



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Utvikling av lokal plan for skole – kirkesamarbeid

Et aksjonsforskningsprosjekt

Eileen Beate Ulseth

Veileder

Professor Heid Leganger-Krogstad

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2017, høst]

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)]

Master i kirkelige undervisning

Antall ord [24 103 ord]

Forord

I løpet av årene som kateket for to menigheter og som lærer på ungdomsskolen, har jeg møtt skoleledere som er utrygge på hvilke rammer som er gitt i et samarbeid med kirken, og hvilke muligheter som finnes innenfor rammene. Dette inspirerte meg til å ta fatt på prosjektet med å utvikle en plan, og da med skolen som deltakende part fordi den da etter all sannsynlighet ville få større gjennomslagskraft og veie tyngre, enn om jeg hadde gått veien alene. Et slikt prosjekt ga meg også mulighet til å forske på prosessen der planen blir til i et samarbeid mellom lærer og kateket.

Min skriveprosess har vært lang, arbeidet bratt, men dog lærerikt. Det er med stor glede jeg nå kan levere arbeidet mitt.

Jeg retter en stor takk til lærerne som sa seg villig til å være med i plangruppa og dele av sine erfaringer og kunnskap for å etablere en skole-kirkeplan i kommunen.

Dernest vil jeg takke min veileder, Heid Leganger – Krogstad, gjennom alle årene, for tålmodige oppmuntringer, kunnskapsrike innspill og konstruktive tilbakemeldinger. De har vært viktige for meg.

Takk til Harald Askeland for veiledning og skyv i slitne perioder.

Takk til Tormod van der Hagen som jeg hadde gode, faglige samtaler med i slutfasen, og som kom med gode poenger til drøftingsdelen.

Takk til familien min som gjennom hele perioden har oppmuntret og lagt til rette for meg. Jeg er svært takknemlig for den støtten.

Det er ikke sikkert at alt i denne oppgaven vil være relevant for andre menigheter, men mitt ønske er at andre kan lese og finne noe nyttig for eget arbeid. Det kan være en lang vei å gå, men det er verdt å få til et solid samarbeid mellom skole og kirke i en tid hvor lovverk og rammer gjerne blir oppfattet som begrensninger heller enn muligheter.

Våler, 14. november, 2017

Sammendrag

Dette er en kvalitativ empirisk studie av et aksjonsforskningsprosjekt med fokus på prosessen der en samhandlingsplan for skole-kirke blir til. Plangruppa som utformet planen besto av ansatte fra skole og kirke. Planprosessen foregikk på bakgrunn av skolens rammeverk og lokal kontekst. Målet med denne avhandlingen er å vise formaliseringsprosessen av planen, samt å redegjøre for hvordan et slikt tverrfaglig samarbeid kan foregå. Videre se hvordan to profesjoner kan trekke veksler på hverandres kompetanse og yrkeserfaring. Skole og kirke er to institusjoner med felles historie, men må i dag tuftes et samarbeid i lys av skolens rammeverk, samt bevisste kirkelige ansatte som vet hvor grensene går i et krevende felt. At samarbeidet blir formalisert styrker muligheten for gjennomføring av tiltak, samt at skoleledere kan stå inne for bruk av kirken som faglig ressurs i undervisningssammenheng.

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Begrepsbruk i oppgaven.....	7
1.4 Avgrensninger.....	8
1.5 Forskningsoversikt.....	8
1.6 Forskningsdesign.....	9
1.7 Avhandlingens disposisjon.....	9
2.0 Teori.....	10
2.1 Rammeverk for skole-kirkesamarbeid.....	10
2.2 Læreplanteori.....	14
2.3 Didaktikk.....	17
2.4 Kirkebygget som pedagogisk verktøy.....	21
2.5 Profesjonsteori.....	24
3.0 Metode.....	29
3.1 Begrunnelse for kvalitativt forskningsdesign.....	29
3.2 Aksjonsforskning.....	30
3.3 Forskerrollen i aksjonsforskning.....	32
3.4 Innsamling av data.....	32
3.5 Forskningens kvalitet.....	33
3.6 Observasjon av egen rolle.....	34
4.0 Analyse.....	35
4.1 Bakgrunn for planarbeidet.....	35
4.2 Plangruppas virke.....	39
4.3 Modell av formaliseringsprosessen.....	43
4.4 Tre utdrag av diskusjonene.....	44
5.0 Drøfting.....	54
5.1 Formalisering av skole-kirkesamarbeidet.....	54
5.2 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	60
6.0 Konklusjon og utblikk.....	69
6.1 Formalisering av samhandlingsplan.....	69
6.2 Et fruktbart samarbeid.....	70
6.3 Utblikk.....	71

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne avhandlingen er beskrivelsen og drøftingen av et aksjonsforskningsprosjekt jeg har ledet. Aksjonen har vært å utvikle en lokal samhandlingsplan i Våler kommune i Østfold mellom tre skoler og to kirker. Avhandlingen har fokus på hvordan et slikt arbeid kan formaliseres innenfor et rammeverk for samarbeid som har vært mye i endring, og på hvordan prosessen forløp mellom ansatte i skole og ansatte i kirke. Jeg ser særlig på hvordan de to profesjonene argumenterer institusjonelt og profesjonelt i dette samarbeidet.

Skole-kirkesamarbeidet har røtter så langt tilbake som fra oppstarten av disse institusjonene i Norge. I begynnelsen hadde kirken hegemoniet på all opplæring. Dette endret seg i årenes løp, og det ble etterhvert et komplisert område for begge parter, og i perioder betent. Både skole og kirke er kunnskapsformidlere og tradisjonsbærere av kulturarven vår, der begge institusjonene har et tyngdepunkt og dermed felles interesse av et solid fag i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE-fag). Kirken skal drive trosopplæring og forkynne til tro, og skolen skal formidle kunnskap om religioner, livssyn og verdier som ivaretar og imøtekommer den enkelte elevs identitet. For at samarbeidet mellom institusjonene skal ha gyldighet, er det avgjørende av kirkens ansatte er bevisst at de kommer på skolens arena uten å være en forkynnende kirke, samtidig som de og er bevisste at skolen er premissleverandøren. Skole og kirke krysser hverandre også på det pedagogiske feltet i det at begge driver opplæring og har pedagogisk ansatte. I den forbindelse er det interessant å se på hvordan lærer og kateket tenker i en prosess der en plan blir til mellom skole og kirke.

Ved oppstarten av eget skole-kirkesamarbeid i kommunen, var mye uklart i området mellom institusjonene, og et godt samarbeid kunne synes vanskelig å etablere. Eksisterende samarbeid var skjevt fordelt og uforutsigbart. En skoleleder ytret derfor ønske om en plan med gyldighet for alle skolene i kommunen. I denne avhandlingen undersøker jeg, gjennom aksjonsforskning, hvordan to profesjoner tenker når en samhandlingsplan mellom skole og kirke utvikles.

1.2 Problemstilling

Et skole-kirkesamarbeid kan fort bli et krevende felt for begge institusjoner med tanke på regelverk og endringer i faget gitt fra sentralt hold. Jeg ønsker å belyse hvordan skole og kirke kan sikres et trygt samarbeid der begge parter er hørt og enige om utfallet av prosessen. På bakgrunn av dette vil jeg drøfte to problemstillinger:

Hvordan kan en lokal samhandlingsplan mellom skole og kirke formaliseres?

og

Hvordan foregikk den tverrprofesjonelle samarbeidsprosessen i arbeidet med å utvikle planen?

Gjennom loggføring og lydopptak blir samtale mellom ansatte i skole og kirke dokumentert, og som igjen danner grunnlag for min drøfting. Jeg var aktøren som representerte kirken, og som initierte og ledet hele prosessen og derfor var til stede hele tiden. Ut i fra egne observasjoner og empirisk materiale, vil jeg blinke ut noen sekvenser som viser både hvor det var tverrprofesjonell uenighet i plangruppa og hvor det gikk raskt å komme til enighet. Jeg ønsker å utforske hvordan et skole-kirkesamarbeid kan utvikles og formaliseres til en tverrfaglig lokal samhandlingsplan der KRLE er regifag.

1.3 Begrepsbruk i oppgaven

Tverrprofesjonell innebærer at institusjonene skole og kirke var representert gjennom grunnskolelærere og kateket. *Samarbeidsprosessen* i denne avhandlingen omhandler tidslinjen som strekker seg fra da tanken om en samhandlingsplan ble uttalt på møtet mellom kirke og skole høsten 2010, til den forelå våren 2011. *Samhandlingsplanen* er en tverrfaglig plan for 1.- 10.trinn som er utarbeidet av ansatte i kirken og på skolen innenfor rammen av lovverket og den lokale kirkes ressurser. Når det i denne avhandlingen heter *skole-kirkesamarbeid* og ikke *kirke- skolesamarbeid*, er det fordi skolen er premissleverandør i utformingen av planen gjennom sentralt gitte retningslinjer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, forkortet LK06, Læringsplakaten og kompetansemål for grunnskolen, og som er styrende for samarbeidsprosessen mellom skole og kirke. I forkant av hele prosessen er planen etterspurt fra skolen sin side, fordi den sikrer at alt samarbeid mellom alle skolene i kommunen og kirken er tuftet i skolens grunnlagsdokumenter. Med dette som bakteppe, bruker jeg begrepet skole-kirkesamarbeid i mitt arbeid med oppgaven. *Formalisert* innebærer prosessen fra startfasen med planarbeidet og til planen var ferdig utformet og vedtatt på skoleledermøte

med skolesjefen og skolefaglig rådgiver til stede.

1.4 Avgrensninger

Som det fremgår av planen, er flere fag involvert i tiltakene. Det kunne vært interessant og gått i dybden på det tverrfaglige området, og sett på hvilken effekt det har at flere fag er involvert. Likeledes kunne det vært nyttig og sett på innføring av tiltak, hvordan tiltakene fungerer i praksis og hvordan planen gradvis implementeres i skolens årshjul. Det kunne også vært spennende og sett hvordan de ulike tiltakene hadde fungert på alle tre skolene, og hvilke tilpasninger som hadde gjort planen optimal. Dette blir midlertidig for omfattende for dette prosjektet, og noe jeg avgrenser meg fra.

1.5 Forskningsoversikt

Jeg har funnet mye materiell som ivaretar KRLE-faget, og dets muligheter i lys av LK06. Likeledes har jeg funnet materiell som belyser hvilke muligheter en kirke har som opplæringsinstans.

KIFO har gjort en evaluering av trosopplæringsreformen. Rapporten tar for seg samarbeidet mellom kirken og offentlige institusjoner innen utdanning og kultur. Den er i noen grad relevant for meg, fordi den pirker borti det som kan være vanskelig i et slikt samarbeide ved å gjøre undersøkelser i flere menigheter. Rapporten er skrevet av Kåre Fuglseth og Elisabet Haakedal i (2012).

Ellen Hansen Sæle har skrevet en masteravhandling om temaet nasjonal eller lokal trosopplæringsplan, 2016. Denne avhandlingen analyserer den nasjonale og tre lokale trosopplæringsplaner opp mot læreplanteori, og blir på den måten aktuell for meg inn mot eget lokalt planarbeid.

IKO har gitt ut tre bøker som omhandler kirke-skolesamarbeidet. Disse er tenkt som ressursmateriell for kirkelige ansatte i møte med skolen, og kommer med konkrete tips, råd og gir veiledning for et samarbeid mellom institusjonene. Ansvarlig redaktør er Kristin Gunnleiksrud Raaum, i samarbeid med flere andre.

1.6 Forskningsdesign

Avhandlingen er et produkt av et aksjonsforskningsprosjekt, en metode som fordrer nærhet mellom forskeren og aktørene, og som har som mål å endre en praksis som allerede finnes (Tiller 2006:66). Mitt empiriske materiale er lydopptak fra plangruppemøter, logging av møter og referat gjennom hele formaliseringsperioden, samt prosessen frem mot en godkjent plan. Aksjonsforskning vil bli ytterligere drøftet i metodekapitlet.

1.7 Avhandlingens disposisjon

Kapittel 2 er et teorigapittel der jeg vil se nærmere på, rammeverk for skole-kirkesamarbeid, læreplanteori, didaktisk relasjonstenkning, kirkepedagogikk og profesjonsteori. I kapittel 3 tar jeg for meg aksjonsforskning som metode, og legger den til grunn for min forskerrolle i avhandlingen. I kapittel 4 foretar jeg en analyse av prosessen frem mot ferdigstillelse av samhandlingsplanen og viser deler av plangruppearbeidet i lys av min rolle som aksjonsforsker. I kapittel 5 drøfter jeg formaliseringsprosessen og plangruppearbeidet opp mot teorimaterialet. Følgelig vil jeg samle trådene i avhandlingen med en konklusjon og utblikk i kapittel 6.

2.0 Teori

Jeg vil her presentere det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Dette danner bakteppet for analyse og drøfting av formaliseringsprosessen av lokal samhandlingsplan, samt når jeg tar for meg hvordan lærer og kateket tenker i en planprosess. Innledningsvis ser jeg på skolens styringsdokumenter, fritaksrett og læreplanteori. Inn mot skole-kirkesamarbeidet er det relevant å se på noen didaktiske modeller, med hovedvekt på den kontekstuelle religionsdidaktiske relasjonsmodellen. Jeg vil med bakgrunn i modellen ta for meg hvilken plassering kultur har i begge institusjoner. Den svenske universitetslektoren i religionsvitenskap, Sören Dalevi, har benyttet seg av tysk kirkepedagogikk inn mot et elevprosjekt i kirkerommet. Jeg finner støtte i hans forskning til min avhandling, samtidig som jeg også vektlegger Richard Kieckhefers tanke om kirkerommets teologi. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg støtte meg til Molander og Terum inn mot profesjonsteori, og se på hvordan de gjør rede for profesjon i organisatorisk og performativt aspekt..

2.1 Rammeverk for skole-kirkesamarbeid

Underveis i arbeidet med denne avhandlingen, ble prosessen med revidering av Læreplanverket påbegynt, og fra 01.09.2017 er det *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fastsatt ved kongelig resolusjon. Revidert Læreplan skal tre i kraft 2020. Jeg har likevel valgt å holde meg til Læreplanverket som var gjeldene i perioden samhandlingsplanen ble utformet fordi det var dette som var utgangspunktet for samhandlingsplanen.

Skolens rammeverk er de grunnlagsdokumenter skolen styrer etter, og som er styrende for lokalt planarbeid. Jeg vil derfor se på Opplæringsloven, Læreplanverket, Læringsplakaten og kompetansemål innenfor relevante fag i samhandlingsplanen. Prosessen i plangruppa resulterte i planen for skole-kirkesamarbeidet for 1. – 10.trinn. Fokuset var å finne hvilke muligheter kirken har for å bidra inn på skolens undervisningsarena og forankre det i rammeverket. Opplæringsloven fra 2008 danner grunnlaget for skolens undervisningsmandat i Norge. Forut for denne loven hadde det vært en aktiv debatt i samfunnslivet om hvordan endringer skulle prege skolen, i det som etter hvert har blitt et pluralistisk samfunn, og da særlig med tanke på religionsfaget i skolen. NOU, en utredning gjort i forkant av Opplæringsloven, holder fast på at opplæringen skal være i tråd med et kristent verdigrunnlag (NOU 2007:6) og da Opplæringsloven var utformet, var det kristne verdigrunnlaget koblet

sammen med humanistisk arv og tradisjon. I tillegg ble også verdisyn i andre religioner og livssyn basert på menneskerettighetene nevnt som en del av opplæringen. Både Generell del, Læringsplakaten i Kunnskapsløftet fra 2006 og kompetansemål i relevante fag er brukt i prosessen med skole-kirkeplan.

To hovedmål for opplæringen som blinkes ut er tilegnelse av kunnskap, men også en personlig utvikling hos den enkelte elev. Målene kommer til syne i første del av Opplæringsloven:

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 2008).

Loven påpeker at skolen skal gi *grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, samt utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven*. Elevene skal få *innsikt i kulturelt mangfald* og de skal *utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*. Ordene som er brukt forteller at skolen skal gi en opplæring som påvirker elever slik at perspektivene på storsamfunnet utvides og identiteten styrkes.

En lærer som planlegger undervisningen, gjør det i samsvar med kompetansemålene fra LK06. Kompetansemålene gir klare retningslinjer for hva elevene skal ha tilegnet seg av kunnskap etter 4. trinn, 7.trinn og 10. trinn. Som lærer er man forpliktet til å legge årsplaner og lokale fagplaner etter kompetansemålene. De gir ikke detaljer, men forteller om en utvidelse av

kunnskap etter de nevnte trinnene. Hva som blir vektlagt henger sammen med hva læreren i samsvar med skolen og dens lokale fagplaner blinker ut, samt hva lokalsamfunnet er opptatt av og har tradisjon for. Når kirken skal representere lokalsamfunnet, må innholdet ikke være forkynnende, kun formidlende. Noen av tiltakene vil naturlig forklare noen vanskelige begrep, slik som nattverd og gravferd, å sørge og å tilbe, men det vil være viktig i et skolekirkesamarbeid at kirkelige ansatte forklarer og bruker begrepene etter avklaring med skolen. Rindal Opsal skriver i sin avhandling at kirken må unngå påvirkning til tro ved forkynnelse, samt unngå rituelle innslag som kan krenke den enkelte elevs ståsted, religiøst eller livsynsmessig (Rindal Opsal 2013:30).

Når det gjelder didaktikkens *hvordan*, er ikke dette detaljstyrt i kompetansemålene eller i Læringsplakaten, men noen punkter i Læringsplakaten understreker at skolen er ansvarlige for å *stimulere lærelyst, fremme varierte arbeidsmåtar* samt *leggje til rette for å trekkje inn lokalsamfunnet i opplæringa på ein meningsfylt måte*. Dette blir understøttet i kompetansemålene som peker på å gi kunnskap om lokal kultur, og kjennskap til kirkebygg. Kirken med sitt interiør og arkitektur åpner for stimulerende og utforskende undervisningsopplegg, hvor teori kan knyttes til det erfarte. Leganger-Krogstad sier det slik: «*Det er å få grep om fagets basis i virkeligheten*» (Leganger-Krogstad 1997:339). Jeg vil senere i dette kapitlet gjøre rede for tysk kirkepedagogikk som utnytter kirkebygget til undervisning.

En konsekvens av læring og tilegnelse av kunnskap er personlig utvikling; altså identitet og dannelse. I den store sammenhengen er kunnskap utviklende for hele mennesket og på samme tid dannende for hvilke verdier som legges til grunn for egen livsførsel. Rindal Opsal har tatt for seg disse begrepene i sin avhandling og ser dette i sammenheng med utdanning. Hun poengterer at

Opplæringen og undervisningen i skolen samlet sett skal bidra til elevenes vekst og utvikling, ikke bare på det kunnskapsmessige plan, men gi en personlig og helhetlig utvikling som omfatter både indre forestillinger og ytre handlinger. (Rindal Opsal 2013:18).

I forlengelsen av dette skriver hun at skolen har et ansvar utover det faglige, i dannelsen av hele mennesket. Som en konsekvens av opplysning og tilegnelse av kunnskap, øker elevenes forståelse av hvem de selv er og deres plass i storsamfunnet. Skolen har en mulighet for å gi elevene flere læringsarenaer, deriblant kirken, for å bevisstgjøre elevenes plassering av seg selv i lokalsamfunnet og storsamfunnet. Skolen har imidlertid blitt unnvikende i møte med

kirken, og i stedet for å se den som en kulturformidler, har det blitt enklere å unngå utvikling av et samarbeid mer enn å trekke veksler på det. Leganger-Krogstad påpeker at identitet og kulturelle røtter har en sammenheng, og religionsfaget kan bidra til dette ved å være bevisst hvilke aktører skolen kan inkludere i et undervisningsopplegg. Hun vektlegger i tillegg lokalkulturen som en viktig faktor opp mot dette, og særlig i sammenheng med utvikling av lokalt planarbeid. På hvilken måte kommer det generelle til uttrykk i det lokale? (Leganger-Krogstad 1997:338). Kirkelige ansatte kan presentere den lokale kirken som en spesiell bygning og institusjon i lokalsamfunnet, og samtidig plassere den inn i en større sammenheng i forhold til andre lutherske kirker. I en sammenheng med hvilke rammer som gis for et skole-kirkesamarbeid, er det nødvendig å se på spørsmålet om fritaksrett i KRLE-faget.

Fritaksretten

Et samarbeid mellom skole og kirke må skje i ryddige former der premissene for samarbeid er tydelige. Det må være basert på lov og læreplan, bare på den måten får planen gyldighet. Bevisste foresatte krever at skole og kirke vet hvilke rettigheter som gjelder for undervisning og bakteppe for skole-kirkesamarbeid. KRLE-faget er særlig utsatt for diskusjon, og retten til fritak fra religionsutøvelse og krenkende undervisning i alle fag og aktiviteter er gitt i §2-3a i Opplæringsloven. I punktet som omhandler fritaksretten står det:

Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. (§2-3a, Opplæringslova)

Planen inneholder likevel kun hovedmål, og det er opp til den enkelte lærer, ofte i samarbeid med kirken, å fylle tiltakene med konkret innhold, i et undervisningsopplegg. Første punkt i §2-3a. sier:

Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring.

Altså stiller Opplæringsloven krav til skolen om at ikke bare elevens religiøse ståsted skal respekteres, men også hjemmenes religiøse overbevisning skal tas på alvor. Inn mot et skole-kirkesamarbeid vil det derfor være avgjørende at læreren ivaretar kravet om respekt og rett til likeverdig opplæring for alle elever. Dersom læreren er bevisst på å gi opplæring i samsvar

med loven, samtidig som de kirkelige ansatte har en rollebevissthet om grensene ved trosopplæring og forkynnelse, kan skole og kirke stå rustet til eventuelle kritiske innspill og fritaksspørsmål. Det vil igjen fører til et styrket samarbeid der usikkerhet og mistillit er ryddet vekk. Dersom fritak gis, er det skolen som har ansvar for å lage et tilpasset opplegg til eleven (Hodne 2007:91). Med det mener Hodne at det ikke er kirken sitt ansvar å lage likeverdige opplegg til elever som fritas fra undervisningen.

2.2 Læreplanteori

Læreplaner er utviklet av departementet og er dermed den måten staten kontrollerer mentalitetsutviklingen i samfunnet. Skolen skal understøtte den moralske opplæringen, fellesskapsfølelsen og vår kulturarv som er en del av vår nasjonale identitet (Imsen 2000:176) Læreplaner er lærernes arbeidsdokument i skolehverdagen som inneholder kompetansemål for de enkelte fagene, samt timeantall. Lærerne fortolker og tilrettelegger, slik at læringsmålene oppfylles. Britt Ulstrup Engelsen sier det slik:

Alle læreplaner forutsetter at lærerne er i stand til å reflektere over mål og ta reflekterte beslutninger om hvordan elevene best mulig kan nå de ulike målene» (Ulstrup Engelsen 2006:16)

Læreplanene gir altså ingen detaljerte undervisningsopplegg, men gir den enkelte lærer frihet til å tilrettelegge undervisningen med tanke på elevforutsetningene, og på den måten velge pedagogiske metoder selv. Inn mot lokalt planarbeid er det skoleeier som setter rammene for opplæringen. I Kunnskapsløftet står det:

Generell del, læringsplakaten og læreplaner for fag er grunnlaget for skolens planlegging av opplæringen. Skoleeier kan fastsette lokale planer i fagene som ramme for den enkelte skoles videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (...) (LK06:8)

Kunnskapsløftet understreker at skolens lokale planer videreutvikles og tilpasses på bakgrunn av sentralt gitte planer. Videre gir kunnskapsløftet den enkelte skole tillit og rom for hvilke pedagogiske grep som kan brukes for å nå målene. Når lærerne leser planene og tilrettelegger undervisningen etter rammene de gir, foretar lærerne det Ulstrup Engelsen kaller en *læreplananalyse*. Med andre ord betyr det at undervisningen planlegges i sammenhengen mellom sentralt gitte læreplaner, lokale planer og de faktiske elevforutsetninger som finnes og

som den enkelte lærere har best oversikt over. I tillegg vil valg av pedagogiske virkemidler, eller alternative undervisningsopplegg kunne tilpasses elever på best mulig vis når en læreplananalyse er foretatt. En læreplan er altså ikke en detaljert undervisningsoppskrift, den må tolkes av læreren som anvender den, og være i stand til å se det pedagogiske handlerommet sentralt gitte planer gir dem (Ulstrup Engelsen 2006:17). Under arbeidet med utforming av plan, vil plangruppas medlemmer gjøre en læreplananalyse av relevante fag, og på bakgrunn av sentralt gitte planer og skolens egne lokale planer, vil utforming av samhandlingsplan i et skole-kirkesamarbeid finne sted.

Ulstrup Engelsen skriver også om planarbeid som et felles arbeidsområde, både internt på skolen, men også i tilknytning til andre representanter for lokalmiljøet. På den måten kan undervisningen omfatte en bred læringsarena som gjelder elevenes totale læringsmiljø og samtidig være innenfor skolens rammefaktor. Ulstrup Engelsen understreker betydningen av at læreren som skal foreta læreplananalyse, har kjennskap til hvilke ressurser lokalmiljøet kan by på:

Lærerne må derfor ha kunnskaper og ferdigheter som kan sette dem i stand til lokalt, felles planleggingsarbeid – i samarbeid med sine kolleger og andre relevante grupper. Samtidig må de ha kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å overføre læreplaner til konkrete opplegg for opplæringen (Ulstrup Engelsen 2006:18).

I følge Ulstrup Engelsen ser vi at et samarbeid mellom ulike aktører er mulig, og fremholdt som en ressurs for å lage pedagogiske og varierte undervisningsopplegg i møte med sammensatte elevgrupper. Videre mener Ulstrup Engelsen at lærere må kunne revidere og gjøre endringer av læreplaner, særlig der man erfarer at planene ikke lenger fungerer. Lærere er i kraft av sin undervisningserfaring kompetente til å revidere og komme med endringsforslag. Dette gjelder også planer som er lokalt utarbeidet. (Ulstrup Engelsen 2006:18).

Ulstrup Engelsen presenterer flere ulike rammefaktormodeller som peker på ytre faktorer inn mot undervisningen. Med rammefaktor forstår jeg de samfunnsmessige forhold som setter rammene for undervisningen av formell eller uformell karakter. De formelle bestemmelsene kommer fra sentralt hold eller lokale skolekontor, mens de uformelle kommer fra nærere aktører, som for eksempel foreldregruppen (Ulstrup Engelsen 2006: 242). To av

rammefaktormodellene peker på ulike strukturer i samfunnet som har en innvirkning på utdanningssystemet. Svingby, som har utformet en av rammefaktormodellene som Ulstrup Engelsen støtter seg til, hevder lærere har et visst handlingsrom, innenfor rammefaktorene. I tillegg er det lærere som eier kunnskap om elevene, og vet hva som fungerer i møte med dem. Det er disse komponentene som gir læreren et handlingsrom, og som er det Svingby kaller praktisk undervisningsteori (Ulstrup Engelsen 2006:246). Sett i sammenheng med lokale aktører som samarbeidspartner med skolen, finner jeg det interessant at Ulstrup Engelsen har gjort læreplananalyser på kirkens planer, og hevder på bakgrunn av det at kirkens planarbeid også har noe å hente ut av fra læreplanteori.

Teori som er blitt utviklet i tilknytning til læreplanen i skolen, kan bli brukt også for å belyse kirkelige opplæringsplaner (Ulstrup Engelsen 1998: 92)

Plangruppa var gjennom flere faser før den endelige planen forelå. I den sammenheng er det interessant å se på den amerikanske læreplanteoretikeren John I. Goodlad sin teori om de fem læreplannivåene. Disse nivåene presenterer det Goodlad kaller *den substansielle* siden ved en læreplan. Med substansiell mener han læreplanen som har retningslinjer for hva skolen skal inneholde faglig, samt arbeidsmetodene skolen jobber etter (Imsen 2000: 171ff). For å gjøre rede for prosessen til substansiell læreplan har Goodlad utviklet begrepsapparatet om de fem nivåene som beskriver fasene fra læreplan som en ide til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet:

- Ideenes læreplan henger sammen med filosofiske og ideologiske debatter i samfunnet. Noen ideer fra disse diskusjonene blir med videre inn i utformingen av planen.
- Den formelle læreplanen er planen slik det foreligger som lærerens verktøy og er et sentralt styrt pedagogisk verktøy.
- Den oppfattede læreplanen er slik den kan tolkes og analyseres av den som anvender planen, og blir individuelt preget av den som bruker den.
- Den operasjonaliserte planen er den opplæring som faktisk skjer innenfor rammeverket av planen.
- Den erfarte planen peker på elevenes kunnskap og erfaring som en konsekvens av opplæringen, men det handler også om hvordan foreldre og samfunnet forøvrig tar imot opplæringen som skjer via planen.

(Ulstrup Engelsen 2006:27ff)

Ut ifra det Goodlad sier, forstår vi at en plan inneholder flere lag eller nivåer i den planen som faktisk foreligger. Læreplannivåene kommer til uttrykk på ulikt vis, avhengig av hvor i planarbeidet man befinner seg. Fra tanken om en plan til ideene skrives ned, og blir et dokument med relevans for flere og derfra til at planen forstås subjektivt av den som bruker den. Videre til at den blir delt med mange under opplæringen og frem til den avleder kunnskap hos mottaker. Inn mot denne avhandlingen er det i hovedsak ideenes læreplan og den formelle læreplanen som er relevant. Plangruppa startet utforming av samhandlingsplanen med utgangspunkt i styringsdokumenter og læreplanverk i KRLE-faget, i tillegg til behovet for et strukturert samarbeid mellom institusjonene. Gjennom diskusjoner og erfaringsutveksling ble planen utformet og videre formalisert. Samhandlingsplanen ble utformet innenfor lokal kontekst, og er kontekstualisert didaktikk. Jeg vil i neste kapittel ta for meg begrepet didaktikk, og se nærmere på kontekstualisert didaktikk.

2.3 Didaktikk

Didaktikk er en egen disiplin innen pedagogikk som omfatter opplæringens hva, hvordan og hvorfor, der læreren er aktiv aktør mer enn et passivt objekt som lar seg styre av krefter utenfra (Imsen 2000:41). Ordet stammer fra det greske *didàskein*, som betyr formidling i vid forstand. Det samsvarer godt med skolen som driver opplæring, og på samme tid oppdragelse og sosialisering, og på den måten berører flere felt samtidig (Imsen 2000:30) Imsen påpeker at didaktikk deles inn i to områder. Normativ didaktikk drøfter hvordan undervisningen bør være og hva den skal inneholde. Bestemmelsene blir gjort på bakgrunn av etiske refleksjoner og hvilke betraktninger læreren har i møte med emnet som skal formidles. Den andre delen av didaktikk er analytisk og peker på empirien i faktisk virkelighet i en undervisningssituasjon (Imsen 2000:42). En samhandlingsplan mellom skole og kirke vil befinne seg innenfor normativ didaktikk fordi den nødvendigvis må omfatte *hva* som skal læres og hvilket faglig innhold opplæringen har, *hvordan* som peker på hvilke pedagogiske grep man benytter i opplæringen og til sist *hvorfor* som sier noe om vurderingene man gjør underveis med hensyn til mål, innhold og metoder. Analytisk didaktikk er til stede i det læreren eller kateketen gjør en vurdering av undervisningssituasjonen, tolker, evaluerer praksis og dermed bruker sin analytiske kompetanse. Normativ og analytisk didaktikk inneholder altså *bør* og *er*-perspektiv i undervisningen, og sørger for at den som driver undervisning er i utvikling ved at undervisning blir evaluert i en analytisk refleksjon. Dette leder til spørsmål om hva som kan forbedres, samt hvilke endringer som kan gjøres og som leder til ny praksis (Imsen 2000:46). Undervisning vil i dette perspektivet være i bevegelse og stadig forandring. Endringer i

samfunnet, vil fordre endringer i skolesystemet for på den måten å møte barn slik de best kjenner sine omgivelser.

Når en lærer underviser elever, ligger det ulike premisser til grunn for at undervisningen skal skje. Premissene er forbundet med hverandre, og danner grunnlaget for det som kalles didaktisk relasjonstenkning. Dette vil jeg se nærmere på når jeg tar for meg den kontekstuelle religionsdidaktiske relasjonsmodellen senere i kapitlet.

Kontekstuell didaktikk

Leganger-Krogstad skriver om kontekstualisert didaktikk når det som kommer fra sentralt hold, kobles sammen med det lokale:

«En kontekstuell didaktikk innebærer at læreplaner og lærebøker må suppleres ved lokal tilpasning, lokalt læreplanarbeid, lokalt tilvalgstoff og lokale innfallsvinkler» (Leganger-Krogstad 1997:338)

I prinsipp for opplæring har samarbeid med lokalsamfunnet blitt vektlagt som del av opplæringens mandat. Ved å gi elevene tilhørighet og kunnskap om lokalsamfunnet vil deres forståelse for allmenne trekk være bredere og åpnere i møte med nye mennesker og kulturer. Dette åpner for samarbeid med lokale institusjoner og personer, for på den måten å kontekstualisere undervisningen med utgangspunkt i elevenes erfaringsverden. Dermed vil generell kunnskap bli gjort lokal og gjenkjennelig for elevene. Dette vil gi en kulturell, lokal identitet særlig der det særegne står i kontrast til det generelle (Leganger-Krogstad 1997:341).

Ved bruk av lokale aktører, må skolen ha kjennskap til dem og vite hva aktørene kan tilby inn mot undervisningen. Leganger-Krogstad kaller det en kulturell analyse som når lærere vet hvordan de kan gjøre bruk av i lokalsamfunnet. På bakgrunn av en kulturanalyse vil man også vite mer om elevenes kulturbakgrunn og læreforutsetninger, og det vil være enklere å få øye på det særegne i lokalsamfunnet. Ofte vil nye lærere kunne se på stedet med andre øyne og oppdage særegenheter nettopp fordi de ikke har sett seg blinde på omgivelsene, mens lærere som har vokst opp på stedet har en annen praksisteori med tanke på hva man kan forvente er bakgrunnskunnskap hos elevmassen (Leganger-Krogstad 1997: 339). I samsvar med dette påpeker Helje Kringlebotn Sødal at religionslæreren må vite hvilke kulturer som er viktige i et lokalmiljø, og ikke lene seg på generelle vurderinger om norsk kultur og religion, men forholde seg til den lokalkulturen i tilknytning til skolen (Kringlebotn Sødal 2009:25). Altså

kan man tenke at som lærer bør man ha kjennskap til elevenes nærmiljø og kunnskap om ressursene som finnes i lokalsamfunnet for å ivareta kulturforvaltningen best mulig. Skolen har, i tillegg til å forholde seg til sentralt gitte planer, en oppfordring til å gjøre dette i tilknytning til barnets lokalmiljø. Imsen understreker at variasjon i kulturer fordrer lokale planer som er tilpasset sitt nærmiljø (Imsen 2000:146). Dette må sees i sammenheng med at skolen har en tydelig oppgave i å bidra til utvikling av elevers personlighet i sammenheng med deres lokalkultur. Imsen sier:

I dette perspektivet blir det viktig at skolen formidler kunnskap til elevene som oppleves nært og kjent. Det gjelder ikke bare å legge undervisningen på elevens «nivå» rent intellektuelt. Det er også tale om tilpasning til barnets lokale kultur. Dette er nødvendig for at skolen skal oppfylle sin forpliktelse som oppdrager på det personlige planet. (Imsen 1997:152)

Imsen presiserer at skolen har en uttalt oppgave til å bidra til den enkeltes elev identitetsutvikling (Imsen 2000:151). Barn utvikles ikke alene, men i fellesskap med sitt oppvekstmiljø, kategorisert i primærsosialisering og sekundærsosialisering, slik sosiologene Peter Berger og Tomas Luckmann beskriver. Primærsosialisering er barnets første og nærmeste miljø, som for eksempel familien. Sekundærsosialisering er de sektorer av samfunnet som vil møte barnet på et senere tidspunkt, som for eksempel skolen og kirken. Imsen hevder det er viktig at barnet opplever samsvar mellom primærkultur og sekundærkultur, og at et innhold som bryter for mye med det, vanskelig vil bli internalisert som en del av individets identitet. Det blir derfor viktig at skolen formidler gjenkjennelig kunnskap som er tilpasset barnets lokale kultur, bare på den måten kan skolen oppfylle sitt oppdrag på det personlige planet.

Inn mot denne avhandlingen blir dette relevant teori å ha med som bakteppe for et skole-kirkesamarbeid, med kirken som en naturlig del av elevenes nærmiljø og sekundærsosialisering ved siden av skolen. Jeg vil nå ta for meg modellen som knytter kultur til didaktiske elementer.

Kontekstuell religionsdidaktisk relasjonsmodell

I didaktisk relasjonstenkning er flere faktorer til stede i en undervisningssituasjon; faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, materielle forutsetninger, elev – og lærerforutsetninger og mål.

Den norske modellen, utviklet av Bjørndal og Lieberg, som illustrerer dette, er gjengitt i flere pedagogiske lærebøker, samtidig som den er diskutert i pedagogiske miljøer, blant annet hos Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad som på sin side påpeker at kultur – og

samfunnsforhold får for liten plass i modellen. På bakgrunn av det utvikler de en modell rettet mot religionsfaget som får navnet religionsdidaktisk modell. I denne modellen er relasjonen mellom komponentene i modellen videreført, men kultur er hovedelement og samlende faktor (Afdal 1997:38).

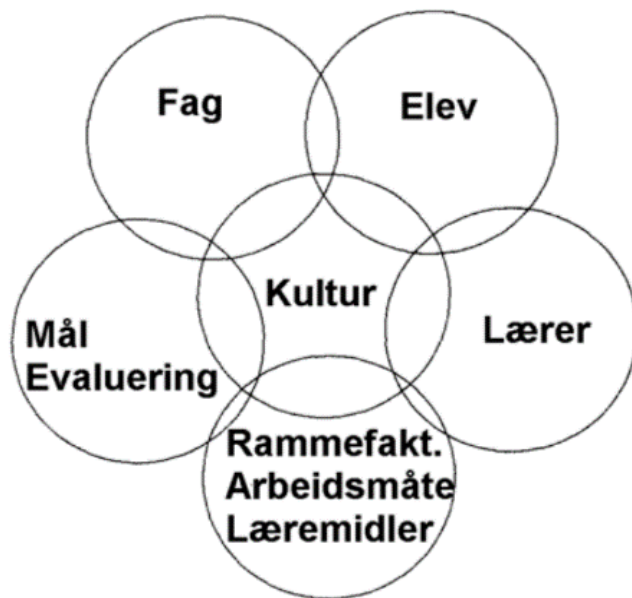


Fig. 1 Leganger-Krogstads kontekstuelle religionsdidaktisk relasjonsmodell

Kulturbegrepet i denne modellen blir derfor en bro mellom de ulike elementene. Afdal understreker at modellen er knyttet opp mot religionsfaget, og ikke mot allmenndidaktikk og arbeid i denne sammenheng er kulturvirksomhet, og at menneskene er kulturvesener (Afdal 1997:38). Alle faktorene i modellen er knyttet opp mot hverandre, de utfyller og definerer hverandre. Kringlebotn Sødal hevder at kulturfaktoren er spesielt viktig i KRLE-faget, og kan hjelpe læreren til å se sammenhenger i faget (Kringlebotn Sødal 2010:19). Kulturen er vevet inn og uløselig knyttet til den konteksten vi lever i. Elever har på den måten med seg et kulturelt erfaringsunivers som utvides i møte med ny kunnskap. Afdal har pekt på at faglig arbeid i denne sammenheng er kulturvirksomhet, og at menneskene er kulturvesener (Afdal 1997:38). Opp mot denne modellen, og denne avhandlingens tema, er det derfor relevant å trekke inn kontekstuell didaktikk. Med kontekstuell didaktikk forstår jeg den enkelte skoles læreplaner som legger til rette for lokal tilpasning. I et lokalt skole-kirkesamarbeid vil kontekstuell didaktikk være til stede når den lokale kirken og dens ansatte er aktører i samarbeidet. Lokal tilpasning er et redskap for å gi elevene en solid lokal identitet og tilhørighet (Leganger-Krogstad 1997:350). Ved å bli kjent med ressurser i eget nærmiljø,

bevisstgjøres elevene på hvem de er og hvilke tradisjoner de står i. Kontekstuell didaktikk kan altså forstås som undervisning forankret i planer gitt fra nasjonalt hold som kommer til uttrykk på ulike måter gjennom lokal tilpasning. Helje Kringlebotn Sødal påpeker også at elevenes livstolkning ivaretas i møte med ny kunnskap når undervisningen baseres på elevenes hjemmebakgrunn og kultursituasjon (Kringlebotn Sødal 2009:46).

I sammenhengen mellom kultur, religion og kontekstuell didaktikk finner jeg kontekstuell religionsdidaktisk relasjonsmodell hos Leganger-Krogstad. Slik jeg forstår denne modellen, er kulturbegrepet ytterligere spisset inn mot lokalkultur, i forhold til religionsdidaktisk modell. Leganger-Krogstad forklarer selv modellen slik:

Den gir fortrinn til den lokale kulturen skolen lever sitt liv innenfor, for så å skulle gripe en fjernere verden bit for bit (Leganger- Krogstad 2008:192).

Kirken er kulturbærer. Skolen er kulturformidler. Det er i skjæringspunktet mellom skole og kirke at samhandlingsplanen blir til. Modellen vurderes derfor som relevant for dette arbeidet.

2.4 Kirkebygget som pedagogisk verktøy

Kirkebygget blir brukt som arena for undervisning på flere klassetrinn. Dette vil jeg ta for meg i drøftingsdelen med bakgrunn i Sören Dalevis artikkel « *Kunnskapen i kirkerummet: hur kyrkopedagogik skapar bredare forståelse av religion for skolelevar* » basert på tysk kirkepedagogikk og Richard Kieckhefers «Theology in stone».

Richard Kieckhefers metode presenteres i et faglig essay som anvender hans teori. Metoden bruker fire synsvinkler for å forstå kirkebygg:

1. Romlig dynamikk (Spatial dynamics)
2. Det naturlige fokuspunktet (Centering focus)
3. Estetiske uttrykk (Aesthetic impact)
4. Symbolsk resonans (symbolic resonance).

Jeg vil benytte meg av hans teori, og se den i sammenheng med Dalevis artikkel.

Dalevis artikkel tar utgangspunkt i tysk kirkepedagogikk. Dette er en metode som oppstod i Tyskland under 1970 – 1980-tallet, og som har fått stor gjennomslagskraft i Tyskland de siste tiårene, og da spesielt i et ateistisk Øst-Tyskland hvor kirkene ble stående som

turistattraksjoner. Kirkebyggene ble likevel det som førte kultur og religion videre. Dalevi skriver at den svenske varianten av kirkepedagogikk handler om at den enkelte kan ivareta sin distanse til rommets budskap (Dalevi 2015:4). Han beskriver det slik:

Kyrkopedagogik kan beskrivas som en upplevelsebaserad metodik som strävar efter att göra deltagaren till subjekt och inte objekt i sitt möte med kyrkorummet

Dalevi forklarer med dette at kirkepedagogikk baserer seg på at kirkerommet møter hver enkelt elev på en slik måte at personene kan velge nærhet eller avstand til budskapet. Artikkelen om kirkepedagogikk har bakgrunn i undersøkelser som viser at religionsfaget har blitt så teoretisert og intellektualisert at selv elever med en viss tilknytning til faget ikke gjenkjenner seg i det. For å se nærmere på dette inviterer han tre klasser på besøk til kirken hvor de blir møtt av kirkelige ansatte som gir elevene ulike praktiske og sanselige oppgaver. I etterkant får elevene oppgaver av Dalevi med utgangspunkt i kirkebesøket.

Kirkepedagogikk er altså en måte å lære religion på utenfor klasserommet og som utfordrer hver enkelt til å gjøre egne opplevelser, tilegne seg kunnskap subjektivt ved å få være til stede i kirkerommet. Inn mot dette er det interessant å se at Richard Kieckhefer understreker verdien av symbolene i kirkerommet og at de har fortellinger og hendelser knyttet til seg. Dette henger sammen med hvilke erfaringer de som er i kirkerommet tidligere har gjort seg, for eksempel av kirkelige handlinger som dåp og nattverd. (Kieckhefer 2015:135)

I samhandlingsplanen er de fleste tiltakene lagt til kirkerommet. Elevene skal oppleve, erfare og tilegne seg ny kunnskap gjennom selv å delta og bruke flere sanser samtidig. Altså skal de være subjekt mer enn objekt når ny kunnskap skal erverves. Videre understreker Dalevi at kirkepedagogikk er en konkret metode som bruker «Hode – hjerte – hånd» opp mot lokal kontekst (Dalevi 2015:4). Kirkepedagogikk er altså en metode som fordrer at man tar i bruk flere sanser for å se de unike aspektene i det enkelte kirkerom.

I etterkant av kirkebesøket fikk elevene oppgaver av Dalevi hvor de skal svare på spørsmål om deres opplevelse av kirkebesøket. Spørsmålene, sammen med en tegning fra hver av elevene om av hva de syntes var viktigst i kirken, utgjør det empiriske materialet som Dalevi knytter opp mot kirkepedagogikken som metode.

Dalevi er selv overrasket over resultatet han kommer frem til; det er ikke årstall og fakta som kommer til uttrykk hos elevene i etterkant, men i stedet er det «rommets estetiske opplevelsesverden», eller det Kieckhefer kaller fokuspunktet i kirkerommet. Et fokuspunkt er det stedet i kirkerommet hvor oppmerksomheten vendes når man kommer inn, og det er der energien strømmer ut i fra (Kieckhefer 2015:7). Videre knytter Kieckhefer fokuspunktet opp mot et dypere plan i livet, noe som kan åpne for en dypere mening. Et fokuspunkt trenger ikke være det mest ruvende i kirkerommet, men er relatert til hendelser eller opprinnelse knyttet til punktet (Kieckhefer 2015:63). Elevene i Dalevi sitt prosjekt har eksempelvis uttrykt sine fokuspunkt gjennom tegninger av engler, orgelet og kirkerommet. Det understøttes av den svenske bildeteoretikeren Karin Aronsson som har påpekt at det som får størst oppmerksomhet på en barnetegning, er det barnet selv anser for å være viktig (Dalevi 2015:7). Dalevi sammenfatter dette:

(...) att religioner också har en stark estetisk dimension i form av musik, bilder, artefakter och arkitektur. Att känna till en religions heliga rum och dess estetiska uttryck kan helt enkelt vara en viktig faktor för att också förstå religion (Dalevi 2015:11).

Richard Kieckhefer gjør et poeng av at den estetiske siden ved kirken kan fortelle noe om kristendommen og gi en kontur av det hellige (Kieckhefer 2004:97). Det som uten ord er med på å formidle både religion og historie, og som samtidig kan bidra til å utvikle en estetisk sans hos de besøkende, er å finne i kirkerommet. Hos Dalevi finner vi begrepet «avestetisering» brukt i møte med at barn og ungdom sjelden blir estetisk utfordret. På den måten mangler de språk for å uttrykke seg om det, men i møte med kirkerommet kan de få utviklet eller komplettert sin estetiske side. Med det for øyet kan kirken med sin estetikk ha noe å tilføre oppvoksende generasjoner. På den måten ser vi at der hvor Dalevi ønsker å bidra til og utvide den estetiske siden hos elevene, sier Kieckhefer at det er nettopp det kirken gjør gjennom sin estetikk. Ved å gå inn i kirkerommet vil elevene ta i bruk sanser som gir dem verktøy til å forstå kristendommen på flere måter, i det at et kirkerom naturlig nok inneholder elementer som taler for seg, for eksempel kirkekunst, interiør, bilder, musikk eller selve kirkerommet. Slik sett er kirkebesøk med på å understøtte opplæringsmål i samhandlingsplanen.

Som en konklusjon på sitt prosjekt skriver Dalevi:

I Tyskland har det blivit alltmer vanligt att man besöker kyrkorum även i andra skolämnen än just religionskunskap. Kyrkorummet är trots allt ett kulturarv i vid bemärkelse: här finns inte bara religion; här

finns också historiska, konstvetenskapliga, arkitekturiska och geografiska aspekter av allmänt intresse.
(Dalevi 2015:14)

Med Dalevis funn sett i lys av kirkepedagogikk og Kieckhefers teori om kirkebygget, har jeg nå pekt på at kirkerommet kan fortelle mer enn bare historiene og kunnskapen de kirkelige ansatte eller religionslærere underviser elevene i. Et kirkerom og dets artefakter har sin egen stemme i møte med mennesker, en religiøs dimensjon som berøres og oppleves gjennom subjektive erfaringer.

2.5 Profesjonsteori

Aksjonsforskningsprosjektet var basert på et samarbeid mellom lærere og kateket. Det er i den sammenheng jeg ønsker å se nærmere på profesjonsteori. Profesjonsforskerne Molander og Terum påpeker at profesjon er et omstridt og flertydig begrep (Molander og Terum 2008:16). Dette utelukker likevel ikke en felles kjerne av begrepet. Ordet «profesjon» stammer fra det greske ordet *prophaino* som betyr «å erklære offentlig». Når en yrkesgruppe bruker «profesjon» om seg selv, uttrykker de spesialisert kunnskap og avskjærer andre yrkesgrupper fra å kunne spesialisere seg innenfor området. I dagligtalen brukes profesjon opp mot yrker basert på høyere utdanning, og som på bakgrunn av det har kunnskap som er utenfor det som blir regnet for allmennkunnskap (Nygaard 2011:33). Molander og Terum tar for seg det som kjennetegner profesjon som type yrker, og ser på profesjonsbegrepets to sider, det organisatoriske og det performative.

Det organisatoriske aspektet

Yrkesutøvere er en profesjon som har kontroll på arbeidsoppgavene sine. Adgangen til arbeidsoppgavene kontrolleres eksternt, mens utførelsen av oppgavene kontrolleres internt (Molander og Terum 2008:18ff). Molander og Terum peker på flere kjennetegn innenfor det organisatoriske. Jeg vil her kort gjengi kjennetegnene:

Monopol handler om at en profesjon beskytter en type lønnet arbeid til personer med relevant utdanning.

Autonomi sees i sammenheng med standarden på de oppgavene profesjonen forvalter, og det er en intern kontroll på arbeidsoppgavene som utføres.

Politisk konstituerte yrker omhandler at staten går inn og gir bestemte yrkesgrupper eksklusiv

rett til å utføre enkelte arbeidsoppgaver.

Institusjonelt imperativ kan sees som en samfunnskontrakt der yrkesgrupper forplikter seg til å ivareta noen allmenne interesser. Samtidig kan de ikke stå frem som en ren interessegruppe, da vil de miste tillitt og troverdighet.

Profesjonell sammenslutning betyr at yrkesutøvere må ha en kollektiv selvforståelse som profesjon og vise at de er kvalifiserte til å få mandatet innenfor et spesielt område. En profesjon er altså en kollektiv aktør som må offentlig legitimere sin profesjonsstatus for å nå sitt mål.

Oppsummerende for punktene ovenfor kan vi si at en profesjon er et yrke som er organisert på en bestemt måte for å kunne ivareta den profesjonelle sin måte å handle på eller utøve plikter. Den kvaliteten yrkesutøveren har for å utføre arbeidsoppgavene kaller vi det performative aspektet.

Det performative aspektet

Det performative aspektet henger sammen med en bestemt form for yrkesspesialisering. Molander og Terum forklarer det med at *profesjonenes arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for å kunne håndteres på en adekvat måte* (Molander og Terum 2008:19ff). Denne handlingen kalles praksis og kan forstås i vid og snever forstand. Vid praksis omfatter all menneskelig virksomhet. Snever praksis gjelder visse typer av yrkesvirksomhet. Molander og Terum gjør rede for noen grunnleggende områder eller kjennetegn ved praksis som profesjonell utøver.

Profesjoner yter tjenester. Yrkesutøvere møter klienter og leverer en tjeneste. Tjenester kan forstås i vid betydning der virksomheten blir uttrykt for eksempel i en tegning, modell eller rapport. Felles for tjenestene er at det er vanskelig å måle resultater, samt vanskelig å kontrollere arbeidsprosessen.

Profesjonelle tjenester har klienter. Den etymologiske opprinnelsen av «klient» betyr en avhengig person. Molander og Terum forklarer at klienter er avhengige ved at de søker hjelp til noe som er betydningsfullt for dem av en fagperson.

Profesjonelle tjenester er forsøk på å løse praktiske «hvordan-problemer» som presenteres av klienter. Dette gjelder problemer som omfatter det personer møter i sine omgivelser, fysisk, psykisk, med den kulturelle tradisjon eller med det samfunnet de lever i.

Profesjonelle tjenester er endringsorienterte. Dette punktet handler om motsetningsfylte forhold eller tilstander. Molander og Terum forklarer det med for eksempel syk/frisk, udannet/dannet eller urett/rett. Poenget er å lede fra den ene «verden» til den andre.

*Profesjonelle tjenester anvender en systematisert kunnskapsmengde på enkelttilfeller. Praksis skal ikke være vilkårlig. Molander og Terum skriver at kunnskapsanvendelsen består av tre kognitive akter. Den første er *identifikasjon, resonnering over hva som bør gjøres* og til sist *beslutning om handlemåte*.*

Profesjonelle tjenester karakteriseres ved bruk av skjønn fordi problemsituasjonene vanskelig lar seg standardisere. I noen situasjoner vil den profesjonelle støte på dilemmaer som er av en sånn art at det er bruk av skjønn og moden refleksjon som skal til for å løse det.

Profesjonelle tjenester er normativt regulerte. Det skilles mellom tre typer normative fordringer. Den første er epistemiske krav til anvendt kunnskap (gyldighet), den andre er moralske krav til behandling av klienter (fairness) og den tredje er pragmatiske krav til den handlemåten som velges (formålstjenlig). Profesjonelle tjenester kan slik evalueres i lys av et sett kriterier.

Profesjonell praksis er feilbarlig og preget av usikkerhet om hva som kan bli konsekvensene av handlingsvalg. Som punktet over viser, er praksis kompleks og dermed vanskelig å bedømme. Det blir da en risiko når klienten velger å overlate sin sak til den profesjonelle, på den andre siden tar den profesjonelle på seg et ansvar for å utføre praksis.

Lærerrollen

Ved å anvende kjennetegnene på det organisatoriske aspektet som er gjengitt ovenfor, finner jeg at lærere har monopol på undervisning i skolen, til tross for at det også brukes ufaglært arbeidskraft. I klasserommet har læreren stor grad av autonomi, men er underlagt skoleledelsens og foreldrenes kontroll. Inn mot kjennetegnet om politisk konstituerte yrker fyller lærerrollen kravene, samtidig som kravene til lærerutdanning endrer seg og stadig øker.

Angående det siste kjennetegnet på organisatorisk aspekt er lærere fagorganisert i profesjonsforbund gjennom Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag.

Kjennetegn på performativt aspekt tar for seg profesjoner som yter tjenester. Som lærer er det vanskelig å kontrollere selve arbeidsprosessen i det at yrkesutøveren ofte er alene med sine «klienter», elever. Når det gjelder å måle resultater, er skolesystemet godt kjent med dette, men det er først på ungdomstrinnet det trer i kraft et karaktersystem som kan vise målbare resultater. Elevene er lærernes klienter og får bistand fra en fagperson for å løse sine *hvordan-problemer* gjennom undervisning for på den måten å lede kunnskap til elever, og dermed drive endringsorienterte tjenester ved at elever får tilført ny kunnskap som igjen leder til erkjennelse og forandringer. Lærere systematiserer kunnskapsmengden når de utøver faget sitt i tre kognitive akter som identifiserer hva som skal formidles, hva som bør gjøres og hvilket pedagogisk verktøy som skal brukes. Som lærer vil bruk av skjønn alltid følge med yrkesutøvelsen. Elevsammensetningen, eller klientene, endrer seg fra klasserom til klasserom, og fra år til år. En lærer må derfor kunne lese hvilken handlemåte som er best egnet inn mot ulike klienter. Som lærer skiller man mellom tre normative fordringer. Det er kravet til gyldighet i faget, den moralske siden i møte med klientene og til sist å velge den handlemåten som er best formålstjenlig. Molander og Terum oppsummerer dette i at *de profesjonelle tjenestene er bundet til et sett av kriterier som de kan evalueres i lys av* (Molander og Terum 2008:20). Det siste kjennetegnet innenfor det performative aspektet, er usikkerheten knyttet til konsekvensene av handlingsvalg den profesjonelle gjør i sin yrkesutøvelse i møte med klientene.

Kateketrollen

På samme måte som lærerrollen ovenfor, belyser jeg kateketrollen på bakgrunn av kjennetegnene på organisatorisk og performativt aspekt. Jeg starter med det organisatoriske aspektet. I motsetning til lærerens monopol på å drive undervisning i klasserommet, har kateketen bare delvis monopol på å lede undervisning i Den norske kirke. I norsk lovdata som omhandler Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kateketer står det i §2 om tjenestens formål:

Kirkens undervisningstjeneste har som formål å fremme dåpsopplæringen i menigheten, styrke troen hos alle døpte, gi hjelp til livsmestring og kalle til etterfølgelse. Kateketen leder menighetens undervisningstjeneste og har medansvar for å rekruttere, utruste og veilede frivillige medarbeidere.

Undervisning i menigheten kan dermed drives av frivillige og ansatte uten pedagogisk utdanning, men under ledelse av kateketen. Kateketens autonomi er relativ da menighetsråd og stab påvirker selvstendigheten gjennom deres vedtak av planer, tiltak og satsningsområder. Kufo, Kirkelig undervisningsforbund, er ikke et profesjonsforbund da det er åpent for alle undervisningsansatte i kirken og ikke bare profesjonsinnehaverne. Vigslingstjenesten er imidlertid forbeholdt kateketer som er medlemmer i Kirkelig undervisningsforbund.

Når det gjelder det performative aspektet i kateketrollen, tar jeg for meg det i lys av kjennetegnene på praksis i vid og snever forstand, tilsvarende lærerprofesjonen ovenfor. I større grad enn lærerprofesjonen er det vanskelig å måle resultater på kateketens dåpsopplæring da det ikke er noe form for vurdering av tjenesten. Klientene er barn og unge som i møte med dåpsopplæring er under kateketens undervisningsledelse. Dette sammenfaller delvis med lærerprofesjonens klienter, der klientene overlapper begge felt. Det samme gjelder for *hvordan-problemer* som også i kateketprofesjonen handler om å ivareta klientene i det de opplever som problematisk i møte med egne omgivelser. Endringsorienterte tjenester kjennetegner kateketprofesjonen, tilsvarende lærerprofesjonen, i det at klientene får ny kunnskap som leder til endring. I tillegg kommer den åndelige dimensjonen som står i et motsetningsforhold til klientenes virkelighet slik de kjenner den her og nå. Kateketer anvender systematisert kunnskapsmengde, slik som lærere, ved at de identifiseres i tre kognitive akter. Det er identifisering av det som skal formidles, refleksjon over hva som bør gjøres og til sist å beslutte handlemåte. I møte med barn og unge må en kateket, på samme vis som en lærer, bruke skjønn. Molander og Terum sier *at den profesjonelle resonnering om valg av handlemåte må basere seg på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer* (Molander og Terum 2008:20), som viser til at kateketen må analysere undervisningssituasjonen for å ivareta klientene sine, og dette gjelder særlig i et samarbeid mellom skole og kirke i religionsfaget, der kateketen arbeider på skolens premisser. Kateketen må yte tjenester som er normativt regulerte ved at formidlet kunnskap er gyldig, det moralske perspektivet ivaretatt, samt at pragmatiske krav til handlemåten er til stede. I lys av disse kriteriene kan det skje en evaluering av kateketens tjenester. Profesjonell praksis er feilbarlig og kateketens utøvelse, kan på samme måte som lærerens, være farget av usikkerhet knyttet til konsekvensene av handlingsvalg.

3.0 Metode

3.1 Begrunnelse for kvalitativt forskningsdesign

I denne avhandlingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at man kan ha nær kontakt med sine informanter og feltet man studerer, gjør dypdykk ned i noen situasjoner og henter frem det som ligger mellom linjene, det usagte (Tiller 2006:66). Sosiologene Holter og Kalleberg styrker Tiller når de mener at kvalitativ forskning er preget av kontakt mellom forskeren og respondenten, altså nærhet mellom partene i et forskningsprosjekt, gjerne gjennom samtaler, intervjuer og gruppeaktivitet.

For mange kvalitative forskere dreier det seg om et samarbeid der den kulturelle rammen for både forskeren og informanten eller respondenten må komme frem, og der man til dels forhandler seg frem til felles meningsrammer eller diskurser. Det kan i mange tilfeller dreie seg om en felles konstruksjon av mening (Holter og Kalleberg 1996:13).

I arbeidet med å utvikle en samhandlingsplan bruker jeg gruppeaktivitet, logg og lydopptak for å forske på prosessen der en plan blir til. I den fasen der plangruppa skal utarbeide en lokal plan, må gruppa være i dialog, vurdere og dele erfaringer for å oppnå best mulig resultat. Målet er å komme frem til et verktøy som både kirke og skole kan bruke i fellesskap utover det samarbeidet som allerede finnes og med et fortsatt utviklingspotensiale.

Tiller har satt opp følgende punkter som kjennetegn på kvalitativ forskning:

- hendelser forstås i sin sammenheng
- det er en naturlig, ikke undersøkelses kontekst forskerne deltar i
- aktørens eget perspektiv blir viktig
- opplevelser og erfaringer betraktes i et helhetsperspektiv
- målet er helhetlig forståelse

Momentene ovenfor er grunnlaget for at metoden er kvalitativ. Overført til mitt prosjekt forstå jeg at jeg som forsker, er likestilt deltakende i dialogen innad i plangruppa.

Utgangspunktet der er å få tak i aktørens erfaringer og meninger, slik at planen kan utvikles på bakgrunn av eksisterende samarbeid, kompletteres og videreutvikles på bakgrunn av evaluering.

3.2 Aksjonsforskning

Metoden jeg velger å legge til grunn for prosjektet er aksjonsforskning. Dette er en metode der målet er å endre en praksis som allerede finnes, og der forskeren har rollen som sokratisk klegg, mer enn flue på veggen (Tiller 2006:48). Altså skal ikke forskeren bare være passiv observatør, men være deltagende og aktiv med i prosessen. Forskerrollen vil bli drøftet nærmere i kapitlet om min rolle som forsker.

Aksjonsforskning har flere retninger der hovedpoenget er handlinger og forskning rundt handlingene. Coghlan og Brannick oppsummerer den brede forståelsen av aksjonsforskning i fire punkter (Coghlan and Brannick 2010:4).

- forskning i handling, snarere enn forskning om handling
- et samarbeidende, demokratisk fellesskap
- forskning samtidig med handling
- en sekvens av hendelser og en tilnærming til problemløsning

Tiller definerer aksjonsforskning slik:

Aksjonsforskning er et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet (Tiller 2006:48)

Definisjonene som er presentert hos David Coghlan og Teresa Brannick og hos Tiller poengterer at metoden forutsetter at forskeren er med i et aktivt, demokratisk fellesskap, som reflekterer og diskuterer den praksis som allerede finnes, med mål om å endre den.

Overført til mitt prosjekt blir *forandrende inngrep* prosessen hvor planen tar form og samarbeidet mellom skole og kirke styrkes. Det finnes altså allerede et samarbeid mellom institusjonene, og målet med prosjektet er å videreutvikle dette samarbeidet på en slik måte at både kirke og skole nyter godt av det. Resultatet av et planarbeid skulle være å endre allerede eksisterende praksis, jfr. Tillers definisjon om aksjonsforskning som fører til *forandrende inngrep i det studerende feltet* (Tiller 2006:48).

I punktene som er gjengitt ovenfor, har Coghlan og Brannick samlet flere forskeres syn på aksjonsforskning. De støtter seg til dette, men tenker aksjonsforskning som en syklus i fire

trinn

- planlegge
- handle
- evaluere handling
- ny handling på bakgrunn av evaluering

(Coghlan og Brannick 2010:5)

Coghlan og Brannick ser altså for seg aksjonsforskning som en gjentakende prosess der planlegging fører til handling, som igjen evalueres og fører til videre planlegging. Denne teorien gir større plass til evaluering som et gjentakende punkt, og løsningen forskeren og aktørene kommer frem til er ikke endelig, men noe som kan videreutvikles. I møte med skolekirkesamarbeidet er dette konstruktivt da dette er et felt som er i endring, sett i et historisk perspektiv, og som med forankring i lokal kontekst med fordel kan være fleksibel. På den måten er aksjonsforskning spiralformet, mer enn en sirkel der en runde i spiralen er en start, men for å gjøre endringer må det være flere runder i spiralen. Dette samsvarer godt med mitt prosjekt, der samhandlingsplanen blir utarbeidet og gradvis innført. Samtidig er det bred enighet i plangruppa at planen må evalueres og tilpasses både under innføringsprosessen, men også når planen er tatt i bruk.

Wilfred Carr og Stephen Kemmis kommer frem til at det er tre former for aksjonsforskning. (Tiller 2006:49). Det er den tredje formen for aksjonsforskning som ligger til grunn for denne avhandlingen fordi skolelederne ønsket å bearbeide eksisterende samarbeidet mellom skole og kirke i kommunen, samt formalisere det. Den kalles frigjørende aksjonsforskning, og er slik Carr og Kemmis ser det, den eneste av de nevnte typene som anerkjennes som ekte aksjonsforskning. Den tar utgangspunkt i å endre en praksis som allerede finnes og hvor aktørene selv tar tak i et problem de vil løse, og bruker en av sine egne i rollen som veileder. Altså blir forskerrollen og aktørrollen mer jevnbyrdige innen frigjørende aksjonsforskning. Med bakgrunn i det som allerede fantes tok plangruppa fatt på oppgaven om en felles plan. Rollene innad i gruppa var svært jevne underveis i samtalene, og jeg hadde en styrende og samlende funksjon mer enn en «stikkende klegg». Det var også element av praktisk aksjonsforskning, fordi jeg var i tett samarbeid med plangruppa der jeg ikke er ekspert, men i stedet den som tar initiativet til samlingene og kommer med innspill underveis og styrer samtalen.

3.3 Forskerrollen i aksjonsforskning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg hva som kjennetegner en aksjonsforsker, samt se på min rolle som aksjonsforsker.

Oppstarten av prosjektet er en viktig del av aksjonsforskningen. I denne fasen skal forskeren komme på innsiden av feltet det skal forskes på, og sammen med aktørene lage en plan for prosjektet. Som aksjonsforsker kommer man inn på andres arbeidsfelt, og det er viktig å være bevisst på dette og tilpasse seg normene som gjelder på feltet. Tiller sier det slik *Som feltforsker «er man sine egne metoder» og må regulere atferd, språkbruk og handlinger etter hva situasjonen krever.* (Tiller 2006:70). Innledende runder til forskningen blir å ta kontakt med personer som gjør at man kommer i best mulig forskningsposisjon. Det kan bety og avtale personlige samtaler, eller organisere møter for videre planlegging av prosjektet. Dette samsvarer godt med min rolle som aksjonsforsker.

Når aksjonsforskningen er i gang i feltet, har aksjonsforskeren og aktørene et tett samarbeid, og forskeren har rollen som «sokratisk klegg» mer enn å være en flue – på – veggen – forsker (Tiller, 2006:48). Dialog og refleksjon mellom aktørene i aksjonsforskningsfeltet blir viktige verktøy som skal brukes for å opprettholde tillit i gruppa. Samtidig skal man som forsker, sammen med aktørene, pirke i en praksis som allerede eksisterer og videre ønsker å forbedre.

Tiller sier om aksjonsforskeren:

For å være en god aksjonsforsker kreves det personlige forutsetninger for å kunne gå i dialog med andre mennesker. Man må kunne takle nærheten til andre og ha gode empatiske evner. (Tiller 2006:57)

I en gruppe av mennesker med ulike yrkesbakgrunn, i mitt tilfelle lærere og kateket, vil det være ulike kompetanseinnad i gruppa. Dette kan føre til spenninger eller motsetninger i forhold til hva som skal endres på, eventuelt hvordan man skal endre en gjeldende praksis og hva som får mest fokus for arbeidet med planen. Som aksjonsforsker er det derfor viktig å være bevisst på forskerrollen, som både deltakende og observatør.

3.4 Innsamling av data

Som empirisk grunnlag for denne avhandlingen har jeg gjort lydopptak, skrevet referat etter møter og loggført samlingene, samt vært i dialog med aktørene gjennom gruppemøter. Jeg vil nå presentere tilnærmingene jeg har hatt ved innsamling av datamaterialet.

3.5 Forskningens kvalitet

Når hensikten med forskningen skal vurderes, er det de tre begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som ligger til grunn. Jeg vil ta for meg hvert av de tre begrepene og se nærmere på dem.

Reliabilitet

Reliabilitet innebærer pålitelighet, og hvilken grad forskeren selv påvirker forskningen. I en positivistisk tradisjon er forskeridealet en nøytral aktør, men da kvalitative studier har en fortolkende side, har man innsett at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora,2012:203). I stedet velger Tjora å se på forskerens engasjement som en ressurs inn mot prosjektet, men at det på samme tid må gjøres rede for hvordan dette kan prege forskningen og det som skal studeres (2012:203). Overført til min situasjon er dette noe jeg er sterkt involvert i, og opptatt av. Det innbefatter min yrkeskarriere først som lærer og siden kateket der jeg er involvert i begge institusjoner på samme tid over flere år. Jeg mener det er en styrke at jeg har engasjement for både skole og kirke inn mot denne avhandlingen. Samtidig må jeg være bevisst min delaktighet inn mot analyse og drøfting, slik at jeg ikke farger funnene utfra egen posisjon. Tjora sier videre at mye kunnskap om emnet kan bidra til at man stiller presise spørsmål, men kan også være negativt ved at man er forutinntatt (2012:204)

Validitet

Validitet, eller gyldighet, er også en faktor som indikerer kvalitet i kvalitativ forskning. Inn mot forskningen kan man stille spørsmål om svarene man finner, faktisk er svar på det det er spørsmål om. Tjora sier pragmatisk gyldighet er særlig relevant aksjonsforskning fordi den type forskning vil føre til erkjennelse og endring av praksis (Tjora 2012:206). Dette stemmer overens med mitt aksjonsforskningsarbeid, hvor forskningen foregår på et område hvor det allerede eksisterer et samarbeide mellom skole og kirke, samtidig som målet for plangruppa er å endre og utvikle det arbeidet som allerede gjøres. Arbeidet i plangruppa gjøres demokratisk, og resulterer i endringsarbeid. Som aksjonsforsker ser jeg at jeg med fordel kunne problematisert mer underveis i plangruppemøtene for å tydeliggjøre ulikhetene mellom profesjonene ytterligere. Jeg tror likevel at det materialet jeg presenterer, tydeliggjør svarene på spørsmålene jeg reiser. Det var en lengre prosess, og medlemmene og jeg fikk rikelig tid til å korrigere feiloppfatninger og misforståelser. Poenget var at alle skulle kunne stå inne for planen til slutt.

Generalisering

Tjora skisserer opp tre typer generalisering: Naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering. Når det gjelder konseptuell generalisering er målet med kvalitativ forskning å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og som igjen kan etterprøves i et nytt konsept. Videre er en ute etter å fremstille funn i form av typologier, begreper, modeller eller lovmessigheter som kan knyttes også til andre studier enn bare den empirien som ligger til grunn for en case. Tjora snakker om å løfte blikket fra en case og se om det er overførbarhet til andre lignende områder (Tjora 2012:215). Inn mot mitt arbeid ser jeg at min forskning nødvendigvis må bygges på et samarbeid fra både skole og kirke, forankret i norsk lov. Planen vil være et arbeidsdokument begge institusjoner kan gjøre seg nytte av slik den faktisk foreligger nå, mens den på sikt vil være mulig å tilpasse og videreutvikle. I det at Tjora sier at målet for kvalitativ forskning er å utvikle ny innsikt til et fenomen og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept eller teoriutvikling (Tjora 2012:209), så stemmer dette godt overens med mitt arbeid i denne avhandlingen der skole-kirkesamarbeidet videreutvikles og rammes inn i en formalisert plan.

3.6 Observasjon av egen rolle

I aksjonsforskning hadde jeg en sentral rolle som forsker sammen med aktørene. I forkant av prosjektet hadde jeg samtaler med de andre ansatte på kirkekontoret om hva som var ønskelig resultat av prosessen. I tillegg hadde jeg også bestemt dette som tema for avhandlingen og var derfor innstilt på å gå grundig til verks. Aksjonsforskning ble metoden jeg brukte og følgelig satte jeg meg inn i hva dette ville innebære i denne prosessen. På den måten gikk jeg inn i plangruppa som likeverdig deltaker, samtidig som jeg hadde forskerbrillene på. For min egen del så jeg det som en fordel at jeg tidligere hadde vært ansatt som lærer ved ungdomsskolen som er presentert i prosjektet, og hadde med det den samme yrkeserfaring som de andre i plangruppa. Dette var de også klar over. Da dette prosjektet kom i stand, var jeg midlertidig bevisst min rolle som kateket, ved at jeg så samarbeidet fra kirkens ståsted og aksjonsforsker i det at jeg samlet inn data og stilte spørsmål underveis i prosessen. Etter hvert plangruppemøte loggførte jeg dialogen og min opplevelse av den, samtidig som jeg hadde lydopptak fra møtene for å fange opp tonefall, kommentarer, narrativ og annet som kunne være interessant for denne avhandlingen. Jeg transkriberte ikke lydopptakene, men skrev referat fra møtene, samt at loggen som ble skrevet umiddelbart etter hvert møte gjengir sentrale poenger som kom frem på møtene. På den måten ble dette empiriske materialet lettere tilgjengelig for meg når dette skulle analyseres i avhandlingen.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere prosessen fra den spede begynnelse til den ble vedtatt av skoleledere og skolesjefen i kommunen. Mitt forskningsmateriale er først dokumentert fra skole-kirkesamarbeidsmøtet under bispevisitasen i form av loggskrivning. Arbeidet som er gjort i forkant av det, må nødvendigvis derfor være tatt fra egen hukommelse. Alle fem plangruppemøtene er enten loggført eller det er gjort lydopptak. Det er på bakgrunn av dette materialet jeg gjør min analyse, og senere drøfting. En gjengivelse av hele plangruppeprosessen hadde blitt for omfattende, og jeg har gjort et utvalg av de samtalene og diskusjonene i plangruppemøtene som jeg mener belyser problemstillingene på best mulig måte. Fra kapittel 4.3 omtaler jeg meg selv i 3.person for lettere å kunne ha en distanse til eget arbeide. Senere vil jeg drøfte dette inn mot problemstillingen som omhandler plangruppas tverrfaglige samhandlingsprosess.

4.1 Bakgrunn for planarbeidet

Som kateket er et initiativ til skole-kirkesamarbeid mitt ansvar. Et samarbeid jeg opplevde ble styrket av at jeg hadde kjennskap til skolens ledelse¹. Jeg skal derfor kort gjengi min relasjon til hver av de tre skoleledelsene for å lettere synliggjøre dette.

Den minste skolen tilhører bygda jeg er bosatt i. Som foresatt har jeg hatt kontakt med skolens ledelse gjennom flere år, samt gjennom verv som FAU-representant, i tillegg til naboskap med skoleleder. På den største skolen, og eneste 1. – 10.trinnsskole i bygda, har jeg selv vært ansatt som lærer gjennom flere år på ungdomstrinnet, og har følgelig en relasjon til ledelsen. Den tredje skolen hadde jeg lite kjennskap til da jeg startet i kateketjobben. Det var også i møte med ledelsen på denne skolen jeg opplevde motstand i forhold til å komme på skolebesøk. Geografisk er skolene plassert på hver sin kant i kommunen. De to førstnevnte ligger i gangavstand til kirken, mens den tredje er avhengig av kollektivtransport for å frakte elever dit. Det er også den sistnevnte skolen som har geografisk tilhørighet til to nye boligfelt med stadig utbygging og tilflytting av unge familier. Begge boligfeltene ligger i nær tilknytning til Moss med kun få minutters kjøring til byen, samt innen rekkevidde for å pendle til Oslo.

Høsten 2008 hadde jeg, som nyansatt kateket, en avtale med rektor på den ene av de tre skolene i kommunen. Kateketen jeg overtok jobben etter poengterte at samarbeidet har vært

¹ Skolens ledelse består av skoleleder og en undervisningsinspektør.

krevende med tanke på å få innpass og stabilitet. Møtet jeg avtalte med skoleleder handlet om utdeling av seksårsboka, og hvorvidt jeg kunne komme i første klasse og informere om boka i forkant av gudstjenesten. Et synspunkt fra min side var at alle elevene i kommunen skal få samme tilbud fra kirken. Skoleleder mente imidlertid at det blir problematisk for henne å slippe meg inn på skolen, for da måtte hun gjøre det tilsvarende for andre som også ønsket å gi informasjon, noe som vil ta av elevenes undervisningstid. Det igjen vil det bli foreldrereaksjoner på, og hun som skoleleder, må kunne svare for å ha opptrådt med ryddighet. Hun mente også at det var vanskelig å holde grensene klare for når det var greit at kirken er inne i skolehverdagen, og når det blir vanskelig. Skoleleder etterspurte klare rammer for hva et skole-kirkesamarbeid skal inneholde, noe hun på ingen måte var negativ til, men det må være etterprøvbart i møte med foreldre og foresatte. Ut av dette møtet kom det derfor ikke en direkte utvikling, men det satte i gang en prosess om å få rammet inn skole-kirkesamarbeidet for å gi alle skolene i kommunen det samme tilbudet.

Frem til arbeidet med planen er ferdig, er samarbeidet med denne skolen begrenset til bibelvandringskurs på 5. trinn og kirkebesøk i forbindelse med rundtur i kommunen på 4. trinn. Utover dette er det ingen kontakt med denne skolen. De andre skolene er det tettere kontakt med, men også her er det ujevnt i løpet av året. Dette henger sammen med hvilke lærere som tar kontakt med kirkens ansatte utenom det som allerede er avtalt. Mulige besøk på dette tidspunktet er skolebesøk i forkant av utdeling av 6 årsboka, skolebesøk i forkant av 8 årsboka², kirkevandring på 4. trinn, bibelvandringskurs på 5. trinn og av til øver klassen på et dramastykke fra GT som fremføres på gudstjenesten søndagen etterpå. Når jeg skriver *mulige besøk* er det fordi det ble litt tilfeldig fra år til år når besøkene ble gjennomført. Dette hadde sammenheng med hvilken innstilling læreren hadde til samarbeidet, og i hvilken grad det var rom for dette tidsmessig. Fra skoleledelsen lå det ingen hindringer for et skole-kirkesamarbeid. Vanlig praksis var at jeg gjorde avtale med lærere om opplegget, og deretter informerte rektor. Frem til samarbeidet var formalisert i 2015, var det altså en ustrukturert kontaktform, basert på relasjoner, og hvorvidt jeg klarte å selge inn kirkens opplegg rundt relevante tema i undervisningen som avgjorde utstrekningen av samarbeidet. På en side er det greit å vite at det er mulig å få til et samarbeid med skolen, men på en annen side er et slikt skole-kirkesamarbeid vanskelig å få god og strukturert oversikt over og holde ved like. Relasjoner er foranderlige og uforutsigbare med tanke på nye ansatte, skiftende

² Dette gjelder kun den ene skolen fordi det er bare i dette området av soknet 8-åringer har bokutdeling

foreldregruppe og ny skoleledelse.

Bispevisitas

Skolebesøket som er skissert ovenfor, ble naturlig nok gjenstand for diskusjon blant ansatte på kirkekontoret. Hvordan skulle vi håndtere dette? Hva var klokt å gjøre? Hvordan kunne vi utvikle et tettere samarbeid med skolen? Hvordan etablere et stabilt og likeverdig skole-kirkesamarbeid med alle skolene i kommunen?

I forkant av bispevisitas høsten 2010, ble staben utfordret på å løfte frem spesielle problemområder vi ønsket å drøfte med biskopen. Etter noe diskusjon på kirkekontoret, ble det enighet om å bruke muligheten for å drøfte skole-kirkesamarbeidet med biskopen. Det ble bestemt et møte og sendt invitasjon til skolekontoret hvor vi ønsket å sette skole-kirkesamarbeidet på agendaen. Tredje dagen under bispevisitasen var det et møte der alle skolene var representert ved lærere, skoleledere og skolesjef fra skolen sin side og kateket, kirkeverge, sogneprest, prost og biskop fra kirken sin side. Dette møtet ble det ikke gjort lydopptak fra, det er kun loggført.

Loggen fra møtet viser at vi skulle samles på lærerværelset på 1- 10 skolen, og at stemningen var litt spent før møtet startet, dette hadde en sammenheng med at biskopen var til stede i tillegg til at skole-kirkesamarbeidet skulle drøftes. Skoleleder på denne skolen ønsket oss velkommen til et møte der vi sammen skulle drøfte samarbeid, og hvilke rammer som forelå for det. Biskop, Helga Haugland Byfuglien, gjorde så rede for betydningen av å ha en plan som både skole og kirke kunne forholde seg til:

Jeg mener det er lurt å utforme en plan som både skolen og kirken kan forholde seg til. I et slikt samarbeid vil det ligge muligheter for å benytte seg av den lokale kirken som en faglig ressurs for alle skolene i denne kommunen.

Skoleleder på 1-10-skolen svarte at hun så frem til å ha en gjensidig forpliktende plan som en integrert del av skolens årsplaner som lærerne kunne jobbe strategisk etter. Videre presiserte kateketen at det var viktig å ha i bakhodet at skole-kirkesamarbeidet er dynamisk, og at denne planen ikke er uforanderlig, men tenkt som en mal å jobbe videre med. Skolelederen ved 1-10-skolen poengterte det hun opplevde som krevende:

Jeg må si jeg synes det er problematisk å ha et samarbeidsforhold til kirken fordi jeg opplever det er glidende overganger mellom kirkens rolle som kulturell og forkynnende aktør. Jeg ønsker meg derfor en plan som samsvarer med kompetansemålene i RLE og gjeldene forskrifter for kirkens rolle inn mot skolen. Det er også lettere å forholde seg til kritiske foresatte dersom samarbeidet er minimalisert.

På en annen side så hun verdien av en godkjent plan for alle skolene, tuftet på gjeldene regelverk for skole-kirkesamarbeid:

Det er ikke det at jeg er negativ til et samarbeid mellom skole og kirke, men jeg synes det er viktig med ryddighet i forhold til foresatte. Derfor ønsker jeg meg en plan som har tatt hensyn til lovverket, og som gjelder for alle skolene i kommunen.

Deretter drøftet vi hva skole-kirkesamarbeidet innebar på daværende tidspunkt for de ulike skolene, og fikk på den måten frem at det var store forskjeller på tilbudet til skolene i kommunen. Alle parter ble enige om at det ville være konstruktivt å arbeide frem en plan som fungerte som en felles plattform for alle skolene. I den sammenhengen presenterte jeg ønsket om å bruke prosessen som grunnlag for egen masteravhandling gjennom å gjøre dette til et aksjonsforskningsprosjekt. Avtalen ble da at hver skole skulle representeres med en lærer hver, og at de skulle sitte i en plangruppe sammen med meg der vi i fellesskap utarbeidet planen. Skolesjefen presiserte hva han anså som viktig i et skole-kirkesamarbeid:

Det er viktig at alle trinn får et tilbud med tilpasset faglig innhold som er i samsvar med kompetansemålene i læreplanen. Disse må ikke være forkynnende, men på samme tid være slik at de ansatte i kirken kan bidra med sin faglige kompetanse.

Han delegerte oppgaven med å finne lærere som skulle sitte i plangruppa til hver av skolelederne, mens han på sin side presiserte at dette arbeidet skulle legges inn i de aktuelle lærernes arbeidstidsavtale. Møtet ble avsluttet i en lettere tone enn det hadde startet, og alle de deltakende på møtet virket godt fornøyd med løsningen vi hadde kommet frem til.

Uka etter skole-kirkesamarbeidsmøtet fikk jeg navn på lærerne som skulle delta i prosessen av skolesjefen, og dermed kunne vi avtale tid og møtested for første plangruppemøte. Jeg skrev et orienteringsbrev til skolesjefen hvor jeg redegjorde for mål og strategi for arbeidet med plangruppa.³ Alle plangruppemøtene ble lagt til kirkekontoret rett etter avsluttet

³ Vedlegg 1

undervisningstid for lærerne, bortsett fra første møtet som ble holdt på lærerrommet der vi også hadde hatt skole-kirkemøtet med biskopen. Utvalget av lærere var gjort på bakgrunn av deres kompetanse og undervisningserfaring fra KRLE-faget, i tillegg hadde to av dem hatt rollen som skolens kontaktperson mot kirken. For å gjøre dialogene gjennom gruppemøtene mest mulig oversiktlig, har jeg valgt å presentere lærerne som småskolelærer, mellomtrinnet og ungdomsskolelærer. Alle lærerne stilte med årelang undervisningserfaring og lokal tilhørighet til bygda, med andre ord hadde de god kjennskap til tradisjoner, familier, barn og unge. I tillegg har småskolelærer tilleggsutdanning som kateket, og hadde også jobbet som kateket i kommunen i ti år. Inn mot planarbeidet skulle det vise seg at dette ble en fordel, da hun som både lærer og kateket kunne ha ideer og innspill fra begge synsvinkel, og ofte komme med utspill som vitnet om en bredere teologisk forståelse. Dette blir nærmere gjengitt i dialogene fra gruppemøtene nedenfor. Alle aktørene skrev under på en samarbeidsavtale⁴.

4.2 Plangruppas virke

Plangruppemøtene var fordelt på i alt fire måneder, fra januar til mai, 2011. Gruppen fastsatte fem datoer med mulighet for flere møter ved behov. Møtet var estimert til en klokke time umiddelbart etter skoleslutt, men i praksis varte det noe lenger. Skolene i kommunen slutter med en halvtimes forskjell, men dette løste seg ved at læreren med lengst reisevei også var den som sluttet tidligst på skolen. Som tidligere nevnt, var tanken å jobbe kronologisk med planen. Det ble imidlertid vanskelig å gjennomføre da ikke alle lærerne møtte på alle møtene. Lærerne var usikre på om de kunne mene noe om det som lå utenfor eget undervisningsfelt, gruppa ble derfor enige om at en forutsetning for å utarbeide tiltak, var at læreren som representerte dette trinnet var til stede. I alt var det fravær av en lærer på to av møtene.

Plangruppemøtene startet med et tilbakeblikk på forrige møte, både for å sette gruppa inn i materialet igjen, og for å gi nødvendig informasjon de gangene en lærer ikke hadde vært til stede. Mot slutten av hvert møte ble alle enige om hva som skulle være neste møtes tema. Som forsker skrev jeg logg etter hvert møte, men sendte ikke ut referat fra møtene. I stedet sendte jeg ut tiltakene vi var blitt enige om underveis som en oppsummering, slik at vi lettere kunne evaluere dette på neste møte og ta det opp igjen til ny drøfting. Både i utforming av tiltak for 1. og 3.trinn var det behov for å la diskusjonen gå over to møter. Vi ble ikke ferdige med å utforme tiltakene i første runde, og det ble en naturlig del av prosessen å ta det opp

⁴ Vedlegg 2

igjen til ny diskusjon. Møtene bar ikke preg av skarp uenighet eller vanskelige diskusjoner. Grappa var gjennom hele prosessen samstemte, og utfylte og supplerte hverandre mer enn å kritisere og problematisere det som ble sagt og vedtatt. Dette gjenspeiler sammensetningen av deltakerne i grappa som besto av middelaldrende damer med lang yrkeserfaring i skoleverket på bygdeskoler. Det var samsvar i verdisyn og holdninger mellom alle deltakerne, og dette kom da også til uttrykk i planprosessen. Faren ved en slik noenlunde homogen grappesammensetning, er at den ferdige planen blir for snever for lærere med et annet verdisyn eller oppfatning av KRLE-faget og aktører som kan spille rolle inn mot skolen. Småskolelæreren var den som hadde tidligere jobbet som kateket og var nå KRLE – lærer. Ungdomsskolelæreren og mellomtrinns læreren uttrykte at de var spesielt opptatt av kristendomsdelen i faget, og var interessert i en klargjøring av retningslinjer i forhold til hva som er tillatt og ikke. Ofte gjenspeilet samtalene våre den frustrasjonen og usikkerheten lærerne kjente på i rommet mellom undervisningen, elever og faget. Dette kommer tydeligere frem i kapitlet nedenfor der jeg går tettere på noen av diskusjonene som gjengir det de opplevde som vanskelig i jobben sin.

Når det gjelder sammensetning av ei plangruppe som skal diskutere løsninger og tiltak, fant jeg at det var forenklerende for prosessen at det ikke var tydelige interessekonflikter. Alle var seg bevisst at de representerte sin skole og sitt trinn. Skole-kirkesamarbeid er et problematisert arbeidsområde i begge institusjoner. Når det likevel skal etableres et samarbeid mellom disse, forenkler det prosessen at det ikke er sterke, motstridende parter som skal jobbe sammen, men lærere som deler verdisyn og målsetting. På en annen side ville det vært skjerpene for begge aktører, om prosessen hadde vært mer polarisert.

Siden alle parter i plangruppa allerede kjente hverandre fra tidligere, ble det ikke brukt tid på å plassere hverandre. Oppstarten bar heller preg av en «oppdateringsrunde» av egne barn og hvor de var i livet. Til tross for ulikt arbeidssted, kjente alle godt til hverandre gjennom felles kursdager i kommunen i årenes løp. Som bindeleddet mellom kirke og skole startet kateketen første møtet med å lese opp skrivet hun hadde sendt til skolesjefen, samt avtalen mellom alle i grappa. Videre forklarte hun at de formelle rammene rundt arbeidet var nødvendig da denne prosessen kom til å bli bakgrunnsmateriale for et forskningsprosjekt og dermed at hun kom til å gjøre lydopptak av møtene våre. Kateketen presiserte videre at de ville bli anonymisert i oppgaven. Lærerne fikk deretter et eksemplar hver av avtalen, samt et eksemplar av skole-kirkesamarbeidsplan fra en nabokommune. I det de fikk denne i hende, det ble det raskt

konkludert med at den var for omfattende med hensyn til ressursbruk fra begge institusjoner sin side. Like fullt var denne planen til stor inspirasjon. Alle lærerne hadde en positiv innstilling til arbeidet som lå foran oss.

Et perspektiv som ble tatt med fra starten av var skolenes geografiske beliggenhet i forhold til kirkene og utfordringer knyttet til skyss av elever. Dette ble det også tatt hensyn til under utforming av planen. Når det gjaldt skolen som ligger plassert i utkanten av kommunen, måtte det nødvendigvis beregnes kostnad for å frakte unger til kirken. I en stram kommuneøkonomi måtte gruppa flere ganger i prosessen gjøre om på tiltaket, eller legge til rette på annet vis for denne skolen. Dette vil komme til syne senere i kapitlet.

På første plangruppemøtet tok kateketen også opp tidsrammen. Det oppsto en liten diskusjon rundt dette hvorvidt timene som var frigitt til dette arbeidet var dekkende for jobben som skulle gjøres. Lærerne ble midlertidig raskt enige om at det ikke nyttet å telle timer de hadde til rådighet, men at arbeidet som ble utført her måtte sees som vinn-vinn for begge institusjoner. Altså var lærerne opptatt av å bruke den tiden som kreves for å få jobben gjort. Gruppa ble enige om å ta med LK06, læreverkene i KRLE-faget og eventuelle lokale planer for faget hos den enkelte skole på neste møte, og bruke det som grunnlag for utforming av planen. Arbeidet med utforming av planen skulle starte med småskoletrinnet og derfra videre oppover. Utformingen av planen ble i midlertid utarbeidet i sammenheng med hvilke lærere som var til stede.

Av hensyn til denne oppgavens begrensede omfang, har jeg gjort et utvalg av sekvenser fra plangruppemøtene. Jeg har tatt med de diskusjonene som jeg mener gir best bakgrunn for å drøfte prosessen i lys av problemstillingen.

Da planen var ferdig utarbeidet av plangruppa⁵, ble den sendt til skolesjefen for godkjenning. Da jeg etterspurte godkjenningen, ble sognepresten og jeg invitert til å komme på et skoleleder-møte for alle skolene i kommunen, der skolesjefen, skolefaglig rådgiver og skolelederne var til stede. På det møtet skulle vi gå gjennom planen, se på ressursbruk og få den godkjent

⁵ Vedlegg 3

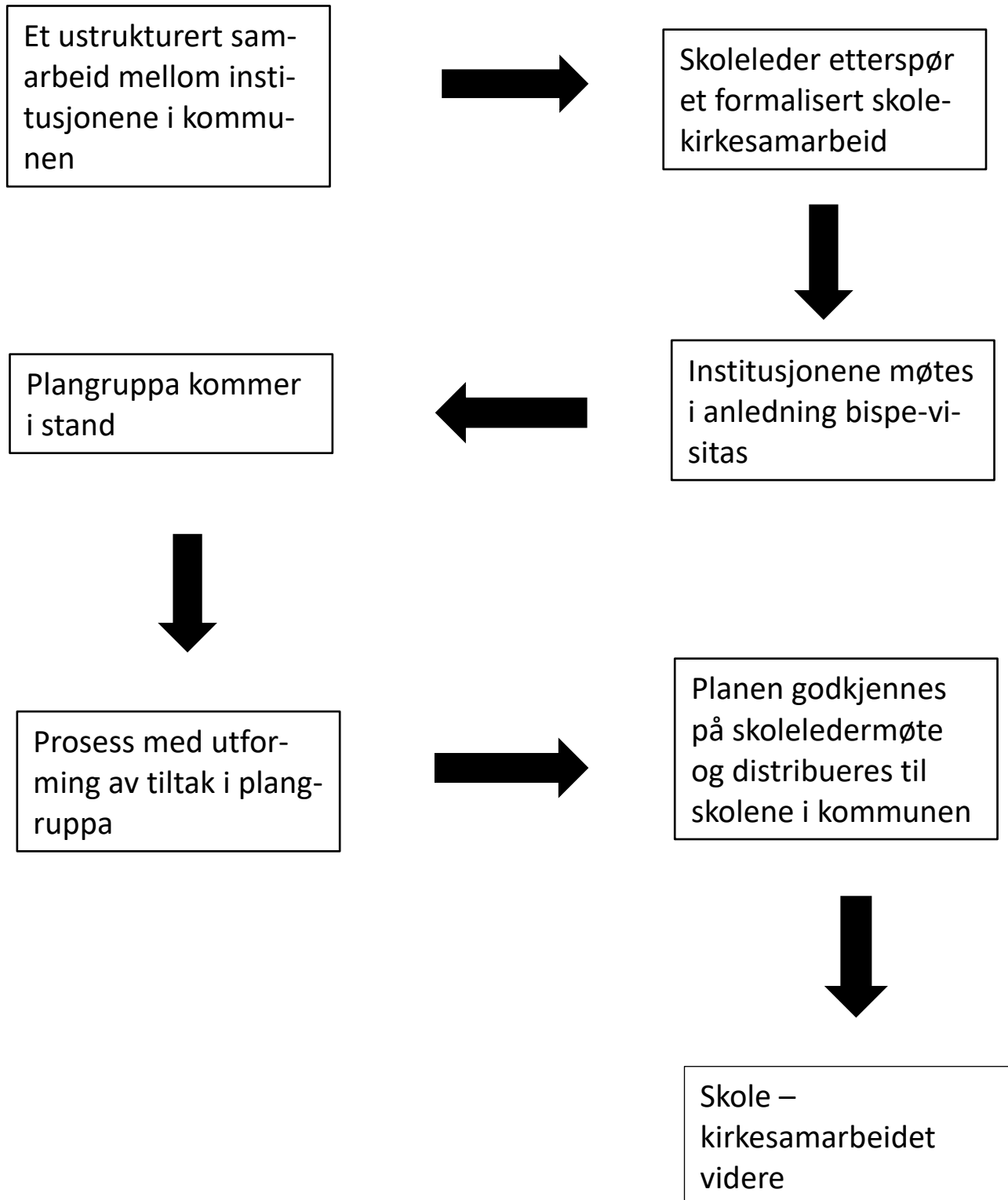
som en samhandlingsplan til bruk i skole-kirkesamarbeidet for alle tre skolene. Jeg var forberedt på kritiske spørsmål, pirking på tiltakene og hvordan de kunne forsvares inn mot opplæringsloven og utøvelse av trospraksis. Dette ble imidlertid ikke brakt på bane eller diskutert på noen måte. Vi gikk i fellesskap gjennom de ulike tiltakene og fikk gode tilbakemeldinger på arbeidet. Ledergruppa var fornøyde med plangruppas forslag til samhandlingsplan, og gikk derfra raskt over til å diskutere hvordan denne på best mulig vis kunne bli iverksatt på alle skolene fra neste skoleår av. Stemningen var hele veien lett og positiv, og samtlige på møtet virket fornøyde med at et samarbeid mellom institusjonene var etablert. Skolesjefen sendte deretter et skriv til meg som viser formell godkjenning av planen⁶.

Nedenfor viser jeg hvordan samhandlingsprosessen artet seg vist i en modell.

⁶ Vedlegg 4

4.3 Modell av formaliseringsprosessen

Nedenfor er arbeidet med å få planen formalisert skrevet inn i en modell. Den gir en skjematisk oversikt over prosessen, og viser hvilke etapper planen gjennomgikk fra begynnelse til slutt.



4.4 Tre utdrag av diskusjonene

Sekvensene som er valgt ut i dette avsnittet av analysen er oppgavens drøftingsmateriale sammen med prosessen som er beskrevet ovenfor. Diskusjonene viser ulike utfordringer plangruppa møtte på underveis i prosessen, samtidig som de er relevante inn mot denne oppgavens tema og belyser problemstillingen. Det er diskusjonene rundt tiltakene for 1., 3. og 7. trinn som er valgt ut som materiale for analyse og drøfting fordi disse sekvensene gir et godt utgangspunkt for drøfting av problemstillingene. For å gi et helhetlig bilde av prosessen er sammendrag av tiltakene vedlagt.⁷

1.trinn

Vi har jo fremdeles lov til å tegne Noahs ark, mener jeg.

Sitatet er hentet fra småskolelærer da plangruppa utformet tiltak for 1.trinn, og viser noe av usikkerheten denne læreren kjente på i møte med KRLE-faget. Flere ganger kom det tydelig frem at lærerne som deltok i prosjektet kjente på en frustrasjon i møte med KRLE-faget og hvilke rammer de skulle forholde seg til. Læreren fra mellomtrinnet sa:

Jeg synes det er vanskelig selv, jeg, å undervise i kristendom etterhvert. Det er akkurat som du er underlagt en streng....vet ikke hva jeg skal kalle det. Har hatt klasser som har sagt: «Åh, herlig! Vi skal ha kristendom!» når de har sett barnebibelboka. Ungene har elska det. Nå, så føler jeg meg veldig sånn forknytt, eller hva jeg skal si. Det er første gang i år, noensinne, at jeg ikke har det faget, og det er nesten som jeg opplever det som en lettelse. Jammen, jeg synes ikke det har blitt verken fugl eller fisk, hvis du skjønner hva jeg mener.

Småskolelærer fulgte opp dette utspillet med å poengtere betydningen av røtter:

Det å være så livredde for og havne i den grøfta fordi vi er så livredde for å vite noe om røttene våre. Hvis de blir borte så blir jo alt..... Når alt blir like gyldig blir alt likegyldig, har jeg lært. Da får vi ikke noe røtter da, og det skremmer meg litt. Mener ikke at man skal forkynne i enhver sammenheng, det er ikke det, men vite noe om den tradisjonen en faktisk står i.(....) Det er å gjøre oss selv, og samfunnet en bjørnetjeneste. Det er jeg helt sikker på.

Mellomtrinns læreren kommer med sin erfaring fra å undervise i kristendom der elever har satt pris på den delen av faget. Hun erkjenner nå at dette har endret seg og at det oppleves

⁷ Vedlegg nr. 5

vanskelig å gi faget substans. Småskolelæreren supplerer henne ved å trekke inn perspektivet med å gi elevene røtter i form av å vite noe om egen historie. Her finner jeg at de bruker samarbeidsmøtene til å utforske grensene for egen lærerrolle i KRLE-faget, og at de opplever det som et krevende arbeidsfelt.

Plangruppa var likefullt tydelige på at faget ga muligheter for å jobbe tverrfaglig og å gjøre noe praktisk. Både Noahs ark og skapelsen var temaer som var brukt tidligere på alle skolene i første klasse, i tillegg til at en av barnehagene i kommunen har satt opp musikalen «Noahs ark» av Skippervold. I tillegg hadde lærerne som representerte barneskolen noen tanker om at det lå til rette for å jobbe kreativt her. Plangruppa ble derfor enige om at disse fortellingene fortsatt skulle brukes på første trinn, men at det var viktig at prosjektet ikke ble for stort og krevende for denne aldersgruppa.

Det er et poeng å huske på at førsteklassinger er små, og at det ikke skal være for teoretisk. Slike fortellinger innbyr til kreativitet og det er viktig å tenke enkelt. (Småskolelærer.)

Fortellingene ble valgt ut fra at de er lett å visualisere, og at de er illustrert på flere ulike vis. Gjennomføring av tiltaket er lærers ansvar, og kateketen var derfor tilbakeholden med å komme med innspill på dette. Plangruppa fokuserte primært på temaet «Noahs ark» mot dette tiltaket.

Da plangruppa utformet tiltaket for 1. trinn, ble det en diskusjon om hvorvidt det er greit at skolen har et prosjekt som senere skal presenteres på en gudstjeneste. Kateketen var i utgangspunktet interessert i å knytte prosjektet til en gudstjeneste, men tvilte samtidig på at det var det riktige å gjøre:

Er det da noen mulighet for at, hvis det hadde vært et bilde som ble laget av første klasse, å knytte en gudstjeneste til det bildet? Det må jo selvfølgelig være frivillig å komme.....og går det an å gjøre det når 1. klasse skal få bok. Eller blir det suspekt?

Kateketen var usikker på om kirkelige handlinger kunne involveres i samhandlingsplanen og diskuterte dette i gruppa. På den måten kom det også tydeligere frem hva den enkelte i gruppa mente om temaet. Mellomtrinns lærer satte ord på hva hun tenkte om å koble gudstjeneste til tiltak:

Rektor vil at kirke – skolesamarbeid skal være kjempeyddig, og jeg er derfor redd for at hun ikke vil knytte et tiltak opp mot en gudstjeneste. Derfor kan det også bli vanskelig å legge opp til utdeling av seksårs-boka her!

Småskolelæreren følger opp med:

Jeg synes ikke skolen skal kunne diktere hva kirken skal gjøre, og ser ikke noe problem med å avduke bildet på en gudstjeneste. Men gudstjenesten skal selvfølgelig være frivillig for elevene å komme på.

Småskolelæreren tydeliggjør her noen retningslinjer i det at hun mener skolen ikke skal bestemme over kirkens aktivitet, og det kan være en frivillig gudstjeneste i enden av det tiltaket.

Mellomtrinns lærer fortsetter å sortere i hvem som skal gjøre hva foran tiltaket:

Jeg synes initiativet til sånne ting skal komme fra kirken til skolen, og da kan invitasjonen rett og slett være å lage et slikt bilde. Jeg ville vært så konkret og sagt Noahs ark, jeg, og så kan jo dere skrive at bildet vil bli avduket i forbindelse med denne gudstjenesten og da kan boka deles ut. Det kan ikke være noe galt?

Forskeren kan se at den kirkelige profesjonen gikk forsiktig ut og oppnådde å få tak i læreprofesjonens forståelse av grenseoppgangen mellom skolens og kirkens oppdrag da lærerne fikk spørsmålet om hva de tenkte om å avslutte bildeprosjektet med gudstjeneste der førsteklasingene er invitert til å få seksårsboka. Dette ble i første omgang vurdert som vanskelig fordi skoleleder har uttrykt seg tydelig om kirke-skolesamarbeidet, og som innebar en skepsis til å knytte an gudstjenester til tiltakene. Det videre forløp i diskusjonen viser at dette ble utsagnet som snudde diskusjonen da småskolelæreren tok kirkens parti, og hun sa at skolen ikke kan diktere hva kirken skal gjøre. Altså var det ikke noe problem å ha gudstjenesten på agendaen, så lenge den er frivillig. Dermed ble det vedtatt at 1.klassebildet skulle avdukes på en gudstjeneste som seksåringene ble spesielt invitert til, og hvor det også ville bli delt ut bøker. Lærerne uttrykte ønske om å få hjelp til oppstart av prosjekt i 1. klasse. Det ble enighet i plangruppa at kirkens ansatte skulle sende en invitasjon til første klassene for å starte prosjektet.

Dialogen om 1.klasseprosjektet fortsetter:

Åh, vi må reise til kirken for å se på det, og se det henge der liksom. (Mellomtrinns lærer)

Et eieforhold til noe som er i kirken. (Kateketen)

Ja, det er det jeg tenker. (Mellomtrinns lærer)

Det tror jeg er en god tanke. (Småskolelærer)

Etter litt tankevirksomhet rundt startfasen av tiltaket, var mellomtrinns læreren plutselig ved slutten og visualiserte det med å snakke med glad barnestemme. Dermed tok hun elevens perspektiv inn i tiltaket, og understreket dermed effekten av at elevene hadde noe kjent å komme til i kirken.

Kateketen utfylte med ordet «eieforhold» som nøkkelord fordi erfaringer med barn og unge i kirken kunne peke på var at det er en fordel at noe er gjenkjennelig og ikke minst noe de selv har bidratt med. I neste omgang er det noe de kan vise frem til foreldre eller andre som følger dem. Lærerne i plangruppa var enige i at dette kunne fungere.

I forbindelse med samtalen rundt avdukingen av bildet på en gudstjeneste, hadde mellomtrinns læreren et forslag om å henge bildet opp i våpenhuset til neste årskull kom med nytt bilde. Småskolelæreren har da noen tanker om hvilke muligheter kirken har i den sammenheng:

Kirken som sådan kan jo snakke om dåpen, ikke sant? Da har du linken.....det er jo veldig kort vei der da.....i kirkelig regi. Det var vannet som reddet. Også sammenligne døpefonten med båten. Det vanskelig i den fortellingen er at så mange druknet....

Her var det altså en lærer som et øyeblikk tar på seg andre «briller» og ser temaet fra kirkens synsvinkel noe hun selv også er bevisst når hun selv skyter inn «kirkelig regi». Kateketen var fokusert på å få på plass rammene rundt planen, og gikk over til å diskutere hvordan de kunne få plassert dette tiltaket inn på et fast tidspunkt. Utfordringen lå i at skoleåret er fastlåst til årsplaner, og lærere bestreber seg på å følge dem, i tillegg til at gudstjenesteplanen skal koordineres med flere poster enn trosopplæringstiltak. Utdraget gjengir diskusjonen rundt dette:

Når det gjelder tidspunkt, skal dette koordineres med kirke, altså når dere lager bildet.....eller om dere bare lager bildet i løpet av 1. klasse når det passer den enkelte skole, og at vi bare tar imot bildet da (kateketen) Uten å tidfeste det noe på året, tenker du? (Småskolelærer)

Ja, det blir ganske mye organisering for dere, og også for oss, det er kanskje enklere hvis vi....men

samtidig kan det være greit å få årsplanene til skolen slik at vi ser når dere tenker sånn ca. når dere skal ha om temaet (Kateketen). Ja, det tenker jeg kanskje er litt enklere, for hvis du får det inn i en årsplan, så kommer det ikke på toppen av alt det andre – da er det med i timingen hele veien.....og hvis dere kan linke det opp mot når dere tenker 6-åringer (Småskolelæreren). Det er på høsten (Kateketen). Da er det jo et sprik allerede der (Småskolelærer). Men det må vi som kirke, kunne gjøre endringer på. Det må være rom for det (Kateketen)

Gjennom denne dialogen kommer det frem at kateketen ser for seg oversikten over årsplanene for skolen der hun kunne sett hvor det passet best å sende ut et brev. Samtidig vet hun, med sin lærerbakgrunn, at man må vike fra årsplanen fordi skolen har andre uforutsette arrangementer underveis og på den måten blir hengende etter i forhold til fagområder på årsplanen. Læreren på sin side, mente at tiltaket om å lage bilde i 1.klasse burde legges inn i skolens årsplaner slik at det var programmert inn fra høsten av, for på den måten å unngå at læreren laget eget undervisningsopplegg og i tillegg måtte håndtere et innspill fra kirken. Utfordringen er at læreren holder seg til årsplanen med tanke på gudstjenesten, og avduking av bildet. Samtidig er det ikke krise om bildet blir stående på vent, større problem er det hvis det ikke er ferdig til den annonserte gudstjenesten.

Plangruppa blir til slutt enig om at kirken skal sende en hyggelig invitasjon til å lage et bilde knyttet til Noahs ark eller skapelsen, til 1. klassene. Bildet skal lages som et tverrfaglig prosjekt mellom KRLE og kunst og håndverk. Når bildet er ferdig skal elevene komme til kirken og overrekke bildet i skoletiden, mens selve avdukingen skal skje på en gudstjeneste som er knyttet til overrekkelsen av seksårsboka.

Prosessen med å utarbeide tiltaket på første trinn skulle vise seg å bli mer tidkrevende enn de andre. Dette kan henge sammen med at lærerne selv hadde egen undervisningserfaring å legge på bordet. De hadde en runde der de drøftet hva som hadde fungert og hva de kunne tenke seg å jobbe mer med. Det var kun positive erfaringer og en god stemning mens vi samtalte om dette. Det var imidlertid usikkerhet å spore med tanke på deres rolle som KRLE-lærer, og hva de kunne formidle uten å forkynne. Mellomtrinns læreren uttrykte en lettelse over å ikke lenger undervise i dette faget som hun tidligere hadde likt så godt, og som ungene også hadde trivdes så godt med. Samtidig kjente hun på tristhet fordi faget mistet sin spenst når hun som formidler måtte legge bånd på seg i møte med bibelfortellingene.

3.trinn

Temaet, *Død, sorg og begravelse*, var i utgangspunktet plassert på 7.trinn, men plangruppa endte opp med å bestemme at det skulle være på 3. trinn. Mellomtrinns lærer var mest interessert i å feste temaet til 7.trinn. Det ble ikke uttalt direkte, men tonevalget i stemmen fortalte at hun var klar for å lande temaet her. Småskolelæreren var derimot litt nølende, og lurte litt på 3. trinn. Hun var usikker på om det sto noe om dette i kompetansemålene etter 4.trinn og begynte å lese gjennom. Hun var tydelig lettet i stemmen da hun fant punktet som sier at man etter 4. årstrinn skal kunne *uttrykke tanker om livet, tap og sorg, godt og ondt og gi respons på andres tanker* i LK06 og leste dette høyt for oss andre i gruppa. Deretter forklarer hun hvorfor hun ivrer etter å få dette temaet på et tidligere tidspunkt:

*Døden er på en måte så praktisk..... å vite litt om hva som skjer.....
Fordi jeg selv har en klump i magen fra jeg selv var sju år og ble sendt bort da bestefaren min døde.
Han hadde bodd hos oss i all tid, og plutselig skulle jeg ikke få være der. Jeg fikk jo masse
vrangforestillinger om det i mange år – og jeg var livredd med alt som hadde med døden å gjøre
.....her tar hun en pustepause og fortsetter så med lavere stemme og jeg husker bestefar sto i
kiste på låven hjemme. En sur novemberkveld og mor ba meg gå å lukke igjen låvedørene.....det var et
overgrep - det var faktisk det altså, og jeg hadde så respekt for mora mi at jeg måtte til slutt gå å ha
att den døra. Her blir hun litt emosjonell og sier: det sitter i enda. Vi ryddet barndomshjemmet mitt, og der
den kista sto der har jeg i alle år gått rundt – hver gang jeg har vært der. Jeg fortalte det til søstera mi
nå, og det var første gang jeg satte ord på det til en av mine nærmeste; akkurat her sto kista til bestefar
og på dette stedet har jeg aldri tråkka etterpå. Jeg kjente det i magen da jeg var der..... det har sitti i så
lenge og heldigvis har verden gått fremover på 40 år. Men jeg tror det er derfor jeg har vært så opptatt
av at ungene må få et naturlig forhold til det. At det ikke blir noe skremselsbilde, for fantasien er alltid
mye verre enn virkeligheten. For døden er praktisk og helt naturlig, og den må bare læres. Min
generasjon er opptatt av å skjule dette med døden. Og døden er tøff, men han er til å se i øyet. Stort sett
er virkeligheten mye mindre farlig enn fantasien og derfor synes jeg det er viktig at unger får lov til å
vite hva som foregår og får lov til å se hva som foregår, for den dagen det skjer dem så er de trygge på
det som skal skje. Og dermed tenker jeg at tredje klasse ikke er for tidlig, og da er de ikke så forknytt at
de ikke tør å stille disse spørsmålene som de kanskje senere vil tenke er veldig dumme – og som ikke er
dumme.*

På basis av den sterke personlig erfarte fortellingen fra småskolelæreren, ble det ingen videre diskusjon og det ble raskt enighet om å ha døden som tema på 3. trinn.

Herfra gikk diskusjonen over til hvordan de skulle undervise i temaet, og det kom frem at de opplevde det utfordrende. Igjen kunne disse erfarne lærerne trekke veksler på lang yrkeserfaring. Småskolelæreren fortalte at hun tidligere hadde tatt med klassen sin i bårhuset

og sett på ei tom kiste. Ut i fra samtalen som fulgte var det tydelig at de andre lærerne opplevde dette som altfor direkte og som lite aktuelt å gjøre på dette trinnet. Like fullt var gruppa enige om at det beste var å gjøre noe praktisk på dette trinnet.

Tidsmessig var lærerne enige om at dette temaet måtte det bli satt av nok tid til. De visste av erfaring at det alltid kom frem noe selvopplevd i møte med døden, og det måtte være rom for å la det komme frem.

Det er man nødt til å la komme frem, og la de få dele litt av egne erfaringer, egen tapsopplevelse og egen sorg. Det må nettopp være litt av hensikten (Småskolelærer).

Kateketen fortsetter:

Et alternativ til at klassen ser på ei kiste, kan være å legge en ekskursjon til kirkegården. På den måten kan elevene få bearbeidet det som har blitt jobbet med i klasserommet. Også tenkte jeg på at det finnes jo flere barnebøker om temaet sorg og død. Kanskje jeg eller noen fra kirken kan hjelpe dere med å finne bøker om dette temaet?

Mellomtrinns læreren, som representerer skolen som ligger et stykke unna kirkene, sier at det blir et problem for dem å komme seg til kirkegården, men kommer selv med en løsning ved at klassen blir med «svømmebussen»⁸. Samtidig understreker hun at de da er avhengige av at det er svømmeopplæring på det aktuelle tidspunktet. Gruppa blir likevel enige å skrive det opp som et tiltak. Småskolelæreren henvender seg til kateketen og spør om dette er tenkt som et tiltak uten involvering av kirkelige ansatte. Kateketen tenker dette som et samarbeid mellom skole og kirke, siden det er en samhandlingsplan. Småskolelæreren lurer da på hva det er kapasitet til fra kirken sin side, og om det kan være en ide å spare inn på ressursene her. Kateketen ser at det kan bli krevende for de ansatte i kirken å delta på alle tiltak på tre skoler, og lurer på hva gruppa tenker om at de kan ha dette tiltaket selv, og at de kan kontakte en av de kirkelig ansatte for bøker om temaet. Lærerne er enig i forslaget og vedtar å gjennomføre det slik. Småskolelæreren er særlig opptatt av den opplevelsesdimensjonen det er for elevene å være på kirkegården, og ser verdien av å gå med klassen sin dit og kjenne på hvordan det faktisk er å være på en kirkegård. Kateketen støtter dette aspektet, og forteller at hun vet av tidligere kirkegårdsvandringer at det kan være en sterk opplevelse for enkeltelever når de

⁸ En buss som frakter elever til svømmebassenget på den andre skolen, og som på veien dit kjører forbi den ene kirken.

møter på gravsteder til eksempelvis familiemedlemmer. Småskolelæreren får støtte av ungdomsskolelæreren som mener det er viktig for elever å lære seg hvordan man ter seg på en kirkegård og «*ikke ha elever som hopper bukk over gravstøttene og roper.*»

Kateketen konkluderer med at tiltaket på 3. trinn er to undervisningstimer i klasserommet med lærer før de går ut og besøker en kirkegård. Tiltaket er planlagt uten dirkete bruk av kirkelig ansatte, men at de heller kan bistå med materiell ved behov. Like fullt er tiltaket et treffpunkt mellom to institusjoner i lokalsamfunnet, der skolen gjør bruk av kirkens område som læringsarena og lar elevene få oppleve og oppdage kirkegården selv.

7.trinn

I utgangspunktet var kirkemusikk og salmesang satt opp her, men i gruppa var det enighet om at sjuende klasse er en vanskelig alder, og det er vanskelig å fenge denne elevgruppa.

Plangruppa leser i fellesskap kompetansemålene etter 7.årstrinn, samt innholdsfortegnelsen til KRLE- boka og stopper opp ved punktet «forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer».

Mellomtrinns læreren stopper ved temaet nattverd:

Nattverden også.....de går kanskje ikke så ofte på gudstjeneste – og plutselig er de midt oppe i nattverden. Kanskje det er litt snålt også? At de skal få se vin og brød (...) tror det kan gjøres noe, for det er også litt sånne praktiske ting. Det er sånn som elever kommer borti det før eller siden.

Småskolelærer svarer at dette vil være å foregripe konfirmanttiden, hvorpå kateketen følger opp med at det er helt greit å få det repetert når de kommer i konfirmant alder, for de som velger å konfirmere seg i kirken. For dem som velger noe annet er det uansett greit å vite hva som skjer i en nattverd.

Mellomtrinns læreren har imens bladd seg videre i boka, og kommet frem til et kapittel som heter «Kristne ritualer fra fødsel til død» og relaterer dette til temaet om nattverden. Kateketen møter henne på dette og sier at temaet er spennende og at det gir trygghet å vite hva det er om man kommer bort i det. Her blir stemmen til mellomtrinns læreren litt mer hektisk og høyere i det hun uttrykker at nattverden er noe fremmed for de som ikke er kirkevante. Hun får medhold i dette fra småskolelæreren:

Nattverd kan fort bli noe man distanserer seg fra når man ikke vet noe om det. Men jeg synes også det er veldig vanskelig å si noe om det som lærer. Altså, undervise i temaet – det er jo noe som er både konkret og abstrakt

Mellomtrinns læreren fortsetter:

Åh, men kanskje det er bedre i konfirmanttida, tenker jeg.....for det kan virke litt sånn.....påtrengende å ha om nattverden i sjuende. Det føler jeg kanskje blir litt påtrengende.....eller hvis dere skjønner hva jeg mener. Her er vi ved disse skillene som er så hårfine.

Kateketen understreker med å si at nattverd er en personlig handling, før mellomtrinns læreren fortsetter:

Veldig personlig – og de aller fleste vil ha et fremmed forhold til det. Da er det kanskje enklere å nevne det i en sammenheng hvis en tar flere kirkelige handlinger, og ikke bare sakramentene. Sier ikke at det er lett å undervise i det, men det er jo litt praktisk.....å vite litt om det, for før eller siden kommer de jo bort i det.....bort i begravelser og dåp og bryllup og nattverd.....det er jo veldig vanlig å dumpe bort i.

Mellomtrinns læreren går fra dette over til å tenke ut hvordan det kan lages undervisningsopplegg rundt dette, og uttrykker usikkerhet ved å skulle undervise i dette temaet. Etter en tenkepause blir gruppa enige om at «Ritualer» er en god arbeidstittel inn mot tiltak for sjuende trinn, og at det samsvarer bra med kapitlet i KRLE-boka som heter «Seremonier og ritualer». Gruppa nærmer seg slutten på plangruppemøtet, og er enige i at de har funnet en god løsning på et litt vrient tema. Mellomtrinns læreren virker fornøyd med at kirken skal hjelpe skolen å undervise i temaet, og småskolelæreren understøtter og avsluttet prosessen i denne omgang ved å si:

Kirken er jo den som er proff på det! Ingen kan det bedre!

Mellomtrinns læreren spør om det er tenkt at kirken skal komme til skolen. Hun synes at det hadde vært fint om noen fra kirken som hadde peiling på det kunne komme og gjøre det, og tenker at dette er et tema som kirkelige ansatte kan ta seg av.

Mens lærerne har snakket sammen, har kateketen sett over planen, og funnet at det ikke er så mange steder at noen fra kirken skal komme til skolen. Hun legger derfor frem et forslag der noen fra kirken kommer på besøk med for eksempel et sognebudssett for å gjøre det mer visuelt for elevene. Mellomtrinns læreren støtter dette og mener det er et større behov for å

fokusere på ritualene fremfor høytidene. Kateketen støtter denne uttalelsen, og sier at som lærer er det jo ofte slik at man har bedre kontroll på de kristne høytidene enn de kirkelige ritualene. Dette er lærerne enige i, og dermed er det enighet i gruppa om at det er viktigere at kirken kommer tyngre inn på dette trinnet med sin kunnskap på feltet.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg holde teori og analyse sammen for å besvare problemstillingene. I den første delen av drøftingskapitlet vil jeg ta for meg formaliseringsprosessen. For å belyse dette vil jeg ta utgangspunkt i rammeverk og læreplanteori. Jeg vil i den siste delen av drøftingskapitlet ta for meg det tverrfaglige samarbeidet i gruppa på bakgrunn av profesjonsteori, didaktikk og kirkepedagogikk, samt vurdere utfordringer og muligheter som finnes i samarbeidet.

5.1 Formalisering av skole-kirkesamarbeidet

Utgangspunkt for samhandlingsplanen i skolens rammeverk

Ulstrup Engelsen skriver i forordet til sin bok om utvikling av læreplaner at alle læreplaner, implisitt eller eksplisitt, er vendt i samme retning. Det gjelder blant annet mål for opplæringen, elevene, innhold, arbeidsmåter og rammer (Ulstrup Engelsen 2006:10). Det gjelder også for utviklingen av samhandlingsplanen. Skole og kirke er vendt i samme retning med mål om å gi kunnskap videre. For å gi samarbeidet gyldighet for alle skolene i kommunen, var det et behov om formalisering fra en av skolelederne som var utløsende faktor:

Det er ikke det at jeg er negativ til et samarbeid mellom skole og kirke, men jeg synes det er viktig med ryddighet i forhold til de foresatte. Derfor ønsker jeg meg en plan som har tatt hensyn til lovverket, og som gjelder for alle skolene i kommunen. (Skoleleder s.39)

Skolelederen pekte på svakheter jeg selv hadde erfart, og hennes bevissthet mot en formalisert plan ble det springende punkt for et sterkere og tettere samarbeid mellom institusjonene. Skolelederen våget å være tydelig, og utfordret meg på å jobbe videre med tanken om et bedre strukturert skole-kirkesamarbeid. Jeg finner altså at formaliseringsprosessen startet med et møte med en bevisst skoleleder som fra sin synsvinkel så et skole-kirkesamarbeid som verdifullt på den ene siden, men samtidig vanskelig uten forankring i lovverket på den andre siden. Hun understreker at hun ikke er negativ, men at det er et krevende felt i møte med de foresatte og trekker de inn som en fjerde gruppe i tillegg til elevene, og de ansatte i skole og kirke. Som skoleleder har hun et ansvar for å påse at arbeid som foregår i skoletiden er i tråd med opplæringsloven. Hun er også klar over at det er flere bevisste og klartenkte foresatte som følger med på det som foregår på skolen og som stiller spørsmål og krav dersom noe er utydelig, i tillegg er skole-hjemsamarbeidet tuftet på tillit og respekt. I neste omgang var det

tidsmessig krevende å få til et møte med skoleleder som kunne gi meg innpass på den aktuelle skolen. Dette gjaldt da særlig den skolen hvor skoleleder ønsket seg en plan for samarbeidet i sitatet ovenfor, og som ble omtalt som «den vanskelige skolelederen» av min forgjenger. Når hun uttrykker behov for en plan, er det i samsvar med hvordan skoleverket fungerer, og hva hun som leder er vant til å forholde seg til.

Læreplaner er grunnlag for all opplæring i norsk skole og er det utgangspunktet skoleledere og lærere har for å drive opplæring. Imsen henviser til Stenhouse når hun skriver at en læreplan er et kommunikasjonsmiddel til de som er i skoleverket, men også til de som er på utsiden, som foresatte (Imsen 2000:171). Dette samsvarer med problemstillingen skolelederen skisserte opp for meg, og hennes behov for å finne gyldighet for samarbeidet. En samhandlingsplan blir et kommunikasjonsmiddel mellom skole og kirke, som vender seg begge veier i tillegg til å ivareta skolens ansatte i møte med foresatte og storsamfunnet for øvrig.

Inn mot perspektivet som er gitt ovenfor, er det nyttig å se Ulstrup Engelsen legge Cornbleth til grunn når hun trekker frem læreplanen som et kontekstavhengig dokument. Den er skrevet i en bestemt tid, på et bestemt sted og i en bestemt kultur (Ulstrup Engelsen 2010:19). Dette samsvarer godt med skoleleders behov for et lokalt rammeverk rundt skole-kirkesamarbeidet. Hun må holde seg innenfor lovverket i møte med foresatte på et fagområde som oppleves som uoversiktlig. Ulstrup Engelsen skriver videre at det som blir gitt av sentrale styringsdokumenter må sees mot den lokale konteksten der de skal implementeres (Ulstrup Engelsen 2010:20) Skolelederen jeg siterte innledningsvis til dette avsnittet, understreket ønsket om en lokal plan tuftet på lovverket. Det vil på den ene siden forplikte skolens ansatte og kirkens ansatte i et samarbeid. På den andre siden vil det være en trygghet for skolelederne å imøtekomme foresatte når det er forankret i sentrale styringsdokumenter. På den måten vil skole-kirkesamarbeidet være forankret i lovverket og dermed ha gyldighet utover skoleledernes personlige relasjoner til kirkelige ansatte og kirken som faglig ressurs i skolen.

Det kunne vært enklere å utarbeide planen på egenhånd, for så å presentere den for skolelederne med mulighet for å få den godkjent til bruk i skolene. En slik arbeidsmetode kunne tidsmessig forkortet prosessen og vært enklere å organisere. Da jeg i midlertid fikk muligheten til å etablere et ledermøte med representanter for både skole og kirke, ga det de beste forutsetninger for videre planarbeid.

Jeg finner altså at når begge aktører var involvert fra starten av fikk de oversikt over strategi, tidsaspekt og mulighet til å påvirke prosessen, noe som ga begge institusjoner eieforhold til planen. Med ledermøtet som utgangspunkt ble planarbeidet gitt seriøsitet og tyngde, og ble gjensidig forpliktende for begge parter. I tillegg ble jeg ytterligere forpliktet til å ferdigstille og implementere planen på alle trinnene, i forhold til om jeg hadde utarbeidet denne på egenhånd.

Analysen viser altså et ustrukturert og krevende samarbeid mellom skole og kirke i kommunen som i stor grad handler om hvilken relasjon den kirkelige ansatte har til den enkelte skoleleder. Dette kan sees i sammenheng med en utvikling der skole og kirke har vært tett forbundet med hverandre, og hvor samarbeid og løsrivelse fra det har vært igjennom flere faser. Denne uroen har skapt utrygghet for mange av KRLE-lærerne (jfr. sitat s.48). Hva er lov? Hvor går grensene for hva som formidles? Hvordan undervise uten å stigmatisere eller støte noen? Er et samarbeid med den lokale kirken mulig? Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på KRLE som var regifaget i samarbeidet, samt drøfte fritaksretten.

En plan for alle?

Skolen er premissleverandøren i et skole-kirkesamarbeid, og det er skolen som har den juridiske forpliktelsen for opplæringen av barn og unge. Undervisningstilbudet skal gjelde alle elever på tross av ulik rase, kultur og religion og ivareta det hensynet at skolen er hjemmets forlengede arm. Når det gjelder samhandlingsplanen var kompetansemålene styrende for utformingen av tiltak. Det var på basis av dem, i kombinasjon med læreverkene og lærernes yrkeserfaring, at planen fikk sin form. Underveis i prosessen, erfarte jeg lærere som var usikre og oppgitte med tanke på lærerrollen i KRLE-faget og hvilke regler som gjaldt i kunnskapsformidlingen. Lærerne visste at KRLE er et fag som fordrer bevissthet til formidlingen. Derfor uttrykte de lettelse ved at kirkelige ansatte bidrar inn mot det de opplevde som «vanskelige» temaer, som for eksempel sakramentene og kirkevandring. I lys av dette er det interessant å se nærmere på KRLE-faget og fritaksretten.

KRLE-faget er komplekst i det at det berører det innerste i mennesket, er et dannelsesfag og skal ivareta alle livssyn med respekt og samtidig skal faget skape forståelse, samt oppmuntre til dialog for å utruste mennesker til å leve sammen på tross av kulturelle og religiøse skiller (Hodne 2009:80ff). I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller trosutøvelse, men faget skal gi elever med ulik bakgrunn felles kunnskapsgrunnlag og referanseramme. En slik

kunnskap vil gjøre fremtidige generasjoner i stand til å håndtere utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet (Hodne 2009:77). Med tanke på planen som skal implementeres i skolen, vil det være avgjørende at elever og foresatte kan kjenne seg trygge på at eget religions- og livssynsståsted ikke krenkes, men at ny kunnskap som blir tilført, utvider og utvikler elevenes kunnskapshorisont, samtidig som deres egen integritet oppleves ivaretatt. Et skole-kirkesamarbeid kan på den ene siden gi mer kjøtt på beina til et fag som ofte blir teoretisk, ved at flere av tiltakene er lagt til kirkerommet eller områdene rundt kirken. På den andre siden er det mulig at noen vil oppfatte dette som religionsutøvelse, og dermed søke om fritak. Hva som blir oppfattet som overtramp og utøvelse av tro er individuelt, men skolen må ta høyde for at foresatte kan problematisere et samarbeid som innebærer opplevelser og opplæring i kirken. Inn mot dette er god informasjon til foresatte med på å skape trygghet, slik at opplegget blir så transparent som mulig. Dersom elever likevel søker fritak, kan dette gjelde deler av undervisningen som for eksempel en ekskursjon, men elevene kan ikke fritas fra kunnskap og skolen er dermed forpliktet til å tilrettelegge for tilsvarende opplæring.

Det understrekes i avsnittet «Formål med faget» at KRLE skal stimulere til allmenndannelse, samt undring og gi plass til den betydningen kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt, samtidig som det presiseres at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. (LK06:67). Dette skal ivareta elevens mulighet for å skape seg likeverdige bilder av religioner de møter i sin hverdag og grundig kjennskap til kulturarven. Hodne fastholder på den ene siden at KRLE-faget mulig er det viktigste allmenndannende faget i skolen ved det at det er en sentral arena for kulturarven, kollektiv identitet og samfunnets moral og verdier, i tillegg til at slik kunnskap danner et viktig grunnlag i møte med et flerkulturelt samfunn (Hodne 2010:77). Geir Winje er en kritisk røst inn mot dette. Han hevder at kulturarv, identitet og allmenndannelse ikke kvalifiserer til å praktisere religion i skolens regi. Videre problematiserer Winje identitetsbegrepet og hvordan det knyttes opp til KRLE-faget i Reidun Rindal Opsal sin avhandling (Winje 2016:229). På bakgrunn av det vil det være viktig å ha et undervisningsopplegg som flest mulig kan delta på og som gir et likt kunnskapsgrunnlag for oppvoksende generasjoner. Like fullt er det dette faget som har en uttalelse fra FNs menneskerettighetskomité på seg, i tillegg til en dom fra Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, slik at delvis fritaksrett ble enklere å gjennomføre. Dette mener Hodne har ført til at lærere har utvist større varsomhet inn mot valg av arbeidsmetoder, samtidig som lærere er seg bevisst at foresatte og storsamfunnet for øvrig følger med på utviklingen og utøvelsen av faget (Hodne 2010:78). På grunn av dommen har uroen rundt

religionsfaget gjort mange lærere usikre på hvordan de kan gjøre det levende og interessant uten at det skaper ytterligere støy fra foresatte eller skoleledere, samtidig som faget fortsatt har substans i seg. Dette samsvarer godt med mine funn fra plangruppa, der lærerne uttrykte usikkerhet i møte med faget. Et KRLE-opplegg uten nerve vil raskt føre til at faget oppleves tørt og kjedelig, og mangle den autentisiteten som gir det identitetsdannelse i forhold til elevene, og deres egen bakgrunnshistorie.

Ut ifra det jeg har pekt på i dette avsnittet, må det være en overordnet tanke at samhandlingsplanen i utgangspunktet skal favne alle elever på grunnskolen. Det vil gi elever samme tilgang og mulighet til kulturarv og felles tankegods. Når det likevel er vanskelig, er det med bakgrunn i ulike formeninger og oppfatninger om formidlingens påvirkningskraft og religionspraksis. Foresatte har en mulighet til å frita sine barn fra enkelte elementer i undervisningen som de mener blir støtende eller krenkende ut fra egen religion eller livssyn. Samhandlingsplanen har som mål at alle elever kan være med på tiltakene og oppleggene i rammen av dem. Dette vil fra skolen sin side kreve at informasjon blir gitt til hjemmene i forkant, og fra kirken sin side vil det fordre ansatte som er bevisst sin oppgave som kunnskapsformidler, i hodet og språket.

Utvikling av plan

Med skolens rammeverk som bakgrunn, kunne plangruppa starte refleksjoner og diskusjoner av tiltak for 1.-10. trinn. Aktørene i gruppa startet med å se hvilke tiltak som allerede var på plass i samarbeidet, hva som skulle fornyes og hvilke trinn det skulle utvikles nye tiltak til. I denne prosessen var det flere runder med tankearbeid og ideologiske strategier, før plangruppa landet på endelige tiltak. Med utgangspunkt i Goodlad sin nivådeling befinner plangruppa seg i denne fasen i første nivå, der det handler om å sortere hvilke ideer som skal bearbeides og bli med inn i planen. Goodlad kaller denne fasen for ideenes læreplan og vil måtte brytes med det som er praktisk gjennomførbart. (Imsen 1997:161). Dette gjaldt i størst grad innholdet, da planen sier lite om arbeidsmetoder og pedagogiske virkemidler. Lærerne brukte ofte egne undervisningserfaringer i denne delen av prosessen, og drøftet dette ut i fra skjønn og kompetansemål. Jeg fant at læreres egne erfaringer i noen grad var styrende for utfallet, og vanskelig for de andre i gruppa å etablere en faglig diskusjon mot. Småskolelærers beretning om egen tapsopplevelse, jfr. kapittel 4.4, er et eksempel på dette, der hennes fortelling blir såpass personlig og sterk at det blir vanskelig for de andre i gruppa å møte den med argumenter eller fortsette diskusjonen. På den ene siden kan en slik beretning vitne om

trygghet mellom aktørene i gruppa, som på den måten kan få frem relevante, personlige perspektiv med tanke på utforming av plan. På en annen side vil det bli vanskelig å møte en slik fortelling med faglige innspill med tanke på å bevare relasjonene, samt ivareta fortellingen. Utfallet ble også at en begynnende diskusjon om aldersmessig plassering av temaet død, sorg og begravelse ikke kommer videre, men i stedet ble det taushet og vanskelig å fortsette diskusjonen. På den måten finner jeg at småskolelærerens fortelling blir såpass styrende for utformingen av tiltak på 3.trinn, at de andre lærernes faglige perspektiver forsvinner.

Som forsker ser jeg at kateketen med fordel kunne vært tydeligere og dratt diskusjonen videre i en faglig retning, og da hatt denne lærerens fortelling som bakteppe. Temaet sorg, død og begravelse er et tema å møte med varsomhet. En lærer vet at det vil være elever som bærer på sorg og har sine opplevelser knyttet til dette. I den sammenheng er det interessant å se småskolelærerens fortelling fra egen barndom, der døden ble gjort til noe mer skremmende enn det skulle vært. Mest sannsynlig er fortellingen et tidsbilde på temaet, en tid da det ikke ble snakket om og lagt vekk, til forskjell fra dagens skole som har temaet i kompetansemålene allerede etter 4.trinn. Småskolelæreren oppsummerer dette generasjonsskillet selv når hun sier:

For døden er praktisk og helt naturlig, og den må bare læres. Min generasjon er opptatt av å skjule dette med døden. (...) derfor synes jeg det er viktig at unger får lov til å vite hva som foregår og får lov til å se hva som foregår, for den dagen det skjer dem så er de trygge på det som skal skje.
(Småskolelærer)

Dermed ble temaet død, sorg og begravelse lagt til 3. trinn, og plangruppa gikk over til å diskutere hvilke pedagogiske virkemidler man kunne knytte an til det. Jeg finner at lærere trekker veksler på egen kompetanse, og har i noen grad oversikt over hva som kan fungere og ikke. Å ta med en klasse i bårhuset og se på ei kiste ble diskutert, men det ble raskt enighet om at dette ble for voldsomme virkemidler.

Samhandlingsplanen inneholder ikke detaljerte undervisningsopplegg, og det er opp til den enkelte lærer å benytte seg av resursene. I sammenheng med Svingbys rammefaktormodell er det interessant å se at like tiltak i planen kan arte seg ulikt fra lærer til lærer når det blir iverksatt. De formelle rammefaktorene, som lovverk og lokale ressurser, vil være til stede for alle, mens de uformelle forutsetningene, som lærerens grunnsyn og personlige historie, samt

evne til formidling, vil variere fra lærer til lærer (Ulstrup Engelsen 2010:246). Planen gir altså stor handlefrihet når det gjelder didaktikkens *hvordan*, og i tillegg kan den enkelte lærer tilrettelegge undervisningen for sine elever og deres behov.

5.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

I denne delen av drøftingen har jeg fokus på avhandlingens andre problemstilling *Hvordan foregikk den tverrprofesjonelle samarbeidsprosessen i arbeidet med å utvikle planen?* Jeg redegjør for dette i en tredelt drøftingsdel, der jeg tar for meg profesjonsteori, samt didaktikk med særlig blikk på kirkepedagogikk.

Profesjonsteori

Fra prosjektet om et formalisert skole-kirkesamarbeid var på tegnebordet, var mitt fokus rettet mot den prosessen der profesjonene møttes, delte tankene og systematiserte ideene i lovverk og kirkelige ressurser. Lærerne i plangruppa var tydelig på at stadige endringer og uro rundt KRLE-faget hadde ført til utfordringer i møte med fagdidaktikken. Lærerne som på den ene siden har monopol på kunnskapsformidlingen gjennom sin utdanning, opplever på den andre siden at kvaliteten på undervisningen synker når de opplever sin autonomi strengere kontrollert enn tidligere. Altså passer dette med utsagnet til mellomtrinns læreren som nå følte seg *forknytt* i KRLE-undervisningen og kjenner på endring i formidling av faget. Utsagnet nedenfor underbygger opplevelsen hennes.

Jeg synes det er vanskelig (...) å undervise i kristendom etter hvert (...). Det er første gang i år jeg ikke har hatt faget (...) jeg opplever det som en lettelse. (...) det har blitt verken fugl eller fisk
(Mellomtrinns lærer)

Småskolelæreren møter hennes utsagn med å se fremover og peke på konsekvensene av dette

(...)det å være så livredde for å vite noe om røttene våre (...) da får vi ikke noe røtter da, og det skremmer meg litt. (Småskolelærer)

Utsagnene viser at lærerne er klar over profesjonsansvaret de har som forvaltere av kunnskap. De viser også en erkjennelse av at didaktikken i faget har blitt mer komplisert, som igjen påvirker undervisningen negativt. Noe som samsvarer med et kjennetegn på det Molander og Terum kaller det performative aspektet, som understreker at det er usikkert hva som blir følgende av handlingsvalg (Molander og Terum 2008: 19ff). Overført til klasserommet betyr dårlig undervisning, negative konsekvenser for elevenes dannelse som lærere har et

medansvar i. Inn mot dette er det interessant å se hvordan lærerne tenkte at kateketprofesjonen kunne være en faglig ressurs i deres arbeid. Diskusjonen på 7.trinn viser hvordan lærerne ønsker å nytte kateketprofesjonen i undervisningen til temaet «nattverd» som oppleves vanskelig og fremmed for lærerne å undervise i. Temaet er gitt i læreplanverket, og læreprofesjonen er dermed forpliktet til å yte denne tjenesten. Dette ivaretar de også ved å trekke inn eksterne faglige ressurser til undervisningen. Gjennom diskusjonen på 7. trinn handler dialogen mellom profesjonene om hvordan elevene skal undervises i dette temaet som småskolelærer kaller «konkret og abstrakt». Felles for læreraktørene i plangruppa, var vegring for undervisning i temaet som virket «fremmed og vanskelig å formidle», og med det god anledning for å bruke kirkelige ansatte og deres fagkunnskaper. Jeg finner her at lærerprofesjonen på den ene siden ivaretar det institusjonelle imperativ, ved at de som lærere har forpliktet seg til å forvalte kunnskap, tar ansvar for det. På den andre siden finner jeg at kateketprofesjonen er trukket inn for å formidle kunnskap om temaet. I det Molander og Terum kaller et performativt aspekt ser jeg at kateketprofesjonen yter en tjeneste der klientene, altså elevene, får hjelp fra en kirkelig profesjon til å håndtere temaet «nattverd». Videre er det også en side ved det performative aspektet at kateketprofesjonen anvender en systematisert kunnskapsmengde rettet mot elevene (Molander og Terum 2008:18ff). I møte med de tre grunnleggende kognitive aktene som opptrer på dette punktet, vil lærerprofesjonen kunne yte sin tjeneste til kateketprofesjonen. Det kan gjøres ved at læreren bistår med opplysninger om identifikasjon, for eksempel hva slags elevgruppe man har med å gjøre, resonnering over hva det kan kobles til, slik at kateketen på best mulig vis kan skape en sammenheng i det elevene har blitt introdusert for tidligere. Det tredje nivået handler om å beslutte handlemåte. I den sammenheng kan kateketen gjøre sine didaktiske valg på bakgrunn av informasjon fra de to første kognitive aktene. Kateketprofesjonen kan formidling og har god kjennskap til pedagogiske virkemidler som kan bidra inn i undervisningen.

Inn mot diskusjonen på 3. trinn, med *Død, sorg og begravelse* som tema, finner jeg eksempel på at kateketprofesjonen har en annen tilnærming til et faglig tema enn lærerprofesjonen. Småskolelærer hadde med erfaring fra kateketprofesjonen, tatt med egen klasse inn i bårhuset og sett på en tom kiste. Dette ble for sterk kost for de andre lærerne som raskt konkluderte med at dette ville ikke de gjøre. Her finner jeg altså at hun som lærer, har brukt sin kateketprofesjon for å gi sine elever en opplevelsesbasert pedagogikk til temaet. Fra sin rolle som kateket, har hun oppøvet trygghet inn mot dette område, som igjen setter henne i stand til å ivareta dette som pedagogisk virkemiddel i møte med elever. Overført til skole-

kirkesamarbeidet kan dette vise hvordan to institusjoner kan møtes i kontekstuell didaktikk slik at det kommer klientene, elevene, til gode.

For begge profesjoner gjelder kravet om bruk av skjønn ved det performative aspektet. En lærer må ha øye for elevgruppen sin og vite om eventuelle særskilte hensyn. Læreren tar også dette videre slik at kateketen er forberedt på hvilken elevgruppe som kommer. Molander og Terum sier det slik:

Profesjonenes arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn (discretion) for å kunne håndteres på en adekvat måte (Molander og Terum 2008:19).

På den ene siden er dermed lærerne profesjonelle når de setter en grense for hva de opplever er en adekvat måte å undervise på. På den måten kan de skjerme elevene fra det som kan være tøffe inntrykk og påminnelse om vonde opplevelser. På den andre siden kan lærere hente støtte i andre profesjoner når de selv ikke har trygghet nok til å gjennomføre et slikt prosjekt. På den måten sørger de for adekvat undervisning uten selv å undervise. Jeg finner på bakgrunn av dette at kateketprofesjonen kan ha en utfyllende plass inn mot sentrale emner i kristendom i KRLE-faget.

Didaktikkens hva og hvordan

Begrepet didaktikk er en sentral disiplin innen undervisning som stiller spørsmål om undervisningens hvorfor, hva og hvordan. Denne avhandlingen dreier seg i størst grad om didaktikkens *hva og hvordan*, i møte med utforming av utvalgte tiltak i planen. Prosessen i plangruppa der lærernes intensjoner og idealer er styrende for arbeidet, tilskrives normativ didaktikk, da ideene tilhører «bør-nivået». Imsen omtaler gapet som ofte er tilfelle mellom «bør-nivået» og «er-nivået», inn mot hvordan et undervisningsopplegg er tenkt og hvordan det *egentlig* arter seg i undervisningsrommet (Imsen 2000:33). Inn mot dette finner jeg det interessant at lærerne øste av egen yrkeserfaring i planarbeidet, og brukte denne kunnskapen inn mot «bør-nivået». Det teoretiske perspektivet møter erfaringsbasert kunnskap, som gir nye undervisningsmuligheter. Eksempel på dette er diskusjonene på 3. trinn der aktørene diskuterer hvordan de best mulig griper an temaet «Død, sorg og begravelse».

Småskolelæreren forteller om hvordan hun tidligere har nyttet båretil til å la elevene få se rommet med ei tom kiste i, noe de andre lærerne mener er altfor kraftige virkemidler. Når småskolelæreren likevel velger dette inn i undervisningen, kan det henge sammen med at hun

har en større grad av trygghet, grundig kunnskap om og interesse for faget, i tillegg til personlige erfaringer, som har rustet henne til å anvende dette i sin rolle som lærer. På bakgrunn av dette finner jeg at kateketprofesjonen kan tilføre lærerprofesjonen verdi i didaktikkens *hvordan* og ser at lokalkulturen blir en sentral rammefaktor i et pedagogisk opplegg. Inn mot didaktikkens *hva*, har lærere det Helje Kringlebotn Sødal kaller delvis bundet mandat (K.Sødal 2010:18). Med dette forstår jeg at kompetansemålene, på den ene siden, var styrende for aktørene i plangruppa når tiltakene skulle utformes. På den andre siden er kompetansemålene vide, og gir rom for rammefaktorer som lokal tilpasning og yrkeserfaring kan prege utforming av tiltak. Jeg vil i denne sammenhengen drøfte tiltak på 1. trinn og ta for meg diskusjonen som fulgte i plangruppa rundt et pedagogisk opplegg på trinnet. Som aktører med flere års undervisningserfaring fra skole og kirke, har didaktikk en naturlig plass i planarbeidet. Analysen viser at utforming av tiltak på 1. trinn innebar usikkerhet, både hos lærer og kateket, om hvorvidt gudstjenesten kunne kobles inn som avsluttende ledd på tiltaket. Her finner jeg at mellomtrinns lærer i utgangspunktet er unnvikende, mens småskolelærer er tydelig på at skolen ikke skal bestemme når kirken har gudstjeneste og bokutdeling i den sammenheng. Småskolelærer turnerer på den måten sine to hatter, som lærer og kateket. Læreren tenkte på didaktikkens *hva* når temaet ble valgt, mens kateketen fokuserer på *hvordan*- spørsmålet når det blir foreslått at bildet som 1.klassingene lager skal avdukes på en gudstjeneste. Mellomtrinns lærer følger opp dette ved å foreslå at bokutdelingen kan presenteres for elevene allerede fra starten av prosjektet via invitasjon fra kirken. Kateketen var den som startet denne tankeprosessen ved at hun stilte et spørsmål til lærerne i plangruppa om mulighet for å gjøre nettopp dette.

Som forsker finner jeg likevel dette problematisk. På den ene siden er prosjektet avsluttet korrekt ved at bildet overrekkes i kirken i skoletiden og kan forsvares i rammeverket med henblikk på lokalkultur og sekundærsosialisering. På den andre siden finner jeg ekskludering i det som fort kan oppleves som prosjektets crescendo fra elevenes synsvinkel, når bildet avdukes på en gudstjeneste som de er invitert til, men som det mest sannsynlig ikke vil være aktuelt for alle å delta på, av religiøse eller prinsipielle årsaker hos foresatte. I tillegg vil barna det gjelder, ikke få den samme boka som de andre i klassen får. Kirken er den som inviterer og dermed forbereder elevene, i skoletiden via invitasjonen, til å komme på gudstjeneste å få bok. For noen av dem vil det heller ikke være aktuelt å få boka ettersendt. Fra kirkens ståsted ser jeg verdien i å samkjøre bildeprosjektet med bokutdeling. Fra skolens synsvinkel derimot, finner jeg at dette raskt kan føre til at enkeltelever føler seg ekskludert fra å være med på noe

viktig som skal skje i slutfasen av et prosjekt de har et eierforhold til. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det gir skole-kirkesamarbeid legitimitet å unngå og invitere til, eller rette fokus mot, frivillig involvering av trospraksis eller kirkelige handlinger, også utenom skoletid. På den måten kan et samarbeid favne bredt, uten at foresatte må kjenne seg forpliktet til å møte på for eksempel, gudstjeneste.

Å bruke kirken som undervisningsarena i skoletiden finner jeg derimot uproblematisk, sett i lys av kontekstuell religionsdidaktisk relasjonsmodell. Ved å ta i bruk kirkerommet, får elevene en opplevelse av at andre institusjoner i lokalsamfunnet står i en relasjon til skolen. Det igjen kan gi eleven følelsen av å tilhøre i en større, lokal sammenheng og tradisjonen de selv står i, eller møter daglig. Et perspektiv her er kulturen på mikronivået. K. Sødal hevder en lærer må foreta en analyse av den trosmessige bakgrunnen til elevene, og hvilken styrkegrad den har blant dem. På bakgrunn av det hun kaller en «kulturtolkning» hos religionslæreren, vil dette prege opplegget (K.Sødal 2010:25). Optimalt sett, mener jeg en slik tolking bør gjøres sammen med den kirkelige ansatte som har ansvaret for gjennomføring av opplegg. Dermed kan opplegget tilpasses elevgruppen bedre enn om det gjennomføres uten forkunnskaper om elevene. Altså ser jeg at kultur, både som lokalkultur og kultur som finnes i elevgruppen, blir den sammenbindende og styrende faktoren som kontekstuell religionsdidaktisk relasjonsmodell viser at den er. Jeg vil på bakgrunn av dette nå se på hvordan kirkepedagogikk kan være en faglig ressurs i undervisningssammenheng.

Kirken som undervisningsrom

Kompetansemål etter 7. årstrinn sier at elever skal *kjenne* til kirkebygget og kunne *beskrive* dets betydning. Til tross for at verbet *besøke* ikke nyttes, vil det være mulig å bruke kirkerommet og dets artefakter og interiør for å kommunisere budskapet. På den ene siden blir elevene, ifølge Sören Dalevi, til subjektet i undervisningen når de møter opplevelsesbasert metodikk (Dalevi 2015:4). Kirkepedagogikk gjør altså elevene ikke bare til mottagere av budskapet, men også deltagere i undervisningen. På den andre siden ser jeg at Levi Geir Eidhamar poengterer at elevene ikke skal involveres i andres trosutøvelse, men at tro som levd liv bedre kan gripes i den lokale kirken enn i en undervisningstime i klasserommet. I en slik sammenheng understreker han at besøket, eller ekskursjonen, skal gjøres når det ikke er gudstjeneste eller annen trosutøvelse der (Eidhamar 2009:158). Et tredje aspekt innehar Geir Winje, som i

en debatt om kirkelig involvering i skolen med Reidun Rindal Opsal⁹, hevder at den kristne fortellingen skal læres bort, men på nøytral grunn av pedagoger, og ikke kirkelige ansatte. Dette synspunktet kommer i klar konflikt med tenkningen i samhandlingsplanen i det at tiltakene involverer elevene til deltakelse i kirkerommet, basert på undervisningsopplegg i lys av rammeverket, hovedsakelig gjennomført av kirkelige ansatte. På bakgrunn av funn, mener jeg likevel det er fullt mulig å knytte kirken inn mot skolens arbeid, forankret i lovverket, og unytte kirkerommet som et pedagogisk verktøy i henhold til kompetansemålene. Winje står for en svært restriktiv linje som Rindal Opsal argumenterer mot ut fra overordnede bestemmelser for religionsundervisning. Elevene erfarer dermed kristendommen uten involvering i trosutøvelse, samtidig som at kunnskap blir overlevert i lokal kontekst. Jeg støtter meg til sistnevnte som begrunner samarbeidet med kirken pedagogisk.

Kirkepedagogikk bruker kirkerommet aktivt i undervisningen og blir på bakgrunn av det interessant å knytte til samhandlingsplanen der flere av tiltakene er lagt til den lokale kirken. Kirken kan fremstå som noe annerledes og spennende for elever som er vant til klasseromsundervisningen som ofte gjør dem til objekt i formidlingen. Et skifte i undervisningsmiljø vil være konstruktivt da det gir nye inntrykk og stimulerer sanser, som igjen kan gi et godt utgangspunkt for læring. Spørsmålet blir hvordan kirkerommet kan benyttes på en måte som gjør det gyldig for alle å delta. På den ene siden finner jeg at Geir Skeie poengterer at religion- og livssynsundervisningen bør ta i bruk flere rom, både ute og inne, som et arbeidsredskap for læreren. Like viktig hevder Skeie det er at elevene får møte religionen på deres eget sted og at det stimulerer til refleksjon og dialog bedre enn å holde seg inne i klasserommet (Skeie 2010:16). Elevene som får et undervisningsopplegg i kirken, i regi av skole-kirkesamarbeidet, vil i tillegg få opplevelsen av at skolen gjør seg bruk av kirken, og viser dermed at den er en del av elevenes sekundærsosialisering. Geir Afdal forklarer at som en konsekvens av å undervise, driver skolen kulturvirksomhet ved at den tar elevene dypere inn i norsk kultur gjennom fag, og da ikke bare det kulturhistoriske, men også den kulturen de er en del av til daglig (Afdal 1997:29ff). Skeie understreker dette når han sier at skolen skal være en del av samfunnet, og både kvalifisere og være kritisk (Skeie 2010:17). På den andre siden ser jeg at debatten mellom Winje og Rindal Opsal, blir relevant også i denne sammenhengen. Winje påpeker at elevene skal undervises i religionens praksis, men at de selv ikke skal praktisere reli-

⁹ Prismet, nr.3 (2016)

gion i regi av skolen. Når dette likevel gjøres hevder han at skolen ikke har forstått foreldremandatet for barnas åndelige og moralske utvikling, og at skolen ikke skal blande seg inn i den religiøse oppdragelsen (Winje 2016:229ff). Winje setter altså spørsmålsteget ved metoden det undervises i, når elever deltar på aktiviteter i KRLE-timene. I lys av dette ser jeg at et skole-kirkesamarbeid kan bli problematisert. Når kirken tas i bruk i undervisning av kirkelige ansatte, bryter dette med det Winje kommenterer og hevder er en uriktig måte å drive KRLE-undervisning på. I stedet mener Winje lærere bør fokusere på hvordan de best mulig kan gjøre faget spennende uten å påvirke elever til tro.

I den femte boka om skole- kirkesamarbeid fra IKO, understreker Gunnleiksrud at skolen ikke skal ha berøringsangst for det hellige, men heller legge til rette for at elevene kan reflektere over eksistensielle spørsmål, også den åndelige siden av det (Gunnleiksrud 2012:15). I møte med dette perspektivet er Kieckhefers teori om kirkens fokuspunkt relevant som utgangspunkt for refleksjoner over et gitt tema. Et kirkerom er utsmykket med kirkekunst i større eller mindre grad. Bilder fra sentrale bibelfortellinger, en albertavle med utskjæringer av personer eller et bilde av en bibelsk hendelse og vinduer med glassmalerier gjør kirkerommet egnet for ekskursjon. Jeg finner støtte hos Geir Skeie når han mener at undervisningen kan bruke religiøse symboler eller kunst for å best mulig gripe de religiøse dimensjonene i en religion, og på den måten få et nært møte med religionen på religionens egne premisser (Skeie 2010:13ff). Afdal støtter også tanken om å gi elevene en opplevelse av religion fra innsiden, når han mener at detaljerte, levende fenomener og dimensjoner kan bringes inn i undervisningen. På den måten kan også religiøs praksis i større grad være med som en arbeidsmåte. Da må også sanser og opplevelser få plass i læringssituasjonen (Afdal 2008:164). Fra en annen synsvinkel påpeker Winje at arbeidsmetoder som fordrer bruk av sanser for å erfare blir for involverende i en opplæring som skal formidle forskningsbasert kunnskap. Elever skal kunne motta religionskunnskap uten å erfare den, hevder han.

Mange av tiltakene i samhandlingsplanen handler om å gi barn og unge erfaring fra en annen kant enn klasserommet. Dalevi hevder at elevene selv kan avgjøre hvilken nærhet eller avstand de ønsker å ha til det som blir formidlet, men at det uansett best formidles gjennom bruk av kirkerommet. Når kirkelige ansatte skal formidle et budskap, kan det være en risiko at språk farges av trosopplæringsoppdraget. I det henseende er det relevant å stille noen spørsmål. Hvor går grensene for hvordan man gir uttrykk for kristen tro kontra å forkynne? Hvor går grensen for når man støter andres religiøse overbevisning? Ville det være lurt med et

etterarbeid, der elevene kunne gitt uttrykk for hva de selv tenkte rundt religion? I rollen som kirkelig ansatt, er det viktig å gå inn i denne oppgaven med bevissthet om hvordan livstolkning skal komme til uttrykk. En felle kan være at man som kateket eller prest, er så vant til å la sin egen tro farge samtaler og prekenes, at det blir vanskelig å unngå at dette skjer her. Å ha et ikke-forkynnende språk kan på den måten bli krevende. En annen utfordring kan også være religiøse termer som kan skape distanse, mer enn nærhet. Begreper som «nattverd», «sakramenter», «treenigheten» eller «bønn som språk mellom Gud og mennesker», kan være vanskelig for elever å gripe. I tillegg kan elevene kjenne seg fremmede, eller ikke forstå det som blir sagt, dermed er veien kort til kjedsomhet og et uinteressert publikum.

Ut i fra dette ser jeg at det er viktig at den som skal besøke skolen, har gjort grundige forberedelser, samt bevisstgjort seg selv på hvilken oppgave man skal utføre. Ved å ha fokus på kompetansemålene, gjerne sjekket ut læreverket og hatt en prat med læreren på forhånd, kan den kirkelige ansatte ha en bedre forutsetning for å treffe elevenes nivå. Egen rollebevissthet må være til stede i møte med elevene, og noen spørsmål å stille seg i forkant kan være: Hvordan kan jeg snakke om å være troende, uten å forkynne? På hvilken måte kan jeg best mulig ivareta oppgaven i å gi elever min kristne livstolkning? Hvordan kan jeg best mulig knytte mitt budskap opp mot elevenes læringsmål? Helje Kringlebotn Sødal sier at det religiøse språket kan være en utfordring i det at noen elever ikke har et språk om religion og livssyn, mens andre elever må få videreutvikle det de har. Kringlebotn Sødal presiserer at det å gi elever et religiøst språk, er ikke det samme som å gi dem en tro, men å hjelpe dem til å forstå sin livstolkning (Kringlebotn Sødal 2010: 62).

Ut ifra det jeg har belyst ovenfor, samt hentet støttet fra hos Dalevi, Skeie og Afdal og i egne erfaringer, finner jeg at kirkerommet egner seg godt til undervisning og formidling av kristendommen og kulturarv innenfor rammeverket, i tillegg til at elevene blir eksponert for elementer i lokalmiljøet sitt.

6.0 Konklusjon og utblikk

Her vil jeg samle mine resultater gjennom analyse og drøfting. Mitt utgangspunkt for denne avhandlingen var

Hvordan kan en lokal samhandlingsplan mellom skole og kirke formaliseres?

og

Hvordan foregikk den tverrprofesjonelle samarbeidsprosessen i arbeidet med å utvikle planen?

6.1 Formalisering av samhandlingsplan

Rammeverk

Jeg har gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet tatt utgangspunkt i plangruppa opprettet av skolelederne i kommunen for å formalisere skole-kirkesamarbeidet i lys av Opplæringsloven og LK06. Aktørene i plangruppa så på ulike alternativer for samarbeid, og gjorde et utvalg på bakgrunn av kompetansemål, læreplanverk og egen yrkeserfaring, og utviklet samhandlingsplanen med gyldighet for alle skolene i kommunen. I tillegg blir ikke samarbeidet relasjonsbasert, men strukturert inn i et system som ivaretar begge institusjoner. Lokal kontekst står sentralt i tiltakene, og planen blir dermed et bindeledd mellom skolen og lokalsamfunnet. Jeg har vist at en formalisert plan vil sikre at elevene får det samme undervisningstilbudet, som gir felles kunnskapsgrunnlag. Skoleledere kan støtte seg til planen i møte med lærere, elever og foresatte, uten å være i forsvarsposisjon, men vise til en felles plattform for hele kommunen.

Fritaksretten

I dette avsnittet diskuterte jeg muligheten for å ha en plan som favner alle elevene. Ut i fra bakgrunnen for planen, samt prosessen underveis med utforming av tiltakene, kom jeg frem til at det vil være mulig for alle elever å delta i et undervisningsopplegg i regi av skole-kirkesamarbeidet. Planen har forankring i kompetansemålene for KRLE som er regifaget for planen. Ut fra dette perspektivet finner jeg at planene er beregnet å ha gyldighet for samtlige elever på grunnskolen. Jeg ser imidlertid at det kan være en diskusjon hvorvidt tiltakene i planen er religionsutøvelse, og dermed at det kan bli komplisert for enkelte elever å være med på. Fritaksretten sikrer foresatte og elever en reservasjon mot det som kan kjennes krenkende

eller støtende for egen del. Problemet kan komme i neste runde når noen elever ikke har fått delta sammen med klassen, og dermed mistet kunnskap om lokale forhold i møte med religiøs praksis.

Læreplanteori

Det var med utgangspunkt i sentralt gitte læreplaner at plangruppa tok fatt på arbeidet med utvikling av en samhandlingsplan. På bakgrunn av lærernes egen undervisningserfaringer og rammeverk, ble planen utviklet. I tillegg ligger også ideer om ulike faser en plan utformes i. Her viste jeg til Goodlad sin nivådeling, og pekte spesielt på nivå en, der ideene tar form og blir med videre inn i planprosessen. Kompetansemålene ble det plangruppa navigerte etter og utformet tiltak på bakgrunn av. Jeg ga også stemme til Gunn Imsen og Britt Ulstrup Engelsen, og tok for meg hvordan en rammefaktormodell kan være aktuell inn i denne sammenheng. Jeg fant at læreplanteori må ligge til grunn når to institusjoner skal lage et produkt med gyldighet begge steder.

6.2 Et fruktbart samarbeid

Profesjonsteori

På bakgrunn av funn og resultater mener jeg at kateketprofesjonen i et performativt aspekt kan ha en utfyllende rolle i undervisningssammenheng. Det er lærerrollen som er førende for hvilke temaer og emner som skal inn i et skole-kirkesamarbeid på bakgrunn av kompetansemål, men i møte med didaktikkens *hvordan* er det kateketprofesjonen som har ansvaret for opplegget. Her kan sistnevnte profesjon bidra inn med kunnskap og trygghet på feltet som lærerprofesjonen kan kjenne seg fremmede på. Sett i et organisatorisk perspektiv fant jeg at alle aktørene hadde bevissthet rundt egen profesjon, men lærerne var tydelige på hvor de opplevde det vanskelig å formidle og hvor de ønsket å anvende kateketprofesjonen. På bakgrunn av det finner jeg at det er gode muligheter for at to profesjoner samarbeider om å utforme et opplegg for elever, på bakgrunn av at begge profesjonene er bevisste på hvem som er premissleverandør i forholdet.

Didaktikk, med blikk for kirkepedagogikk

I denne delen av avhandlingen så jeg på hvilken måte didaktikkens *hva* og *hvordan* ble tydelig i planprosessen. Plangruppa utformet en plan bestående av tiltak uten detaljert undervisningsopplegg. Kompetansemålene er vide, og det ansvarliggjør lærerne som skal

planlegge etter dem. Likeså blir et skole-kirkesamarbeid fleksibelt når tiltakene i planen er vide, og rommer muligheter for lokal tilpasning. Opplegget kan utformes på bakgrunn av en kulturtolkning, gjort av lærer som kjenner elevgruppa, i samarbeid med kirkelig ansatt som skal ha undervisningen. Jeg tok også for meg tysk kirkepedagogikk, og så på hvordan dette kan brukes inn mot et skole-kirkesamarbeid. Jeg fant at kirken som lokal aktør og kulturbærer er legitim å benytte inn mot elevene når kateketprofesjonen er bevisst på sin rolle som formidler av kristendom, og ikke formidler til kristen tro.

6.3 Utblikk

Kulturarv, identitet, dannelse og kristne verdier er ord som går igjen i Generell del av LK06. Dette peker fremover på at oppvoksende generasjoner skal få kunnskap og opplæring i den tusenårige historien som har fulgt landet vårt. Det gjør det likevel ikke ukomplisert med tanke på hvilken metodikk som kan brukes for å få måloppnåelse på området. Det kunne vært interessant og sett nærmere på hvilken måte kirkepedagogikk kan anvendes inn mot et pedagogisk samarbeidsprosjekt.

Denne avhandlingen stopper der «er-nivået» begynner. En plan inneholder visjoner og mål, som henger sammen med gjennomføringsevne. Hvordan planen arter seg ute i felten, kunne vært interessant og sett nærmere på. Hvordan gikk implementeringen? Hvordan ble den mottatt av lærerkollegaer? Hvilke tiltak ble i størst grad berørt av fritaksretten? I hvilken grad ble den gjennomført på skolene som det likeverdige dokumentet planen er? På hvilken måte skjer informasjonsflyten mellom skolen og foresatte inn mot skole-kirkesamarbeidet?

Samhandlingsplanen ble utviklet i lokal kontekst, av ei gruppe med lokal tilhørighet i kommunen. På bakgrunn av det kunne det vært naturlig å hevde at planen ikke har gyldighet utover egen kommune. Når det likevel er tilfellet, har det en sammenheng med at planen har en generell utforming. Den kan derfor anvendes som mal for kontekstualisert undervisningsopplegg på tvers av kommune- og fylkesgrenser. På den måten har samhandlingsplanen, slik jeg ser det, verdi for ansatte i skole og kirke som skal videreutvikle eget samarbeid, eller som er i oppstartfasen.

Litteraturliste

Afdal, Geir, Haakedal, Elisabeth og Leganger-Krogstad, Heid (Eds.) (2006(1997)) ”Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.” Oslo: Tano Aschehoug / Universitetsforlaget.

Coghlan, D. og Brannick, T. 2010. *Doing action research in your own organization*. 3rd edition. London: SAGE.

Dalevi, Sören og Osbeck, Christina. 2012. *Kyrkopedagogik i Munkfors – En utvärdering av ett samarbetsprosjekt skola-kyrka*. Karlstad: Universitetstryckeriet

Dalevi, Sören 2015. *Kunskapen i kyrkorummet Hur kyrkopedagogik skapar bredare förståelse av religion för skolelever*. Prismet, nr.4.

Danielsen, Ruth. 2004. *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo. Cappelen Akademiske Forlag.

Det norske Bibelselskap, 2011. *Bibelen*. 5. opplag. Oslo: Norbok.

Dysthe, Olga. 2001. *Dialog, Samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe Olga. 1995. *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Eilertsen, Tor Vidar, Grepperud, Gunnar og Tiller, Tom 1987. *Nye kurs eller ny kurs?* Oslo: TANO A.S.

Englesen, Britt Ulstrup 1990. *Kan læring planlegges? Læreplanarbeid – hva hvordan, hvorfor*, Gyldendal. Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup. (1998). *En læreplanteoretisk analyse av planer for menighetspedagogisk virksomhet i den norske kirke*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Everett, Euris, L. og Furseth, Inger 2004. *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglseth, Kåre og Haakedal, Elisabeth. 2012. *Samarbeid på tvers. Samarbeidet mellom Den norsk kyrkja og offentlige institusjoner innan utdanning og kultur*. Oslo: IKO-forlaget

Gullestad, Marianne. 1989. *Kultur og hverdagsliv*. Oslo. Universitetsforlaget AS.

Gunnleiksrud, Kristin og Andersen Y. 2008. *Samarbeid kirke – skole. Rammer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget.

Gunnleiksrud, Kristin 2009. *Kirken og den kulturelle skolesekken*. Oslo: IKO-forlaget.

Gunnleiksrud, Kristin 2009. *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandringar*. Oslo: IKO-forlaget.

Halvorsen, Else Marie. 2008. *Didaktikk for grunnskolen*. Oslo: fagbokforlaget.

Hammersvik og Jensen, 2005. *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv – et aksjonsforskningsopplegg. Masteroppgave. Masterprogrammet i utdanningsledelse*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

Sæle Hansen, Ellen, 2016. *Nasjonal eller lokal trosopplæringsplan*. Masteravhandling. Det teologiske menighetsfakultet.

Hauge, Ivar J. 2006. *Svinndal kirke 150 år. Et blick tilbake*. Moss: Økonomi Trykk as.

Hauge, Ivar J., 1998. *Våler kirke gjennom 800 år*. Mysen: Media Øst Trykk.

Hodne, Hans i Helje Kriglebotn Sødal . 2009. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*

Holter, Harriet og Kalleberg, Rangvald (red.), 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvalvik, Reidar 2013. Kirkebyggets teologi. Forelesningsnotat nr. 9. Menighetsfakultetet, Oslo

Imsen, Gunn 1997. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Imsen, Gunn 1997. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug

Imsen, Gunn 1998. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utg. Oslo: Tano Aschehoug.

Johannessen, Ø., L. 2007. *Plan- og praksisutvikling i KRL-faget*. Stavanger: Misjonshøgskolens forlag.

Jørgensen, Randi H., 1999. *Skole møter kirke. Ideer til samarbeid*. Oslo: IKO-forlaget.

Kieckhefer, Richard. 2004. *Theology in stone: church arcitecture from Byzantium to Berkeley*. Oxford: Oxford University Press.

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

Leganger-Krogstad, Heid. 2006 «Kultur – enhet og mangfold» i Afdal, Geir, Haakestad, Elisabet og Leganger – Krogstad, Heid: *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leganger – Krogstad, Heid. Halvorsen, 2008, *Didaktikk for grunnskolen*. Oslo, Fagbokforlaget.

Leganger-Krogstad, Heid 2011. Teologi i snø og is. En studie av estetiske universer i snøhotell. Kirke og kultur 2/2011; 183-201. Universitetsforlaget

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), Utdannings og Forskningsdepartementet. Oslo, 1996

Molander, Anders og Terum, Lars Inge 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.

Mørstad, E. 2000. *Visuell analyse. Metode og skriveråd*. Oslo. Abstrakt forlag.

Nygaard, Marianne Roderiguez, 2011. *Diakoners profesjonsvilkår i Den norske kirke*. Halvårsskrift for Praktisk Teologi, 28 (2), 34-46

Rindal Opsal, Reidun 2013. *Påskevandring : påskevandring som arbeidsmåte i RLE-faget og grenseobjekt i samarbeidet mellom skole og kirke*. Masteravhandling. Det teologiske Menighetsfakultet.

Rindal Opsal, Reidun. *Et mulig og nyttig samarbeid*. Prismet. 2016, nr.3. s. 233-236

Skeie, Geir, 2010. *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skottene, Ragnar 2002. *Kristne symboler. En elementær innføring*. Stavanger: Verbum forlag.

Sødal Kringelbotn, Helje 2009. *Religions – og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.

Telhaug, Ragnhild 2009. *”ja, men da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo” en mikrostudie av liturgisk drama med barn i trosopplæringen*. Masteravhandling. Det teologiske Menighetsfakultet.

Tjora, Aksel 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Tiller, Tom 2006. *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. 2.utg. Kristiansand: HøyskoleForlaget.

Westnes, Stein Bjarne 2012, *Studietur til Roma*. Faglig essay i TEOL8783. upubl.

Winje, Geir. *Et vanskelig samarbeid*. Prismet. 2016, nr.3. s. 229-232

Woodford, Susan 1983. *Se på kunst – en innføring I kunstens gleder* -. Saltrød: FORSYTHIA.

Læreplaner, lovparagrafer og rundskriv tilgjengelig på Internett:

Generell del av Kunnskapsløftet tilgjengelig på:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> , besøkt 25.09.17

Overordnet del – verdier og prinsipper:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>, besøkt 21.09.17

Hjemmesiden til Våler kommune tilgjengelig på

<http://www.valer-of.kommune.no/velkommen-til-valer>
besøkt 04.03.16

KRLE – fagplanen tilgjengelig på

<https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>, besøkt 25.09.17

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa tilgjengelig på

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> , besøkt 25.09.17

Læringsplakaten tilgjengelig på

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/> , besøkt 25.09.17

Prinsipp for opplæringa – Kunnskapsløftet tilgjengelig på

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/> ,
besøkt 25.09.17

Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kateketer tilgjengelig på

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1894?q=kateket>

Vedlegg: 1

23.11.10
Dag Andersen
Våler kommune

Orientering om plan for skole/kirke-samarbeidet i Våler kommune

Viser til møtet på Kirkebygden skole 09.09.10 der gjeldende prosjekt ble nevnt og diskutert i korte trekk.

Det er opprettet en plangruppe som skal jobbe med skole/kirke-samarbeidet i Våler kommune. Målet er å utforme en samhandlingsplan for alle skolene, 1. – 10.trinn. I denne plangruppa vil jeg, som trosopplæringskonsulent, lede arbeidet gjennom hele prosessen frem til en ferdigstilt plan. Metoden for samarbeidet er aksjonsforskning og materialet som samler seg underveis vil bli brukt i en masteroppgave i forbindelse med mitt studium, kirkelig undervisning, ved Det teologiske Menighetsfakultet. I den sammenheng vil lærere som er involvert bli anonymisert.

Det er i utgangspunktet planlagt fem møter for plangruppa, fordelt utover vårsemesteret. Prosjektet er basert på aksjonsforskningsmetoden, og veien må derfor delvis bli til underveis.

Formålet med prosjektet er å:

1. Utarbeide en dynamisk samhandlingsplan mellom skole- og kirke for Våler kommune.
2. Beskrive og analysere prosessen frem mot en ferdigstilt plan gjennom bruk av aksjonsforskningsmetoden.

Lærere som blir med i plangruppa:

Småskolelærer fra skole x
Mellomtrinns lærer fra skole x
Ungdomstrinns lærer fra skole x

Med vennlig hilsen
Eileen Beate Ulseth
Trosopplæringskonsulent

Student på masterstudiet i kirkelig undervisning
Det teologiske Menighetsfakultet i Oslo

Våler, 24.11.10

**Avtale mellom partene i plangruppe for samarbeid
mellom skole og kirke i Våler kommune**

Ved utformingen av en samhandlingsplan mellom skole/kirke kommer plangruppa til å ha flere møter. Det er i utgangspunktet stipulert til fem møter der det er viktig at alle parter stiller.

Jeg, som plangruppas leder, skal lede møtene, ivareta forslagene og underveis holde trådene samlet. I slutfasen skal jeg sy sammen planen vi har jobbet frem.

Dere, som representanter for skolene, forplikter dere til å stille på møtene, lytte til hverandres forslag og delta aktivt i prosessen underveis.

Møtene plangruppa har underveis, vil være en del av materialet som jeg skal benytte i masterstudie i kirkelig undervisning ved Det teologiske Fakultet. Hovedarbeidsområde i avhandlingen vil ligge på prosessen frem mot en plan.

Metoden for utforming av denne planen er aksjonsforskning, der fokus på samhandling mellom alle parter veier tungt. Alle personer i gruppa vil bli anonymisert.

Underskrift fra alle partene

Samhandlingsplan mellom skole og kirke i Våler kommune

Samhandlingsplanen nedenfor har blitt til gjennom et samarbeid mellom representanter fra alle tre skolene og trosopplæringskonsulententent i kommunen. Representantene er KRLE-lærere med lang fartstid, en fra småskoletrinnet, en fra mellomtrinnet og en fra ungdomskolen. Foranledningen for planarbeidet var et skole-kirkemøte med biskopen til stedet høsten 2010, der skoleledere ønsket å finne et samarbeid tuftet på en felles plan for hele kommunen. I løpet av vårsemesteret 2011 ble samhandlingsplanen utformet gjennom flere møter der vi sammen har lagt rammene for hva som er gjennomførbart på alle trinn, i sammenheng med økonomi og kompetansemål.

Samhandlingsplanen er en opptrappingsplan, der stillingsstørrelse hos kirkelige ansatte og kommuneøkonomi spiller inn, men som en begynnelse er det allerede innarbeidede tilbud som får førsteprioritet. Det betyr at i første runde vil 3., 4. og 6. trinn gjennomføre det som står beskrevet i planen nedenfor. Dette er faser som er delvis innarbeidet i det at det gjennomføres på noen av skolene, målet blir derfor i første omgang å etablere samme kontakten med alle tre skolene.

Dernest vil opptrapping av planen være: 1. – 2. trinn, 8. – 10. trinn, 5. og 7. trinn. Når hele samhandlingsplanen er satt ut i praksis, avhenger av midler tilført kirken og den enkelte faglærer på skolene.

1. trinn

Tema: Noahs ark eller skapelsen.

Tiltak: Kreativ oppgave med initiativ fra kirken til skolen. Lage bilde(r) til bruk i kirken som utsmykking av for eksempel våpenhus, og som kan presenteres/avdukes på en gudstjeneste.

Tid: 4 skoletimer

Ansvarlig: Kirken sender brev til første klasse med oppfordring om å lage et bilde

til kirken. Lærerne gjennomfører prosjektet.

Kompetansemål i KRLE etter 4.trinn:

- Fortelle om innholdet i sentrale tekster fra 1. og 2. Mosebok i Det gamle testamentet
- Gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til kristendommen

Kompetansemål i kunst og håndverk etter 4. årstrinn:

- Uttrykke egne opplevelser gjennom tegning
- Eksperimentere med form, farge og rytme i border
- Lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette
- Tegne hus fra nærmiljøet rett forfra og rett fra siden
- Samtale om opplevelsen av ulike typer hus og rom i nærmiljøet

Kompetansemål i norsk etter 4. årstrinn

- Arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing

2. trinn

Tema: Salmesang og musikk

Tiltak: Besøk i kirkerommet med fokus på musikken/ evt. få besøk av organist på skolen

Tid: En skoletime

Ansvarlig: Lærer på 2. trinn tar kontakt med organisten for kirkebesøk/skolebesøk

Kompetansemål i KRLE etter 4. trinn:

- Kjenne til kristen salmetradisjon og et utvalg sanger, også samiske

Kompetansemål i musikk etter 4. trinn

- Beskrive musikkens klang, melodi, rytme, dynamikk og tempo, og kunne delta i samtaler om hva som er særegent for et enkelt musikkstykke, og hvilke assosiasjoner det kan gi

Kompetansemål i kunst og håndverk etter 4. årstrinn

- Samtale om opplevelsen av ulike typer hus og rom i nærmiljøet

Kompetansemål i norsk etter 4. årstrinn

- Snakke om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt

3. trinn

Tema: Død, sorg og begravelse

Tiltak: Ha en samtale med klassen og gjennomføre en kirkegårdsvandring.

Tid: To skoletimer til samtale og en skoletime til vandring

Ansvarlig: Lærer på trinnet tar kontakt med en av de ansatte i kirken

Kompetansemål i KRLE etter 4 .trinn

- uttrykke tanker om livet, tap og sorg, godt og ondt og gi respons på andres tanker

Kompetansemål i norsk etter 4. årstrinn

- Beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger

Kompetansemål i samfunnsfag etter 4.årstrinn

- Kjenne igjen historiske spor i sitt eget lokalmiljø og undersøke lokale samlinger og minnesmerker

4. trinn

Tema : Oppdag kirken din

Tiltak: Kirkevandring der klassen får omvisning i sin lokale kirke. Her går vi gjennom rommene, ser på interiøret og kunsten og snakker om det vi ser/oppdager underveis. Evt. besøk i klokketårnet

Tid: To skoletimer

Ansvarlig: Lærer på trinnet tar kontakt med en av de ansatte i kirken

Kompetansemål i KRLE etter 4. årstrinn:

- beskrive lokale kirker, finne spor av kristendommens historie i lokalmiljøet og i distriktet og presentere funnene på ulike måter
- gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til kristendommen

Kompetansemål i samfunnsfag etter 4.trinn .

- kjenne igjen historiske spor i sitt eget lokalmiljø og undersøke lokale samlinger og minnesmerker

Kompetansemål i norsk etter 4.trinn

- skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst
- ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning
- beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger

5.trinn

Tema: Bibelen

Tiltak: besøk fra en av de ansatte i kirken som har et Bibelvandringkurs med elevene

Tid: Fire skoletimer

Ansvarlig: En av kirkens ansatte tar kontakt med skolen for avtale om tidspunkt. En av kirkens ansatte gjennomfører kurset med klassen

Kompetansekrav i KRLE etter 7. trinn:

- forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur

Kompetansemål i norsk etter 7.trinn

- presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler

6.trinn

Tema: Areal og katedral

Tiltak: tverrfaglig prosjekt der klasse besøker kirken, tar mål og regner areal og omkrets og deretter lager kopier av kirken i papp

Tid: 6 – 8 skoletimer

Ansvarlig: Faglærere på trinnet

Kompetansemål i KRLE etter 7.trinn

- beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk, og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner

Kompetansemål i matematikk etter 7.trinn

- gjennomføre, vurdere og presentere beregninger i praktiske situasjoner

- identifisere og analysere egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer og beskrive fysiske gjenstander fra teknologi og dagligliv ved hjelp av geometriske begreper
- bygge tredimensjonale modeller og tegne perspektiv med ett forsvinningspunkt
- bruke målestokk til å beregne avstand, og selv kunne lage enkel kart og arbeidstegninger

Kompetansemål i kunst og håndverk etter 7. trinn

- bruke ulike grafiske teknikker i eget arbeid
- bygge hus i målestokk etter utgangspunkt i egne arbeidstegninger og vurdere bruk av belysning og fargesetting

Kompetansemål i norsk etter 7.trinn

- Presentere et fagstoff muntlig med mottakerbevissthet med eller uten hjelpemidler
- Gi en begrunnet vurdering av andres muntlige framføringer

7. trinn

Tema: Ritualer

Tiltak: Besøk fra kirken/ i kirken, der vi snakker om sakramentene

Tid: To skoletimer

Ansvarlig: Faglærer tar kontakt med kirkens ansatte for avtale om besøk

Kompetansemål i KRLE på 7. trinn:

- forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer

kompetansemål i samfunnsfag etter 7. trinn

- Gjøre rede for hva et samfunn er, og reflektere over hvorfor mennesker søker sammen i samfunn

8. trinn

Tema: Symbolbruk i kirken

Tiltak: Kirkebesøk/vandring i kirkerommet der en ansatt fra kirken hjelper til å holde fokus på hvilke symboler man finner, og forklarer disse

Tid: To skoletimer

Ansvarlig: Faglærer tar kontakt med kirkens ansatte for avtale

Kompetansemål i KRLE på 10.trinn:

- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen

Kompetansemål i norsk på 10.trinn

- gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster

- bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster

9. trinn

Tema: Musikk knyttet til kristendom

Tiltak: Kirkebesøk med fokus på musikken de møter der

Tid: En skoletime til forberedelse på skolen, en skoletime i kirken

Ansvarlig: Faglærer på trinnet tar kontakt med kirkens ansatte for avtale

Kompetansemål i KRLE etter 10.trinn

- drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen

Kompetansemål i musikk etter 10.trinn

- gjøre rede for egne musikkpreferanser, uttrykke og formidle refleksjoner om musikk som kunst- og kulturuttrykk, og som underholdnings- og forbruksvare.

Kompetansemål i norsk etter 10.trinn

- tolke og vurdere samspillet mellom muntlig og skriftlig språk, bilder, lyd og musikk, bevegelse, grafikk og design og vise sammenhengen mellom innhold, form og formål

10. trinn

Tema: Kristen tro som livstolkning

Tiltak: Besøk fra en av de ansatte i kirken

Tid: En skoletime

Ansvarlig: Faglærer på trinnet tar kontakt med kirken for avtale

Kompetansemål i KRLE på 10. trinn

- forklare særpreget ved kristen tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- innhente digital informasjon og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange kristne
- drøfte kristendommens betydning for kultur og samfunnsliv
- føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn
- vise respekt for menneskers tros- og livssynsoppfatninger, ritualer, hellige gjenstander og steder

Kompetansemål i norsk på 10.trinn

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende



Våler kirkelige fellestråd
kateket@vpgo.net

21.10.2016

Vår ref.: 15/639-3/DA(bes oppgitt ved henv.)
Deres ref.:

Arkivnr: 144
Løpenr.: 9959/16

SAMHANDLINGSPLAN MELLOM SKOLE OG KIRKE I VÅLER KOMMUNE - BEKREFTELSE

Vi viser til e-post av 20.10.2016 hvor fellestrådet etterspør en bekreftelse av «---at skole-kirkeplanen er formalisert.».

Rådmannen bekrefter med dette at «Samhandlingsplan mellom skole og kirke i Våler kommune» er implementert som gjeldende for skolene i Våler kommune fra skoleåret 2015/2016 gjennom notat av 12.11.2015 fra kommunalsjefen til rektorene.

Notatet og selve samhandlingsplanen er - i likhet med denne bekreftelsen - journalført på sak 15/639 i kommunenes sak/arkiv system.

Med hilsen

Dag Andersen e.f.
Kommunalsjef oppvekst og kultur

Tlf.: 69 28 91 21

Adresse:
Herredshuset, Kjosveien 1, 1592 Våler i Østfold
Epost: postmottak@valer-of.kommune.no

Telefon:
69289100

Bankgiro nr: 7874.06.27502
Foretaksnummer: NO 959272581MVA
Hjemmeside: www.valer-of.kommune.no

Vedlegg 5

Tiltakene

For å gi bedre innsyn og mer helhetlig oversikt over utformingen av de ulike tiltakene, velger jeg å gi et kronologisk og kortfattet resyme av tiltakene som ble utviklet.

1.trinn: Skapelsen eller Noahs ark

Plangruppa ble enige om utforming av et bilde med tema fra skapelsen eller Noahs ark som overrekkes en kirkelig ansatt i skoletiden, og som senere skulle avdukes på en gudstjeneste der dette trinnet er spesielt invitert til å få seksårsboka. Dette kom vi frem til gjennom en diskusjon om hva som egnet seg som tiltak for denne aldersgruppa, der vi i stor grad var enige om at det måtte være noe praktisk og konkret. Bibelfortellingene ble valgt ut på bakgrunn av hva lærerne hadde undervisningserfaring i fra tidligere, og som de hadde opplevd fenget elevene. Diskusjonen som oppstod berørte læreres usikkerhet i møte med KRLE-faget, samt hvordan prosjektet og bildet skulle presenteres for elevene og i kirken. Diskusjonen er gjengitt nøyere i neste kapittel, og jeg går derfor ikke nærmere inn på den her.

2.trinn: Salmesang og musikk

Dette trinnet ble i første omgang satt på vent, da ideen om å gjøre noe kreativt i samarbeid med kirken ble brukt på første trinn. I første runde var det tiltenkt noe musikalsk på sjuende trinn, men begge barneskolelærerne var enige om at det var enklest med sang tidlig på barneskolen. Det er da de er mest glad i å synge, og det er da de tør, var konklusjonen til læreren på mellomtrinnet. En utfordring vi måtte ta hensyn til, var det økonomiske aspektet ved å flytte elever på skolen som ligger lengst unna til og fra kirken. Mellomtrinns læreren, som representerer denne skolen, kom selv med forslaget om at kantor heller kunne komme på besøk til skolen og undervise der. Derfra ble vi enige om at fleksibilitet i praktisk forstand er viktig, og at dette var en god løsning når det kunne bli vanskelig å bringe elever til kirken. Hvilket utvalg sanger som skulle presenteres for elevene tok ikke vi tak i, da vi ble enige om at det skulle være et samarbeid mellom kantor og lærer.

3. trinn: Død, sorg og begravelse

På dette trinnet ble det bestemt at temaet skulle være død, sorg og begravelse. Diskusjonen innad i gruppa strakk seg over to møter og berørte både elevenes alder og tilnærming til tema. Vi landet på at lærer selv er ansvarlig for å ta opp temaet i klassen, og deretter ta elevene med på kirkegårdsvandring. I hovedtrekk handlet det om hvordan man i møte med tredjeklassinger kunne undervise i dette temaet, og samtidig gjøre det konkret og praktisk. Her kom lærerne med egne undervisningserfaringer og stilte spørsmål som gjorde at utfallet ble som det ble. Diskusjonen og vurderingene som ble gjort underveis, blir sett nøyere på i neste kapittel. Jeg går derfor ikke nærmere inn på det her.

4. trinn: Oppdag kirken din

Inn mot dette trinnet kom vi raskt til enighet om å fortsette på tradisjonen om en kirkevandring. I flere år har en av skolene arrangert en dagstur for elevene på dette trinnet, kalt «bli-kjent-med-kommunen-din». Lærer har tatt kontakt med kirkekontoret og avtalt tid for omvisning i kirken. Målet er å gi elevene bedre faktakunnskap om egen kirke.

Omvisningen starter i våpenhuset og fortsetter innover i kirkerommet. Der tar vi for oss noe av interiøret og kirkekunsten som er typisk for den kirken vi er i. I tillegg blir fortellingen blir et undervisningsverktøy på omvisningen. I middelalderkirken er det knyttet sagn om hvordan kirken en gang skal synke i bakken, samt at det under midtgangen ligger flere graver. I den nyeste kirken, har en av lokalhistorikerne i bygda skrevet en spennende fortelling om da kirken brant ned. Fortellingen fenger ungene og er med på å gi en god forklaring på hvorfor det ikke er like mye gammel kirkekunst i den kirken sammenlignet med middelalderkirken. Hvis det er tid mot slutten av vandringen, er det mulighet for å ta med elever puljevis opp i klokketårnet. Opplegget har fått positiv omtale blant elever og lærere, og plangruppa bestemte på bakgrunn av det å la det få være uforandret.

5. trinn: Bibelen

På dette trinnet spilte læreren som tidligere hadde jobbet som kateket en aktiv rolle. Hun hadde tatt bibelvandringskurset, og gjennomført dette på 5.trinn på alle skolene da hun jobbet

som kateket. Senere hadde hun brukt noen av bevegelsene inn mot undervisning. Hennes erfaring var at dette var en god måte å lære hovedtrekkene i bibelhistorien på. Det var positivt for elevene å få besøk utenfra, samt at det handlet om innlæring av bevegelser i samhandling med elevene. Hennes erfaring var at når det først var lært, var dette noe elevene hadde med seg lenge etterpå og som hun også hadde knyttet opp til gudstjenesten når det var utdeling av Bibler til 5.klassinger. Hun hadde brukt de som kom på gudstjeneste til å vise noen av bevegelsene de hadde lært. På den måten kom også ungene bedre til syne underveis i gudstjenesten, mer enn bare å ta imot Bibelen. Uten videre diskusjon ble det konkludert med at dette kunne fortsatt være et tilbud fra kirken sin side til dette trinnet.

6.trinn: Areal og katedral

Læreren B hadde gode erfaringer fra et matteprosjekt på dette trinnet. Hun hadde selv gjennomført opplegget med flere klasser, og selv om det var tidkrevende var hun fast bestemt på at det var en god måte å jobbe på. Hun hadde koblet kirkebygget til kompetansemålene i matematikk etter 7.årstrinn der det blant annet står at elevene skal bygge tredimensjonale modeller og kunne bruke målestokk. På bakgrunn av dette hadde hun tatt med seg elevene til kirken, tatt mål, regnet areal og omkrets, og på den måten laget egne kopier i papp og laget en utstilling av dette. Til tross for at det var tidkrevende, mente hun elevene var tjent med å gå grundig til verks og studere kirken sin. Læreren fra småskolen kommenterte det med følgende utsagn «*de vil i hvertfall huske kirken sin, og bli kjent med den*».

7.trinn: Ritualer

Dette trinnet ble gjenstand for diskusjon. Lærerne presiserte at det var viktig at det ikke ble for barnslig, men at vi fant et tiltak som kunne passe denne aldersgruppen. Innledningsvis var temaet sorg, død og begravelse tiltenkt dette trinnet, men småskolelæreren hadde et ønske om å presentere temaet på et tidligere tidspunkt da det ofte er slik at unger må forholde seg til døden før de nærmer seg tenåra. Diskusjonen som utspant seg da temaet var bestemt, mener jeg er relevant inn mot denne avhandlingens tema og går derfor i dybden på den senere.

8. trinn: Symbolbruk i kirkerommet

I et av kompetansemålene for kristendom etter 10. trinn står det at elevene skal *kunne beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til kristendommen*. Med dette som utgangspunkt kom plangruppa raskt til enighet om å knytte kristne symboler til tiltaket. Diskusjonen som oppsto dreide seg om hvilken symbolikk som skulle vektlegges inn mot denne aldersgruppa. Småskolelæreren stilte spørsmål ved hva symbolikken skulle forklare, om det var det abstrakte skulle forklares med det konkrete, som for eksempel den halve alterringen som egentlig er hel, eller om det var deler av interiøret som skulle vektlegges. Jeg svarte at sett planen i en sammenheng, måtte det bygge på kirkevandringen fra 4. trinn og hva som var presentert der. Ved kirkevandringen på 4. trinn er naturlig å presentere noen av kirkes artefakter, men det vil hverken være tidsmessig mulig å gå gjennom alt og heller ikke hensiktsmessig med tanke på læring. Dermed vil det være nok å gå videre på og også gå dypere i på 8.trinns kirkevandring. For de fleste vil det også være hensiktsmessig med en repetisjon. Læreren understreker igjen at hun synes det er viktig å forsøke og forklare det abstrakte mest mulig konkret.

9.trinn: Kristen tro som livstolkning

Da plangruppa skulle ta for seg dette trinnet, følte vi at mye var brukt opp og at det var vanskelig å komme på noe som var nytt og spennende. Som kateket blandet jeg et øyeblikk kortene og sa at dette trinnet hadde jo allerede flere treffpunkter med kirken i og med at det er konfirmantåret deres. Det ble det da påpekt fra ungdomsskolelærer at dette omfattet flere enn konfirmantene, og at det var viktig for alle elevene med møtepunkt med kirken. Dette erkjente jeg raskt; elever og konfirmanter må ikke sammenblandes når en slik plan utarbeides. Plangruppa ble enige om at en ansatt fra kirken skulle komme på skolebesøk for å snakke med elevene om det å ha en tilknytning til personlig tro, være kristen i et pluralistisk samfunn og hvilken betydning det har gjennom livet. Her er det selvfølgelig opp til den enkelte som har regien hvordan timen vil bli lagt opp.

10. trinn: Musikk knyttet til kristendom

Ungdomsskolelæreren hadde et tydelig ønske om å bruke den musikalske siden av kirken opp mot dette trinnet. Hun hadde selv erfart at det var motiverende å bruke kjente sanger inn mot undervisningen, for eksempel å knytte Leonard Cohens «Hallelujah» opp mot de ulike bibelfortellingene sangen tar for seg. I utformingen av tiltaket ble det også nevnt av lærer at

10.klasse med fordel kunne bli kjent med noen av salmene i forkant, bruke tid på tekstforståelse og melodi slik at det vil være enklere å inkludere elevene underveis i en musikalsk interaksjon med kantor. Fra egen tid som lærer kunne jeg bekrefte at det også var godt å kunne ta med elevene ut av klasserommet, og gi dem en annen undervisningsopplevelse både ved å benytte andre fagpersoner og fjerne dem fra kateterundervisning.