & medier 2016, s. 83).

Kapittel tre – METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å få svar på min hovedproblemstilling og underspørsmål: *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling? Hvilke følger for undervisningen, kan konfirmantenes respons få?*

I casestudier hvor enkeltmiljøer undersøkes i et begrenset tidsrom, for å oppnå en viss forståelse av dette miljøet, blir kvalitativ metode den best egnede (Repstad, 2008, s. 24). I kvalitativ metode inngår deltagende observasjon og semistrukturerte intervjuer. Disse metodene vil bli gjort rede for i dette kapittelet, i tillegg til hvilke analyseredskap jeg har brukt til det innsamlede materialet. Jeg vil drøfte min forskerrolle og si noe om avhandlingens reliabilitet, validitet og generalisering. Til slutt vil jeg redegjøre for hvilke etiske prinsipper som ligger til grunn for denne avhandlingen.

3.1 Etablering av materialet

Det skriftlige datamaterialet fra konfirmasjonsundervisningen fra samtlige konfirmanter som deltok, er lesespørsmålene, bønnelappene og hjemmeoppgavene med bilder og tekst. Her har jeg brukt dokumentanalyse. Bryman (2012, s. 557) nevner tre typer av dokumentanalyse i kvalitativ forskning: *qualitative content analysis; semiotics; and hermeneutics*. Direkte oversatt har jeg benyttet meg av den første typen av dokumentanalyse: Kvalitativ innholdsanalyse. Den kan videre defineres som etnografisk innholdsanalyse, som foregår som en pendelbevegelse mellom datamateriale, koding, analyse og tolkning. Målet er å være systematisk, og analytisk, uten å bli for rigid. Det er essensielt å la datamaterialet og analysen av det, være i en konstant prosess gjennom forskningsarbeidet slik at materialet kan være både veiledende men også lede mot nye oppdagelser og sammenligninger mot aktuelle situasjoner, nyanser og mening (Bryman, 2012, s. 559).

3.2 Utvalg

3.2.1 Utvalg av informanter

Min utvelgelsesstrategi er noe Bryman (2012) kaller for *purposive sampling*. Den går ut på å velge ut informanter ut fra hvordan de kan bidra til å svare på forskningsspørsmålene. Denne strategien forutsetter variasjon i datamaterialet (Bryman, 2012, s. 418). De åtte informantene ble valgt ut fra hjemmeoppgavene de leverte inn (vedlegg 4): Bilder som de hadde tatt selv og bilder fra internett. Billedtekstene var også avgjørende. Noen informanter hadde skrevet en tekst til hvert bilde på mellom et og tre ord, mens andre hadde en lenger tekst. Jeg ønsket å ha en så bred representativitet som mulig, og ønsket derfor å ha like mange jenter som gutter, og intervjuet dermed fire av hvert kjønn. Jeg tok kontakt via epost til dem og deres foresatte,

eller via melding på telefonen. Dessverre var det flere informanter, som leverte spennende hjemmeoppgaver, som ikke kunne stille på intervjuet. De var i utgangspunktet positive til å delta, men hadde ikke tid til å bli intervjuet etter skoletid, da de var opptatt med andre aktiviteter. Andre fikk jeg rett og slett ikke svar fra. Det gjør utvalget av informanter litt skjevere enn jeg hadde ønsket.

3.3 Metode for innsamling av materiale

3.3.1 Deltagende observasjon

Gjennom feltarbeid, kan en få kunnskap om et spesifikt miljø, gjennom førstehåndserfaringer. Disse erfaringene kan bidra til en økt forståelse av feltet en forsker på, og ens egne tolkninger og følelser, kan trekkes inn som en del av datainnsamlingen. Dette er fordelen med deltagende observasjon (Fangen, 2004, s. 30).

I *social research methods*, henviser Bryman (2012) til forskjellige forskerroller i deltagende observasjon. I og med at jeg forsket på egen undervisning, var det utfordrende å finne en helt passende observatørrolle. Det nærmeste jeg kom var deltagende observatør, hvor jeg deltok i gruppens kjerneaktiviteter, men ikke som et fullverdig medlem (Bryman, 2012, s. 442). Min rolle i gruppa var helt annerledes, da jeg underviste om kirkens påskefortellinger, samtidig som jeg skulle observere konfirmantenes reaksjoner og arbeidsmåter. Da var det en fordel å være to som underviste. På disse tre undervisningssekvensene underviste nemlig både presten og jeg, og den ene tok feltnotater mens den andre underviste, og omvendt. I etterkant av alle undervisningene, snakket vi om hvordan vi hadde opplevd gruppa, hva som var likt og forskjellig i reaksjoner og arbeidsmåter. Hvis det var uklarheter i feltnotatene, hadde vi en samtale om dette. Deltagende observasjon som metode for datainnsamling, har vært underordnet de semistrukturerte intervjuene og det innsamlede skriftlige og muntlige datamaterialet. Først var tanken at jeg skulle filme undervisningssekvensene, men gikk bort fra det, da noen ønsket fritak fra undervisningen på bakgrunn av dette. Jeg ble bekymret for å miste deltakere og valgte derfor å ikke filme, med at presten og jeg bytte på å observere hverandres undervisning, mens vi tok notater. Deltagende observasjon går egentlig ut på å studere folk i en «naturlig» setting, hvor de selv initierer handlinger og samtaler, uten innblanding fra forskeren (Fangen, 2004, s. 31). Min casestudie er en setting som er initiert av meg selv, hvor konfirmantene kommer inn i en menighetssal og skal bli undervist i kirkens påskefortelling. Her blir det unaturlig å ta initiativ til andre aktiviteter og samtaler, enn de som

inngår i selve undervisningen og som instrueres av prest og kateket. Dermed svekkes deltagende observasjon som datainnsamlingsmetode i og med at avhandlingens setting, bryter med metodens ideal. Samtidig er avhandlingens formål å finne ut av hvordan konfirmanter responderer på min undervisning om kirkens påskefortelling, ikke hvordan de er i sin hverdag, med helt andre rammer enn konfirmasjonsundervisningens. Jeg anser at den deltagende observasjonen har vært en nyttig metode i denne prosessen.

3.3.2 Kvalitative intervjuer

Intervjuet i kvalitativ metode, brukes for å få tilgang til – og forståelse for, informantens livsverden. Den kommer til uttrykk som uttalte erfaringer og tolkninger av disse. Intervjuet er basert på hvordan en samtale foregår i dagliglivet, men har et formål som handler om å skape kunnskap gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 1-4). Intervju som metode, er mest sannsynlig den mest utbredte i kvalitativ forskning. Jeg har brukt semistrukturert intervju med intervjuguide. Her kan informanten bestemme hvordan den kan svare, og den som intervjuer, forholder seg fritt til rekkefølgen på spørsmålene (Bryman, 2012, s. 469). Jeg forberedte intervjuguiden ut fra undervisningens innhold og spurte konfirmanter om og hva de eventuelt husket og hvis de kunne gi en begrunnelse for det. I tillegg dreide seg store deler av intervjuet om hjemmeoppgaven de hadde levert (se vedlegg 4). På intervjuet, stilte jeg dem flere typer spørsmål. Disse svarene vil ikke bli gjort rede for, på grunn av at de ikke ble relevante for mine forskningsspørsmål. Flere av informantene var nervøse ved intervjuene. Det kan virke som at de trodde at det var en slags prøve i etterkant av påskeundervisningen. Men da jeg forsikret dem om at det ikke var det, men at de skulle fortelle mer om sin hjemmeoppgave og hva de eventuelt husket av undervisningen, slappet de litt mer av. Jeg opplevde at de svarte ærlig på spørsmålene, og ikke ga meg svar som de trodde at jeg forventet eller ønsket. Selv om intervjuet forholdt seg ganske strikt til undervisningen og hjemmeoppgaven, skjedde det en fortolkning hos meg, da jeg hørte på intervjuene og skrev de ned i tabellen. Data har ingen mening uten å bli fortolket. Det jeg skrev eller ikke skrev i tabellen er å fortolke materialet, og hvordan jeg valgte ut informantene til intervju, er også en tolkning av datamaterialet (Repstad, 2007, s. 113).

3.4 Metode for analyse av materiale

3.4.1 Feltnotatene fra deltagende observasjon

Selv om deltagende observasjon som metode, ble brukt i redusert grad i denne avhandlingen, må datamaterialet analyseres. Fangen (2004) angir fire analytiske metoder og jeg skal

redegjøre for to av dem. Da presten og jeg vekselvis observerte og førte feltnotater, brukte vi *førstegrads fortolkning*. Vi skrev ned det vi så og hørte, men feltnotatene inneholdt også vurderinger som «de virket interesserte» eller «de fulgte godt med». Det var et forsøk på å gjengi virkeligheten til deltagerne (Fangen, 2004, s. 8-9). I etterkant av undervisningssekvensene, snakket jeg og presten sammen om det vi hadde erfart, og gjennomgikk samtidig feltnotatene. Vi ønsket å forstå grunnen til noe av det konfirmantene hadde reagert på, eller gjort. Et eksempel var hvor mange eller hvor få konfirmanter som tente lys; et rituale som var knyttet til første påskedag. Det var kun en gruppe hvor majoriteten tente lys, de andre to gruppene var passive til å ta del i lystenningen og kun noen få tente lys. Var det på grunn av hvordan jeg hadde initiert lystenningen, eller var det fordi de ikke turte, eller var vant til det? En slik samtale oss imellom, er *andregrads fortolkning*. Her prøvde vi å gi konfirmantenes handlinger, *tykke beskrivelser* som inkluderer deltagerens forventninger, eller bakgrunn for det de gjorde (Fangen, 2004, s. 173).

3.4.2 Intervjuene

Hvert intervju varte i cirka 17 minutter og ble spilt inn på lydfil. I og med at intervjuene var så pass korte, og svarene likeså, ble transkribering overflødig. Analysen ble foretatt ut fra at jeg hørte på intervjuene flere ganger, da de nettopp hadde blitt utført, og noen måneder senere, da jeg hadde innledet skriveprosessen og trengte en ny gjennomgang og analyse. Både ved den første runden, og den siste, noterte jeg sammenhenger, kodeord: ord eller setninger som ble brukt av flere av informantene. Jeg brukte tabell, for å skrive ned korte setninger med hva de svarte på spørsmålene (de hadde generelt korte svar på spørsmålene). Ved andre runden av analyse og gjennomgang av intervjuene, reviderte jeg det som først var skrevet, fordi jeg oppdaget nye sammenhenger.

3.4.3 Lesespørsmålene

På tre av de fire påskedagene, fikk konfirmantene sette seg i mindre grupper, på mellom 3-5 stykker. Først leste de bibelteksten og så svarte de skriftlig på lesespørsmål, knyttet til teksten. For å analysere svarene, har jeg brukt Petter Skippervolds «Fenomenet Bibelen» (2013). Han angir tre måter å lese en bibeltekst på: I teksten, bak teksten og foran teksten (Skippervold, 2013, s. 14-22). Å lese «I teksten», handler om å forholde seg til bibelteksten som litteratur, hvor teksten analyseres som poesi eller fortelling, og hvordan det påvirker vår lese måte. «Bak

teksten» konsentrerer seg om tekstens tilblivelse og virkningshistorie; hvem som har skrevet teksten og hvordan den ble forstått av den første som leste den. Her brukes kildekritikk, form- og redaksjonskritikk som metode, og den går ut på knytte flere tekster til én forfatter, se hva slags form de har: For eksempel hvilke forskjellige salmer som finnes i Salmenes bok. I bibelen har forskere utpekt to redaksjonsgrupper i det gamle testamentet; Prestene og Deuteronomistene, som har satt sammen de forskjellige skriftene. Bibeloversettelse havner også inn under denne lesingen. «Foran teksten» blir mest relevant for denne oppgaven, da denne lesemåten dreier seg om de som leser teksten i dag og hvordan leserne tar imot teksten, på bakgrunn av sine livserfaringer. Denne lesemåten oppsto i forbindelse med frigjøringssteologien på 1960-70 tallet, og bidro til at, når vi leser en bibeltekst, preges vi av hvem vi er, hvor vi bor, og hvilken tid vi lever i. Her blir spørsmålene hvem er jeg og hvem er vi, essensielle når leseren reflekterer over bibelteksten. Disse spørsmålene, har jeg brukt aktivt i analyse av konfirmantenes lesespørsmål til bibeltekstene fra Matteusevangeliet (Konfirmantbibelen, 2012).

3.4.4 Analyse av hjemmeoppgavene

For å kunne fange konfirmantenes respons og begrunne den i ungdomskultur, vaner og strategier, brukte jeg multimodal metode. I og med at responsen ble analysert i sammenheng med kirkens påskefortelling i Matteusevangeliet, ble tekstforståelse også relevant. Som jeg har forstått det, finnes det mange måter å bruke multimodal metode på. I analysen av konfirmantenes hjemmeoppgaver ble det hensiktsmessig å bruke boken *Multimodality* av Günther Kress (2010). Kress har en sosial semiotisk tilnærming til nåtidens kommunikasjon, i sin beskrivelse av multimodalitet. *Mode* er en semiotisk, språklig resurs som har blitt formet på en sosial og kulturell måte. Eksempel på modes er bilde, tekst, musikk, farger og tale. Disse gir mening og kommuniserer denne på forskjellige måter (Kress, 2010, s. 79, 82). Med andre ord er alt vi gjør, sier eller viser, en måte å kommunisere på. For å kartlegge konfirmantenes respons, var det viktig å vite hva hjemmeoppgavene kommuniserte, som relaterte til undervisningen om påskefortellingene. Derfor ble bildevalg og teksten som hørte til, koblet til undervisningens forskjellige momenter, som fortelling, ritualer og input teori. I arbeidet med avhandlingen ble denne metoden også nyttig, for å granske innholdet i konfirmasjonsundervisningen og hvordan det ble formidlet i tillegg til analysen av konfirmantenes lesespørsmål. Gjenstandene vi brukte i undervisningen av de forskjellige dagene (se vedlegg 1) ble også en viktig del av helheten.

3.5 Empiriens kvalitet

3.5.1 Forskerrollen

Da jeg fikk tilbudet om å delta i forskningsprosjektet «Bibelen i trosopplæringen (BIT)», syntes jeg det virket spennende og takket derfor ja. En begrunnelse for denne forespørselen kan ha vært at jeg arbeider i «felten» til daglig, og hadde tilgang til et konfirmantmiljø og en relevant praksis, som var egnet til denne typen kvalitativ forskning. Før disse tre undervisningssekvensene, hadde jeg møtt konfirmantene jevnlig på undervisning i stor og mindre gruppe, og jeg hadde veiledet dem, da de var medhjelpere på gudstjenester. At jeg kjente konfirmantene personlig er en overdrivelse, men jeg kunne navnene deres og opplevde at jeg nådde frem til dem og fikk kontakt, da jeg underviste dem og småpratet med noen av dem før og etter samlingene. Repstad (1998) kaller dette for *forskning på hjemmebane* og han reiser noen viktige argumenter for og imot denne typen av kvalitativ forskning. Når en forsker på egen arbeidsplass er det fare for at forskeren kan «*go native*» det vil si, å miste kritisk distanse og velge samme side som dem som er på arbeidsplassen. Det kan også være problematisk å være ekspert på eget felt, da beskrivelser fra feltet, kan være mindre presise og nyanserte, da de ikke tar i bruk alle aktørers ståsted (Repstad, 1998, s. 30). Dette er viktige og legitime problemstillinger for en slik type forskning. Det som skiller denne karakteristikken av forskning på egen arbeidsplass, fra denne avhandlingen, er at jeg ikke forsker på andre kateketers praksis, eller hvordan andre kollegaer i min menighet underviser. Jeg forsker på egen undervisning og konfirmantenes respons på denne. Konfirmantgruppen har jeg en eksisterende distanse til, grunnet aldersforskjell, i egenskap av rolle som voksenleder og kateket, begrenset antall møtepunkter og interesseområder. Det at jeg har forsket på egen undervisning, har gjort meg kritisk til egen praksis. Underveis i innsamling og analyse av materialet, har jeg påvist svakheter ved den planlagte og gjennomførte undervisningen som kan ha gitt andre typer data, enn jeg hadde foretrukket. Positive sider ved å forske på hjemmebane, kan være at det er mer motiverende at en er personlig engasjert i det som forskes på, og at det kan gi tillit til, og fortrolighet med gruppen som en møter. Det var ikke så vanskelig for meg å få informanter til å stille på intervju, og jeg opplevde at de svarte ærlig på spørsmålene jeg stilte. På den andre siden, kan denne kjennskapen og fortroligheten med eget område, gjøre en blind for sammenhenger og ta noen skikk og bruk for gitt (Repstad, 1998, s. 30-31). Flere ganger har jeg tatt meg i å være forutinntatt, når jeg har analysert datamaterialet, og dermed nesten oversett åpenbare sammenhenger. Det har blitt tydelig for meg at jeg har vært preget av spesielt en av våre målformuleringer for undervisningen om kirkens

påskefortelling. Det var at den skulle være livsnær for konfirmantene og *gi den enkelte erfaringer og språk for å tolke sitt liv og sin fortelling i sammenheng med hvordan Gud handler i og gjennom historien* (Kirkerådet, 2010, s. 14). Gjennom prosessen har jeg strevd med at min undervisning skal berike konfirmantenes liv, og gi dem en opplevelse av tilhørighet til menighet og Gud, og at det er dette som gir den en berettiget kvalitet. Det er nødvendigvis ikke feil å ha slike ambisjoner når en jobber som kateket i Den norske kirke, men det kan være en hindring når en arbeider med en akademisk avhandling. Dette ble jeg etterhvert bevisst på, og opplever at teorien om læreplaner, har vært en god hjelp til en faglig og akademisk distanse i arbeidet med avhandlingen.

3.5.2 Reliabilitet, validitet og generalisering

Representanter for kvalitativ forskning diskuterer hvorvidt reliabilitet, validitet eller generalisering kan brukes uproblematisk inn i denne metoden. Reliabilitet, som er en term som brukes om stabilitet i målinger⁶ er ofte av liten interesse hos kvalitative forskere. Derimot kan det argumenteres for at reliabiliteten og validiteten innen dette feltet, kan brukes for å si noe om forskningens generelle kvalitet og videre potensiale (Bryman, 2012, s. 389). Jeg vil påstå at, gjennom å være åpen om avhandlingens metodiske svakheter og fordeler, og med en vilje til å skildre undervisningen og konfirmantenes respons så transparent og reflektert som mulig, bidrar dette til å gjøre avhandlingen troverdig og autentisk. Jeg har en forforståelse som utøvende kateket, med en del erfaring fra yrket. Det påvirker selvsagt min forskning. Mange andre elementer bidrar også til å gjøre avhandlingen subjektivt preget, og disse har jeg gjort rede for tidligere i dette kapitlet. I og med at jeg bruker *exemplifying case* (Bryman, 2012, s. 70) som forskningsdesign, mener jeg at denne undervisningen om påskefortellingene, kan utprøves på andre konfirmantgrupper. Det kan den selvsagt, men om responsen er den samme, er veldig vanskelig å forutse. Det avhenger av gruppens sammensetning, kontekst og de som underviser. Derfor ønsker jeg heller å bruke termen *overførbarhet* enn generalisering. Hvis et kvalitativt forskningsresultat kan tilføre utførlige beskrivelser fra et spesifikt, sosialt miljø, kan dette tilføre karakteristikker til et forskningsprosjekt som kan overføres og eventuelt tillempes på et lignende miljø (Bryman, 2012, s.392).

3.4.3 Forskningsetikk

⁶ (<https://snl.no/reliabilitet>, lest 10.2.2017)

Der hvor forskning inkluderer personer, må samtykke innhentes⁷. Jeg informerte foresatte og konfirmanter om mitt forskningsprosjekt, på det første informasjonsmøtet om konfirmanttiden, høsten 2015. Denne informasjonen ble gjentatt på et foreldremøte, en drøy måned før selve undervisningen, våren 2016. En artikkel om min forskning og hva det ville si for konfirmantene med hensyn til undervisning og et eventuelt intervju i etterkant av undervisningen, ble publisert på menighetens hjemmesider. Det ble også sendt ut et samtykkeskjema på epost til alle foresatte (se vedlegg 3). Majoriteten svarte positivt på disse, og i utvelgelsen av informanter, spurte jeg foresatte igjen om samtykke, hvis de ikke hadde levert skjemaet i underskrevet form. Menigheten og konfirmantene er anonymisert i så stor grad som mulig. Lesespørsmålene og bønnelappene kan ikke personifiseres, da konfirmantene ble instruert i å levere disse anonymt. Informantene og deres informasjon har blitt behandlet konfidensielt og alle lydopptak og logger med eventuelle fornavn, ble slettet i det avhandlingen ble levert⁸.

Kapittel 4 - SKOLEN- OG KIRKENS LÆREPLANER

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for innholdet i skolen og kirkens læreplaner, ut fra den teoretiske inndelingen som ble presentert i kapittel to. Skolens læreplan omfatter den formelle delen av KRLE-planen, mens redegjørelsen for kirkens læreplan omfatter de fire ansiktene; den ideologiske, formelle, oppfattede og den gjennomførte. I den gjennomførte læreplanen, går jeg igjennom vår undervisning om de fire viktigste påskedagene i korthet. Dette for å gi et inntrykk av undervisningen, og et grunnlag for å forstå hva konfirmantenes respons baseres på.

4.1 KRLE

4.1.2 Formell læreplan

KRLE fagets læreplan er inndelt i tre deler: Formål, hovedområder og kompetansemål. Jeg vil gjøre rede for noe av innholdet i disse (<http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>):

⁷ (<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>, lest 10.2.2017)

⁸ (<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/> lest 10.2. 2017)

4.1.3 Formål

I og med at livssyn og religioner tar opp og menneskets livsspørsmål, som for eksempel meningen med livet og all tings opphav, og at de har formet vårt samfunn, historie og individet, er kunnskap om dette viktig. Denne kunnskapen bidrar til at enkeltindividet kan tolke tilværelsen og forstå sin egen kultur og samfunn i Norge og verden over. Kristen tro har preget norsk samfunn gjennom århundrer. I dag møter barn og unge et mangfold av religioner og livssyn, med forskjellige verdier og grad av kulturpåvirkning. Kjennskap til ulike religioner, livssyn og etikk, er viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og en forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser. Kunnskap om religioner og livssyn, skal være et allmenndannende fag, som fremmer dialog tilpasset ulike alderstrinn. Sentralt i faget står kunnskap om religioners funksjon som tradisjon og som kilde til tro og moral. Faget er tilpasset elever med ulik bakgrunn, hvor alle skal møtes med respekt. Opplæringsloven legger til grunn at dette skal faget skal være objektiv, pluralistisk og kritisk. Faget skal behandle alle religioner og livssyn med respekt og skildre disse med saklighet og upartiskhet.

4.1.4 Hovedområde

Kristendommens hovedområde omfatter redegjørelsen av kristendommen i et historisk perspektiv og hvordan kristendommen blir forstått og praktisert i Norge og verden i dag, Bibelen som kilde til kulturforståelse og tro og kristendommens betydning for samfunn og kultur. Her inngår ulike tradisjoner og kirkesamfunn innenfor kristendommen.

4.1.5 Kompetansemål

Det blir aktuelt å gjøre rede for både kompetansemålene i kristendom både for barn - (4-7) og ungdomstrinnet (8-10). Dette på grunn av at informantene, sa at de hadde hatt undervisning om påsken på barneskolen. Angivelig i femte trinn. Det kompetansemålet på 4-7 trinn som da blir aktuelt, er å fortelle om innholdet i sentrale tekster fra evangeliene framstilling av Jesu liv og virke i Det nye testamentet.

I kompetansemålene for 8-10 trinn skal eleven kunne forklare Bibelens oppbygging, finne frem i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibel, språk og kultur. Eleven skal også kunne gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamentes fedrehistorie, til profetene. Eleven skal kjenne til fortellinger fra Det nye testamentet fra Jesus til Paulus og fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden. Det er også et kompetansemål å kunne samtale om kristendom, kristen

livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde og menneskesyn, og vite om aktuelle etiske utfordringer og utvalgte kristne tekster. Eleven skal kjenne til og kunne samtale om Fader vår, trosbekjennelsen og de ti bud.

4.2 Kirkens læreplan: Gud gir- vi deler

Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler (Kirkerådet, 2010), har ni kapitler. I denne avhandlingen vil jeg vektlegge de kapitlene som er relevante for å gi et inntrykk av de formelle hovedsakelige retningslinjene, og hvordan de preger arbeidet med menighetens lokale plan. De kapitlene som ikke er tatt med her, mener jeg speiles i mye av det som blir redegjort for, uten at jeg nødvendigvis refererer til det. Derfor skildrer jeg kapittel én om livslang læring; kapittel tre som handler om trosopplæringens innhold og til slutt kapittel fem, hvor det gis retningslinjer for konfirmasjonstiden. Disse tre kapitlene blir kortfattet presentert i denne avhandlingen, i delene som omhandler ideologisk, formell og oppfattet læreplan.

4.3 Ideologisk læreplan

Den norske kirkes trosopplæringsplan, har sitt ideologiske utgangspunkt i Jesu oppdrag om å døpe til Faderens, Sønnens og Den hellige ånds navn (Matt, 28, 18-20). Dåpen skjer en gang, men den dømte skal samtidig læres opp til å leve og vokse i sitt forhold til den treenige Gud (Kirkerådet 2010, s. 4).

4.4 Formell læreplan

Konfirmasjonsundervisningen er en del av menighetens trosopplæring. I Plan for trosopplæring (2010) har disse rammene et eget avsnitt hvor det er angitt noen premisser for konfirmasjonstiden:

- Konfirmasjonen gjennomføres normalt det året konfirmantene fyller 15 år.
- Konfirmasjonstiden bør gjennomføres over et tidsrom på åtte måneder med et anslått omfang på 60 timer.
- Da det er viktig at det er jevnlig kontakt mellom konfirmant og menighet, kan ikke leir overskride 50 prosent av det totale undervisningsomfanget
- Det forutsettes tverrfaglig samarbeid mellom medlemmer i menighetens stab, og ulønnede medarbeidere, grunnet det store omfanget, og et helhetlig preg på undervisningen (Kirkerådet, 2010, s. 25).

Konfirmantene skal, i løpet av konfirmasjonstiden, arbeide med de tre hovedtemaene i trosopplæringen: Livstolkning og livsmestring, kirkens tro og tradisjon og kristen tro i praksis.

Livstolkning og livsmestring innebærer å forstå seg selv og andre, i lys av relasjonen med den Treenige Gud. Dette skal bidra til livsmestring i gode og dårlige tider. I kirkens tro og tradisjon skal trosopplæringen formidle den kristne troen, slik den kommer til uttrykk i Bibelen, gudstjenestene og bekjennesskriftene. Her inngår budene, Vår Far og trosbekjennelsen.

Det siste hovedtemaet, kristen tro i praksis omfatter å delta på gudstjeneste, bønn, lovsang, og lesing av bibelen. Den kristne troen leves ut gjennom å være medmenneske i familie og samfunn, gjennom hver enkelt sine forutsetninger (Kirkerådet, 2010, s. 14).

Planen for trosopplæring gir et inntrykk av at konfirmasjonstiden skal gi noe fordypning i kristendommen, heller enn å være repeterende og oppsummerende. Den angir også et minimum av kunnskapsinnhold, som gjelder trosbekjennelsen, de ti bud og Vår far. Konfirmantene skal ha deltatt på gudstjenester i en grad, at de blir fortrolige med gudstjenesten og sakramentene og kan kjenne Bibelens fortelling, sett i lys av sin egen og fellesskapets fortelling (Kirkerådet 2010, s. 24).

4.5 Den oppfattede læreplanen

Den oppfattede læreplanen i denne sammenheng, er menighetens lokale variant, som etter gjeldende regler, skrives inn i Kirkerådets planverktøy www.trosopplaring.kirken.no. Den er fortsatt under arbeid, og blir levert inn for godkjenning av biskopen i mai 2017. I planverktøyet brukes samme inndeling som de obligatoriske hovedtemaene for trosopplæringen, angitt i den formelle læreplanen. I tillegg til disse, inngår den lokale menighetens målformuleringer for tiltaket (Kirkerådet 2010, s. 16-17).

Vår menighets målformulering for konfirmasjonstiden er å «vekke og styrke troens liv som gis i dåpen. Gjennom livsnær bruk av bibeltekster og tema kan konfirmanten få mot og inspirasjon til å leve som kristen.»

4.5.1 Tema/innhold: Livstolkning og livsmestring

Trosopplæringen skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at barn og unge kan se seg selv og tolke sin verden som skapt, elsket og holdt oppe ved Guds kjærlighet (Kirkerådet 2010, s. 16).

Vår menighets tolkning av det første hovedtemaet, er at konfirmanntiden skal utfordre til åndelig vekst, ansvarlig livsførsel, utfordre til etisk refleksjon og handling. Vi vil utfordre sosialt vedtatte holdninger gjennom samtalegrupper med konfirmanter og voksne på egne kveldsundervisninger og på leir. På konfirmasjonsundervisningen skal tematikk som meningen med livet, identitet, sannhetsbegrepet og forholdet mellom tro og vitenskap, behandles og drøftes. Viktige aspekter ved menneskelivet som blant annet selvbilde, likestilling og rettferd, kjærlighet, seksualitet og samliv, følelser og grenser samt tro og tvil, tas opp i undervisningen.

4.5.2 Tema/innhold: Kristen tro og tradisjon

Gjennom trosopplæringen skal barn og unge lære å kjenne den treenige Gud gjennom Bibelen som Guds ord, trosbekjennelsen, sakramentene og andre sentrale uttrykk for kirkens tro. Barn og unge skal bli kjent med de kristne høytidene og kirken de tilhører (Kirkerådet 2010, s. 16).

I dette andre hovedtema i den oppfattede læreplanen, inngår trosbekjennelsens tre artikler under rubrikkene Gud som skaper, det ondes problem og menneskeverd og menneskesyn. I den andre artikkelen fokuseres det på Jesus som sann Gud og sant menneske, Jesu død, oppstandelse og himmelfart, og Jesus hos den enkelte menneske som han møter med kjærlighet. Den tredje trosartikkel omfatter Åndens frukt og gaver, håpet om oppstandelsen og det evige liv, samt misjon. Når konfirmanter lærer om sakramentene skal de kunne forstå dåpens symbolikk som død og oppstandelse og kunne bruke korsmerket som ble gitt i dåpen, i hverdagen. I nattverden blir de gjort kjent med måltidets forsonende og tilgivende karakter. Konfirmanter skal bli fortrolige med bønn og spesielt Vår far. I tillegg brukes fri bønn, liturgiske bønner og personlig forbønn. Det legges vekt på fortellingen om Hagar, fra første Mosebok, Jesu liv, død og oppstandelse, Salme 139 og profet – og visdomslitteratur med spesiell vekt på krav om sosial rettferdighet. Konfirmanter lærer også om sorg, død og begravelse, og det kristne håpet i og med en ny himmel og en ny jord. Under konfirmasjonsforberedelsene skal konfirmanter delta på åtte gudstjenester, en av dem som ministrant, med egnede oppgaver. I tillegg har menigheten en egen undervisning om gudstjenestens oppbyggelse og funksjon i menighetens liv. Andre høytider som vektlegges er fastetiden og påske. I følge Plan for trosopplæring (2010) skal barn og unge få kunnskap om kirken de tilhører og dessuten bli kjent med et kritisk perspektiv til kirkens historie og tradisjon. I menighetens lokale plan skal konfirmasjonsforberedelsene ha særlig vekt på kirkens omsorgstjeneste, kirkens gudstjeneste og ritualer, kirkegårder, kirkebygg og kirkelige tradisjoner og dens verdensvide fellesskap og oppdrag.

4.5.3 Tema/innhold: Kristen tro i praksis

Gjennom trosopplæringen skal barn og unge arbeide med hva det vil si å være elsket av Gud, elske seg selv, sin neste og Gud. De skal lære å be, lese Bibelen, feire gudstjeneste og vise nestekjærlighet i praktisk solidaritet.

Barn og unge skal få uttrykke seg selv, sin tro og sin skaperevne (Kirkerådet, 2010, s. 16).

I menighetens lokale plan, skal konfirmantene presenteres for bønneuttrykk og ritualer som etter hvert skaper en fortrolighet for personlig bønn. Gudstjenestefeiring er en viktig og betydelig del av den lokale undervisningen, da konfirmantene skal gå på åtte gudstjenester. Fire av dem er obligatoriske og inngår i undervisningsopplegget. De resterende fire, kan konfirmanten velge selv, også den hvor konfirmanten bidrar som ministrant.

Gudstjenestegang brukes også som kompensasjon for fravær. I starten av konfirmasjonsforberedelsene får konfirmantene utdelt en egen bibel, som brukes aktivt gjennom hele konfirmasjonstiden. Det brukes mye tid på å innarbeide rutiner for å slå opp i bibelen, finne frem, og veilede konfirmanter til enklere tekster som egner seg for uvante lesere, for eksempel Markusevangeliet. Menighetens stab, i samarbeid med trosopplæringsutvalget, har utarbeidet en mal for kjernetekster og kjernesalmer til bruk i trosopplæringen. Disse salmene brukes på konfirmantrelaterte gudstjenester i tillegg til internasjonale lovsanger på leir. I forbindelse med Kirkens nødhjelps fasteaksjon, undervises det om diakoni, faste, forsakelse og etikk. Konfirmantene oppfordres til aktivt medarbeiderskap i kirke og samfunn.

4.6 Gjennomført læreplan

4.6.1 Plassering av påskeundervisningen i konfirmantløpet

Menigheten starter sine konfirmasjonsforberedelser i november, med en bli- kjent samling som innebærer aktiviteter i mindre grupper hvor de lærer navn, har samarbeidsøvelser, og blir kjent med ordlyden i trosbekjennelsen og Vår far. De synger også et utvalg av internasjonale lovsanger før samlingen avsluttes med en kveldsandakt og lystenning. I slutten av januar møtes konfirmantene igjen til en temahelg, som omfatter undervisning om dåp og nattverd, bønn og gudstjeneste. På den første av de fire obligatoriske gudstjenestene får de utdelt sin bibel og blir presentert for menigheten. Ved påmeldingen angir konfirmanten personer denne vil være på gruppe sammen med. Utfra disse ønskene, plasseres konfirmantene i mindre grupper på cirka 10 stykker, som igjen settes sammen i flere større, ved gruppeundervisning. I menighetens konfirmasjonsforberedelser er det to slike gruppeundervisninger. Den ene

plasseres tidlig etter at konfirmantene har mottatt sin bibel, og den handler om Bibelens tilblivelse, med både et historisk og kritisk perspektiv, og øvelse i å slå opp, og finne tekster som kateket eller prest foreslår. Deretter følger enda en temahelg om diakoni, etikk og Kirkens Nødhjelps fasteaksjon, før den aktuelle gruppeundervisningen om påske. Den innfaller alltid etter påskehøytiden. Gruppeundervisningen foregikk 3x90 minutter. To gruppeundervisninger ble gjennomført samme dag og den siste dagen etterpå. Totalt antall på konfirmantkullet i menigheten var 68 stykker. På undervisningen deltok 65 stykker, da to var syke og en gikk tidligere, og kun fikk med seg undervisningen om de to første dagene. Den konfirmanten som gikk tidligere, fikk heller ikke beskjed om å levere inn hjemmeoppgave.

4.6.2 Presentasjon av konfirmantundervisningen om påskens fire viktigste dager

Da jeg og kapellanen planla påskeundervisningen, hadde vi følgende målformuleringer:

- Konfirmantene skal kjenne innholdet i de fire viktigste påskedagene og hva som skjedde i påskeuken
- Konfirmantene skal få en erfaring av hva som skjedde, gjennom fortelling, ritualer, taktile, auditive og visuelle hjelpemidler
- Undervisningen skal være livsnær. Konfirmantene skal kunne identifisere seg med påskefortellingene gjennom forklaring av frelse som frihet fra slaveri i vår tid, sette ord på det som ødelegger og er urettferdig, og skildre Jesus som venn og som ensom.

For å oppnå disse målformuleringene, lagde vi en undervisningsskisse som fulgte en fastsatt mal (se vedlegg 2). Hver dag i påsken skulle undervises etter en bestemt inndeling: 1. Muntlig fortelling fra Peters påske (Skeie, 1997) 2. Input teori 3. Opplevelse 4. Bibellesning med lesespørsmål i gruppe

Jeg redegjør kort for de fire dages input teori og opplevelse. På palmesøndag dreiet seg input teorien om profeten Sakarja, messiasforventninger og Jesus om annerledeskongen, som ikke skulle starte krig med romerne, men som oppfordret til omvendelse og fred. Det ble fortalt om hele påskeuken som «den stille uka» og derfor var opplevelsen et stille minutt.

Undervisningen knyttet til skjærtorsdag introduserte vi opplevelsen håndvask, med å fortelle hvordan vertskap i Afrika, tar imot sine middagsgjester. Så fikk konfirmantene komme frem to og to. Kateketen helte varmt, velduftende vann over hendene deres og presten tørket dem

med et håndkle. Nattverdens jødiske bakgrunn og utferden fra Egypt ble forklart under input teori i tillegg til de fire evangelistenes forskjellige versjoner av skjærtorsdag.

På langfredagsundervisningen gikk konfirmantene inn i et mindre rom, hvor stolene var plassert i en halvsirkel rundt et bord med en svart fløyelsduk. På bordet lå et trekors, en tornekrone og fem røde roser i en vase. Etter input teorien om hvordan langfredagsgudstjenesten i den lokale kirke feires, med urettferdighet og Gud som vet hva lidelse er, som bakteppe, fikk konfirmantene instruksjoner om å skrive bønnelapper. Disse bønnelappene skulle være anonyme og handle om noe de synes var urettferdig, vondt eller vanskelig. Da de var ferdige skulle de feste bønnelappene på trekorset.

Ved siste delen av undervisningen, gikk konfirmantene tilbake til det første rommet. Det var nå gjort om, og et alter med hvit duk, mange tente lys og påskeliljer, sto på scenen, foran konfirmantenes sitteplasser. På gulvet lå et kors av to foliestriper og telys i en bolle ved siden av. Jesu oppstandelse ble forklart ut fra frihet fra slaveri og hvordan vi kan være slaver under frykten blant annet. Frykten for å ikke være gode nok, frykten for å miste noen vi er glad i og frykten for å ikke få et godt liv. Dette kan Jesus befri oss fra, gjennom at vi kan vite at vi er skapt og elsket av Gud. Opplevelsen var å tenne lys, mens vi hørte på musikk.

Undervisningen ble avsluttet ved at vi ba Vår Far og at presten lyste velsignelsen (vedlegg 1).

4.6.3 Begrunnelse til undervisningen

Vi ønsket at konfirmantene skulle oppleve påskefortellingene i en større sammenheng med en begynnelse og slutt, og få forklart de fire viktigste dagene med en tematikk og ordbruk som har forankringspunkter i deres egen hverdag. For at de skulle huske undervisningen i etterkant, brukte vi handlinger og ritualer som tydeliggjorde hver påskedags egenart. Disse bidro i sin tur til å bryte med den tradisjonelle undervisningsformen hvor konfirmantene sitter på stoler og lytter, og de ansatte bruker verbal frontal formidling.

Kapittel 5: ERFART LÆREPLAN OG KARTLEGGING AV KONFIRMANTENES RESPONS

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for konfirmantenes respons på kirkens påskefortellinger. Innledningsvis presenteres konfirmantenes observerte respons, fra prestens og min deltagende observasjon. Deretter vil jeg gjengi noen sitater fra svarene på lesespørsmålene fra Matteustekstene, mens det i tillegg gis en sammenfatning av svarene som helhet.

Konfirmantene skrev bønnelapper om det som var urettferdig, vondt eller vanskelig, og festet dem på et trekors. Jeg har delt lappene inn i tre kategorier ut fra deres innhold. Det er verden, familien og meg selv. Konfirmantene fikk utdelt en hjemmeoppgave, og hovedtrekkene fra de vil bli gjort rede for, før intervjuene med de åtte informantene. I dette kapitlet vil jeg kun angi navnet på de forskjellige påskedagene i konfirmasjonsundervisningen, for å effektivisere gjengivelsen av den gjennomførte læreplanen.

5.1 Deltakende observasjon

5.1.2 Første konfirmantgruppen

Første gruppen var stille under palmesøndagsdelen, og praten gikk fint når de arbeidet sammen med lesespørsmål i gruppe. På skjærtorsdagen var de oppmerksomme på fortellingen og stilte spørsmål om jødisk-kristen påske, før selve input teorien kom dithen. Kateketen hoppet i manus og fortalte gruppen om det. Det virket som gruppen likte det. Når de skulle vaske hendene, spurte konfirmantene om det var hellig vann vi skulle vaske dem med. Det var fnising og prating underveis. Det var også en del prating under gruppearbeidet. Uvisst om de diskuterte spørsmålene, eller om de snakket om andre ting. Uansett fikk de ansatte, hjelpe flere av konfirmantene med lesespørsmålene om skjærtorsdag, da svarene nødvendigvis ikke lå direkte i teksten. Dette handlet om redsel, hvilken type av venn Peter var, og hvordan en selv kunne hjelpe en venn som hadde angst. På langfredagsundervisningen satt konfirmantene i ro men hvisket litt med hverandre når de skulle skrive lapper, og guttene ble fortst ferdig med skrivingen. Lesingen av langfredagsteksten i bibelen var rolig. Etter pausen, da konfirmantene kom inn i menighetssalen igjen, var det en konfirmant som sa «wow, så fint!» da den så alteret og lysene på scenen. Under den siste delen av undervisningen om første påskedag, virket de mer utålmodige og trøtte. De fulgte med under redegjørelsen om at frelse betyr fri hals, men hadde delt fokus da kateketen snakket om at vi kan være fri hos Gud. Når konfirmantene skulle lese bibelen og arbeide med spørsmålene, fant de roen. Ved lystenningen helt til slutt, tente majoriteten av konfirmantene lys og beholdt roen, slik som vi ba om.

5.1.3 Andre konfirmantgruppen

I gruppe to, var det hovedsakelig stille i begynnelsen. Noen slo en penn mot bibelen, bladde i den og drakk fra en flaske. Under det stille minuttet, som var palmesøndagens opplevelsesdel, var det litt uro i form av fnising, kremting og fysisk uro. Når de leste i bibelen selv, ble det

rolig igjen. Mens de jobbet med lesepørsmålene til palmesøndag, hentet de ansatte baljen med varmt vann, og klutene. Det vakte mye oppmerksomhet blant konfirmanter. De fulgte med på hvor vi plasserte gjenstandene og snakket i gruppa om hva dette var og hva det skulle brukes til. Ved fortellingen som hørte til skjærtorsdagen, var de oppmerksomme og fulgte med. Noen konfirmanter holdt frem føttene, mens kateketen fortalte om fotvaskingen og sa takk når de hadde fått vasket og tørket hendene sine. Ikke heller denne gruppen klarte helt å finne ut av lesepørsmålene. De spurte presten og kateketen om svarene, når de ikke fant disse i bibelteksten. På langfredagsundervisningen var det noe mobilbruk som fanget oppmerksomheten. Konfirmanter fulgte med, men noen av guttene tøyset med øyekontakt og berøring. Noen stampet med foten i gulvet. Noen konfirmanter hadde spørsmål til kapellanen under tekstlesingen og den tok lenger tid enn forventet. Generelt fulgte de med på det som skjer. På første påskedag var det en av konfirmanter som utropte «Oi!» når den så alteret. Konfirmanter lyttet oppmerksomt under input teori om frelse fra slaveri osv. Praten gikk fint under lesepørsmålene. Få av konfirmanter tente lys, kun fem av tjueto.

5.1.4 Tredje konfirmantgruppen

Den tredje og siste gruppen fikk beskjed om å legge biblene sine under stolene. Da ble det roligere under undervisningen. Presten fikk øyekontakt med de fleste og det virket som at fortellingen fanget dem, selv om noen gjespet. Under det stille minuttet og gruppearbeidet med lesepørsmålene, var det litt uro og prating. På skjærtorsdagsundervisningen var det helt stille når kateketen begynte fortellingen. Når de fikk vasket hendene sine, var det en jentegjeng som fniste ganske mye. På teoridelen fulgte de godt med, men noen gjespet og ordnet med håret sitt. De rakk opp hånden når kateketen stilte dem spørsmål. Under gruppearbeidet med lesepørsmål, hørte vi kommentarer om hvor kleint det var å få vasket hendene sine alene, mens alle andre satt og var stille. Det var mye prating under gruppearbeidet. Kateket og prest ryddet delvis mens dette foregikk. Også i denne gruppen fikk de ansatte hjelpe til med lesepørsmålene til skjærtorsdagsteksten da konfirmanter ikke finner svarene helt konkret i teksten. Kateketen svarte med å si at de må tenke og lese «utover» teksten og det virket som at det hjalp dem til å fortsette med å besvare spørsmålene. Under langfredagsfortellingens begynnelse, tøyset to konfirmanter med hverandre men de sluttet etter hvert. Det var generell ro blant konfirmanter og stille. En av konfirmanter måtte dra på trening. Noen av konfirmanter så på korset som var i midten av halvsirkelen, når de ikke så på presten. Noen brukte lang tid på å skrive sin lapp. Presten måtte si hvor de skulle lese lidelseshistorien veldig mange ganger, og det var litt forstyrrende. Når de hadde

funnet teksten, brukte de lang tid på å lese den. Under første påskedagsundervisningen, satt noen urolig med beina og de virket litt slitne. De våknet litt da fortellingen var ferdig, og fulgte godt med når kateketen spurte om det finnes slaver i dag. Noen av guttene hvisket med hverandre. Praten gikk lett under gruppearbeidet, og det tok litt tid til å roe dem ned når de ble samlet igjen til avslutning. Flere jenter tente lys men ingen av guttene, kun åtte av tjuefem stykker. Dette var den største gruppen av de tre. Grunnen til det var at konfirmantene som ikke hadde møtt opp dagen før, fikk tilbud om å komme på denne undervisningen, for å slippe ta igjen fravær. De ansatte opplevde denne gruppen som litt for stor. Det var mer uro og en større ansats til å følge noens initiativ til hvisking, erting og tøysing.

5.1.5 Oppsummering deltagende observasjon

Vi opplevde at konfirmantene plasserte seg kjønnsdelt. Jentene på den ene siden og guttene på den andre. På opptreden og innsats var det også forskjell. Jentene brukte mer tid på å skrive lapper, besvare lesespørsmål og på å tenne lys. De ansattes manus ble ikke fulgt strengt. Det var gruppedynamikken som ble avgjørende for utformingen av undervisningen. Momentet som vakte mest oppsikt, var håndvaskingen. Kateketen var bevisst på å ikke se konfirmantene i øynene når hun helte vannet over hendene deres. Presten berørte aldri hendene, når hun tørket dem, men hadde alltid et håndkle mellom. Det er en intim handling, og vi merket at det utfordret konfirmantenes komfortsone og vakte reaksjoner som fnising og noe flauhet. De to siste gruppene beholdt roen fint. Angivelig var det på grunn av at vi forandret litt på ritualet, da vi lot konfirmantene gå frem to og to, i stedet for en og en, som vi gjorde med den første gruppa. Kateketen hadde ikke jobbet godt nok med lesespørsmålene til første påskedag. Det ble også lagt merke til når konfirmantene jobbet med spørsmålene, spesielt blant guttene som tullet med disse. Kateketen lurte på om hennes instruksjoner til lystenningen, bidro til det lave antall som faktisk tente lysene. I den andre gruppens instruksjoner, ble frivilligheten i lystenningen vektlagt. Dette ble modifisert i den siste gruppen til en forenklet instruksjon om lystenning som bønn og at den som vil, kan tenne lys. Det bidro ikke til at en økning tente lys. De ansattes generelle inntrykk er at konfirmantene, er at de ikke vil skille seg ut, men gjøre som de andre i gruppa. Derfor burde vi valgt å gjøre lystenningen en «obligatorisk» del av undervisningen om første påskedag, slik som håndvaskingen og lappeskrivingen for skjærtorsdag og langfredag.

5.2 Lesespørsmål i gruppe

Etter fortelling og input teori, satte seg konfirmantene i mindre grupper og arbeidet med lesespørsmål. Det foregikk slik at de fikk utdelt lapper med bibelteksten på, og spørsmål som hørte til teksten. Først leste de bibelteksten, og så svarte de på spørsmålene. Materialet nedenfor er presentert kronologisk etter dagene og består av utvalgte sitater fra samtlige svar. Utvalgte sitater er representative for mange. Spørsmålene ble besvart i grupper og bærer preg av dette.

5.2.1 Palmesøndag (Matteus 21, 1-11)

Hvorfor tror du det ble uro i Jerusalem når Jesus kom?

Jeg tror det ble uro fordi mange hadde ventet på denne kongen og ble glad og overveldet da profetien ble sann. Og så var de usikre på hvem han var.

Fordi jødene trodde at Jesus var kongen i profetien fra Sakarja.

De fleste svarene på det første spørsmålet, kommer fra input teorien i første undervisningsdelen, som presten hadde (se vedlegg 2) og ikke fra selve bibelteksten. Konfirmantene nevner skuffelsen hos folket, da de merker at han ikke skal kaste ut romerne og at han ikke er en kriger, som en av grunnene til at det ble uro i Jerusalem, da Jesus kom ridende inn. Noen nevner profeten Sakarja fra fortellingen fra Peters påske (Skeie 1997), men også at Jesus kommer for at profetien skulle bli oppfylt.

Hvis Jesus hadde blitt født og vokst opp i dag: Hvem hadde han vanket med?

Han hadde prøvd å hjelpe de som trenger det mest. Han hadde nok hatt noen som fulgte han, som folk som liker idéene hans. Kanskje de som ikke er så veldig rike eller har det bra, som tiggere og fattige.

Han hadde sikkert vanket med folk som trengte hans hjelp, for eksempel flyktninger og tiggere. Han hadde sikkert meldt seg inn i hjelpeorganisasjoner som kirkens nødhjelp.

Jesus kunne ha vært med de fleste, kanskje tatt seg av de som var litt utenfor.

Han ville hjulpet uteliggere og funnet disipler.

På det andre spørsmålet, om hvem Jesus hadde vanket med om han hadde vært født og oppvokst i dag, gis et inntrykk av at konfirmantene ser på Jesus som en ensom figur på grunn av at han er annerledes og litt gal men med empati og omsorg for de marginaliserte

menneskene, som hjemløse, flyktninger og tiggere. Samtidig gis han i flere svar, stor grad av innflytelse, da konfirmantene svarer at han hadde vanket med politikere som Erna Solberg og Siv (Jensen, mitt tillegg).

Hvordan hadde du møtt ham?

Vi hadde synes at Jesus som Guds sønn var merkelig, og tenkt at han var litt gal.

Vi hadde vært vennlige.

Vi fisker og så ser vi at han går over vannet.

Vi hadde tenkt at han så vis ut og at han var rar. Vi tror vi hadde ledd av ham.

Jeg hadde dødd og kommet til himmelen

I lese måten «foran teksten» (Skippervold, 2013, s. 19) tar leserne med seg sin livserfaring og kulturelle kontekst med i lesingen og tolkningen av bibelteksten. I møte med teksten reflekterer leseren over «hvem er jeg, eller hvem er vi». Hvem er vi - spørsmålet mener jeg blir tydelig i svaret på det siste spørsmålet. For det første virker det som at mange av konfirmantene misforstår spørsmålet om hvordan de hadde møtt Jesus, men heller svarer på hvor de hadde møtt ham, for eksempel på skolen, på det lokale senteret eller på bussen. Hvorvidt dette er bevisst eller ikke, er vanskelig å si noe om. Noen av sitatene ovenfor gjengir at konfirmanter også svarer helt konkret på spørsmålet om hvordan de hadde møtt Jesus. Svarene kan gi inntrykk av gruppejustis, og at den sterkeste i gruppa styrte svarene. Spørsmålene står i jeg-form, men besvares i vi-form. I Matteus-teksten, møter folket Jesus med glede men også med uro. Leserne av teksten, i dette tilfelle konfirmantene, møter Jesus med skepsis, redsel og med liten toleranse for det som er annerledes.

5.2.2 Skjærtorsdag (Matteus 26, 26-46)

Hva vil det si å være god venn, ut fra teksten du leser?

Man kan dele, ikke si at du er bedre enn dem, være tro mot dem og ikke forråde venner.

Være troverdig.

Å være en god venn vil si å være lojal og snill og god.

Et betydelig problem som jeg dessverre oppdaget i etterkant av undervisningen, er at i undervisningsmanuset er tekstangivelsen annerledes enn lesespørsmålslippene.

Lesespørsmålene er basert ut fra manuset (Matteus 26, 26-46) men lappen de fikk utdelt, hadde en annen tekstangivelse. Dette forklarer de mange spørsmålene som dukket opp i forbindelse med bibelteksten, da de ikke fant svarene på spørsmålene der. Da ba presten og kateketen dem om å lese teksten igjen, se mellom linjene og tenke seg hva den sa om vennskap. Mange av svarene inneholder ordet forrådt, og det gjør også teksten de fikk utdelt også.

Jesus hadde angst da han var alene i Getsemane. Hvis en selv, eller en venn har angst eller er redd, hva kan man gjøre for å hjelpe?

Si at alt går bra og gi han en bamseklem.

Vaske føtter eller tjene dem.

Man kan bevise at det ikke er noe å være redd for, og forbli rolig.

Svarene bærer et allment preg, med unntak av hva de opplevde med håndvaskingen, som hørte til skjærtorsdagsundervisningen. Det er ikke rart, da spørsmålene mangler samsvar med teksten de har fått utdelt.

Hva slags venn tenker du at Peter er, ut fra det du leser?

Peter er en dårlig venn. Han fornektet at han var Jesu venn 3 ganger før hanen galer.

En lojal kar, som man kan stole på.

Vil gjøre det rette, men fører til noe galt.

Forståelig nok, spriker svarene på det siste lesespørsmålet en del. Noen har tydeligvis lest videre i teksten, utover det som er angitt på lappen, og finner svar her. Andre svarer ikke på spørsmålet, mens noen svarer allment på at Peter var en god, eller dårlig venn. Grunnen til at lesespørsmålene handlet om vennskap, er at vi trodde at vennskap er et tema som de fleste av konfirmanterne kan relatere til. Vi tenkte at gjennom å lese om Jesus og disiplenes, spesielt Peters, vennsapsrelasjon, at de kunne identifisere seg mer med teksten og reflektere rundt seg selv som venn og hvordan det er å ha Jesus som en venn. Hvis tekstavsnittet hadde vært korrekt, kanskje vi hadde fått andre typer svar, eller kanskje ikke. Det kan en bare spekulere i.

5.2.3 Første påskedag (Matteus 28,1-10)

Innledningsvis vil jeg nevne at jeg tar selvkritikk på lesespørsmålene til denne dagen i påskeundervisningen. De ble nedskrevet under tidspress og legger delvis opp til føleri rundt det som skjer i teksten.

Hva tenker du når du leser denne teksten?

Jeg tenker at jeg selv hadde blitt veldig forskrekket hvis det samme skjedde med meg.

Vi tenker at det var bra at han sto opp og sa hei til vennene sine.

Hvorfor skal Guds engler, som er gode, komme med jordskjelv, som ikke forbindes med noe godt, og at det er to Mariaer. Og at folk blir redde når de ser dem.

Fjernt for oss, mirakel

Et av svarene som ikke er sitert ovenfor, peker på forskjell mellom teksten og «det vi hørte i sted» (jeg tolker det som fortellingen om Maria Magdalena, som innleder undervisningen om første påskedag). Andre svar skildrer det usannsynlige i det teksten forteller om og et svar handler om hvor viktig denne teksten er for kristendommen.

Er det noe som du synes er vanskelig i teksten?

Vi synes det er vanskelig å tro på at dette virkelig har skjedd.

At det er to Mariaer.

Vanskelig å tro at engelen dyttet vekk steinen

Vanskelig å tro det.

Vanskelig språk

At han står opp, men det hadde vært kult.

Mange av svarene tyder på at språket i teksten er fremmedgjørende, og at de derfor ikke forstår det verken engelen eller Jesus sier. Englenes funksjon og virkning i teksten, er vanskelig å forstå. Spesielt det faktum at de skremmer folk med torden og lyn, selv om de kommer med et godt budskap.

Noe som er fint?

Vi synes det er fint at Jesus stod opp, og at Maria kjente ham igjen.

Maria og alle andres følelser når Jesus stod opp var fin.

At det kom en engel, det var litt fint og at han sto opp fra de døde.

At han sto opp igjen og ikke bare døde.

At de fikk se han

At han kom tilbake og sa hade.

Noen synes at det ikke var noe som var fint i teksten, flere nevner engelen og at det er fint at Jesus kommer tilbake for å si ha det til Maria og disiplene som får se ham en siste gang. Som tidligere nevnt, legger spørsmålene opp til en forventning om hva bibelteksten skal vekke i konfirmantene som lesere. Her kan gruppejustisen ha påvirket utfallet av svarene. Leserne i dette tilfelle, synes påskedagsteksten er vanskelig å forstå, den er fjern fra dem og tiden de lever i, men en klar majoritet liker gjensynet mellom Jesus og disiplene i det han står opp igjen. Vennskapsaspektet som ble etterspurt i skjærtorsdagens lesespørsmål, kommer uoppfordret i flere besvarelser til første påskedagsteksten.

5.3 Langfredag

Konfirmantene gikk inn i et annet rom da vi underviste om langfredag. Stolene var plassert i en halvsirkel rundt et bord, dekket av en svart fløyelsduk. På bordet lå et kors av tre, en tornekrone og en vase med fem røde roser. Etter fortelling og input teori, skrev konfirmantene lapper om ting de syntes var urettferdig, vondt eller vanskelig, som de festet på trekorsset. De ble opplyst i forkant av skriveingen, at lappene skulle være anonyme og at de ble lest og bedt for, etter at undervisningen var ferdig.

66 lapper ble festet på trekorsset og samlet inn i etterkant av undervisningen.

Fem lapper ble ansett som tull, og en lapp var blank. De gjenværende lappene ble delt inn i tre kategorier ut fra innholdet: 1. Verden 2. Familien og 3. Meg selv.

5.3.1 Verden

Det er urettferdig at mange mennesker må flykte fra sitt eget hjem på grunn av krig.

Jeg synes det er urettferdig at dyr blir jaktet på, mishandlet og mer, når de ikke kan snakke for seg.

Grådighet, det hindrer mennesker å samarbeide

Det er urettferdig at noen blir født uten muligheter som utdanning og muligheten til å ha et tak over hodet, mens andre kan få akkurat hva de vil.

Synes det er vanskelig att 1% av befolkningen holder 90% av verdiene

I denne kategorien inngår temaer som terror, klimaproblematikk, sult, fordeling av goder, diskriminering og flyktningekrisen. Her var det skrevet flest lapper: 42 stykker totalt.

5.3.2 Familien

Skilsmisse

Jeg syns det er vanskelig at jeg ikke har det så bra med familien.

At mamma har kreft i hjernen.

Be for familien min, be for mamma, broren min og pappa. Be for at vi skal klare oss selv om ting er vanskelige.

At det med pappa skulle bli mye vanskeligere enn jeg klarer å tåle selv

Familiekategorien omfatter sykdom og forestående død i nær familie (mor- og farforeldre), skilsmisse, søskenforhold og vanskelige forhold til foreldre. Åtte lapper ble skrevet om denne tematikken.

5.3.3 Meg selv

At man må være god og populær for at alle skal like deg.

Det er vanskelig å leve livet fullt.

Jeg synes det er vanskelig å måtte smile selv om man ikke har det bra, bare for å slippe bli spurt om hvordan det går – anxiety er en greie vettu...

Urettferdig at vi har lekser.

Hadde en bestevenn som het NN. Hun «ditchet» meg noe jeg synes er veldig trist og jeg håper at hun og jeg blir bestevenner igjen fordi jeg har aldri hatt en så god venn som henne og jeg savner hun ekstremt mye...

Konfirmantene skrev elleve lapper i meg selv kategorien, og temaene var utseende, vennskap, skolerelatert problematikk, som forhold til lærere, lekser og prestasjoner på prøver, og psykiske utfordringer som angst og utenforskap.

5.4 Konfirmantenes hjemmeoppgaver

Før undervisningen ble avsluttet, fikk konfirmantene informasjon om hjemmeoppgaven om påsken. Instruksjonen var at de skulle ta fire bilder med eget kamera, av ting eller personer fra lokalmiljøet og hverdagen, som de mente representerte påskens fire viktigste dager, og skrive en kort tekst til hvert bilde. Jeg forklarte at grunnen til denne typen av hjemmeoppgave, skulle gi meg et inntrykk av hva de satt igjen med etter undervisningen. I gruppe to og tre, kom det frem spørsmål om de kunne finne bilder fra internett og det svarte jeg ja på. Konfirmantene hadde cirka to uker før fristen for innlevering gikk ut. Etter kun to dager, mottok jeg de første hjemmeoppgavene. Konfirmantene hadde googlet bilder på internett og skrevet en setning om bildet. Bildene forestilte malerier av det siste måltid, eller vaiende palmer for palmesøndag. Eksempel på en setning var:

Dette føler jeg symboliserer Skjærtorsdag fordi det er et bilde av nattverden som ble stiftet på Skjærtorsdag. Nattverden er også det siste måltidet Jesus hadde før han ble forådt og hengt på korset.

Valgte en palme for palmesøndag.

Da jeg leste de første hjemmeoppgavene, ble jeg bekymret for hva slags data jeg kunne få ut av slike typer av hjemmeoppgaver, og sendte dermed ut en korrigerende epost (informasjon om hjemmeoppgaven, hadde gått ut på epost til konfirmant og foresatt, i forkant av undervisningen). Den presiserte at konfirmanten skulle ta bilder av påskens viktigste fire dager, med eget kamera og at det ikke var tillatt å finne bilder på internett. Jeg forklarte at jeg var ute etter å få et inntrykk av hva de eventuelt satt igjen med etter undervisningen og hvordan de tolket påsken inn i egen hverdag. Dette kom ikke tilstrekkelig fram, hvis de fant bilder på internett. De som hadde levert inn hjemmeoppgaver med bilder fra internett, fikk samme svar på epost, om at de skulle lage en ny hjemmeoppgave, med egne bilder. Dessverre leverte de ingen nye hjemmeoppgaver, selv om jeg purret flere ganger. Som forsker på egen undervisning, må jeg innrømme at jeg forventet større kreativitet i hjemmeoppgavene, som speilet nærheten til egen hverdag og til undervisningen. Det var mange konfirmanter som tok bilder med eget kamera, og en del som brukte bilder fra internett, selv om jeg gikk tilbake på det. Det var kun et fåtall som knyttet påskedagene til egen hverdag med skole, venner og fritid, eller til ritualer fra undervisningen, som for eksempel håndvasken på skjærtorsdag. De

fleste tok bilder av veldig konkrete ting, som symboliserte de forskjellige påskedagene og tekstene hadde et hovedsakelig faktaorientert uttrykk.

Da fristen var gått ut, telte jeg seksti hjemmeoppgaver av totalt sekstifem. Det utgjør en svarprosent på nitti prosent, og det var jeg godt fornøyd med. En av disse sekstifem konfirmantene, gikk før undervisningen var ferdig, og fikk ikke utdelt hjemmeoppgave, og de resterende fire, leverte aldri oppgave, tross gjentatte purringer. Noen av oppgavene hadde vedlegg som var uleselige. Jeg ba disse konfirmantene om å levere i et annet format. Noen av dem gjorde det, men ikke alle. Det medførte at ti prosent av de innleverte hjemmeoppgavene, ikke kunne leses. Nedenfor følger et sammendrag over hjemmeoppgavenes innhold, fordelt på de fire viktigste påskedagene.

5.4.1 Palmesøndag

De aller fleste bildene til palmesøndag forestilte palmer, eller palmelignende planter eller trær, slik som tujablader, grantrær eller potteplanter inne i hjemmet. En konfirmant uttrykket i teksten til palmesøndag, til et bilde av en grein fra et grantre at «denne greinen er det nærmeste man kommer palme i Norge.» Andre lot grønne eller visne enkeltblader fra planter, symbolisere en palme. En del hjemmeoppgaver, hadde bilder om inntoget i Jerusalem, både hentet fra internett og fra egne bilder med lekefigurer eller klær plassert på bakken. Noen fant bilder på et esel eller en kongekrone. Hovedtrekkene i tekstene er en beskrivelse på inntoget i Jerusalem, hvor Jesus rir inn på et esel og folket strør palmegreiner på bakken. Reaksjoner på inntoget fra folket, og at Jesus er en konge som skal hjelpe dem, er også tydelig representert i hjemmeoppgavene.



Figur 1 Det første bildet er av en liten palme. Jeg valgte dette bildet fordi det minnet meg om at folket strødde palmeblader i gatene da Jesus kom



Figur 2 Jeg har tatt et bilde av hestehov. Dette er fordi man blir glad av å se de første blomstene komme. Denne gleden hadde også jødene da de så Jesus komme ridende inn i Jerusalem på et esel.



Figur 3 Dette bildet symboliserer palmesøndag. Fordi da Jesus kom inn i byen ridende på et esel, ble folk veldig glade. De trodde at Jesus skulle være kongen deres og skulle starte krig. De trodde han skulle hjelpe dem på den måten.



Figur 4 Palmesøndag- Jesus kommer inn i byen med en kappe som skal symbolisere at han er den nye kongen og jeg føler dette gir folket tro håp og lettelse og har derfor tatt med dette bildet som sier "12 dager igjen til juleaften", fordi juleaften og også andre høytider og ferier, gir meg litt håp gjennom de tunge skoledagene og lettelse for å få litt fri og pause.



Figur 5 Palmesøndag: Jesus red inn i Jerusalem som en "konge" mens folk viftet med palmer etter han. Dette symboliserer at folk var glade for å se Jesus og tok han godt imot. Dette var en fin dag. For meg er palmesøndag en fin dag i påsken, jeg ble faktisk døpt på en palmesøndag.

5.4.2 Skjærtorsdag

En klar majoritet av konfirmentene hadde bilder av brød og vin, som symbol for skjærtorsdagen. Det var også bilder av malerier fra det siste måltid. Noen konfirmanter hadde tatt bilder av såpe eller vann, og et dekket bord. Vennskap og samhold, ble nevnt i to av hjemmeoppgavene. I tekstene til bildene, står det hvordan brød og vin, representerer nattverden, som er Jesu siste måltid med disiplene. Noen kombinerer måltidet med en beskrivelse av fotvaskingen.



Figur 6 Skjærtorsdag: Jesus vasker føttene til disiplene sine. Dette er et tegn på respekt og disiplene til Jesus lurer på hvorfor han gjør det.



Figur 7 Skjærtorsdag: Jesus siste måltid med disiplene. Han ga dem nattverdsmåltidet. Dette minner meg om alle fine måltider som man har sammen med familien i løpet av påsken. Selv om det var Jesus siste måltid og han hadde blitt forrådt var det nok et fint måltid.



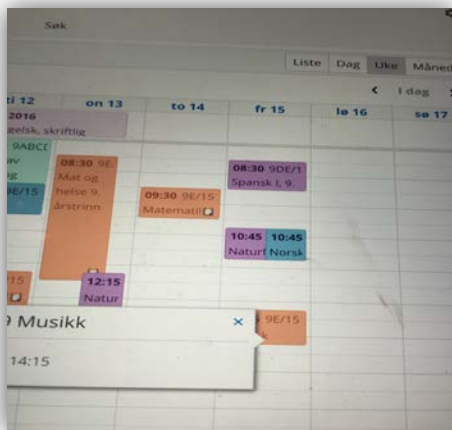
Figur 8 Jeg har valgt dette bildet fordi det symboliserer det siste måltidet Jesus hadde med disiplene sine. Han arrangerte et måltid der han sa at han kom til å dø snart, og alle ble veldig triste. Han vasket føttene deres, delte ut brød som skulle symbolisere kroppen hans og vin som skulle symbolisere blodet hans. Han gjorde det for at de skulle minnes om han når han var borte.



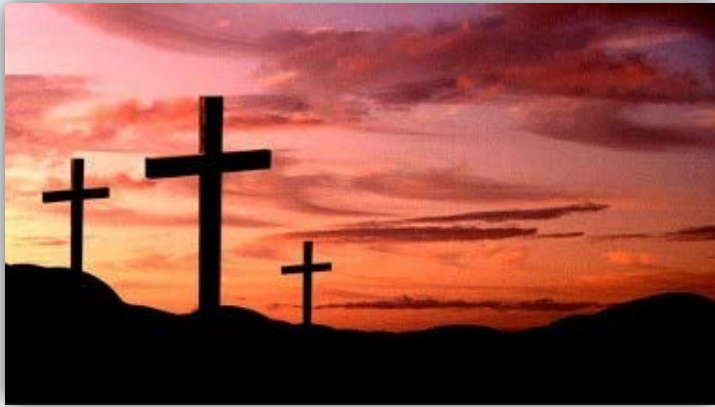
Figur 9 Jesus vasket føttene til Peter for å vise at ingen er bedre enn andre og at vi alle er like. Selv om Jesus var en konge hadde han ikke tjenere som vi kanskje tenker når vi hører ordet konge. Jeg tenker at det symboliserer at vi alle er barn av Gud og at Gud er glad i oss alle.

5.4.3 Langfredag

Cirka halvparten av langfredagens bilder, forestilte et kors. Enten et kors som de hadde laget av to plankebiter, pinner, tegneseriebøker, eller blader, eller av «vanlige» kors. Noen hadde hentet bilder av Jesus på korset og tre tomme kors i solnedgang. Bilder av døde planter og tornekvister, forekom også, i tillegg til klokker, timeplaner, levende lys og en kirkegård. Hovedtrekk i tekstene er at korset representerer hvordan Jesus ble hengt på korset og døde, og at korset er kristendommens viktigste symbol. Flere konfirmanter uttrykker hvor trist denne dagen var og hvor lenge Jesus hang på korset. Noen tekster var en liten fortelling om hva som skjedde på langfredag.



Figur 10 Langfredag- det ene bildet av timeplanen, på fredag blir dagen automatisk lang, for jeg vil bare dra hjem og ha helg. På fredagen hang Jesus leenge på korset, derfor blir det kalt langfredag.



Figur 11 Jesus ble hengt på korset samtidig som to røvere på et sted som kalles hodeskallen. Mens han hang der ble han hånet, og han rop ut de siste ordene til sin Gud, og døde like etter.



Figur 12 Dette skal representere langfredag, jeg lagde et slags kors ut av bøker og to Donald blader. Siden Jesus døde på korset langfredag og korset er et symbol av kristendommen tenkte jeg at dette var et bra bilde for langfredag.



Figur 13 Når jeg ser dette bildet av denne tornebusken tenker jeg på da Jesus ble hengt på korset. Han fikk en krone av tornebusk tredd opp på hodet hans på langfredag.

5.4.4 Første påskedag

På første påskedag, var bildevalget noe mer variert, selv om det var noen motiver som ble valgt i større grad enn andre. I dette tilfelle var det bilder av blomster i forskjellige varianter. Det var både roser, påskeliljer, hestehov og potteblomster. De skulle symbolisere nytt liv og hvordan det er vanlig å legge blomster på en grav. Bilder av en stein, var det også en del konfirmanter som valgte. Den ga konfirmantene assosiasjoner til steinen som var foran Jesu grav, eller steinen som var rullet vekk da Maria Magdalena kom til graven. Andre motiver var bilder av malerier med Jesus og Maria Magdalena foran graven, himmel, soloppgang, engler og hvite ting, som skal symbolisere jubel og fest. Når det gjelder himmelbildene, har noen konfirmanter skrevet i teksten at det er på første påskedag som Jesus for opp til himmelen. Andre skriver at himmelen er et tegn på håp, da Jesus sto opp fra de døde. Noen få skriver om påskeminner i tilknytning til en blå himmel.



Figur 14 Jeg forbinder 1. påskedag med en stein. Det er fordi steinen foran hulen der Jesus lå, var rullet vekk. Det var helt spesielt fordi steinen var så stor og tung, og det var selve starten på historien om da Jesus sto opp igjen.



Figur 15 Engler da han sto opp



Figur 16 1. påskedag: På dette bildet har jeg en stor stein, blomster og et lys, fordi en stein ble rullet bort fra Jesu grav. Kvinnene så at Jesus ikke var i graven. Det er også blomster og lys på bildet fordi det er vanlig å ha på graven. Blomster viser nytt liv.



Figur 17 Påskedag er dagen Jesus stod opp fra de døde. Påskemorgen er den morgenen da kvinnene gikk bort for å stille Jesu legeme, men graven var tom. Derfor valgte jeg dette bildet som jeg tok på Hafjell. Soloppgangen symboliserer at Jesus stod opp fra de døde.



Figur 18 Hestehoven kommer igjen om våren, slik som Jesus sto opp 1. Påskedag.

5.4.5 Andre påskedager og motiver

Det var ikke alle konfirmanter som hadde samtlige av de fire viktigste påskedagene, representert i hjemmeoppgaven sin. Noen beskrev faste som det å «avstå fra noe» og hadde bilder av en dataskjerm uten internett, eller en tom tallerken. Fem stykker hadde med påskeaften i sin hjemmeoppgave. Den beskrives som siste dagen med faste, eller når kirken samles i sorg rundt Kristi grav. En konfirmant skriver at påskeaften er «en av de ordentlige påskedagene». Bildene forestiller påskeliljer og påskeegg. To stykker inkluderte andre påskedag i hjemmeoppgaven. Bildene viser mennesker som danser eller klemmer. Tekstene som hører til, uttrykker lykke og trygghet.

5.5 Intervjuer med åtte informanter

Omtrent tre uker etter undervisningen, da innleveringsfristen for hjemmeoppgaven hadde gått ut, intervjuet jeg åtte konfirmanter om undervisningen og om bilde- og tekstvalg til

hjemmeoppgaven. I denne delen av kartleggingen av konfirmanternes respons, deler jeg inn redegjørelsen etter de spørsmålene jeg stilte og svarene jeg fikk. Til slutt oppsummerer jeg responsen ut fra intervjuene.

5.5.1 Forkunnskap om kristen påske

Visste du noe om kristen påske før konfirmasjonsundervisningen for tre uker siden?

Gutt:

Ehh, ja, jeg visste sånn et par basiske ting da, at han ble korsfestet på langfredag og sånn, men ikke sånn spesifikke ting som når fasten begynte og sånn. Og sånn, det siste måltidet på skjærtorsdag og sånn.

Gutt:

Jeg visste litt. Jeg visste litt om den der eh, palmegreia, at de la ned sånne palmer foran da han gikk på eselet. Litt om det siste måltidet da, for det hadde vi hatt på den der nattverdgreia.

Jente:

Ja, det gjorde jeg, vi har jo lært veldig mye på skolen om det. Vi hadde en ganske kristen lærer på barneskolen så da fikk vi vite veldig mye om påsken spesielt. Men på ungdomsskolen har vi også hatt, vi har ikke hatt like mye, men litt om påsken og om kristendommen. Jeg kunne jo alle de høytidene, eller de dagene som er spesielle og så at han sto opp igjen og at han ble hengt på korset og at det er det som liksom symboliserer liksom kristendommen da.

5.5.2 Ny kunnskap som følge av konfirmasjonsundervisningen

Lærte du noe nytt?

Jente:

Ja, jeg lærte noe nytt. Når vi leser i de biblene så lærer man jo... eh.. jeg visste jo ikke alt fra før av, og jeg visste liksom ikke at Jesus vasket disiplenes sine føtter og hender og sånn før de spiste og sånne ting.

Gutt:

Ja, det gjorde jeg. For eksempel på palmesøndag, da Jesus kom inn i byen, så visste jeg ikke at folket trodde at han skulle bli kongen og gå til krig, og det var liksom at de trodde det var sånn han skulle hjelpe de. Så det, det var nytt. Og så var det litt mer spesifikt, noen fler detaljer vi lærte her, enn det vi gjør på skolen.

Gutt:

Jeg lærte jo at... på skjærtorsdagen så... vasket han føttene til disiplene sine

Gutt:

Ja, jeg visste ikke at de fulgte etter ham fyren, bare sånn, at Jesus bare sånn, ja, vi følger etter ham og så går vi inn og spiser hos ham, det visste jeg ikke.

Er det noe spesielt du husker fra undervisningen?

Jente:

Jeg husket at vi vasket hendene i hvert fall!

Jente:

Palmene husker jeg godt, de palmebladene, jo, også det korset der vi skrev ned ting og festet det.

Gutt:

Jeg husket at vi vasket hendene våre og sånn for det gjorde Jesus mot disiplene sine den siste dagen da. Vi hadde et eller annet i det andre rommet hvor vi, jeg vet ikke om det var den timen, hvor vi leste og så skrev vi noe som var dumt. Var det den timen? Så hang vi på det korset.

5.5.3 Bilde og tekstvalg

Noen av spørsmålene til informantene dreiet seg om hjemmeoppgavens bilde- og tekstvalg. Jeg ville finne ut av hvorfor de hadde valgt akkurat de bildene, hvis de hadde snakket med venner og valgt samme bilder som de, eller hvis det var noen forslag til bilder de hadde forkastet.

Gutt:

Fordi i kirken spiser man jo sånne små greier som skal.. og så drikker man sånn vin men, ja, man vasker jo ikke hendene da, så jeg følte at liksom at brød og vin liksom symboliserte mere...

Jente:

Jeg ville liksom illustrere hva som skjedde de forskjellige dagene og så fant jeg liksom ikke en ordentlig god måte å gjøre det på før jeg kom på at lillesøsteren min hadde noen lekefigurer og noen sånne bord og sånn og så tenkte jeg at jeg kunne bruke det og da ble det sånn.

Var det noen bilder du valgte bort?

Det var jo en sånn palme, bare en vanlig palme og så... For jeg var litt sånn usikker først på hvordan man mente at det skulle være, hvordan jeg oppfattet, for jeg følte ikke at jeg hadde noen sånn bra bilder som illustrerte hvordan jeg føler påsken er da. Sånn at da tolket jeg det som at man kunne beskrive hva på en måte hva påsken var. Så jeg tok først et bilde av en palme, men fant jeg fort ut at det ble kjedelig.

Gutt:

Du valgte et bilde av to veldig visne planter til langfredag?

Ja, de bare var der ute på verandaen, så tenkte jeg at de var døde og det ble jo Jesus også.

Ja, fordi jeg tror du skrev at Jesus brukte lang tid på å dø, slik som plantene. Hvor har du det fra?

Ja, altså jeg vet ikke sikkert, men det er jo langfredag da.

Gutt:

Det var ikke så vanskelig å skrive om de forskjellige tingene men det var vanskeligst å finne bilder da. Jeg og pappa vi leste litt om de forskjellige dagene på internett da, hva som representerte de da, så vi kan finne forskjellige bilder og så at det var da fasten begynte og tenkte at vi da kunne ha noe man skulle gjøre mindre av, eller.... På den palmesøndagen kunne jeg eventuelt hatt en plante eller no' for å vise de palmene de viftet med eller la ut. Det ble litt vanskelig å finne, så jeg valgte noe som omfattet noe mer da. Jeg hadde ikke så mange valg, jeg slet med å finne de fire bildene.

Jente:

Jeg visste ikke helt hva jeg skulle ta, men så tok jeg først de palmebladene og så var det... så begynte jeg å tenke på som skjedde på de forskjellige dagene. På torsdag var det nattverd, da kom jeg på brød og vin først og på langfredag da tenkte jeg på tornekransen og så hadde vi roser på bordet og tornene der og så var det på eh.. første påskedag, på hytta, så pleier vi alltid å male egg at jeg kom på det. Egget, og så ut fra der kommer kyllingen, liksom helt beskytta, og så tenker jeg sånn, at Jesus fikk et nytt liv, etter han sto opp fra de døde og da tenkte jeg på et egg, ligner på et egg.

5.5.4 Oppsummering intervjuer

Jeg må innrømme at intervjuene ga mye mindre data enn jeg hadde ønsket. Det kan ha med selve settingen å gjøre, at de trodde at intervjuet var et slags «forhør» for å sjekke hvor mye de hadde lært av konfirmantundervisningen. Det kan også settes i sammenheng med mine spørsmål og oppfølgingen av disse. Samtidig er det enkelt å være etterpåklok når en sitter med fasit på hånd, og avhandlingen skulle kartlegge konfirmantenes respons ut fra undervisningsopplegget. Dermed var det ikke relevant å stille andre typer spørsmål enn det jeg gjorde.

Samtlige åtte informanter sa at de hadde kjennskap til den kristne påsken før konfirmantundervisningen og de ga uttrykk for at de hadde lært om den på barneskolen. Noen informanter spesifiserte 4.- 5 klasse. De kjente til hva som skjedde de fire dagene, men da jeg spurte dem, var de mest konkrete på at Jesus døde på langfredag og sto opp igjen første påskedag. Samtidig var det en informant som ikke kjente til at Jesus døde på langfredag mens en annen ikke visste hva som skjedde på skjærtorsdag. Alle informanter sa at de hadde lært noe nytt av konfirmantundervisningen, men to av dem, kunne ikke si noe spesifikt om hva denne nye kunnskapen var. To informanter knyttet undervisningen opp mot kirkelig praksis på gudstjenesten og mot en tidligere konfirmantundervisning i januar. Den ene informanten hadde vært ministrant på en påskefestgudstjeneste i menigheten, rett før påskeundervisningen, og hadde da lest bibelfortellingen fra skjærtorsdag og det hadde hun brukt da hun valgte tekst og bilde til hjemmeoppgaven. Den andre brukte nattverden i kirken som representativ for skjærtorsdag, og valgte derfor bort et bilde på vann eller såpe for fotvaskingen. Syv av åtte informanter husket at jeg og presten vasket hendene deres, men kun halvparten satte det i sammenheng med skjærtorsdag. De sa at de husket hendelsen fordi den var uventet, høytidelig og noe de gjorde, i stedet for å sitte og høre på. To informanter sa at håndvasken lærte dem noe om hvordan en skal behandle andre mennesker med respekt. Fem av åtte informanter angir elementer fra den muntlige fortellingen fra skjærtorsdag og første påskedag, som ny kunnskap, mens én angir input teori fra palmesøndagen som ny kunnskap.

Når det gjaldt bilde- og tekstvalg, fikk jeg inntrykk av at de fleste informantene hadde valgt ting de hadde hjemme og i umiddelbar nærhet. Disse konkrete tingene, fikk dem til å assosiere til hendelsesforløpet i påsken, som for eksempel visne planter på verandaen, en pynteengel, en brødbit, eller en melkekartong med en lapp hvor det sto 100% fornybar på siden. Det var også informanter som hadde brukt egne bilder fra påskeferie eller fra internett. Jeg forsto noen informanter slik, at det var enklest å velge bilder hjemmefra, da de fikk dårlig tid og «måtte» finne på noe. Andre kunne ikke helt begrunne bilde- eller tekstvalg. To av informantene

brukte et konkret hendelsesforløp i sine hjemmeoppgaver, hvor den ene angir tydelig interaksjon mellom Jesus og disipler, eller røverne han ble korsfestet med. En av informantene har valgt alle bilder fra internett, men to av disse bildene speiler hva han lærte i undervisningen, både fra input teori og fra håndvasken. Alle informanter sa at de hadde funnet bilder og tekst selv, uten å samsnakke med noen venner fra konfirmantgruppa.

Kapittel 6- ANALYSE OG DRØFTING

Kapittel seks vil analyseres og drøftes etter et didaktisk utgangspunkt og organiseres i to deler: «Konfirmantundervisningen» og «Konfirmantenes respons». Her vil jeg se nærmere på den gjennomførte konfirmantundervisningens målformuleringer og drøfte hvordan den samsvarer med konfirmantenes respons, gjennom å bruke en didaktisk *hva, hvordan og hvorfor* inndeling. Disse didaktiske delene, vil få egne rubrikker ut fra undervisningens målformuleringer og konfirmantenes respons. Her vil jeg tolke datamaterialet ut fra det teoretiske rammeverket som er brukt i avhandlingen. Det vil være vekt på teorien om gjennomført og erfart læreplan, men både frigjørings- kontekstuell teologi og kulturell religionsdidaktikk vil være nyttige teoretiske redskap i denne sammenheng.

Som innledning vil jeg drøfte forholdet mellom skoleverdenen og kirkeverdenen, for å sette den gjennomførte læreplanen i en større kulturell sammenheng som spør hvor og når. I didaktikken inngår rammefaktor som en betingelse for gjennomført undervisning, og praktiske forhold som tid og læresituasjon er viktige kjennetegn og mulige begrensninger ved kirkelig undervisning (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 33).

6.1 Skoleverdenen og kirkeverdenen: Forskjellige forutsetninger

Det er ikke helt uproblematisk å bruke teori om læreplaner ut fra en skolekontekst, på kirkelig undervisning, da forutsetningene er ganske forskjellige. Imsen (2016) beskriver den gjennomførte læreplanen, som i stor grad bestående av *rutine og daglige møter*. Det er fremmed for én som arbeider med konfirmanter i Den norske kirke og som må forholde seg til å møte konfirmantene til syv undervisninger, unntatt gudstjenester og leir. Som oftest foregår disse undervisningene i større grupper, hvor kontakten mellom den ansatte, og konfirmanten,

er begrenset. I skolen foregår undervisningen daglig, mellom lærer og elever i klasserommet (Imsen, 2009, s. 196).

I kirkelig kontekst er det menigheten som tilsvarer skolens klasserom. Hvis terminologien fra skoleverdenen skal kunne appliseres på kirkeverdenen, mener jeg at det er behov for å undersøke hvordan Gud gir- vi deler (2010) definerer menigheten. Det er her konfirmantundervisningen blir gjennomført, og den tilfører også rammer og normer for dens innhold. Eksempel på rammer og normer er at kirken har noe kognitivt å lære bort, som for eksempel påskefortellingen, de ti bud og Vår far. Konfirmantene skal også delta på kirkens hovedaktivitet som er gudstjenesten. Som jeg tolker Gud gir- vi deler, kan menigheten forstås som et gudstjenestefellesskap, et medarbeiderfellesskap og et lærende fellesskap (Kirkerådet, 2010, s. 24- 25). Konfirmantene ses som en del av dette tredelte fellesskapet, samtidig som de er atskilt. Planen er tydelig på at det skal være jevnlig kontakt med konfirmanten og menigheten (Kirkerådet, 2010, s. 25). Det tolker jeg som at det pekes på to forskjellige grupper av fellesskap: Konfirmanten og menigheten, hvor den ene med jevnlig kontakt, skal kunne bli med i den andre gruppen, som er menigheten. Målet med å forene disse to gruppene, kan være at de i kirken deler samme kontekst, at de tilhører de døptes fellesskap og kan bidra til å gi hverandre nye perspektiver på dåpen og livet med den treenige Gud, uansett hvem de er og hvor de kommer fra (Kirkerådet, 2010, s. 5). Denne dobbeltheten i fellesskapstenkingen setter Heid Leganger-Krogstad ord på i *Trosopplæringen som drivhjul i menighetsutvikling?*(2012) I forsøksarbeidet med trosopplæringsreformen, opererte ansatte i lokale staber med to mentale modeller for menighet: Folkekirken som de døptes fellesskap og trosfellesskapet av de som møtes jevnlig til gudstjeneste og menighetens andre aktiviteter. Leganger- Krogstad plasserer disse to menighetsforståelsene i et kirkehistorisk perspektiv, ved å bruke Oskar Skarsaunes artikkel *Fra sekt til kirke- fra synagoge til tempel. Noen synspunkter på kirken som menighet og folkekirke* (1992). Her kan folkekirken plasseres innenfor tempelmenigheten, som kirkehistorisk ble brukt ble brukt ved familiære og individuelle behov, til forskjell fra synagogemenigheten som tilsvarer de som møttes jevnlig til gudstjeneste. Jeg mener at denne todelingen av menigheten blir en viktig forutsetning for å forstå rammene rundt den gjennomførte konfirmasjonsundervisningen i menigheten i Vestre Akershus. Hvis konfirmantene representerer folkekirken, eller tempelmenigheten: Er det en målsetning for den lokale menighetens ansatte og frivillige medarbeidere å få konfirmantene inn i menighetens trosfellesskap og deres aktiviteter og ritualer? Det som Gud gir- vi deler (Kirkerådet 2010) gir uttrykk for, i sine rammer for konfirmasjonstiden, kan peke på at dette

er normativt for hvordan ansatte i den lokale menigheten underviser sine konfirmanter. Det påvirker meg, da jeg har planlagt undervisningen. Jeg hadde et ønske om at undervisningen om de fire viktigste påskedagene skulle bety noe for konfirmantene, og kanskje inspirere dem til å delta i den lokale menigheten i større grad. På samme tid visste jeg at dette var et mål som var vanskelig å nå. De aller fleste konfirmantene oppsøker ikke menigheten etter at konfirmasjonstiden er over. Derfor ble det mer hensiktsmessig å planlegge en undervisning som ga dem en forståelse for hva den kristne påsken handler om, og muligheten for at fortellingen og ritualene, kunne følge med dem inn i deres hverdag og fortsatt være aktuell der.

I kontakten mellom konfirmant og menighet og de forskjellige fellesskapene, kan det samtidig pekes på forskjellen mellom trosopplæring og livslang læring. I *Religion som bevegelse* kritiserer Afdal (2013) kirkens trosopplæring, fordi han mener at ordet «opplæring» forutsetter at noen skal tilegne seg det andre har lært gjennom å delta i menighetens ulike aktiviteter og praksis. I og med at kirken nå skal lære opp sine egne døpte, kan man kalle kirken for en undervisende kirke, eller skolekirke i stedet for en lærende kirke, hvor medlemmene lærer utfra deltagelse i menighetens liturgiske og religiøse aktiviteter. Skolekirkens idealer innebærer at menigheten underviser etter at kristendommen har noe grunnleggende kognitivt og tekstlig, som skal formidles. Det betyr at det er en motsetning mellom dette og livslang læring, som Gud gir- vi deler (2010) har som mål med trosopplæringen. Opplæring innebærer at man én dag er ferdig utlært, men livslang læring, varer livet ut (Afdal, 2013, s. 46-47). Jeg er enig i at læring og opplæring ikke er helt det samme og at læring i kirken burde være å delta i menighetens liturgi og aktiviteter. Men jeg synes at denne argumentasjonen opprettholder skillet mellom de to forskjellige fellesskapene. Den peker på at noen som møtes jevnlig til gudstjeneste eller aktiviteter i menigheten, skal lære opp de som møter sjelden. Da blir fortsatt trosfellesskapet normativt for menighetstenkningen. Det forutsetter at hvis medlemmene i tempelmenigheten eller folkekirken blir opplært i menighetens liturgi og aktiviteter, kommer de mer jevnlig, og blir dermed en del av menighetens trosfellesskap. Jeg er usikker på om dette er en holdbar modell for kirken i vårt samfunn, selv om den i høyeste grad er ønsket. I stedet for at alle i folkekirken skal innlemmes i trosfellesskapet, kanskje trosfellesskapet kan bidra til at folkekirkens medlemmer opprettholder sine kalenderbestemte praksiser, med markeringer i hjem og i kirken (samtale med Heid Leganger-Krogstad 5. 1.2017). Da mener jeg at kirkelig undervisning, her ment som konfirmantundervisning, fyller en slik funksjon. Den kan legge til

rette for deltakelse i gudstjenesteliv, medarbeiderskap og læring gjennom å være bevisst sin måte å undervise på, slik at formen unngår å bli statisk, men legger vekt på totalformidling hvor kunnskap og opplevelser legger til rette for opplæringen (Kirkerådet, 2010, s. 5) og tar det lærende individet på alvor (Afdal, 2013, s. 48-49). Da må den lokale menighetens praksis, oppheve skillet mellom konfirmant og menighet, og betrakte disse som likeverdige parter i samme fellesskap.

6.2 Konfirmantundervisningen

Utformingen på denne konfirmantundervisningen, har vært den samme i tre år, med noen variasjoner. Den har tre målformuleringer: 1. Å kjenne innholdet i de fire viktigste påskedagene og hva som skjedde i påskeuken. 2. Konfirmantene skal få en erfaring av hva som skjedde gjennom fortelling, ritualer, taktile og visuelle hjelpemidler. 3. Undervisningen skal være livsnær. Konfirmantene skal identifisere seg med påskefortellingen gjennom forklaring av frelse som frihet fra slaveri i vår tid og sette ord på Jesus som venn og som ensom. Disse målformuleringene kan videre tolkes ut fra et didaktisk skjema med inndelingen hva, hvordan og hvorfor. Det første målet kaller jeg derfor undervisningens «hva» under overskriften «Innhold». Det andre målet er undervisningens hvordan, som jeg kaller for «Erfaring». «Identifisering» blir et passende navn til det tredje målet, som forklarer undervisningens hvorfor.

6.2.1 Første målformuleringens hva: Innhold

Jeg forstår kritikken til ordet «opplæring» og hvordan det kommuniserer et slags utdanningsløp som en blir ferdig med i løpet av en viss tid. I trosopplæringen skulle det tilsi når den dømte har blitt 18 år. Det som Afdal (2013) adresserer i sin kritikk mot skolekirkens kognitive undervisning om kristendommens grunnleggende vesen som noe gitt, til forskjell fra deltakelse i kirkelig praksis, er forståelig, men samtidig er jeg ikke helt enig. Jeg mener at det er vanskelig å komme utenom dette «gitte», og at det gitte ikke nødvendigvis bør fremstilles kognitivt, men heller oppfordre til refleksjon og praksis. Det kan være at jeg misforstår Afdal, og han ser sikkert mer generelt på det enn meg, men i arbeidet med avhandlingen og i analysen av konfirmantenes respons, har jeg merket at påskefortellingen, som muntlig formidlet, er noe som gjenspeiles i majoriteten av responsen. Hvis vi ser

påskefortellingen som en del av det kognitivt-tekstlige, det «grunnleggende kristne», så mener jeg, at kirken fortsatt skal undervise etter dette prinsippet. Det «grunnleggende kristne» i form av dens fortellinger har sitt grunnlag i hva jeg anser for å være normativt og retningsgivende for undervisende arbeid i menigheten. Og ikke bare det; påskefortellingen kjennetegner kirkens ukentlige praksis i gudstjenestelivet. Men dette er utenom denne avhandlingens rekkevidde. Sfard's (1998) argumentasjon for at vi trenger begge læringsmetaforene, altså tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen, handler om overførbarhet. Hvis konfirmantundervisningens første målformulering om innhold, gikk ut på å formidle noe «grunnleggende kristent», vil det si at de kirkelig ansatte overførte sin forståelse av påskefortellingen til konfirmantene. De i sin tur overførte den over til sin kontekst, da de arbeidet med hjemmeoppgavene. Overførbarhet betyr at det finnes grenser, eller forskjellige kontekster, og at kunnskap, som et eget vesen, kan overføres fra kontekst til kontekst (Sfard, 1998, s. 9). Dette betyr ikke at fortellingen skal ekskludere alt det andre, som deltakelse i menighetens aktiviteter eller praksis. Materialet viser også hvordan informantene satte undervisningen sammen med kirkelig praksis, blant annet i form av ministranttjeneste på en påskefestgudstjeneste, og hvordan kirkens påskefortelling var en delvis repetisjon av kristendomsundervisningen de hadde hatt på barneskolen. Den første målformuleringen om at konfirmantene skal kjenne til hva som skjedde i de fire viktigste påskedagene, kan antyde at de ansatte ønsket å utruste konfirmantene med en basis kunnskap om kristendommens viktigste fortelling og at denne fortellingen danner grunnlag for praksis. Sfard sier at kompetanse dreier seg om evnen til å forberede seg for morgendagens eventuelle hendelser og situasjoner. Den opparbeides gjennom repetisjon og forandring av kunnskap som tas med i forskjellige kontekster (Sfard, 1998, s. 9). I denne sammenheng kan denne målformuleringen bidra til å gi konfirmantene en kompetanse til å lese den vestlige verdens kalendere og forstå betydningen av den. Denne tankegangen er også forenlig med praksismodellen i kontekstuell teologi. Den er en sirkulær bevegelse ut fra Guds åpenbaring i historien og i hverdagen, med formål å repetere praksis, reflektere over praksisen og forandre det som må forandres (Bevans, 2002, s. 76).

6.2.2 Andre målformuleringens hvordan: Erfaring

I denne delen av drøftingen, vil jeg undersøke og drøfte samsvaret mellom gjennomført og erfart læreplan. Det var ikke kun et mål å gi konfirmantene overført kunnskap om påskens fire viktigste dager. Kateketen og presten brukte forskjellige metoder for å gi konfirmantene en

erfaring av hva som skjedde de fire viktigste påskedagene, gjennom å bruke visuelle hjelpemidler som palmeblader som vi strødde ut på gulvet, blomster og levende lys og et kors av tre med en tornekrone. De ansatte vasket konfirmantenes hender i såpevann og tørket dem med håndklær. De fikk gjøre ting for seg selv, som å skrive bønnelapper, sitte i mindre grupper og snakke om bibeltekstene og tenne lys. Til hver dag fortalte presten eller kateketen en bearbeidet versjon av påskefortellingen fra Peters påske (Skeie, 1997). Metodene som ble brukt har både en pedagogisk og en teologisk begrunnelse. I kontekstuell teologi pekes det på en sakramental virkelighet, hvor konkrete ting, kan gi et møte med Jesus (Bevans, 2002, s. 12). Tanken var at handlinger i fellesskap eller alene, kunne gi konfirmantene «knagger» å henge innholdet i påskedagene på og bidra til refleksjon over påskefortellingen videre i egen hverdag. I deltakelsesmetaforen peker Sfard (1998) på hvordan læring foregår gjennom å ta del av en spesifikk gruppe og dens handlinger og normer. Konfirmanter er en egen gruppe, og på en måte et eget læringsfellesskap. Man kan si at når en deltar i en spesiell gruppe eller kontekst, ses læring som å bli en del av noe større (Sfard, 1998, s. 6). Denne forklaringen av deltakelsesmetaforen tilfører en god begrunnelse til hvilke metoder som ble brukt på undervisningen.

På intervjuene med konfirmantene, husket alle unntatt en, håndvasken, men kun halvparten satte denne handlingen sammen med skjærtorsdag. Derimot, har det blitt tydelig at fortellingen «det som skjedde» i påsken, har vært hovedsaken i konfirmantenes respons. Som en jente svarte på i intervjuet:

Jeg lærte mye om Maria Magdalena på første påskedag, når hun kom til graven og hun så at graven var tom og så kom Jesus, det er også noe jeg husker. Jeg tror vi gikk gjennom det i hvert fall to ganger.

Det som informanten refererer til, er kateketens bearbejdede fortelling om da Maria Magdalena kom til graven, og hennes møte med Jesus. Informanten i dette tilfelle, og de andre som angir fortellingselementer som ny kunnskap, sier ikke noe eksplisitt at det var presten eller kateketen som fortalte, de bare husker det. Jeg tolker hennes svar som at den muntlige fortellingen kom først og så lesingen av bibelteksten, da det var en slik rekkefølge på den gjennomførte undervisningen.

I *Tro, livstolkning og tradisjon* (1997, s. 219, 223) henvises det til en fortellingsdidaktikk som var en del av det gamle kristendomsfaget på skolen. En fortelling kjennetegnes av at den har en forteller og at det er en distanse i tid mellom fortellersituasjonen og hendelsene.

Fortellingen har ord som uttrykker kronologi, først, deretter, etterpå osv. En lærer som behersker fortellerkunsten, kan få elevenes oppmerksomhet, uavhengig av alder. Gjennom den muntlige fortellingen kan elevene få et innblikk i en historie som ble til i en annen tid og kultur, og fortellingsdidaktikken har et fortrinn fremfor forelesing eller høytlesing. Den muntlige fortellingen har bidratt til å gi verden mening for menneskene opp igjennom historien og den retter seg til en gruppe mennesker, og gir individet fritt rom til egentolkning (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad; 1997, s. 220-221).

Det ble en egen stemning, da de ansatte fortalte. De ansatte opplevde å få øyekontakt med konfirmantene og de fulgte godt med og var fokuserte under fortellingen. Da flere lesepørsmål indikerer elementer fra den muntlige fortellingen, i tillegg til hjemmeoppgaver og intervjuer med informantene, heller enn bibelteksten, viser det at den muntlige fortellingen, kan ha bidratt til å gi påskefortellingene en mening, fremfor den skriftlige versjonen. Dette viser til stort samsvar mellom gjennomført og erfart læreplan.

6.2.3 Den tredje målformuleringens hvorfor: Identifisering

Gjennomgående begrunnelser for metodevalg i konfirmasjonsundervisningen, var identifisering. Spesielt skjærtorsdag, langfredag og første påskedag. På skjærtorsdag ble det fokusert på vennskapet mellom Jesus og disiplene og hvordan Jesus ble forlatt og alene. Hensikten var at dette var noe konfirmantene kunne relatere til. Mange knytter varige vennskapsbånd i ungdomstiden og disse vennene har stor betydning for bekreftelse og utvikling av selvbylde (Ungdata 2016, s. 14). I kontekstuell teologi må Guds åpenbaring formidles i termer som mennesker kan forstå og relatere til, og alle kan forstå kjærlighet og vennskap. Derfor ble dette en måte å forklare Jesu lidelse, død og oppstandelse på (Bevans, 2002, s. 14). Frihetsterminologi, som innebærer at Gud kan befri oss fra sosiale strukturer som holder oss nede, og at vi kan være fri hos Gud (Rowland, 1999, s. 26) ble brukt til å forklare hvorfor Jesus sto opp igjen. Da trenger vi ikke å være redde for å dø, eller ikke å være gode nok da vi er elsket av Gud. Gud gir – vi deler (2010, s. 14) mener at et av trosopplæringens hovedmål, skal være at undervisningen skal knyttes til barn og unges livssituasjon, slik at de kan se sin virkelighet i lys av troen på den treenige Gud.

I fortellingsdidaktikken brukes fortellingen som identitetsskapende. Barn bruker en jeg-fortelling, når de skal fortelle om hvem de er. Her inngår både navn, etternavn og hvor de bor, som sier noe om deres hverdag og kontekst. Denne jeg-fortellingen går inn i en vi-fortelling,

som både handler om familiens liv og historie, lokalmiljøet, samfunnet og den religiøse. Jeg og vi -fortellingene tolkes ut fra de religiøse universalfortellingene, både i kontrast til- og i overensstemmelse med disse (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, s. 222). En bildetekst fra en hjemmeoppgave, har i seg både jeg-fortelling, som tolkes ut fra en religiøs universal-fortelling:

Palmesøndag: Jesus red inn i Jerusalem som en "konge" mens folk viftet med palmer etter han. Dette symboliserer at folk var glade for å se Jesus og tok han godt i mot. Dette var en fin dag. For meg er palmesøndag en fin dag i påsken, jeg ble faktisk døpt på en palmesøndag.

I rammer for konfirmasjonstiden, angir Gud gir- vi deler (Kirkerådet, 2010), hvordan konfirmantene skal kjenne Bibelens store fortelling, sett i lys av sin egen og fellesskapets fortelling (2010, s. 24). Det vil være viktig i en kirkelig undervisningssituasjon at en er bevisst på hvilken kontekstuell ramme som påskefortellingen plasseres i. Vi valgte å plassere påskefortellingen i en frigjørings teologisk ramme, hvor både urettferdighet og frihet fra frykt ble knyttet til langfredag og første påskedagsfortellingen. Disse elementene ble i mindre grad innlemmet i konfirmantenes respons, med unntak av bønnelappene til langfredag. Det kan være verdt å undersøke hva slags fortellinger som preger menighetens kontekst, både som jeg og vi -fortelling, og plassere påskefortellingen inn i disse, for å øke graden av identifisering.

6.3 Konfirmantenes respons

Når jeg nå skal analysere og drøfte hvordan samsvaret er mellom den gjennomførte og erfarte læreplanen, blir det på bakgrunn av hvordan konfirmantene erfarte- og responderte på denne ene gruppeundervisningen om påskens fire viktigste dager. Responsen vil drøftes på bakgrunn av likheter og forskjeller i skriftlig, muntlig og observert respons. Her kan konfirmantenes ulike erfaringer og kontekster bli synlige, men ikke nødvendigvis, da noe av responsen går ut fra hvordan de har respondert som gruppe. Da tenker jeg på lesespørsmålene som var preget av gruppejustis. Jeg har brukt forskjellige typer metoder for å kartlegge konfirmantenes respons og datamaterialet kan todeles i responsen på selve undervisningen og responsen i etterkant av undervisningen. Jeg rangerer materialet ut fra hva slags informasjon de gir, og hvordan de har bidratt til å besvare forskningsspørsmålene mine. Derfor vil jeg tillegge intervjuene mest vekt i analysen, deretter hjemmeoppgavene, lesespørsmålene, bønnelappene og sist den deltakende observasjonen. Responsen fra konfirmantene vil brukes litt om hverandre i den samme didaktiske struktur som i analysen av undervisningens

målformuleringer, i tredelingen hva, hvordan og hvorfor. Hva-delen har jeg kalt «det uventede», hvordan konfirmantene reagerer, har jeg koblet sammen med bibelen og konfirmantens virkelighet og hvorfor de responderer som de gjør, har fått rubrikken menigheten som del av lokal ungdomskultur.

6.3.1 Det uventede: Hva responderer konfirmantene på?

Hvis alle tre konfirmantgruppene skal ses på som en helhet, var det nok så like typer av respons. På selve undervisningen var de oppmerksomme da presten og kateketen fortalte fra Peters Påske (Skeie, 1997) og under input teori, og samtlige grupper reagerte på håndvaskingen. Først da presten og jeg bar inn baljen med vann og håndklærne, spredte det seg en nysgjerrighet rundt bordene hvor de satt og arbeidet med lesespørsmålene. Flere konfirmanter hvisket med hverandre og lurte på hva som skulle skje nå. Vi merket på væremåten deres, at både forberedelsen til håndvasken og da de fikk vasket hendene sine, at dette var en annerledes handling å være med på. Det uttrykket en informant, da jeg spurte ham om hvorfor han husket på håndvasken, nesten tre uker etter undervisningen:

Det er jo litt spesielt, det er jo ikke, det skjer jo ikke ofte, og så var det uventet.

Konfirmantene reagerte også på skifte av rom (vedlegg 2), selv om det ikke var så åpenbare reaksjoner som på håndvaskingen. De kom raskt i «stemning» på langfredagsundervisningen, da de dempet seg og tilpasset seg atmosfæren som vi hadde prøvd å skape med å legge trekorset på bordet med rosene i vasen. Flere konfirmanter ga muntlig uttrykk for at det var fint med blomstene og lysene, da de kom tilbake til menighetssalen igjen, etter langfredagsundervisningen. Da det gjelder lesespørsmålene, var det de som tilhørte første påskedag som fikk flest reaksjoner i form av harselering i gruppene. Flere av konfirmantene ga uttrykk for at det var «teite» spørsmål.

I hjemmeoppgavene er det påskefortellingen de responderer på. Det som jeg først anså som faktaorientert språk, og lite kreative hjemmeoppgaver i tekst og bildevalg, har jeg senere innsett er en måte å organisere hjemmeoppgaven på. Konfirmantene navnga et kronologisk forløp og valgte bilder ut fra dette forløpet. I multimodal teori mener Kress (2010, s. 79) at «mode» er et kulturelt gitt redskap for å skape mening. Eksempel på slike redskaper er tale, tekst, gester, bilder og musikk. Disse redskapene kommuniserer på forskjellige måter. Selv om vi brukte forskjellige redskaper i den gjennomførte undervisningen, var intensjonen den samme; å illustrere påskefortellingens forløp fra begynnelse til slutt. Det er dette som

konfirmantene responderer på. Multimodale redskaper «oversetter» virkeligheten forskjellig og da viser et bilde noe annet enn hva ord forteller om virkeligheten (Kress, 2010, s. 96). I påskefortellingens virkelighet mener jeg at konfirmantenes bilder og tekst henger sammen, da de absolutt fleste, kommuniserer og illustrerer påskefortellingens kronologi.

I og med at det var høy svarprosent på hjemmeoppgavene, tolker jeg det som at konfirmantene forsto oppgaven, og at bildene fungerte som memoreringshjelp, og ga et inntrykk av at de hadde fått en kalenderkompetanse ut fra undervisningen.

Palmesøndag, her fant jeg et bilde av en krone da det er det jeg assosierer med en konge, det fortelles jo at Jesus kom ridende inn som en konge på eselet.

Skjærtorsdag: Dette bildet minner meg om måltidet Jesus hadde med disiplene sine fordi de drakk vin og spiste brød, som er på bildet.

Bildet symboliserer korset Jesus ble hengt på på langfredag

Jesus står opp igjen fra de døde første påskedag. Steinen er rullet til side foran graven hans. Det var Maria Magdalena som oppdaget graven hans først.

6.3.2 Hvordan responderer konfirmantene? Bibelens og konfirmantens virkelighet

I virkelighetsforståelsen mellom bibel og konfirmant, blir det nødvendig med en ny gjennomgang av Goodlad (1979) og hans teori om læreplaner. I doktoravhandlingen *Tolerance and curriculum* (2005) ser Geir Afdal på hvordan Goodlad's (1979) ansikter forholder seg til hverandre. Afdal mener at ansiktene er autonome og at relasjonene dem imellom er komplekse og kontekstavhengig (Afdal, 2005, s. 81-82). I følge Goodlad utvikles en læreplan på samtlige nivåer i en kontekst og planlegging og fornyelse kan skje eller starte hvor som helst i prosessen. Det vil si at ansiktene ikke bør ordnes hierarkisk men heller syklisk, hvor de er i konstant påvirkning og samvirke med nasjonal, lokal og skolens- i denne sammenheng menighetens, kontekst (Afdal, 2005, s. 78, 94). Spesielt den lokale konteksten blir relevant her, og den blir gjort rede for i den siste delen av drøftingen når menigheten ses på som en del av en lokal ungdomskultur.

Det teologiske utgangspunktet for denne undervisningen, var kontekstuell teologi og praksismodellen, hvor repetisjon og refleksjon over handling skaper forandring. Afdal bruker også Bevans (2002) praksismodell i en pedagogisk hensikt, hvor han sier at læreplanen er en

slags handlingsprosess. En læreplan skal motivere til refleksjon og nye handlinger (Afdal, 2005, s. 87). Jeg mener at konfirmantundervisning bør ha som mål å legge til rette for repetisjon og refleksjon over handlinger som kan skape nye handlinger. I dette tilfelle kan det ikke gjøres rede for hvorvidt konfirmantene fikk et nytt handlingsmønster som følge av konfirmantundervisningen, men det responsen peker på er at de har fått ny kunnskap og kompetanse om påskens fire viktigste dager. Her kommer de kirkelig ansattes formidling av påskefortellingens virkelighet inn.

På selve undervisningen var det en forskjell i responsen, som avhenger av hvorvidt konfirmanten satt i en større gruppe, eller responderte individuelt. Her tenker jeg primært på lesespørsmålene og bønnelappene. I følge Kress (2010, s. 106) semiotiske tilnærming til multimodalitet, kan enhver tekst indikere en slags virkelighet. Enten en virkelighet som eksisterer i teorien, noe som finnes i fiksjonen, eller noe som faktisk eksisterende i verden. På undervisningen var et utgangspunkt, ut fra den kontekstuelle teologien, som fastslår at en teologi er ekte da det som er gitt, blir tatt imot og gjort til ens eget (Bevans 2012, s. 5). Det kan være at våre lesespørsmål var preget av «hva hvis» altså et uttrykk for noe som eksisterer i teorien, heller enn å adressere påskefortellingene som noe reelt her og nå. Konfirmantenes svar på lesespørsmålene uttrykker nettopp denne teoretiske virkeligheten, da de svarer relativt teoretisk, eller harselerer med spørsmålene og ikke tar dem på alvor. Det kan både avhenge av at de satt i grupper og tolket spørsmålene sammen og at en gruppejustis påvirket svarene. Det er vanskelig å forutse om svarene hadde blitt annerledes hvis lesespørsmålene hadde vært formulert på en annen måte, da settingen er den samme. Arbeid i grupper kan være nyttig, da konfirmantene gjennom dialog og interaksjon skaper en slags forståelse for bibelteksten. Jeg mener at den teoretiske virkeligheten og den faktiske virkeligheten som møtes i konfirmantundervisningen om bibelfortellingene, faktisk utfyller hverandre. «Hva hvis» formuleringen på noen av lesespørsmålene, kan motivere konfirmantene til å tenke utover teksten, og kanskje bidra til å plassere teksten inn i deres egen virkelighet. Noe som uttrykte konfirmantenes faktiske virkelighetsforståelse, i kombinasjon med påskefortellingen, var bønnelappene som hørte til langfredagsdelen av undervisningen. Da nærmere en tredjedel av konfirmantene valgte å være åpne om sin livssituasjon som omfattet skilsmisse, angst, utenforskap og sykdom i nær familie, kan dette tolkes som at det var en hjelp å skrive de lappene og feste dem på korset, etter innledningen om at Jesus forstår hva lidelse er, da han selv led og døde på korset. Det kan også ses som en tillitserklæring til de ansatte, i og med at vi var åpne om at vi ville lese lappene og be for dem etter undervisningen. To tredjedeler satte

ord på urettferdighet i verden på forskjellige måter, og det tolker jeg som et samsvar i deres virkelighet med påskefortellingens virkelighet. Det er også en bekreftelse på at den kontekstuelle teologien i den gjennomførte læreplanen, samsvarte med konfirmantenes erfarte læreplan. Alle tre kategoriene jeg delte inn bønnelappene i, gir uttrykk for en interesse i – og et engasjement for en urettferdig verden. Denne interessen gir mening og springer ut fra individets egne erfaringer, som hentes fra forskjellige kontekster og de tolkes først av individet og produseres, i dette tilfellet som tekst (Kress, 2010, s. 108). I første påskedagsfortellingen, var det flere svar på lesepørsmålene, tilknyttet teksten, som satte ord på det virkelighetsfjerne med mirakler, engler og oppstandelse. Jeg tolker det som at tekstens virkelighet opplevdes av konfirmantene som fiksjon og at det derfor var vanskelig for dem å forholde seg til den. Det som er interessant var at informanter anga denne fortellingen som ny kunnskap om første påskedag, og at flere hjemmeoppgaver, brukte fortellingen om stenen som var rullet til side, da Maria Magdalena kom til graven i både tekst- og bildevalg. Men dette trenger ikke å stå i motsetning til at konfirmantene så bibelteksten fra første påskedag som fiksjon. Det kan være slik at religiøs kunnskap ikke trenger å være virkelighetsbasert i den faktiske verden, for å anses som ny kunnskap.

Jeg ble forbauset da så få hjemmeoppgaver skildret temaer som urettferdighet eller frihet, som en inngang til langfredag eller første påskedag. Men etter hvert oppdaget jeg at flere hjemmeoppgaver ga uttrykk for at håndvaskingen, og skjærtorsdagsmåltidet, ble til handlinger som representerte holdninger som respekt, samhold og likeverd:

Jesus vasket føttene til Peter for å vise at ingen er bedre enn andre og at vi alle er like.

Skjærtorsdag - Jesus siste dag før henrettelsen, siste måltidet. Jeg føler at under dette måltidet viser han hvor mye han setter pris på vennene sine. Derfor tok jeg med dette bilde av meg og noen venner, fordi jeg setter utrolig pris på alle vennene mine.

To av åtte informanter satte håndvasken i sammenheng med å vise respekt for vennene sine:

Ikke at man trenger å gjøre akkurat det til en venn, det viser at man skal respektere vennene sine og folk man er glade i.

Mening skapes i sosiale sammenheng, gjennom handling og interaksjon, da medlemmene i denne sammenhengen deler erfaringer over tid (Kress, 2010, s. 108). Selv om undervisningen foregikk i et begrenset tidsrom, er den en del av en lenger konfirmanttid, og konfirmantene deltar i sosiale sammenhenger utenfor menigheten, på skolen og andre organiserte aktiviteter.

Det kan se ut til at påskefortellingens sosiale karakter, i fotvask og måltid, undervist som en konkret handling, har satt spor i konfirmantenes respons, både knyttet til holdninger og til en fordypet kunnskap om det som skjedde på skjærtorsdagen. Jeg velger å tolke denne responsen som at konfirmantene opplevde at de ble en del av noe større, ved å delta på håndvaskingen (Sfard, 1998, s. 6).

6.3.3 Hvorfor er konfirmantenes respons som den er? Menigheten som del av en lokal ungdomskultur

I kontekstuell teologi pekes det på hvordan evangeliet må forstås på bakgrunn av dens kontekst i en helt spesifikk kultur. Det er på denne måten at Gud gjør seg til kjenne på, gjennom å sende Jesus til verden som en jøde, med menneskelige erfaringer. Derfor er det viktig at kristne kontekstualiserer evangeliet i sin kultur, for å fortsette inkarnasjonsprosessen, i en helt konkret virkelighet og ikke gjennom idéer (Bevans, 2008, s. 12). Ungdata (2016, s. 2) bekrefter bildet av norsk ungdom som hjemmekjær, veltilpasset og aktiv, men hvor mange samtidig opplever stress og bekymringer. Via ungdata.no er det mulig å gå inn på enkeltkommuner for å se på resultatene fra Ungdata mer spesifikt. Ungdomsundersøkelsen fra kommunen hvor min menighet er plassert, viser resultater som er litt varierende fra det nasjonale gjennomsnittet, hovedsakelig i positiv retning. I forventning om et lykkelig liv ligger menighetens kommune på syttini prosent jamført med syttifem prosent på nasjonalt nivå. Det er flere i denne kommunen som er fornøyd med vennene sine enn på landsbasis, selv om opplevelsen av ensomhet er ganske lik det nasjonale gjennomsnittet. Den største forskjellen ligger på den sosioøkonomiske statusen, som måles i tilgang på bøker, foreldrenes utdanning og tilgang på materielle resurser. I min menighets kommune er det dobbelt så mange ungdommer som har høy sosioøkonomisk bakgrunn som resten av Norge.

Da det skisseres en slik kulturell kontekst for konfirmantene i min menighet, gir det mening, da redegjørelsen for innholdet i kirkens påskefortelling er det mest sentrale i konfirmantenes respons. I min analyse av datamaterialet, har jeg sett at det kronologiske fortellingsløpet i påskens fire viktigste dager – «det som skjedde», er det viktigste for konfirmantene. Hva påskefortellingen har for betydning i deres liv er sekundært. Vårt teologiske utgangspunkt med påskefortellingen tolket ut fra frihet fra og frihet til, kan være feilberegnet på de konfirmantene vi møtte. Hvis de fleste konfirmantene i vår menighet, var så pass trygge og veltilpassede, med stor tro på framtiden, var de kanskje mindre tilbøyelige til å betrakte verden ut fra å forandre den, men heller beholde den som den er. De kontekstuelle

betingelsene for vår menighets konfirmanter, kan derfor svare til en annen type logikk. Med det konkluderer jeg at konfirmantene i denne menigheten bruker den kristne troen som en identitetsmarkør og et trossystem som en velger å slutte seg til, basert på en kunnskapsrelatert dannelsingsprosess.

Kapittel syv – KONKLUSJON

Min hovedproblemstilling var: *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?* Konklusjonen på denne er at konfirmantene responderer ut fra sin lokale og kulturelle kontekst. Det vil si at i responsen kom det frem at det viktigste for dem, var kronologien, eller «det som skjedde» i påskefortellingen. Hva påskefortellingen betydde i deres liv og hverdag, var sekundært. Responsen tolket jeg ut fra deres lokale kontekst, hvor ungdommene i samme alderskategori blant annet er lite bekymret for fremtiden og har tilgang til god sosioøkonomisk kapital via sine foresatte. Påskefortellingen kan derfor være grunnlag for kalenderkunnskap, og den kristne troen er noe en slutter seg til, heller som et utgangspunkt for forandring.

Mitt underspørsmål var: *Hvilke følger for undervisningen kan konfirmantenes respons få?* For å finne ut av dette har jeg delt inn den gjennomførte konfirmantundervisningens målformuleringer og konfirmantenes respons i en didaktisk *hva, hvordan og hvorfor* struktur, for å lettere kunne få oversikt over samsvaret mellom dem. Ut fra denne analysen og sammenligningen mener jeg at det er samsvar mellom gjennomført og erfart læreplan, i større og mindre grad. Samsvaret er større der hvor påskefortellingens virkelighet samsvarer med konfirmantenes virkelighet. Som jeg ser det, kan det didaktisk legges til rette for at kirkens påskefortelling kan kommunisere sin virkelighet med forskjellige multimodale redskaper, som i sin tur skaper samsvar i mening. Disse redskapene har jeg oppdaget i analysen av konfirmantenes respons på den gjennomførte undervisningen.

7.1 Påskefortellingens virkelighet og kommunikasjon

Det første redskapet er påskefortellingen som muntlig formidlet. Her mener jeg at det bør brukes en fortellingsdidaktikk, hvor de kirkelig ansatte lærer bibelfortellingen, eller en bearbeidet versjon utenat, og forteller denne til konfirmantene. Responsen viser at den muntlige fortellingen ikke skaper samme distanse som den skrevne bibelteksten, og dermed tolket jeg konfirmantenes respons som mer positiv, når de angav fortellingselementer som ny kunnskap, i stedet for da de tøyset med noen av lesespørsmålene til bibeltekstene. Det andre

redskapet er påskefortellingen som en uventet, fellesskapsbyggende handling. I dette tilfelle avser jeg håndvaskingen, da de andre ritualene som lystenningen, lappeskrivingen og det stille minuttet, fikk mindre eller ingen respons i datamaterialet. Håndvaskingen ble satt i sammenheng med noe Jesus og disiplene gjorde før de spiste skjærtorsdagsmåltidet. Både håndvaskingen og måltidet, har flere konfirmanter satt i sammenheng med holdninger som respekt, samhold og likeverd. Det var utilsiktet læring fra vår side. Selv om ikke alle informanter satte håndvasken i sammenheng med skjærtorsdag, husket de den, og det kan ha bidratt til å fordype en eksisterende kunnskap om påskedagene, noe som vi mente skulle fungere som en «knagg» til å feste innholdet i de forskjellige påskedagene på. Det tredje og siste redskapet for å kommunisere påskefortellingens virkelighet på, er da påskefortellingen presenteres som en faktisk virkelighet. Dette kan gjøres på to måter og det ble gjort i undervisningen da konfirmanten leste bibelteksten, og presten bidro med et verdensperspektiv på den samme. Her avser jeg spesielt langfredagsteksten, hvor Jesu lidelse og død på korset, ble kommunisert med hvordan kristne i hele verden finner trøst i at vi kan tro på en Gud som vet hva lidelse og urettferdighet er. Bønnelappene som konfirmantene skrev, viser at denne formidlingen av bibelteksten, samsvarte med deres virkelighet og ga den mening, da de selv ga uttrykk for urettferdighet og lidelse, på forskjellige måter, ut fra egne erfaringer.

7.3 Utblikk

Arbeidet med avhandlingen, har medført at jeg kritisk har gransket egen undervisningspraksis, og fått bekreftet eksisterende elementer som noe positivt og overførbart til nye konfirmantkull. I avhandlingen har jeg også vært innom lærings- og opplæringsproblematikken som omfatter Den norske kirke og dens landskap som skolekirke men også som et lærende fellesskap basert på dens liturgi og aktiviteter. Jeg skulle gjerne se mer forskning på ”hva nå” i trosopplæringen, da alle prostier har fått midler, og stat og kirke har skilt lag. Vil dette prege kirkelig undervisning og dobbelttenkningen mellom konfirmant og menighet i kirkens fellesskap og hvordan kan dette prege en eventuell revidering av trosopplæringsplanen?

Jeg mener at mye har skjedd siden 2010, og at et arbeid med en ny trosopplæringsplan, basert på de nye rådende forutsetninger, burde initieres etter grundig forskning på feltet. Har trosopplæringsplanen bidratt til mer bevisste høytidstradisjoner? Hvilke konsekvenser av trosopplæringen i konkrete hendelser kan man se? For eksempel som økt gudstjenestedeltakelse etter myndig alder? Økt forståelse av virkningshistorie?

Dette er noen temaer som jeg håper kan bli belyst av forskning i fremtiden.

Litteratur

Afdal, Geir (2013): *Religion som bevegelse – læring, kunnskap og mediering*, Universitetsforlaget, Oslo

Afdal, Geir (2005): *Tolerance and curriculum – conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*, Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo

Afdal Geir, Haakedal Elisabet, Leganger-Krogstad Heid (1997): *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Alvesson, Mats, Sköldberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, 2 oppl

Bakken, Anders (red) Ungdata 2016: *Nasjonale resultater*, NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus

Barn & medier 2016: *9-16-åringers bruk og opplevelser av medier*, Medietilsynet

Bevans, Stephen B (2002): *Models of contextual theology*, Orbis Books, New York 8 oppl

Brinkmann, Svend, Kvale, Steinar (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal akademisk, Oslo

Bryman, Alan (2012): *Social research methods*, Oxford University press, Oxford 4 oppl

De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Konfidensialitet/> lest 10.2. 2017

<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/> lest 10.2.2017

Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*, Fagboksforlaget, Bergen

Gjesdal, Solveig (2014): *Konfirmantleir – en «boble»? En analyse av tre leirer med vekt på konfirmanter erfaring* Masteravhandling, Det teologiske menighetsfakultet

Goodlad, John I. mfl (1979): *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*, N.Y. MacGraw-Hill

Guds rike leiken: <https://www.nla.no/nor/barnetro/gudsrikeleiken> lest 8.2.2017

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*, Universitetsforlaget, Oslo

Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo

Haraldsø, Brynjar (red); Mogstad, Sverre (1989): *Kirke-skole-stat: 1739-1989»1960-1989 Kirken i kulturkampen om skolen*», IKO-forlaget, Oslo

Holmqvist, Morten (2014): *Learning Religion in Confirmation: Mediating the Material Logics of Religion* PhD, Department of Religion and Education, MF Norwegian School of Theology

Kirkerådet, Den norske kirke (2010): *Plan for trosopplæring Gud gir- vi deler*

Konfirmantbibelen (2012) Bibelselskapet

Kress, Gunther (2002): *Multimodality – a social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, New York

<https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/bakgrunn/om-kirkestatistikk/kirkelige-handlinger-og-gudstjenester/> Lest 2.12.2016

Krupka, Bernd; Reite, Ingrid (red) Niemelä, Kati; *Vad får de ut av det hela? Religiösa mål och resultat av konfirmandarbete i fyra nordiska länder; Like bra for alle? Hvordan 'motiverte' og 'umotiverte konfirmanter opplever konfirmanttiden; På konfirmantenes egne premisser? Konfirmasjonsarbeid i et sosiokulturelt grasrotperspektiv, Mellom alle stoler? Konfirmasjon i dagens pluralistiske kontekst* IKO-Forlaget, Oslo

Leganger-Krogstad, Heid (2012) *Trosopplæring som drivhjul i menighetsutvikling?: Fellesskapslæring i kirken*, I E. Birkedal, H. Hegstad & T. Lannem (Red.), *Menighetsutvikling i folkekirken: Erfaringer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget

Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distance – kvalitative metoder i samfunnsfag*, Universitetsforlaget, Oslo, 4 oppl

Rowland, Christopher (1999) (red): G. Guitierrez, translated by Judith Condor: *The Cambridge companion to liberation theology: The task and content of liberation theology*, Cambridge university press 1 opplag: Cambridge

Schmidt, Ulla (red) Haakedal, Elisabet; Fuglseth, Kåre (2013): *Lokale trosopplæringsplanar, innhald og prosess*, KIFO Stiftelsen Kirkeforskning, Oslo

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

Seland, Torrey (red), Jensen, Oddvar Johan: (2009) *Lær meg Herre din vei...* Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt. «Den kirkelige undervisning i Norge fra reformasjon til pietisme» Tapir Akademisk Forlag Trondheim

Skeie, Eivind (1997): *Peters påske* IKO-forlaget Oslo

Skippervold, Petter (2013): *Fenomenet Bibelen* IKO-forlaget Oslo

Tveito Johnsen, Elisabeth (red) (2007): *Barneteologi og kirkens ritualer, «selv konfirmanter leser bibelen! Kontekstuell bibellesning som metode»* Det praktisk-teologiske seminar, Oslo 2007

Utdanningsdirektoratet: *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*

<http://www.udir.no/kl06/RLE1-02>: hentet/lest 15. september 2016

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> lest 8.2.2017

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/> lest 8.2.2017

www.ungdata.no lest 27.2.2017

Vedlegg 1 Artefakter som ble brukt i undervisningen



Figur 19 Skjærtorsdag, håndvask



Figur 20 palmesøndag



Figur 21 Langfredag



Figur 22 Første påskedag



Figur 23 Første påskedag

Vedlegg 2 Undervisningsoversikt

TID	HVA	HVORDAN	HVORFOR
16.00	Opprop	Kateketen roper opp fra nærværslisten og krysser av de som er der	Dette er en obligatorisk undervisning. De som ikke er der får kompensasjon for fraværet
16.05	Introduksjon til påskeuken	Presten forteller om påskeuken "den stille uke" om hvor vi er i kirkeåret/liturgisk farge. Nevner påskens fire viktigste dager: palmesøndag, skjærtorsdag, langfredag og første påskedag	I januar fikk konfirmantene utdelt et bilde på kirkeåret som også ble gjennomgått på undervisningen om gudstjeneste. Dette blir en repetisjon på kirkeåret og et hjelpemiddel til å plassere påsken visuelt i kirkeåret.
16.15	Palmesøndag Fokus: Messiasforventninger, palmegrener, annerledeskongen	Fortelling: Presten forteller fra boken Peters påske av Eivind Skeie. Input teori: Profeten Sakarja, messiasforventninger, Jesus som annerledeskonge Opplevelsen: Et minutts stillhet Lese Bibelen selv: Matt 21, 1-11 Gruppespørsmål	Palmesøndag kobles på profetfortellingene fra det gamle testamentet, for at Jesu inntog i Jerusalem skal få en sammenheng og en kontekst som konfirmantene kan forstå. Starten på påskeuken markeres med et minutts stillhet og forbereder konfirmantene på det som senere skjer.
16.30	Skjærtorsdag Fokus: Fellesskap, ensomhet og redsel, fotvasking, vennskapet mellom Jesus og disiplene, nattverdsmåltidet	Fortelling: Kateketen forteller fra Peters påske. Opplevelsen: Intro til hvordan en tar imot sine gjester i Afrika: Vertskapet vasker gjestenes hender før middagen. Konfirmantene holder frem	Nattverden har vi hatt undervisning om tidligere, derfor sier vi bare litt om den her. Vennskap er viktig for denne aldersgruppen, og noe de kan kjenne

		<p>sine hender over en balje med duftende varmt vann. Kateketen heller vannet over konfirmantenes hender med en øse. Presten tørker hendene med myke håndkler.</p> <p>Input teori: Nattverdsmåltidets jødiske bakgrunn, om uttåget fra Egypt. Kateketen forteller om evangeliens forskjellige versjoner av skjærtorsdag.</p> <p>Lese i Bibelen selv: Matt, 26. 26-46</p> <p>Gruppespørsmål</p>	<p>seg igjen i. Vi vet også at ungdommer nå, sliter med mye prestasjonsangst, og redsel for fremtiden. Det er derfor et anliggende å vise hva slags venner Jesus hadde, at han selv var redd og alene og derfor kan kjenne våre liv, når vi er alene, og gi oss trøst når det er vanskelig.</p> <p>Det å vaske konfirmantenes hender er et taktilt virkemiddel, som gir dem en knagg til å huske skjærtorsdagen bedre. Det er også mindre intimt med hender enn føtter, og sikrer et gjennomførbart undervisningselement.</p>
Tid	Hva	Hvordan	Hvorfor
16.45	<p>Langfredag</p> <p>Fokus: Symbolikk, gudsbilder: Den lidende Gud</p>	<p>Prest og kateket rigger til et bord med svart fløyelsduk. På duken legges et stort trekors og en tornekrone. Lyset slås av slik at det blir mørkt i rommet.</p> <p>Fortelling: Presten forteller om langfredag fra Peters påske</p> <p>Input teori: Info om hvordan gudstjenesten på langfredagen i Haslum, minner om at Jesus døde på korset. Dødskrefter, det som ødelegger, at det i grunnen var urettferdig at Jesus måtte dø, selv om han var helt uskyldig.</p> <p>Opplevelsen:</p>	<p>Konfirmantene får visuelle inntrykk fra korset, tornekronen og det dempede lyset i salen, som hjelper dem å huske på langfredag. Gjennom at konfirmantene skriver lapper om hva som er vondt, vanskelig, urettferdig og, får de en bedre forståelse for hvorfor Jesus døde på korset, og hvilken betydning det kan ha i deres liv.</p>

		<p>Konfirmantene får utdelt papirlapper, setter seg for seg selv og skriver om noe urettferdig/vondt eller vanskelig. Lappen er anonym og festes med tegnestift på korset. Det informeres om at lappene vil bli lest og bedt for, i etterkant av undervisningen. Det spilles rolig musikk i bakgrunnen.</p> <p>Lese i Bibelen selv: Matt 27, 35-54</p>	
17.00	Pause	<p>Kateketen og presten rydder bort korset, samler sammen lappene og legger ut aluminiumsfolie i en korsform. Setter tre store kubbelys på korset og en kurv med telys ved siden av. Gjør klar musikken på mobiltelefonen.</p>	<p>Konfirmantene trenger en liten pause, etter mye undervisning. Det er også viktig å skille de tre første dagene, fra den siste. Gjennom å ha pausen her, blir det et virkemiddel til å gå inn i den siste dagen med et våkent blikk.</p>
17.10	<p>Første påskedag</p> <p>Fokus: Jesu oppstandelse, frelse, lystenning</p>	<p>Fortelling: Kateketen forteller en historie som hun har skrevet selv, om morgenen ved graven, fra Maria Magdalenas perspektiv og hennes møte med den oppstandne Jesus Kristus.</p> <p>Input teori: Forklarer ordet frelse: at det kommer fra da slavenes metall- eller lærbånd rundt halsen, ble tatt vekk, da de ble fri fra slaveriet. Frelse: fri hals. Gjennom Jesu oppstandelse befrier Gud oss fra onskapen i oss og rundt oss. Opplevelsen: Kort intro om hvorfor vi tenner lys, at det er helt frivillig. Jesus er verdens lys som vinner over mørket. Håpslys. Vi tenner lys for noen/noe vi tenker spesielt på, noe vi er glade for eller gruer oss til. Disse lys skal gi oss håp. Spiller Sigvard Dagsland og "Deg være ære" mens konfirmantene tenner lys. Ber Vår Far og lyser velsignelsen.</p>	<p>Vi kjenner til at konfirmantene sliter med å være gode nok, på skolen, blant venner og i samfunnet. Alt kan endres, er signalene som sendes ut via sosiale medier som snapchat, instagram og facebook. Vi vil gjøre første påskedags budskap relevant for dem, gjennom å peke på at de er gode nok som de er og at Jesu oppstandelse handler om å bli fri fra krav, redsel og at det finnes tilgivelse for gale ting som en gjør.</p> <p>Å avslutte med lystenning, kan gi dem en ro på slutten av</p>

			undervisningen, og sette dem på sporet av hva som er aller viktigst i påsken: At Kristus sto opp, for at vi skal kunne ha håp, selv når alt føles håpløst.
17.30	Info om hjemmeoppgave:	Ta bilder av det som representerer påskens fire dager, skriv en bildetekst	Får konfirmantene til å reflektere videre over påskematikken i sin hverdag.

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Til ungdom og foresatte.

Feb. 2016

Dere kjenner meg som kateket i NN menighet, i NN prosti.

Jeg arbeider nå med å avslutte min kateketutdannelse på Det teologiske Menighetsfakultet, med en masteravhandling rundt konfirmanter og læring. Prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt ved Det teologiske menighetsfakultet, som heter Barn og unges læring i kirken, under veiledning av professor i religionspedagogikk, Heid Leganger Krogstad. Jeg ber nå om skriftlig samtykke til å bruke konfirmantenes skrivning i forbindelse med undervisningen den 4. og 5. april, og å anvende deres tekster i avhandlingsarbeidet. Det vil også være behov for å intervjuer åtte konfirmanter i tilknytning til deres skrivning. Intervjuet vil ta ca 45 minutter og svarene blir tatt opp som lydfiler. I behandlingen av materialet, vil alle konfirmanter bli anonymisert etter gjeldende regler for forskning.

Som kirkelig ansatt har jeg taushetsplikt. Når prosjektet er avsluttet, ved utgangen av mai 2017, vil forskningsmaterialet som er samlet inn, bli slettet.

Temaene jeg er interessert i er:

- Deres respons på konfirmasjonsundervisningen
- Tanker i tilknytning til denne

Selve konfirmasjonsundervisningen er obligatorisk og vil foregå på vanlig måte. Bidraget til avhandlingen er frivillig. Jeg håper selvsagt å få så bred deltakelse som mulig. Forskningsprosjektet er en del av min mastergrad i kirkelig undervisning på Det teologiske Menighetsfakultet.

Vennlig hilsen

Caroline Vesterberg

Samtykkeerklæring.

Som foresatt for:.....

Godkjenner jeg at hun/han er med på intervjuet til prosjektet om konfirmanter og læring, og dermed utgjør en del av datagrunnlaget for denne avhandlingen.

Dato og underskrift:.....

Vedlegg 4: Informantenes hjemmeoppgaver:

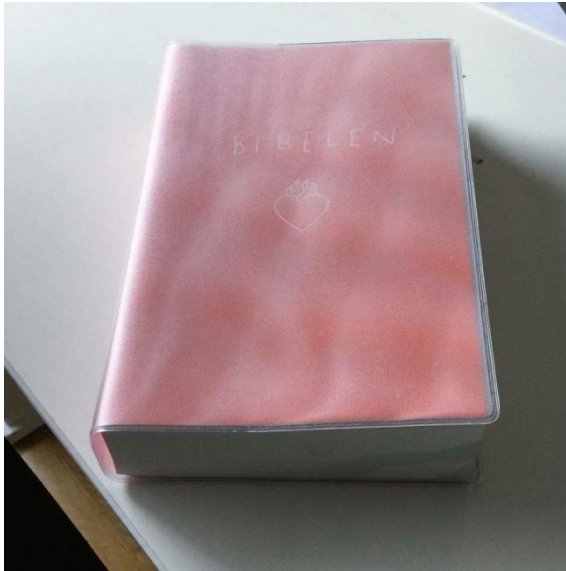
Gutt 1



Figur 24 Tallerkenen uten mat på står for fasten. Det er når man prøver å gi opp på eller prøve å gjøre mindre av en ting. Dette er på slutten på fastetiden. Det er til minne om Kristi oppstandelse. Før var man våken hele tiden.



Figur 25 Bilde av tallerkenen med mat står for det siste måltidet. Det var når Jesus spiste sitt siste måltid med sine 12 disipler. Dette kalles nettverdenen. Dette var på skjærtorsdag.



Figur 26 Bilde 4 er av bibelen for på palmesøndag leste de evangeliet. Det var da Jesus kom ridende inn på et esel. Folk viftet med palmer



Figur 27 Korset representerer korsfestelsen og har Jesus døde på korset. Dette var viktig for kristendommen. Korset er idag også symbolet for kristendommen. Dette er for langfredag.

Gutt 2



Figur 28 Palmesøndag: Når Jesus kommer inn i Jerusalem og alle legger palmeblader foran han, fordi de tror han er en konge. Palmene er et tegn på ære eller noe sånt



Figur 29 Skjærtorsdag: Jesus vasker føttene til disiplene sine. Dette er et tegn på respekt og disiplene til Jesus lurte på hvorfor han gjør det.



Figur 30 Langfredag: Jesus dør. Han måtte vente en god stund på å dø, slik som plantene på bildet over. Jesus hadde to stykker ved siden av seg på korset. Han ene spurte hvis Jesus var Guds sønn, hvorfor dro han ikke ned fra korset? Jesus ignorerte ham. Han andre sa at Jesus måtte huske han når Jesus dro til himmelen. Jesus sa til han at han kunne bli med til himmelen



Figur 31 Jesus står opp igjen fra de døde første påskedag. Steinen er rullet til side foran graven hans. Det var Maria Magdalena som oppdaget graven hans først

Jente 1



Figur 32 Palmesøndag er søndagen før påske. Den feires til minne om Jesu inntog til Jerusalem



Figur 33 Skjærtorsdag feires til minne om det siste måltidet Jesus hadde med de 12 disiplene



Figur 34 Langfredag feirer vi til minne om Jesus død. Da han ble hengt på korset



Figur 35 Første påskedag feirer vi til minne om da Jesus to opp igjen fra de døde.

Jente 2



Figur 36 Det første bildet er av en liten palme. Jeg valgte dette bildet for palmesøndag fordi det minnet meg om at folket strødde palmeblader i gatene da Jesus kom.



Figur 37 For langfredag har jeg tatt bilde av et smykke med et kors, som søsteren min fikk av tanten vår. Jeg tok dette bildet fordi det var på langfredag at Jesus bar sitt eget kors og ble henrettet.



Figur 38 For skjærtorsdag tok jeg et bilde av middagsbordet fra morfars bursdag. Dette minnet meg om måltidet som Jesus hadde med disiplene sine på skjærtorsdag.



Figur 39 For 1. Påskedag tok jeg et bilde av en engel. Jeg tok dette fordi da kvinnene kom til den tomme graven til Jesus på 1.påskedag, var det en engel som satt der.

Jente 3



Figur 40 Palmeblader: dette minner meg om palmesøndag siden det var da Jesus kom ridende inn i Jerusalem på et esel og folk la palmeblader på bakken der han skulle gå



Figur 41 Dette minner meg om skjærtorsdag og det siste måltidet. Dette forbinder jeg med brødet som Jesus gir disiplene under nattverden



Figur 42 Dette forbinder jeg med langfredag og da Jesus ble hengt på korset med en tornekrans rundt hodet



Figur 43 Dette minner meg om 1. påskedag fordi det er da vi pleier å male egg til frokost. Egget mener jeg representerer nytt liv som passer bra siden Jesus sto opp fra de døde

Gutt 3



Figur 44 Kors



Figur 45 Engler da han sto opp



Figur 46 Brød og vin symboliserer siste måltid



Figur 47 Blomst/palme

Gutt 4



Figur 48 Dette bildet symboliserer palmesøndag. Fordi da Jesus kom inn i byen ridende på et esel, ble folk veldig glade. De trodde Jesus skulle være kongen deres og skulle starte krig. De trodde han skulle hjelpe dem på den måten.



Figur 49 Dette bildet symboliserer samhold og venner. Akuratt som når Jesus spiste det siste måltidet og vasket disiplene på skjærtorsdag



Figur 50 Dette bildet symboliserer langfredag. Det er stillhet. Og Jesus ventet bare på å bli korsfestet.



Figur 51 Dette bildet representerer 1.påskedag. Det er kristus statuen i brasil foran månen.

Jente 4



Figur 52 Palmesøndag: første søndagen etter fullmåne (etter julen). Da kom Jesus ridene inn på et esel og folket viftet og la palmeblader på bakken.



Figur 53 Langfredag: Hviledagen. Jesus hang på korset. På langfredag pleier vi å gå en kort skitur med en lang pause, der vi griller og koser oss i påskesolen.



Figur 54 Påskeaften: på påskeaften nå til dags i Norge er det vanlig å få påskeegg med godteri, og å lage påskepynt. Opprinnelsen til påskeaften er at Jesus lå i graven



Figur 55 1. påskedag: Jesus sto opp fra graven. På 1. Påskedag er det vanlig å spise lammekjøtt.