



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Aktive konfirmanter: en analyse av læringsmuligheter ved praktiseringen av diakoni med konfirmanter

Torunn Stavik Karlsen

Veileder

Professor Svein Olaf Thorbjørnsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved

Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, høst, innlevert 8.januar

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)

Master i kirkelig undervisning

Antall ord: 18 904

Forord

Å skrive denne masteren har vært både tungt og lærerikt. Jeg har fått ny innsikt, som jeg kan dra nytte av i egen undervisning. Nå er dagen her at jeg kan si meg ferdig med to og et halvt års studie, men det kritiske blikket jeg har fått gjennom utdanningen vil fortsette.

Jeg vil takke:

Min veileder Svein Olaf Thorbjørnsen for gode, konkrete tilbakemeldinger.

Min arbeidsgiver og kollegaer som har gitt meg tid og rom til å skrive denne oppgaven.

Min gode venninne Gunhild, for god korrekturlesing.

Mine barn, Arend og Theis-Martin, for å ha holdt humøret mitt oppe og gitt meg mange gode hverdagsstunder slik at jeg har holdt beina på jorda.

Og ikke minst takk til min kjære ektemann som både har vært mor, far, masterskrivingbistandsyter, hushjelp og kokk det siste halve året.

Trondheim, 2018

Sammendrag

Masteravhandlingens problemstilling hvordan diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro for konfirmanter. For å kunne svare på dette har jeg valgt å sette det inn i en sosiokulturell kontekst og brukt teorier som situert læring, læring i et praksisfellesskap, aktivitetsteori og egenskaper ved mediert handling for å analysere Nasjonal plan for trosopplæring og Nasjonal plan for diakoni.

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på tre aspekter ved læring, nemlig tilegnelse, deltagelse og kunnskaping. Dette er de samme hovedaspektene trosopplæringen skal inneholde: Kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring. Jeg har vist gjennom analysen at det ligger et potensiale i diakonal praksis til å kunne linke alle disse aspektene sammen gjennom en konfirmanttime, gitt at man har en samtale både i forkant og i etterkant av praksisen.

Jeg vil konkludere med at vi er avhengig av noen momenter for at man skal kunne si at diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro for konfirmanter:

For det først må diakonal praksis må knyttes opp til teologi, slik at konfirmantene ser sammenhengen mellom handling og teori. For det andre må praksisstedet må være nøye planlagt, slik at vi vet hva konfirmantene møter. For det tredje må man ha samtaler med konfirmantene i etterkant, slik at de sammen kan reflektere over de erfaringene de har fått og gjennom denne samtalen oppstår ny kunnskap.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	1
1.2	Materiale	2
1.3	Metode.....	2
1.4	Målsetting for oppgaven.....	3
1.5	Disposisjon	3
2	Faglig perspektiv	5
3	Didaktisk teori	8
3.1	Generelt om sosiokulturell læringsteori	8
3.1.1	Den proksimale utviklingssone.....	9
3.1.2	Artefakter.....	10
3.1.3	Mediering	11
3.2	Situert læring	12
3.3	Aktivitetsteori.....	13
3.3.1	Første generasjons aktivitetsteori.....	14
3.3.2	Andregenerasjons aktivitetsteori.....	14
3.3.3	Tredje generasjons aktivitetsteori	15
4	Materiale	17
4.1	Konfirmasjonsarbeid	17
4.1.1	Gud gir – vi deler.....	18
4.2	Diakoni.....	18
4.2.1	Nasjonal plan for diakoni.....	19
4.3	Diakonal praksis i Vår frue åpne kirke	20
5	Drøfting av problemstilling	21
5.1	Konfirmasjon.....	21
5.1.1	Læring i en sosiokulturell kontekst.....	23
5.1.2	Språket.....	24
5.2	Aktivitetsteori.....	27
5.2.1	Kulturelle hjelpemidler/artefakter.....	28
5.2.2	Subjekt.....	30
5.2.3	Regler	30
5.2.4	Samfunn/fellesskap.....	32
5.2.5	Arbeidsdeling/ roller.....	34
5.2.6	Overordnet mål – utbytte	35
5.3	Egenskaper ved mediert handling.....	37
5.3.1	Spenning mellom aktører og artefakter	37

5.3.2	Formål	37
5.3.3	Muligheter og begrensninger	38
5.3.4	Mestring	38
5.3.5	Appropriering	39
5.3.6	Makt og autoritet	39
5.4	Tredje generasjons aktivitetsteori	40
5.5	Diakonal praksis som tilegnelse, deltagelse og kunnskaping	40
6	Oppsummering og konklusjon	42
6.1	Oppsummering	42
6.2	Konklusjon	43
6.3	Utblick	45
	Litteraturliste	47

1 Innledning

Jeg er ansatt som kateket i to menigheter i Trondheim hvor vi til sammen har rundt 120 konfirmanter hvert år.

I min menighet kan konfirmantene velge mellom ulike undervisningsgrupper etter hvilke interesser de har. Vi har blant annet flere KRIK-grupper som har undervisningen i en gymsal, vi har musikk og drama, friluftsgruppe og så har vi en gruppe som kalles hjertelaget. Hjertelaget er en diakonigruppe hvor vi tar konfirmantene med ut på ulik diakonal praksis, slik som arbeid blant flykninger, aktiviteter på eldresenter og suppeutdeling for hjemløse. Dette har inspirert meg, både i jobben, men også til å se mer på hvilke læringsmuligheter som ligger i konseptet med å bruke diakonal praksis som en del av undervisningen. Jeg har fått mange tilbakemeldinger fra konfirmanter om at de synes det er veldig gøy å få gjøre noe for andre, og vi har hatt mange gode samtaler etter å ha deltatt i diakonale praksiser. Konfirmantene har både stilt spørsmål og reflektert over det de har opplevd og sett. Dette er veldig spennende arbeid, og jeg opplever det som at det ligger et stort potensiale i denne undervisningsmetoden.

1.1 Problemstilling

Jeg har hatt lyst til å spinne videre på tanken om at man lærer gjennom praksiser og i et praksisfelleskap, samtidig som at jeg ønsker at konfirmantene skal se og oppleve diakoni som selve grunnsteinen i det kristne og i kirkens liv. Jeg har derfor følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan kan diakonal praksis bidra til å fremme læring om den kristne tro i konfirmantundervisningen?

For å kunne svare på dette har jeg også satt opp to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan sosiokulturell læringsteori brukes som et bindeledd mellom konfirmasjonsplan og diakonal praksis?
- Hvordan kan den teologiske begrunnelsen bak diakoni mediere kunnskap om den kristne tro?

Jeg skal bruke sosiokulturell læringsteori som analyseverktøy for å se på skjæringspunktet mellom Nasjonal plan for konfirmasjon som vi finner i trosopplæringsplanen «Gud gir - vi deler» (2010) og diakonal praksis, og hvilke muligheter det gir til læring.

Som eksempel på diakonal praksis bruker jeg en konfirmanntime i min egen menighet hvor konfirmanntene er med på å dele ut suppe i Vår Frue - åpen kirke i Trondheim. Gjennom dette eksemplet vil jeg bruke sosiokulturell læringsteori, teori om situert læring og aktivitetsteori for å analysere hvordan læring skjer hos konfirmanter. Hadde jeg valgt en annen diakonal praksis ville det vært andre rammer og forutsetninger, som igjen vil kunne gi andre tolkninger. Eksemplet fra Vår Frue - Åpen kirke blir kun brukt som eksempel på hvordan analysen vil gi utslag på en gitt praksis, ikke som et eget empirisk materiale.

1.2 Materiale

Jeg har basert min analyse på Nasjonal plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler (2010), da spesifikt kapittelet om konfirmasjon, og på Nasjonal plan for diakoni (2008), supplert av annen relevant teori om diakoni. Teorien jeg skal bruke er hentet fra sosiokulturell læringsteori, og da spesifikt om situert læring, praksisfellesskap, mediering og aktivitetsteori. Teoriene vil bli behørig presentert i kapittel 3, materiale i kapittel 4.

1.3 Metode

Jeg tar utgangspunkt i Nasjonal plan for diakoni og hvilken teologiske begrunnelse diakonien blir beskrevet å ha i planen, samtidig som jeg skal se på Nasjonal plan for trosopplæring og konfirmasjon og hvilke rammer, innhold og mål konfirmanntiden skal ha. Jeg ser her på hvilke muligheter som ligger i planene og analyserer så dette ved bruk av teorier vi finner i sosiokulturell læringsteori, og da spesifikt teori om situert læring, praksisfellesskap og Engeströms (2005) aktivitetsteori for å se på hvilke muligheter som ligger i skjæringspunktet mellom konfirmasjon, diakoni og læringsteori.

Metoden jeg har brukt i denne oppgaven er en hermeneutisk analytisk metode. Hermeneutikken har en tredelt betydning: uttrykk, fortolkning og forklare (Lægreid og Skorgen, 2001, s.5). Fortolkning handler om å gjøre et studieobjekt forståelig. Studieobjektet, teksten, må være ufullstendig eller på en eller annen måte uklar (Taylor, 2001, s. 239). Nasjonal plan for trosopplæring gir noen klare retningslinjer både til innhold og rammer, men det er fortsatt mange måter å tolke den på, og derfor vil ikke konfirmasjonsundervisningen være lik i alle kirker i Norge. Menighet, ansatte og kulturell kontekst vil innvirke på hvordan vi leser denne planen og påvirke hvordan vi legger opp konfirmasjonsundervisningen. Dette kan gi forskjellige uttrykk gjennom metode, pedagogikk og innhold.

Gjennom teori om sosiokulturell læring, situert læring, artefakter og mediering, og aktivitetsteori vil jeg nå bruke dette til å analysere og tolke hvordan diakonal praksis kan brukes for å fremme læring om den kristne tro. Jeg vil se på konfirmanntplanen ut fra de tre

læringsaspektene: tilegnelse, deltagelse og kunnskaping, noe som også gjenspeiles i de tre hovedaspektene ved trosopplæringen, nemlig: kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring. I mitt eksempel er man en del av et praksisfellesskap og en aktivitet som kan mediere kunnskap. I denne analysen bruker jeg gjennomgående suppeutdelingen i Vår frue kirke som eksempel på en diakonal praksis. Jeg kunne ha valgt flere ulike diakonale praksiser, hvor de ulike aktivitetssystemene kunne ha gitt meg enda mer kunnskap om hvordan læring skjer for konfirmanter ved bruk av diakonal praksis. Men på grunn av denne oppgavens relativt begrensede omfang vil jeg ikke ha mulighet til å gjøre det, men jeg vil likevel presisere at resultatene av å bruke et annet diakonalt eksempel vil kunne ha gitt andre tolkninger. Jeg vil dermed heller ikke kunne drøfte hvordan eventuelle andre ulike aktivitetssystemene konkret kunne ha påvirket læringen til konfirquantene og heller ikke kunnet gi en større analyse av tredje generasjons aktivitetssystem. Samtidig har dette valget ført til at den analysen jeg har gjort av Vår frue åpne kirke har blitt omfattende, og jeg har hatt mulighet til å bruke redskapene fra teorien om aktivitetssystem og aspekter ved medierende handlinger på en grundig måte.

1.4 Målsetting for oppgaven

Målet med oppgaven er å se på hva det er i diakonal praksis som kan gjøre at læring om den kristne tro fremmes for konfirquantene. Jeg ønsker å kunne drøfte diakonal praksis teoretisk ved bruk av forskjellige læringsteorier for å få et klarere bilde av hva som gjør at læring fremmes, men også hva som kan hindre læring. Jeg sammenligner det ikke med tradisjonell undervisning, for jeg har kun valgt å se på diakonal praksis, ikke på andre undervisningsmetoder. Målet er at etter denne masteroppgaven skal jeg kunne legge opp et konfirquantopplegg med klare rammer og innhold som gjør at konfirquantene lærer om den kristne tro gjennom den diakonale praksisen. Jeg ønsker å finne ut hvilke mekanismer og prosesser som foregår i læringssituasjonen og som påvirker læringen. Gjennom å forstå disse mekanismene kan jeg bli bedre til å bruke diakonal praksis som metode i konfirquantundervisningen.

1.5 Disposisjon

Oppgaven ser for seg skjæringspunktet mellom diakoni, konfirmasjonsundervisning og sosiokulturell læringsteori. Innledningskapittelet danner bakgrunnen for oppgaven og presenterer problemstillingen.

I kapittel to presenteres bakgrunnsteori som danner et bilde av konteksten denne oppgaven er skrevet i. Bakgrunnen gir et bilde av hvilken kontekst oppgaven er skrevet i. Dette er med på å

påvirke meg når jeg analyserer materialet mitt, og derfor er det også viktig å på forhånd være klar over hvilken kontekst jeg legger til grunn for min analyse.

I kapittel tre presenteres den teorien jeg bruker i analysen. Først presenterer jeg teori som forankrer oppgaven i konteksten før jeg går over til å redegjøre både generelt om sosiokulturell læringsteori, artefaktteori og mediering, i tillegg til situert læring, praksisfellesskap og aktivitetsteori.

I kapittel fire presenterer jeg analysematerialet mitt. Først forklarer jeg om konfirmasjonsarbeid generelt, og deretter går jeg inn på trosopplæringsplanen «Gud gir – vi deler» (Kirkerådet, 2010) og presenterer hvilke rammer, innhold og mål som kommer til uttrykk her. Deretter presenterer jeg hva diakoni er og jeg presenterer kort noen viktige elementer fra Nasjonal plan for diakoni (Kirkerådet, 2008) i tillegg til annen relevant teori om diakoni. Jeg avslutter kapitlet med å presentere en diakonal praksis som jeg bruker som eksempel gjennom hele drøftingen. Dette gjør jeg for å kunne konkretisere tolkningen min, og sette denne inn i en konkret kontekst, slik at man ser hvilke utslag de ulike elementene får når man ser på læring.

I kapittel fem drøfter jeg først hvilke muligheter som ligger i konfirmantplanen, og analyserer dette ved hjelp av det bakgrunnsbildet jeg har dannet i den teoretisk forankringen fra kapittel 2. Deretter skal jeg analysere planen ut i fra læringsteori, og drøfte både hvordan man lærer i fellesskap med andre og hvordan man bruker artefakter for å mediere kunnskap. Deretter analyserer og tolker jeg hvordan diakonal praksis kan fremme læring. Her bruker jeg teori om situert læring kan si noe om læringsutbytte ved å bruke diakonal praksis som metode. Etter dette vil jeg gå over til å bruke de ulike elementene i Engeströms aktivitetsteori og teori om medierende handling som analyseredskap for å tolke mulighet for å fremme læring om den kristne tro ved diakonal praksis.

Jeg avrunder kapitlet med å drøfte hvordan diakonal praksis kan føre til læring om den kristne tro som både tilegnelse, deltagelse og kunnskaping.

I kapittel seks oppsummerer og konkluderer jeg oppgavens sentrale punkter.

2 Faglig perspektiv

Læring er et begrep som er i stadig endring, og formes etter hvilket lærings syn man har. Geir Afdal har skrevet om dette i boka «Religion som bevegelse» (2013). Siden jeg i denne oppgaven bruker sosiokulturell læringsteori som analyseredskap, definerer jeg læring ut fra de gjeldene synene på læring som vi finner i læring innenfor en sosiokulturell kontekst. Det sosiokulturelle læringssynet ser på læring som uløselig knyttet til sosiale kontekster. Afdal presiserer at religion er i bevegelse, og endrer seg med konteksten. Dette vil si at det ikke er en fast form, men noe som er i endring alt etter samfunnet rundt og hvem som deltar i praksisfellesskapet. Sammen vil man kunne komme til ny erkjennelse og kunnskap, og man kan her tale om kunnskaping, altså ny kunnskap som skapes. Dette er også det synet jeg legger til grunn når det tales om den kristne tro. Den har en viss kjerne, men gjennom praksis skapes ny kunnskap. Jeg anser religion som noe bevegelig, noe som er nøye sammenføydd i kulturen, samtidig som at det allikevel har en kjerne, noe absolutt, som er essensen i troen. Dette er for eksempel troen på den treenige Gud. Det er også budskapet om at vi alle er skapt i Guds bilde, og at vi alle har et menneskeverd.

På 1980-tallet ble det økt fokus på barneteologi i Norge, hvor Dagny Kaul var en av pionerene. Hun gikk imot den tradisjonelle tanken om at barnet var en potensiell troende, men hun forsto heller barnet som et fullverdig menneske og dermed fullverdig troende (Kaul, 2003, s.72). Dette er også i fokus i den lutherske dåpsteologien som poengterer at troen er gitt fra Gud gjennom dåpen som gave, uten at det kreves noen forkunnskaper. Geir Afdal (2008) legger frem i artikkelen «Menigheten som lærende fellesskap» at kirken må utvikle en helhetlig læringsteori for hele undervisningstjenesten i kirken, basert på den forskningen som er gjort innenfor menighetspedagogikk. Gjennom boken «Religion som bevegelse» (2013) beskriver Afdal religiøs læring er mer enn trosoverbevisninger og kognitivt læreinnhold, religiøs læring innebærer også handling og praksis, hvor det er en mening bak handlingen og en hensikt med praksisen. Man lærer gjennom deltagelse og forståelse, hvor mennesker lærer med kroppen i samhandling med andre mennesker og skaper mening gjennom dette. Gjennom LETRA-prosjektet (Bjørndal, 2014) og Elisabeth Tveito Johnsens doktoravhandling (2014) har det blitt jobbet med å introdusere teoretiske analyseredskaper for å forstå ulike læringsprosesser i kirken. Johnsens avhandling peker også på ulike utfordringer i trosopplæringsarbeidet når man ser på lærings syn. Hun beskriver to ulike menigheter, hvor trosopplærerne i den ene menigheten setter barneteologien høyt, og dermed har endt opp med at det ene tiltaket deres ikke har noe undervisning om forskjellige emner, men kun lot barna selv benytte seg av kirkerommet, og

slik praktisere troen på den måten de fant hensiktsmessig. I den andre menigheten Johnsen beskriver, viser hun til problemet i motsatt ende, hvor trosopplærerne kun stiller ledende spørsmål og vil fram til konkrete svar. Dette gjør at barnas egen tro ikke får komme til uttrykk (Johnsen, 2008).

De senere årene har det kommet flere nye lærebøker for konfirmanter hvor det sosiokulturelle læringssynet er fremtredende. Både konfirmantboka «Nøkler for livet», «Konfirmantbibelen» og «Delta» setter det å lære i fellesskap som en viktig faktor i konfirmantundervisningen. «Delta» har en egen undervisningsøkt hver konfirmanttime som handler om trospraksis. I innledningen i «Delta» står det: *«Vi bør skape møter mellom konfirmantene og praksisene vi har i kirken. Samtidig kan vi dele kunnskap om hvorfor vi gjør det vi gjør. På denne måten gir vi troen både kropp og hode»* (Midtsund og Liodden 2016, s.5). «Delta» henter inspirasjon til sin pedagogikk fra Morten Holmqvists arbeid ved Det teologiske Menighetsfakultet og da spesielt i hans doktoravhandling (2015) hvor han har forsket på konfirmantpedagogikk. Hans poeng er at hovedvekten av trospraksisene bør gjøres som en del av menighetsfellesskapet og ikke kun i undervisningsgruppen. «Nøkler til livet» kom som et produkt etter en rapport om konfirmasjonsundervisning basert på blant annet menigheter i Den norske kirke (Krupka, 2010), hvor konfirmantene etterlyste undervisning som tok opp mer livsnære tema for konfirmantene, som for eksempel vennskap. Dermed tok man utgangspunkt i vennskap og meningen med livet, og lærer om den kristne tro gjennom å se det i lys av tema konfirmantene er opptatt av (Kielland, 2015).

I 2007-2008 ble det gjennomført en stor konfirmantundersøkelse i fire forskjellige land hvor man så på hva mål, innhold og metode som medarbeiderne i kirken brukte i konfirmasjonsundervisningen og hvilken oppfattelse konfirmantene hadde av dette. Det man fant var at her i Norge var det et språk i hva konfirmantene svarte var viktige emner og hva de ansatte i kirken mente var viktig. For medarbeiderne kom det fram at det var mange av de gamle katekisme-temaene som var viktig, mens konfirmantene selv ønsket å lære om vennskap og mer livsnære tema. Undersøkelsen beskriver i tillegg at de ansatte er opptatt av at konfirmantene skal få troserfaringer, men metode og temavalg samsvarer ikke nødvendigvis med dette. Samtidig var det en forventning blant konfirmantene at de skulle ha tematisk arbeid og debatt (Krupka, 2010). De ansatte ønsket at konfirmantenes egne spørsmål og tema skulle få påvirke undervisningen, samtidig som at de selv mente at de viste hva disse spørsmålene var, uten å høre med konfirmantene selv

I 2011/2012 skrev Sverdrup og Jordheim (2012) en rapport hvor de har samlet og analysert erfaringer menigheter har gjort seg knyttet til diakoniforståelse og diakonal praksis innenfor trosopplæringsreformen. Rapporten er en samling av hva ulike menigheter har svart på når de er spurt om diakoni inn i trosopplæringen i deres menighet. Det blir gjengitt mange enkelt svar som eksempel på hvordan ansatte i de ulike menighetene tenker. Flere svarer at de har en bevist tanke om at diakonien er å *gjøre* evangeliet og ikke bare *høre* det. Samtidig fokuseres det mye på at vi som kirke skal ha diakonale tilbud for barn og familier, og det er et stor fokus på diakoni i trosopplæringen, samtidig som at det er få eksempler på menigheter som svarer at de lar barna selv være utøvere i en diakonal praksis, utenom konfirmantenes fasteaksjon. Det er stort fokus på at alle trosopplæringstiltak skal være diakonale, hvor fellesskapet er en viktig del av dette, men det uttrykkes ikke noe spesielt fokus på direkte hjelp til mennesker i nød i lokalmiljøet (Sverdrup og Jordheim, 2012).

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan læring forstås i et sosiokulturelt perspektiv, for deretter å presentere noen teoretiske analyseredskaper beskrevet av Afdal som jeg senere vil bruke for å drøfte skjæringspunktet mellom konfirmasjonsundervisning og diakoni.

3.1 Generelt om sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky (1896-1934) er den mest sentrale personen innenfor den sosiokulturelle læringsteori. Han mente at verden ikke kan erfares direkte, men gjennom medierende redskaper – *artefakter*. Vygotsky mente at mennesket må betraktes i en sosial sammenheng, ikke kun som individ. Han beskrev videre at barn lærer i samhandling med andre og at språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål. Språket blir dermed et redskap for å tenke (Vygotsky i Lyngnes og Rismark, 2007). Språket begynner som ren sosial aktivitet, men deler seg etterhvert i to; et sosialt språk som brukes for å kommunisere med, og en «indre tale» som er grunnlaget for tanken. Språket blir en måte å sortere og bearbeide tankene sine, og gjennom å sette ord på tankene lærer man. Læring av språk er viktig for at tanken skal bli forstått, fortolket og bli til en handling som har en hensikt.

Den sosiokulturelle læringsteorien har hatt stor innflytelse innenfor psykologi og pedagogikk, og i de senere årene også på menighetspedagogikk. Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom sosialt samvær og ved hjelp av redskaper. Mennesket er ikke kun et individ, men må betraktes i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Dermed lærer man ikke uavhengig av historie og kontekst, men læring skjer sammenvevd med konteksten.

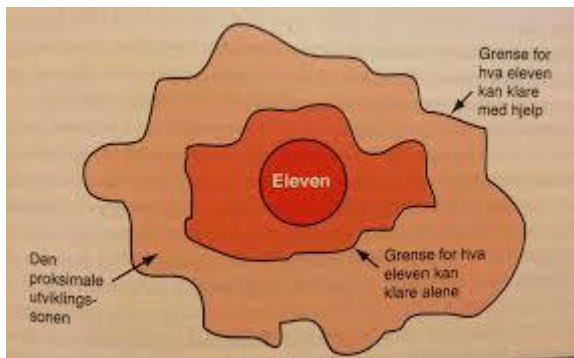
I et sosiokulturelt perspektiv forklares læring med hvordan individer nyttiggjør seg kunnskaper, artefakter og ferdigheter de blir eksponert for. Dette kan sees på gjennom tre ulike metaforer; tilegnelse, deltagelse og kunnskaping. Sfard beskrev i 1998 to metaforer på læring: læring som tilegnelse og læring som deltagelse. Læring som tilegnelse handler om å lære seg en gitt kunnskap som en fast form, som noe uforanderlig. Læring som tilegnelse er en standard forståelse av læring. Kunnskapen kan overleveres og utvikles, og er noe som mennesket kan bli eier av. Den enkelte skal tilegne seg en gitt kunnskapsmengde, som overføres fra lærer til elev (Sfard, 1998). Kunnskap betraktes dermed som noe som læres individuelt og uavhengig av kontekst. Læring som deltagelse handler om å lære gjennom å praktisere. Du må lære å sykle gjennom å sette deg på sykkelen, i motsetning til å lese om det i en bok. Dette viser at det som skal læres bestemmer hvilken metafor på læring som egner seg.

Læring som deltakelse fokuserer også på kunnskap som en prosess, hvor man lærer som en del av et fellesskap (Sfard, 1998, s.6). Man tilegner seg ferdigheter en trenger for å kommunisere og handle i det fellesskapet og i en gitt praksis (Paavola og Hakkarainen, 2005, s.538). Gjennom handling lærer man, og dette vil alltid være situert, kontekstuellet og sosialt mediert (Afdal, 2013, s.168). Læring handler i denne metaforen om å lære å gjøre, ikke kunnskap som et produkt.

I forlengelsen av lærings som deltagelse har vi læring som nyskaping, også kalt kunnskaping. Paavola og Hakkarainen presenterte metaforen om læring som kunnskaping i boka «The knowledge creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning» (2005). Kunnskaping handler om å utvikle ny kunnskap. Det er store forandringer i vårt samfunn og i våre personlige liv, slik at ingen sitter med en absolutt sannhet. Derfor er man nødt til å stadig utvikle ny kunnskap som kan besvare nye spørsmål. Både innenfor læring som tilegnelse og som deltagelse vil man kunne skape ny kunnskap, men fokuset ligger ikke på kunnskaping. Deltagelsesmetaforen fokuserer på læring som mestring av fellesskapets kunnskaper og kulturelle praksiser, selv om man ikke vektlegger at det man lærer kan transformeres til kunnskap om andre ting (Paavola og Hakkarainen, 2005, s.538-539). Læring som kunnskaping handler om innovasjon. Det handler om å utvikle nye sosiale strukturer og sosiale praksiser som legger til rette for nyskaping. Dette synet på læring er særlig fremtredende i sosiokulturell læringsteori.

3.1.1 Den proksimale utviklingssone

Læring i et sosiokulturell læringssyn skjer i en kontekst, og i samhandling med andre. Det vi lærer er avhengig av den konteksten vi lærer i og dem vi lærer med og av. Vygotskys har en teori om utviklingssoner, hvor læring fremmes for elever ved hjelp av andre som har mer kunnskap. Eleven befinner seg på et bestemt nivå og det finnes en grense for hva han klarer å lære alene, man kan tenkte denne grensen som en sirkel. Rundt den sirkelen kan vi tegne en annen sirkel for hva eleven kan klare å lære med hjelp. Rommet mellom de to sirklene kaller



Illustrasjon av Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2012, s.259)

Vygotsky for den proksimale utviklingszone. Her vil en deltaker i et praksisfellesskap kunne få hjelp av en mer kompetent deltaker og dermed utvikle ferdigheter og kunnskaper man ikke hadde klart på egenhånd (Afdal, 2013).

Den proksimale sone kan tøyes, er dynamisk og er knyttet til læreren (eller den som lærer bort) og kan bli større med en bedre lærer. Man kan også se på støtten som den minst kompetente deltageren gir som et stillas, og når vedkommende er trygg og behersker ferdighetene kan stillasene tas ned. Dette kalles 'scaffolding' (Afdal, 2013, s.121).

3.1.2 Artefakter

Artefakter kan også kalles redskaper eller gjenstander. Säljö presiserer at ved hjelp av artefakter kan vi gjennomføre handlinger eller lære noe vi ellers ikke hadde fått til (2006). Vi bruker redskaper, altså artefakter, vi har rundt oss og ved hjelp av disse medieres en kunnskap eller mening (Afdal, 2013). Vygotskys utgangspunkt var at vi lever både i en materiell verden og i en idémessig verden, og gjennom artefaktene kan kunnskap om en idéverden medieres (Säljö, 2006, s.28). Redskapene bruker vi for å gi oss kunnskap om en forestillingsverden. Derfor kan vi dele artefaktene inn i ulike nivå, som medierer ulik kunnskap. Wartofsky (1979) og Cole (1996), gjengitt av Afdal (2013), deler artefaktene inn i tre nivåer: primære, sekundære og tertiære artefakter. Primære artefakter brukes direkte og kan for eksempel være telys. På sekundært nivå utvikles de primære artefaktene. Bønnepraksis er et eksempel hvor telysene er på sekundærnivå. Tertiære artefakter handler om at artefaktet forteller noe om «forestillingsverden», her blir det mediert en kunnskap om bønn, en måte å kommunisere med Gud, og bruken av telysene medierer kunnskap om noe større. Artefaktnivåene skiller mellom selve gjenstanden og bruksområdet. Ved å se på hvilken kontekst artefaktet befinner seg i kan man få hjelp til å forstå og tolke det aktuelle artefaktet. Artefaktene gir mening når man har kjennskap til hvordan de sees i lys av sin symbolikk.

Læring skjer dermed som en del av en kontekst, i et praksisfellesskap og ved bruk av artefakter (Afdal, 2013). For å forstå hvilken kunnskap som medieres, må man forstå hvilken kontekst det læres i. Derfor vil læring i et klasserom være annerledes enn om den hadde vært utført i et kirkerom.

3.1.3 Mediering

Den sosiokulturelle tradisjonen med Vygotskys ideer om læring og utvikling, har jeg i denne oppgaven satt som utgangspunkt for forståelsen av begrepet mediering; Ingen mennesker har direkte kunnskap om verden, men erkjenner verden gjennom mediering fra ulike artefakter (Paavola og Hakkarainen, 2005). Vygotsky mente at vi ikke klarer å forstå virkeligheten vi lever i på en uformidlet måte direkte gjennom sansene våre, men at vi forstår gjennom gjenstander/artefakter som i kraft av seg selv og hvordan det blir brukt, medierer kunnskap om den idémessige verden. Kunnskapstilegnelse og læring skjer indirekte gjennom artefaktene (Afdal, 2013).

Våre handlinger medierer kunnskap ettersom hvilke artefakter vi bruker og hvordan de brukes. I klasserommet er det vanlig å bruke konkreter i undervisningen. Kunnskapen som medieres gjennom denne handlingen avhenger av hvilke artefakter som blir valgt og hvordan de brukes. Bruken av et bestemt redskap kan derfor påvirke den medierte kunnskapen. Dermed er det de ulike egenskapene ved artefaktet som spiller inn på hva som medieres. Afdal beskriver (2013, s.154-156), med utgangspunkt i Wertsch (1998), ulike aspekter som spiller inn på den medierende handlingen.

1. Det vil alltid være et *spenningsforhold* mellom aktører og medierende artefakter. De vil begge dra i sin retning, og ha innvirkning på hverandre. Hvordan hver enkelt aktør bruker artefaktet bestemmer hva som medieres av kunnskap, mens de ulike artefaktene påvirker hvordan en aktør handler. Afdal bruker datamaskinen som et eksempel. Vi kan beherske datamaskinen, men den behersker også oss, gjennom at den bestemmer hvordan vi kan bruke den.
2. Det er et *formål* ved bruken av artefaktene, samtidig som at disse kan være i forandring og gi ulik mening ettersom hvor og hvordan de brukes. Ved bruk av artefakter må det være en hensikt for bruken. Eksempel: Når vi bruker kirkerommet for å dele ut suppe for hjemløse er det flere formål. Både at hjemløs skal få et varmt måltid mat, at de skal kunne sitte inne og få varmen i kroppen, og at de skal kunne gis mulighet til å praktisere tro. Et annet eksempel er hvor man i noen kulturer tenner det kunnes telys hjemme når

noen er død, i andre kulturer tenner disse for å lage hyggelig stemning. Her bestemmer formålet med bruken av artefaktet hva som medieres av kunnskap.

3. Artefakter gir både muligheter til å oppnå noe og til å begrense noe – de har bestemte *mulighetsbetingelser*. Om artefakter skal kunne mediere kunnskap må man både se hvilke muligheter og hvilke begrensninger som er tilstede. Eksempel: Om man skal bruke kirkerommet til å dele ut suppe må man også være klar over at det da kan være noen som ikke ønsker å gå inn i kirken, og som dermed ikke vil kunne benytte seg av tilbudet.
4. *Mestring* spiller en viktig faktor. Om det ikke oppleves mestring vil dette ha innvirkning på hva som medieres av kunnskap. Om du ikke mestrer bruken av artefaktet vil det ikke mediere kunnskap. Et eksempel på dette kan være om jeg ønsker å bruke PowerPoint i undervisningen hjelper det ikke om jeg ikke kan å bruke prosjektor. For å kunne bruke redskaper, slik at de medierer kunnskap, må jeg også mestre bruken av de.
5. Mediering påvirkes av hvilken kunnskap man har om hvordan artefaktene brukes og at denne blir *appropriert* eller internalisert. Når artefaktet blir appropriert blir det gjort til ens eget, det går fra ytre kunnskap til indre. Artefaktene medierer kunnskap på ulikt nivå. Gjennom *appropriasjon* tar vi kunnskapen til oss, og gjør den til vår egen, og slik utvikles vår kompetanse. Et eksempel på dette kan være lysgloben i kirkerommet. Lystening har vært mer vanlig i Den katolske kirke, men de senere årene har Den norske kirke fått lysglober hvor mennesker kan tenne et lys som bønn. Dette er en artefakt den protestantiske kirke ikke har hatt tradisjon for, men som de senere årene har blitt appropriert og er nå en naturlig del av ethvert kirkerom.
6. Medierende handlinger har et element av *makt og autoritet*, som tilhører de som mestrer og eier artefaktene som brukes. Bruken av artefaktene eller endring i bruken kan gjøre at maktstrukturen blir endret. Gjennom bønnevandring under gudstjenesten blir ikke bønnen noe kun presten gjør, men som alle er delaktige i, og dermed er det ikke presten lengre som bestemmer bruken av artefaktene, men hele menigheten som deltar i bønnevandringen.

Disse aspektene vil jeg bruke som analyseverktøy for å drøfte hvordan kunnskap kan medieres ved en diakonal praksis.

3.2 Situert læring

Den sosiokulturelle måten å se på læring, hvor konteksten er en del av læringen, ga grunnlag for ideen om situert læring. Hovedpoenget i boken *Situated learning. Legitimate peripheral*

participation av Jean Lave og Etienne Wenger (1991) er at læring ikke er en avgrenset aktivitet, den er et aspekt ved alle sosiale praksiser.

Da Lave og Wenger skrev om situert læring brukte de et eksempel fra en skredderbedrift hvor skredderlærlinger kom for å jobbe sammen med de erfarne skredderne. Etter noen år var lærlingene selv erfarne skreddere som andre kunne lære av. Her kan vi kjenne igjen tanken til Vygotsky om den proksimale utviklingssone og stillasbygging eller “scaffolding”, hvor man lærer av en mer kompetent deltaker til man selv har blitt kompetent og kan ta bort stillaset. Samtidig var prosessen situert akkurat i denne bedriften, i denne konteksten. Det samme gjelder menighetsarbeid. Der er læring situert i en kontekst, og noe som gjøres på en måte i en menighet kan ikke nødvendigvis gjøres på akkurat samme måte et annet sted, siden læring er situert i sosiale rammer og kontekst.

I et praksisfellesskap jobber man sammen om en felles virksomhet og det er et gjensidig engasjement mellom deltagerne. Wenger (1998) beskriver blant annet ulike læringsbaner som deltagerne kan befinne seg i når man er en del av et praksisfellesskap. Disse læringsbanene består av felt hvor deltagerne kan befinne seg i innovergående eller utovergående læringsbaner, hvor deltageren i forskjellig grad nærmer seg eller trekker seg unna kjernen i aktiviteten. I stedet for å snakke om *sentrale* deltakere i praksisfellesskapet, Wenger om *fullstendige* deltagere (Wenger, 1998). Målet med en innovergående læringsbane er at deltagerne skal bli en fullstendig deltaker, men samtidig kan en perifer deltaker også vitne om mangfoldet, hvor noen er mer aktive enn andre. En deltaker kan befinne seg i en perifer læringsbane i en praksis, og dersom læringsprosessen er vellykket, jobber deltakeren seg innover mot aktivitetens sentrum. Etter hvert som man mestrer en aktivitet vil man jobbe seg innover mot kjernen. Man lærer dermed gjennom å delta, gjøre ulike oppgaver, og gjennom å stå i et praksisfellesskap. Kunnskapen finnes i aktiviteten man gjør og sammen i praksisfellesskapet, og i de artefaktene man benytter seg av. Å skape en identitet i dette praksisfellesskapet er også viktig for Lave og Wenger, ikke kun som et individuelt prosjekt. Praksiser påvirkes av de som er en del av dette fellesskapet og er dynamisk. Det er ikke en statisk praksis, men en som blir formet etter de som til enhver tid er en del av det (Afdal, 2013).

3.3 Aktivitetsteori

Situert læring handler på mange måter om å lære å praktisere, og gjennom praksis lærer man om handlingen. Praksisen er situert og uløselig knyttet til kontekst. Aktivitetsteorien bygger også på det kontekstuelle, men hvor man ilegger artefaktene stor verdi for mediering av kunnskap. Aktivitetsteori innebærer ikke kun å lære praksiser, altså hvordan gjøre en

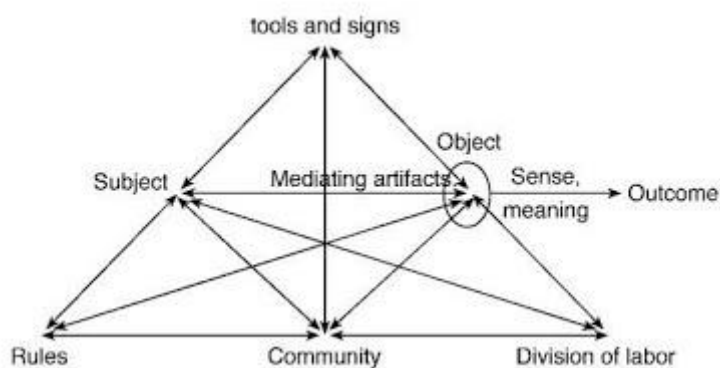
handling, men ved at en handling er en del av en større aktivitet medieres kunnskap om virkeligheten eller en idéverden. Dermed har man bygget videre på tanken om å lære ved å praktisere, og har sett at ved bruk av ulike redskaper/artefakter medieres kunnskap om noe mer enn kun hvordan praktisere.

3.3.1 Første generasjons aktivitetsteori

Leontiev utviklet det som ofte blir kalt *første generasjons* aktivitetsteori, han var student av Vygotsky og videreførte Vygotskys tanker om at menneskelig aktivitet er uløselig knyttet til medierende artefakter. Leontiev skrev boka «Activity, consciousness, and personality» i 1978 hvor han videreutviklet flere av Vygotskys tanker, og ble dermed sentral i utviklingen av aktivitetsteori. Leontiev beskrev mediering som en relasjon mellom menneske og objekt (Leontiev gjengitt i Säljö, 2006). Vi bruker materielle redskaper for å handle, og gjennom bruken medieres kunnskap. Om subjektet er en bonde og objektet er jorda benytter bonden seg av ulike redskaper for å bearbeide jorda. Disse redskapene og denne handlingen medierer kunnskap. Han skjeler mellom operasjon, handling og aktivitet. Menneskelige operasjoner gjør vi ubevisst og automatisk, mens handlinger er på et mer reflektert nivå. I en aktivitet gjør man ulike handlinger som har en hensikt for aktiviteten.

3.3.2 Andre generasjons aktivitetsteori

Engeström har videreutviklet Leontievs første aktivitetsteori til å omfavne mer enn kun subjekt, objekt og medierende redskaper. Engeströms aktivitetsteori blir kalt «Engeströms trekanter» eller Engeströms andre generasjons aktivitetsteori. Han beskriver at læring skjer indirekte, hvor det er ikke en direkte en-til-en-forhold mellom den lærende og kunnskap, men den er triologisk; mellom subjekt, objekt og artefakt. Engeström utviklet andre generasjons aktivitetsteori som analyseredskap for å kunne forstå bedre hvordan mennesker handler. Det er ikke kun en enkelt trekant mellom subjekt, artefakt og objekt, men flere andre faktorer som spiller inn på hverandre.



Det komplette aktivitetssystemet (Engeström, 2005)

Trekanten beskriver hvordan tools and signs (redskaper/artefakter), subjekt, rules (regler), community (samfunn/fellesskap), division of labor (arbeidsdeling/roller) og objekt påvirker hverandre slik at utkommet blir et produkt av hele denne aktiviteten, utkommet er den kunnskapen som blir ekspandert. Her kan vi se at hele aktiviteten består av flere ulike prosesser innad i aktivitetssystemet som påvirker hvordan utfallet blir, altså hvilken kunnskap som blir ekspandert. Artefaktene medierer kunnskap gjennom hvordan subjektet bruker og ikke minst mestrer de. Aktiviteten forstås gjennom regler som er satt for fellesskapet og den enkelte deltaker, og det er viktig å forstå arbeidsfordelingen, for å kunne se helheten. Modellen utvider forståelsen av mediering som distribuert innenfor aktiviteten (Engeström, 2001). Et hvert aktivitetssystem har en hensikt med aktiviteten, kalt et objekt. Aktiviteten som helhet har et tydelig objekt, noe som skiller den fra Wengers praksisfellesskap (Afdal, 2013). Objektet er en del av en større virkelighet, og dermed opprettholdes den analytiske forskjellen mellom aktivitet-praksis på den ene side og verden-virkelighet på den andre side. Slik kan virkelighet transformeres gjennom aktivitet, og får et mer potensielt ekspanderende trekk enn Lave og Wengers praksisfellesskap (Afdal 2013, Paavola og Hakkarainen, 2005). Engeström bruker ordet ekspansjon i stedet for læring og mediering. I min tolkning kommer jeg til å analysere praksisfellesskapet i samme kapittel som samfunn/fellesskap i Engeströms andre generasjons aktivitetssystem. Dette fordi jeg anser at praksisfellesskapet som Wenger beskriver det, har mye likt med fellesskapet som Engeström setter som en av faktorene som mediere kunnskap mellom de andre faktorene i aktivitetssystemet. Jeg har valgt å også trekke inn analyse av Vygotskys proksimale utviklingszone under dette punktet i drøftingen, siden det også går inn på samme tema.

Engeström forklarer gjennom andre generasjons aktivitetsteori at ny kunnskap blir til ved menneskelig aktivitet gjennom aktivitetssystemer. Kunnskap medieres ved hjelp av artefakter i møte mellom individet og dens omgivelser i et gitt aktivitetssystem. De enkelte handlingene medierer ikke nødvendigvis så mye kunnskap i seg selv, men når de brukes som redskap for i fellesskap å nå et mål, medierer det kunnskap.

3.3.3 Tredje generasjons aktivitetsteori

I Engeströms tredje generasjons aktivitetsteori blir de ulike aktivitetssystemer bundet sammen, og i skjæringspunktet mellom kunnskapen fra det ene aktivitetssystemet og til et annet aktivitetssystem, ekspanderes ny kunnskap.

Alle aktivitetssystem er en selvstendig enhet. Den kunnskapen et menneske får ved en aktivitet er annen enn det et annet menneske får, i og med at de ulike prosessene påvirkes av hverandre,

og kunnskapen som ekspanderes er knyttet til disse individuelle prosessene. Ved å delta i flere aktivitetssystem vil man kunne tolke kunnskapen man har fått ved å sammenligne den kunnskapen man har fått gjennom det ene aktivitetssystemet med det andre, og dermed utvikles ny kunnskap. Hvert aktivitetssystem ekspanderer kunnskap, og når ulike aktivitetssystem møtes, vil ny kunnskap oppstå i skjæringspunktet mellom ekspansjonen av de to aktivitetssystemene. Det samme gjelder når et aktivitetssystem møter et annet. Dette vil si at når en gruppe på ti mennesker har gjort en aktivitet sammen vil vi ha ti ulike aktivitetssystem etterpå, siden de alle har hatt sine individuelle prosesser. På den måten kan konfirmanter lære av hverandre etter endt praksis.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskjellige teorier, situert læring, medierende handling, aktivitetsteori, og disse skal jeg bruke som analyseverktøy når jeg drøfter hvordan diakonal praksis kan brukes for å fremme læring om den kristne tro i konfirmantundervisningen.

4 Materiale

4.1 Konfirmasjonsarbeid

Konfirmasjon i Den norske kirke har en lang tradisjon. Den ble innført i 1736, og ledet til opprettelse av allmueskolen i 1739 (Seland, 2009, s.85). Konfirmasjonen på 1700-tallet hadde sitt teologiske utgangspunkt i dåpen, og undervisningen baserte seg på Luthers lille katekisme, og etter hvert Pontoppidans spørsmål og svar til katekismen. Gjennom konfirmasjon fikk man rettigheter i samfunnet, blant annet måtte man være konfirmert for å kunne gifte seg, få nattverd og få delta i arbeidslivet (Seland, 2009, 98-99). Da ansvaret for dåpsopplæringen ble tatt ut av skolen og ansvaret gitt til kirken ble det utarbeidet Plan for konfirmanttiden (1978) og Plan for dåpsopplæring (1992). Disse er senere samlet i “Gud gir – vi deler” (2010) som er et arbeidsdokument for kirkene for hvordan de skal legge opp lokale planer for trosopplæringen til deres døpte mellom 0-18 år. “Gud gir – vi deler” (2010) beskriver både rammer, mål og innhold for trosopplæringen, men hver enkelt menighet må i tillegg få godkjent lokal plan for trosopplæring og konfirmasjon, for å sikre en systematisk trosopplæring for kirkens medlemmer.

Kirken har alltid drevet trosopplæring, og har fått sitt kall gjennom misjons- og dåpsbefalingen. Hvordan man har drevet konfirmasjonsundervisning og innholdet har forandret seg gjennom årene. Njål Skrunes har skrevet en artikkel (2014) om hvordan samspeillet mellom konfirmasjon og skole har vært og peker på at det er tre grunnleggende kvalitative dimensjoner ved trosopplæringen som har gått igjen i kirkens historie: Kunnskapsdimensjon, troens praksis og særskilte forbilder som oppsto i praksisfeltet.

Kunnskapsdimensjonen: Disiplene skulle lære videre det Jesus hadde lært dem. Jesus var en lærer, men også mye mer, han talte og opptrådte på vegne av Gud. Det sentrale innholdet som oldkirken utarbeidet og som kirken fortsatt baserer seg på er: Fader Vår, etikk, læren om dåp og nattverd, treenighetslære og forsakelsen. Dette var viktig for å vite hvem man omvendte seg til, hva omvendelsen innebar og hva dette hadde å si for hvordan man levde.

Troens praksis: Disiplene ble tatt inn i et praksisfellesskap. Jesus viste og fortalte oss om hva Guds rike betød, og får dermed innvirkning på hvordan vi lever og handler. Kunnskapen hadde konsekvenser for livet, og trospraksisen viste hvordan kunnskapen var relevant.

Særskilte forbilder: De som hadde bestemte roller i menigheten skulle være forbilder i både måten de levde på og troen deres. Jesus var selv et forbilde og viste oss hvordan vi skulle leve, og vårt mål må være å bli mest lik han, slik at vi igjen kan være forbilder for andre.

4.1.1 Gud gir – vi deler

«Målet med konfirmasjonstiden er å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn» (Kirkerådet, 2010, s. 23).

I den nye planen for konfirmasjon, som er en del av Nasjonal plan for trosopplæring, fokuseres det på å vekke og styrke troens liv til den enkelte, og hvordan de kan leve sitt liv som Jesu disipler. Det presiseres at konfirmantene skal «*kjenne til og få anledning til å delta i ulike former for tro i praksis som gir kunnskap og trosopplevelser*» (Kirkerådet, 2010, s. 24). Diakoni er nevnt som en sentral arbeidsform som alle konfirmantopplegg skal bygges rundt, sammen med gudstjenester, undervisning og andaktsliv (Kirkerådet, 2010, s. 24).

Nasjonal plan for trosopplæring har tre hovedaspekter for læring. Konfirmantene skal for det første kunne forstå seg selv og sitt liv i lys av troen, og i lys av relasjonen til Gud, andre mennesker og resten av skaperverket. For det andre skal konfirmantundervisningen formidle «*kristen tro slik den kommer til uttrykk i Bibelen, bekjennesskriftene, gudstjenesten og gjennom vår kulturarv*» (Kirkerådet, 2010, s.14). Og for det tredje skal konfirmantene få kunnskap om kristen tro i praksis. Dette inkluderer både å være medmennesker og medarbeider i familien, kirken og samfunnet, men også lære om hvordan man kan praktisere troen gjennom «*bønn, feiring av gudstjeneste, gjennom lesing av Bibelen, lovsang og i tjeneste og etterfølgelse*» (Kirkerådet, 2010, s.14). Disse tre aspektene samles under betegnelsene: Livstolkning og livsmestring, kirkens tro og tradisjon og kristen tro i praksis.

Fokuset for konfirmanttiden skal være «*å gi en helhetlig oversikt over og et møte med troens innhold-, praksis- og fellesskapsdimensjoner i dialog med konfirmantens livsspørsmål*» (Kirkerådet, 2010, s. 23).

4.2 Diakoni

Ordet diakoni stammer fra gresk og betyr tjeneste. Diakoni handler om å vise omsorg, og henter inspirasjon fra hvordan Jesus møtte mennesker, lot seg berøre og handlet. Gud skapte mennesket i hans bilde, og i fellesskap med hverandre. Gjennom Den Hellige Ånd får fellesskapet motta tro, glede, styrke og håp (Kirkerådet, 2008)

Jordheim (2009) skiller mellom allmenn og organisert diakoni. Den allmenne diakonien er den tjenesten hver enkelt av oss og fellesskapene er oppfordret til å utføre. Den organiserte diakonien er den diakonen og diakonimedarbeidere er satt til å utføre på vegne av menigheten til enkeltmennesker og grupper. Og hun forklarer at diakonitjenesten som en tjeneste kan føres

helt tilbake til den første kristne tiden. Det nye testamentet gir et bilde av at diakonien omhandler en omsorgstjeneste men også fungerte det som et bindeledd mellom kirken og samfunnet. Og selv om det i dag er ansatt diakon i mange menigheter, med særskilt ansvar for de diakonale oppgavene, er det diakonale arbeidet er ofte nedprioritert selv om Den norske kirke ønsker å være en tjenende kirke. Gjennom den nye planen fra 2008 ønskes det mer fokus på kirkens sosialetiske og samfunnskritiske ansvar. Slik kan diakonien fungere som et bindeledd mellom menighet og samfunn, som er mer likt hvordan det var i de første kristne årene. (Jordheim, 2009, s. 47) Diakoni som «evangeliet i handling» er kjernen i den nye diakoniplanen. Samtidig er det ikke kun diakonen eller diakonimedarbeideren som står for kirkens organiserte diakoni. Det er mange frivillige som driver diakonale tilbud, hvor diakonen fungerer mer som en koordinator og veileder. Samtidig kan man se at disse diakonale tilbudene ikke nødvendigvis treffer de som virkelig lider nød, og hvor menighetsfellesskapet oppleves som lukket. Det rettes mer diakonalt fokus på familier, eldre og ensomme enn de som er i en særlig utsatt og/eller marginalisert livssituasjon (Jordheim, 2009).

Etter at Diakoniplanen kom i 2008 fikk flere menigheter utarbeidet lokale handlingsplaner for diakoni. Dette er nødvendig for å danne gode rammer rundt det diakonale arbeidet slik at det ikke bare overlates til tilfeldighetene og enkeltmenneskers engasjement (Dietrich 2011).

4.2.1 Nasjonal plan for diakoni

Da den første Plan for diakoni ble vedtatt på kirkemøtet i 1987 definerte man diakoni med: *«med diakoni forstås kirkens medmenneskelige omsorg og fellesskapsbyggende arbeid og den tjeneste som i særlig grad er rettet mot mennesker i nød* (Jordheim, 2009, s.13). I denne definisjonen er det mennesket som står i sentrum både som utøver av og som mål for det diakonale arbeidet.

I den nye planen fra 2008 utvidet man perspektivene for diakonien med å også fokusere på å bekjempe urett og ta vare på skaperverket. Definisjonen fra 2008 er: *“Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet»*. Presiseringen av at diakonien skulle rette seg særlig mot mennesker i nød ble tatt ut, og det ble mer et fokus på fellesskapet. Et fellesskap av likeverdige deltagere som noen gang trenger omsorg og andre ganger kan gi omsorg. Det er ikke slik at det alltid er noen som er givere av omsorg og noen som alltid er mottakere av den, slik som man kan få inntrykk av gjennom den gamle definisjonen. Fellesskapet er et gjensidig forhold hvor vi alle kan være medvandrere for

hverandre til ulike tider, og hvor alle er likeverdige. Det sentrale menneskesynet i den nye planen er at vi alle er skapt i Guds bilde, og skapt til fellesskap med hverandre.

4.3 Diakonal praksis i Vår frue åpne kirke

Jeg har valgt å bruke suppeutdelingen Kirkens Bymisjon har i Vår Frue - åpen kirke som eksempel på en diakonal praksis.

I 2016 var det 25 år siden Kirkens bymisjon ble stiftet i Trondheim, og har nå 78 ansatte og nær 1000 frivillige. Tilbudene har variert etter byens behov, og åpen kirke i Vår Frue kirke feirer i år 10 års jubileum. Vår frue - åpen kirke skal virkeliggjøre visjonen om å være en kirke for alle mennesker i byen, med et særlig diakonalt perspektiv (Limstrand, 2017, s. 8). De har lang erfaring fra rekruttering, kursing, veiledning og oppfølging, og holder egne introduksjonskurs for nye frivillige. Gjennomsnittlig de siste årene har det vært mellom 150 000 og 170 000 besøkende i kirken hvert år. Kirkens bymisjon har en visjon om at «menneskene i byen skal erfare respekt, rettferdighet og omsorg» (Limstrand, 2017, s. 13).

Kirken er åpen hele uka, med ulike åpningstider, men minimum 6 timer i strekk. I helgene er det åpent på natta. På torsdagene blir det delt ut suppe klokken halv seks med kaffe og kake etterpå. Klokken halv syv er det torsdagsmesse. Det er frivillige som står for suppeutdelingen og er kirkeverter, mens det i tillegg er prester under messen. Når vi har hatt med konfirmanter dit har de fått lov til å hjelpe til med utdeling av suppe, de har selv bakt kaker som de har delt ut og vi har vært med på torsdagsmessen. Ansatte fra bymisjonen har også hjulpet konfirmentene å komme i kontakt med de besøkende, og fungert som et bindeledd mellom konfirmentene, Vår frue - åpen kirke og de besøkende.

Det er klare regler for de besøkende i kirken. Det er ikke lov å komme synlig ruset og under torsdagsmessen skal det være stille, i og med at messen foregår under galleriet i kirken, der hvor suppeutdelingen er. Under messen stenger kjøkkenet.

Vi har hatt forskjellige erfaringer fra de gangene vi har vært der. Noen ganger har konfirmentene blitt tatt med inn i fellesskapet og konfirmentene har opplevd det som fint å være der. Andre ganger har det vært mer utagering, mennesker som har vært synlig ruset, og konfirmentene har opplevd ufine kommentarer. Disse erfaringene tar jeg med i analysen som eksempel på hvordan de ulike faktorene i Engeströms andre generasjons aktivitetsteori påvirker hverandre.

5 Drøfting av problemstilling

Jeg skal nå drøfte hvilke muligheter som ligger i trosopplæringsplanen, for så å drøfte hvordan læring skjer i en sosiokulturell kontekst i konfirmantarbeidet. Til slutt bruke aktivitetsteori og teori om medierende handlinger som analyseverktøy for å drøfte hvordan diakonal praksis kan bidra til fremme læring om den kristne tro for konfirmanter.

Min problemstilling er:

Hvordan kan diakonal praksis bidra til å fremme læring om den kristne tro i konfirmantundervisningen?

Mine to forskningsspørsmål er:

- Hvordan skjer læring i en sosiokulturell kontekst
- Hvordan kan sosiokulturell læringsteori brukes som en bindeledd mellom konfirmasjonsplan og diakonal praksis?

5.1 Konfirmasjon

Nasjonalplan for trosopplæring, «Gud gir – vi deler», legger vekt på tre aspekter ved læring: Kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring. Disse tre aspektene kan sammenlignes med de tre metaforene på læring som beskrevet av Sfard og Paavola og Hakkarainen: tilegnelse, deltagelse og kunnskaping. Man ser dermed at trosopplæringsplanen legger til grunn alle de tre metaforene for læring, og at disse tre aspektene danner grunnlaget for både tema og metodevalg i undervisningstimene.

Målet med konfirmasjonsundervisningen er å vekke og styrke troens liv til den enkelte, og hvor konfirmanterne kan leve sitt liv som Jesu disipler (Kirkerådet, 2010). Det nevnes ikke utenat læring av katekismen, eller pugging av sentralt innhold. Planen fokuserer på hver enkelt konfirmants trosliv, hvor troen er livsnær og relevant. Konfirmasjonsundervisningen skal styrke en tro som rommer hele mennesket. For å oppnå dette må konfirmasjonsundervisningen også gjenspeile dette helhetlige og livsnære, det som gjør troen relevant for konfirmantens eget liv. I følge konfirmantundersøkelsen fra 2010 (Krupka) brukes det mye gruppesamtaler nettopp for å involvere konfirmanterne og utfordre de til å sette ord på egne tanker rundt ulike tema. Samtidig var det konfirmantlæreren som satte dagsorden og bestemte hva som skulle samtales om. Dette gjenspeiler at det henger igjen en tanke om læring som tilegnelse og deltagelse, mens

kunnskaping faller litt bort. Når konfirmantene ikke selv får ta opp emner som de synes er viktig i deres liv, vil heller ikke deres trosundring bli tatt på alvor. Et spørsmål som da kommer opp er om de etter endt konfirmantundervisning vil leve sitt liv som Jesu disipler, eller vil troen være en del av konfirmanten og det levde livet en annen del av konfirmanten, hvor de to identitetene ikke korresponderer eller virker inn på hverandre?

Barneteologien ser på barnet som en selvstendig troende (Kaul, 2003), og dermed må også konfirmantenes troserfaringer få komme til uttrykk og utforskes. For at dette skal skje må man ha undervisningsmetoder hvor konfirmantene kan både oppleve og reflektere over egne erfaringer. Gjennom gruppesamtaler kan de lære av hverandre og sammen med hverandre, samtidig som de trenger veiledning fra en mer kompetent deltaker. På den måten vil de selv kunne reflektere over tro sammen med andre, men man unngår at konfirmantene ikke får noe kunnskap om kristendommens kjerne. Slik som Johnsen beskriver at en av menighetene i hennes avhandling gjorde, ved at aktiviteten for barna var å få bevege seg fritt i kirkerommet, for å lære om den kristne tro, men uten at de fikk noe annet å basere refleksjonen på. Om konfirmantlæreren er redd for å si noe feil eller som ikke burde vært sagt, vil konfirmantene gå glipp informasjon de trenger for å kunne reflektere over egen tro. Om man aldri har hørt om hvordan Jesus behandlet andre mennesker, hvordan vil man da kunne si noe om hvordan troen kan påvirke konfirmantens eget liv og oppførsel? Gjennom samtaler og praksis i menighet vil de bli tatt inn som en del av et fellesskap som vil kunne hjelpe dem til å bygge videre på deres egen tro.

Den nye trosopplæringsplanen kom parallelt med rapporten om konfirmantundervisningen, og derfor ville muligens konfirmantene svart noe annet i dag enn de gjorde for noen år siden. Samtidig tar det tid å forandre på lokale konfirmantplaner og gjøre om på en undervisningsmetode som man har brukt i flere år. Konfirmantene opplevde ikke at de fikk stilt de spørsmålene som de lurte på, og fikk ikke nødvendigvis sett koblingen mellom troen og deres eget liv (Krupka, 2010). Gjennom kunnskap som tilegnelse og deltagelse, vil konfirmantene ha grunnsteinene til å bygge videre på det som kan føre til kunnskaping, og videreutvikling av troen. Derfor er det viktig at man ikke rendyrker en metafor for læring. Samtidig, uten å tilegne seg en viss kunnskap vil man ikke ha grunnlaget som skal til for å kunne være nyskapende. Konfirmantene får heller ikke de redskapene og kunnskapen de trenger for å kunne reflektere over hvordan troen kan ha innvirkning på deres liv. Dermed blir heller ikke fokuset som skal ligge i bunn av undervisningen tatt på alvor, nemlig at undervisningen skal være i dialog med konfirmantens livsspørsmål (Kirkerådet, 2010). Derfor er det viktig å

tenke på konfirmantundervisningen som helhetlig og benytte seg av ulike undervisningsmetoder som kan innlemme alle tre synene på læring.

I konfirmantundervisning bør man bruke alle de ulike perspektivene, alt etter hva målet er. Som Johnsen (2008) påpekte i artikkelen «Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog», må barna verken oppleve at deres tro ikke blir tatt på alvor, eller oppleve at de ikke får noen grunnsteiner å bygge troen sin videre på. Jeg vil forklare med et eksempel: Tema for en konfirmanttime kan være bønn. Å lære Fader vår er å tilegne seg kunnskap. Fader vår er slik den er, uavhengig av hvem som lærer den eller hvem som lærer bort. Samtidig kan man lære om tema bønn ved aktiv deltakelse, hvor konfirmantene er med på ulike måter å be på. Og så kan det også bli innovativt. Ved at flere sitter sammen, og lærer av hverandre, kan de reflektere over de ulike erfaringene bønnen gir og på den måten komme til ny innsikt om for eksempel bønn, som ingen av de hadde sett for seg på forhånd. Her kan man lære av hverandre, ved at alle har ulik erfaring og perspektiv på dette, og det er nettopp dette som er grunntanken i det sosiokulturelle læringsperspektivet.

Nasjonal plan for trosopplæring er en plan som legger mulighetene åpne for lokale tilpasninger. Konfirmantundervisningen være helhetlig og ramme ulike tema og undervisningsformer. Derfor ligger det godt til rette for å at diakonal praksis kan benyttes som læringsverktøy som en del av konfirmantundervisningen. Samtidig er det mange små menigheter rundt om i landet, hvor man har få konfirmanter og få ansatte å spille på. I mange menigheter er det kun presten som har full stilling og som jobber med konfirmantene. Det er også stor forskjell på hvilke diakonale tilbud man kan være med på alt ettersom hvordan lokalsamfunnet er. Derfor kan det være enklere i større byer og større staver å legge til rette for at konfirmantene skal delta på ulik diakonal praksis, enn det er på mindre steder hvor man står alene i konfirmantarbeidet, og ikke har tilbud hvor det passer at konfirmantene bidrar.

5.1.1 Læring i en sosiokulturell kontekst

I det sosiokulturelle læringssynet vektlegges konteksten og praksisfellesskapet. Konfirmantgruppen er et slikt praksisfellesskap, hvor konfirmantene kan lære gjennom samtaler og gjennom å praktisere troen. Gjennom et fellesskap med likeverdige, engasjerte deltagere, for eksempel i en felles gruppetime og med et felles repertoar for timen, vil deltakerne lære sammen. Samtidig vil det alltid være ulike mennesker med i gruppen, ofte med ulikt engasjement, som er med på å påvirke gruppedynamikken. Lave og Wenger beskriver ulike læringsbaner deltagerne kan befinne seg i, hvor noen litt tilfeldig er med i fellesskapet. For eksempel kan vi i en konfirmantgruppe ha deltakere som kun er der fordi familien vil at de skal

konfirmeres i kirken, men som ikke har noe egen interesse av å være der. Vi har konfirmanter som har lyst til å bli en del av gruppen, men som av ulike grunner stiller seg litt på utsiden og ikke helt klarer å finne sin plass i fellesskapet. Vi har konfirmanter som er en del av praksisfellesskapet, er trygge i dette og videreutvikler sin identitet her. Vi har konfirmanter som er i kryssede læringsbaner, som veksler mellom å se seg som en del av gruppen, og plassere seg utenfor gruppen. Dette kan være typisk ungdommer som står i skvis mellom ulike vennegjenger, eller hvis kompisene har valgt for eksempel humanetisk konfirmasjon. Og vi har konfirmanter som er i utovergående læringsbaner. Dette kan være konfirmanter som har vært inne i fellesskapet, men som av ulike årsaker ønsker å forlate dette. Det kan være ulike grunner til at konfirmanter ønsker seg ut av fellesskapet. Det kan være at konfirmanten er i sterk tvil om sin egen tro, eller det kan være konfirmanter som opplever at fellesskapet ikke er et trygt og godt sted. Vi har ofte konfirmanter i alle disse læringsbanene når vi jobber med en gruppe. Dette er en stor utfordring, siden vi ønsker at alle konfirmantene skal være i innovergående læringsbaner, hvor de kan bli fullstendige deltakere. For å kunne gjøre dette må man kunne identifisere i hvilke læringsbaner konfirmantene befinner seg i, og årsaken til at de befinner seg i disse. En årsak til at en konfirmant er i en utovergående læringsbane kan være at vi bruker undervisningsmetoder og aktiviteter konfirmanten ikke føler seg vel i. En måte for at flest mulig skal unngå det på kan være å ha ulike profiler på konfirmantgruppene, slik at konfirmantene kan velge gruppe etter hvilke aktiviteter han eller hun liker. Det er en utfordring for meg som lærer å gjøre konfirmanten trygg og interessert slik at han kommer over i en innovergående læringsbane. Derfor er gruppedynamikk viktig fokusere på, for at praksisfellesskapet skal kunne legge til rette for læring i fellesskap. Om man oppnår et praksisfellesskap som fungerer vil konfirmantene kunne jobbe med troen i trygge rammer. De vil kunne praktisere troen og samtidig klare å sette ord på den.

5.1.2 Språket

En av de viktigste redskapene mennesket har i livet, er språket. Ved å sette ord på troen kan konfirmantene både oppleve at den kunnskapen de får ikke bare blir noe de har blitt kjent med, men at de har fordypet seg i det, de opplever å beherske det, og til slutt opplever de å beherske det selvstendig, slik at de kan bruke det i ulike settinger. Målet er at konfirmantene skal kunne bruke språket de lærer seg i konfirmantundervisningen i alle sammenhenger i livet, slik at de ser en koherens mellom trosspråket og deres liv, slik at det kan oppleves relevant for dem. Vygotsky mente at språket var noe av det viktigste for læring, og det religiøse språket blir viktig å opparbeide for å kunne både kommunisere med andre om dette, for å kunne delta i religiøs praksis og for at de skal kunne se en koherens mellom troen og deres liv. Ved å sette ord på

troen vil de kunne utfordre sine egne refleksjoner, hvor ikke alt er basert på tankens flyktighet. Ved å lære sammen i et fellesskap bruker man språket til å uttrykke tanker, og slik lærer de gjennom å både lytte til andre, men også til å sette ord på sine tanker. Når de får satt ord på det de tenker ser de om det er en sammenheng mellom tanken og virkeligheten. Det vil hjelpe dem til å sortere og forstå sine egne tanker rundt religion og livssyn og samfunnet vi lever i. Gjennom sosialt samvær med andre, hvor man blir utfordret til å sette ord på hva man tenker rundt sin tro, kan man få ny kunnskap. Når to mennesker med helt ulikt perspektiv og erfaring i livet møtes kan det legges til rette for at ny kunnskap skapes, og sammen skaper de et felles språk og en felles plattform å møtes på. Når konfirmantene møter en hjemløs, en mindreårig flyktning, eller en gammel dame på eldresenteret, vil de bli utfordret til samtale om tema de ikke vanligvis samtaler om. Dette vil igjen føre til at de må sette ord på noe de ikke har diskutert tidligere og ikke opparbeidet seg et språk på. Gjennom samtaler med mennesker de møter, må konfirmantene sette ord på det de tenker og de vil sammen med både sine medkonfirmanter og mennesker de møter gjennom diakonal praksis, få nye perspektiv og dermed ny kunnskap.

Gjennom den nye trosopplæringsplanen (2010) legges det opp til at konfirmantene skal lære i fellesskap med hverandre, gjennom deltakelse og gruppesamtaler. Gjennom Vygotskys proksimale utviklingszone kan vi se at de kan hjelpe hverandre til å utvikle mer kunnskap enn de ville ha kunnet gjort på egenhånd, ved å hjelpe hverandre. Konfirmantene vil sammen kunne møte hverandres spørsmål, ved at de selv lever i samme kontekst og vil kunne relatere seg til spørsmålene de stiller til hverandre. Samtidig krever dette flere ting. Det krever for det første at det er en trygg og god lærings situasjon og gruppe, for det andre krever det en tydelig styring fra læreren, som både gir rom for at de får dra samtalen dit de ønsker samtidig som at man passer på at man holder seg innen tema. For det tredje må konfirmantene bli vant til å sette ord på spørsmål innen tros livet og opparbeide seg et religiøst språk. Dessuten er det viktig å lære av en mer kompetent deltaker. Her kan læreren hjelpe dem med faglige innputt, slik at de sammen kommer lenger enn de ville ha gjort uten hjelp fra læreren.

Et eksempel på dette er en konfirmant som spurte i forbindelse med øving før konfirmasjonsdagen: «Er det etter bønninga at jeg skal opp?» For han var det å be en aktiv handling, og dermed laget han et eget ord for dette. Språk og handling påvirker hverandre og skaper mening. Denne kommentaren gjorde at jeg som lærer så bønn med hans øyne, og utvidet både min og hans medkonfirmanter horisont. Bønn var noe han forbandt med en aktiv handling, noe han hadde erfart gjennom deltagelse på gudstjenester, og satt sine ord på. Dette viste en forståelse av hva bønn var, uten at han nødvendigvis på forhånd hadde tilegnet seg

kunnskap om bønn og dets språk. Samtalen før og etter den diakonale praksisen vil være gode eksempler på situert læring, og hvor det legges til rette for at de lærer både gjennom å måtte uttrykke seg språklig, men også hvor de kan få innputt fra hverandre.

Slik blir språket en viktig artefakt som medierer kunnskap. Uten at man forstår for eksempel liturgien under en gudstjeneste vil det heller ikke medieres en mening bak bruken av det. I det konfirmantene får kunnskap om de ulike delene av liturgien og dens bakgrunn, og får praktisert det slik at de blir fullverdige deltagere, vil det medieres en kunnskap om en virkelighet som ligger bak, som i utgangspunktet er skjult for dem uten denne kunnskapen. Gjennom å forstå for eksempel nattverdliturgien og beherske praksisen, vil dette kunne mediere kunnskap på tertiær nivå, og en kunnskap om Jesus som vår frelser. Slik kan man se at artefaktene kan mediere kunnskap på ulikt nivå. Når konfirmantene kommer til kirken i starten av konfirmantåret vil de ofte beherske nattverden på primær, og etter hvert sekundær nivå. Når de blir kompetente deltakere i nattverds fellesskapet medieres kunnskap om hvorfor man går til nattverd, og hva som skjer under nattverden, og gjennom dette medieres kunnskap på tertiærnivå.

Konfirmantplanen skisserer tre ulike aspekter konfirmanttiden skal inneholde: Livstolkning og livsmestring, kirkens tro og tradisjon og kristen tro i praksis. Dette kan korrespondere med modellen om artefaktens tre nivå. På primærnivå skal konfirmantene, ifølge trosopplæringsplanen, lære om kirkens tro og tradisjon, som vi kan forstå som tilegnelse av kunnskap. På sekundærnivå kan vi sette kristen tro i praksis. Det handler om å praktisere og delta. På det tertiære nivået kan vi sette livstolkning og livsmestring. Dette betyr at konfirmantene må se virkeligheten bak både kunnskapen og praksisen, jamfør eksempelet med nattverddeltagelsen, og de skal kunne se sitt eget liv i lys av troen og kunne mestre livet ved hjelp av den erfaringen. Her vil det være rom for nytenkning, nytolkning og nyskapning, som gjør at troen er i bevegelse i takt med konteksten konfirmanten står i. På den måten vil konfirmantene kunne fortsette å utvikle troen resten av livet i takt med hvordan kontekst og samfunn forandrer seg. Dette vil være en bærekraftig tro, som vil kunne gi hjelp til at konfirmanten skal kunne leve sitt liv som Jesu disippel.

I dette delkapittelet har jeg analysert Nasjonal plan for trosopplæring ved bruk av Vygotskys teori om sosiokulturell læring.

5.2 Aktivitetsteori

I denne analysen og fortolkningen har jeg valgt å blant annet bruke Engeströms andre generasjons aktivitetsteori som analyseredskap, men jeg har også under punktet om fellesskap valgt å trekke inn hva Lave og Wenger skriver om praksisfellesskap, slik at jeg ikke tolker praksisfellesskap og samfunn/fellesskap sett i lys av hverandre.

Situert læring fokuserer på at man lærer gjennom å gjøre. Du lærer ikke å sykle gjennom å lese eller bli fortalt hvordan sykkelen virker. Du lærer gjennom å sette deg på sykkelen og prøve. Det samme gjelder religiøs praksis. Om du aldri ber blir du heller ikke god til det. Med dette mener jeg ikke at hvordan man ber er noe som handler om ferdighet, men det handler om hvor naturlig man synes det er. Jo mer man ber, jo mer naturlig er det å gjøre det. Om du aldri er med på en gudstjeneste, men kun lærer om den, vil det fortsatt kunne føles fremmed når man er der, og det kan være vanskelig å delta i liturgien. Derfor er det viktig at konfirmantene får delta aktivt på ulik religiøs praksis, slik at de får et forhold til praksisen og slik at de kan delta aktivt når de er der. Diakonien, som er evangeliet i handling, handler dermed om å praktisere tro, på samme måte som bønn gjennom lystenning eller feiring av gudstjeneste er praktisering av tro. Målet med konfirmantundervisningen er å *«vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn»* (Kirkerådet, 2010, s.23). Situert læring handler om praksiser og deltagelse. Gjennom diakonal praksis lærer man å praktisere den nestekjærligheten Jesus forkynte for oss. Konfirmantene lærer hvordan de kan hjelpe andre mennesker og hvordan de kan vise omsorg for andre. De vil lære om hva et inkluderende fellesskap er og hvordan man kan være med på å danne dette. Situert læringsteori fokuserer på at læring skjer gjennom praksis, og ved diakonal praksis kan konfirmantene lære å gjøre religion, altså praksis, gjennom å delta. På dette nivå vil det være gode muligheter for at konfirmantene skal lære gjennom diakonal praksis, på lik linje som at de lærer å be ved å delta i bønnevandringer.

I denne oppgaven er jeg samtidig interessert i å se på hvilken kunnskap som blir mediert ut over kunnskap om selve praksisen, og da benytter jeg Engeströms andre generasjons aktivitetsteori og Wertsch/Afdals egenskaper ved mediert handling.

I Engeströms andre generasjons aktivitetssystem, illustrert av en trekant, er det mange faktorer som er med på å mediere kunnskap. Disse faktorene er:

- Kulturelle hjelpemidler
- Subjekt

- Overordnet mål – utbytte
- Regler
- Samfunn/fellesskap
- Arbeidsdeling/roller

Disse faktorene spiller inn på hva som ekspanderes av kunnskap i et aktivitetssystem. Jeg vil nå bruke disse punktene til å analysere og tolke hvordan diakonal praksis kan brukes som metode for å fremme læring om den kristne tro. For å gjøre dette bruker jeg Vår frue - åpen kirke som eksempel på en diakonal praksis konfirmantene kan delta på.

5.2.1 Kulturelle hjelpemidler/artefakter

De kulturelle hjelpemidlene som blir brukt kan vi kalle artefakter. Dette er en gjenstand som får sin symbolske mening gjennom hvordan den blir brukt (Afdal, 2013). To ulike artefakter kan være lystenning og suppeutdeling. Målet med konfirmantundervisningen er gitt i planen «Gud gir – vi deler» (Kirkerådet, 2010), samtidig vil bruk av ulike artefakter ha innvirkning på hva som medieres.

Telysene som brukes er helt vanlige telys, som kan tennes og som så settes på noen brosteiner som danner et kors. Telysene blir en artefakt i det de brukes for å be en bønn, og når det brukes sammen med brosteinene, kan det mediere en kunnskap som binder bønnen og troen sammen med de menneskene som er her, mennesker i nød, som bor ute på disse brosteinene. Det er en rørende symbolikk i seg selv, men det kan også mediere kunnskap om en livsnær tro, som er en del av det livet som leves utenfor kirkens vegger. Samtidig vil ikke dette medieres til noen som ikke har kunnskap om mennesker i nød og hvordan mange hjemløse lever. Derfor må konfirmantene ha en innføring i forkant om de menneskene vi møter her og hvordan de lever. Slik kan de se en sammenheng mellom den personen de møter, deres liv og hvordan de praktiserer troen. Sist jeg hadde med konfirmanter hit trodde de først ikke på meg da jeg sa at det er mennesker som bor på gata her i Trondheim. Dette sier noe om at på tross av at byen ikke er så stor, så er det mye om vårt lokale samfunn som ungdommene har lite kjennskap til. Hjemløse er noe de har hørt om fra andre land, og som de ikke har sett noe til her hjemme. Uten denne kunnskapen er det dermed vanskelig for en artefakt å mediere kunnskap. Derfor må konfirmantene få kunnskap av oss på forhånd om hvilke artefakter som blir brukt og hvordan de brukes. Mange konfirmanter spør for eksempel: “Hvorfor får de suppe? Hvorfor ikke annen mat?” Det er et viktig spørsmål som vi må ta oss tid til å svare på, for når vi forklarer bakgrunnen til akkurat suppeutdeling og hvorfor vi deler ut et varmt måltid, får de også kunnskap om hvordan virkeligheten er. Samtalen blir da tatt opp som initiativ fra konfirmanten, samtidig som

at vi sammen kan reflektere videre rundt det, og oppnå ny kunnskap gjennom den kunnskapen som allerede er tilgjengelig.

Kirkebygget i seg selv er en annen artefakt som medierer kunnskap. Ved å benytte seg av kirkerommet kan rommet knytte troen opp mot praksis. Om diakonal praksis utføres på et sykehjem er det ikke sikkert konfirmantene oppfatter hvorfor vi som kirke driver med diakoni, og man må forklare dette før en praksis. På denne måten vil kirkebygget kunne mediere kunnskap om grunnsteinene i den kristne tro, nemlig at vi som kristne er kalt til fellesskap med hverandre og til nestekjærlighet. I diakonal praksis, som en del av konfirmantundervisning, er målet både å lære om diakoni, samtidig som at vi har et mål om at det skal medieres kunnskap på tertiær nivå, slik at de lærer noe om virkeligheten og ikke kun selve praksisen. Derfor er det viktig at man finner ulike diakonale praksiser, slik at konfirmantene får en rik opplevelse av hva diakoni er. Dette kan gi et sammensatt bilde av hva diakoni er og at denne kunnskapen gir verktøy for å tolke deres liv og samfunn i lys av kristendommen.

Religionen i seg selv kan også sees på som en medierende artefakt. Den kan gi mening for konfirmantenes liv, og de kan se livet sitt i lys av religionen. Religionen som artefakt kan mediere kunnskap om verden på en måte som kan føre til at for eksempel miljøpolitikken i landet blir sett i lys av Bibelen, hvor man ønsker å ta vare på det Gud har skapt. Et annet eksempel kan være å engasjere seg i hjelpeorganisasjoner eller hjelp til å se mennesket bak en tiggerkopp og menneskets verdi. Når vi tar med konfirmantene på diakonal praksis er det nettopp dette vi ønsker. Vi ønsker at selve religionen, årsaken bak den diakonale praksisen, skal mediere kunnskap som kommer til å påvirke konfirmantenes eget liv og levemåte. Slik vil religionen blir sett på som virkelighetsnær og en viktig stemme i samfunnet.

Konfirmantene lærer gjennom å se hvordan deltakerne bruker artefaktene i Vår Frue - åpen kirke, og gjennom selv å bruke de. Lystenningen i Vår Frue kirke under torsdagsmessen er en aktivitet hvor konfirmantene både lærer gjennom å observere og ved å praktisere. Under torsdagsmessen er det mange som ber høyt for noe spesielt når de tenner et lys. Dette gjør at konfirmantene både får se hvordan lystenningen brukes her, og de får en forståelse av hva som blir bedt om. Dette er ofte livsnære tema, og bønner om mennesker i nød. Vi opplevde selv at en konfirmant etter en stund reiste seg og ba høyt for sin onkel som bor på gata i Peru. På denne måten lærte konfirmanten både hvordan å praktisere troen, men også noe om å trekke sitt eget liv inn i dette. Dette viser at ved å bruke ulike artefakter kan kunnskap medieres.

5.2.2 Subjekt

Konfirmanter er forskjellige, som folk flest, med sin egen personlighet og historie. Noen er utadvendte, noen er utrygge i nye situasjoner, noen har en i familien som sliter med rus, andre kan ha levd forskånet for vanskelige ting. Konfirmanten selv har mye å si for hvordan aktiviteten blir. Om konfirmanten har noe vanskelig som foregår i livet sitt eller er bekymret for, vil dette gjøre noe med hvordan han eller hun klarer å ta til seg læring i aktiviteten. Om han ikke forholder seg til omgivelsene, og gjør sine arbeidsoppgaver uten egentlig å reflektere over hva disse er, vil han heller ikke oppnå dypere kunnskap. Her krever det at det er voksne tilstede som stiller gode spørsmål, som gjør at konfirmanten blir mer tilstede. Noen ganger under en konfirmanttime kan man oppleve at man ikke når fram til en konfirmant og at hans eller hennes tanker er milevis unna. Gjennom diakonal praksis vil konfirmanten ikke kunne sette seg passivt ned på en stol og velge å ikke delta. Derfor vil diakonal praksis kunne føre til at konfirmanten blir tvunget til å være mer tilstede på en annen måte enn ved en tradisjonell konfirmanttime i kirken. Og det kreves en aktiv innsats fra konfirmanten, som gjør at han eller hun er nødt til å engasjere seg.

Om en konfirmant er svært utrygg vil han eller hun ta dette med seg inn i aktiviteten og kjenne mer på ubehaget enn å klare å se hva denne aktiviteten sier om virkeligheten. Dette krever at konfirmantene er godt forberedt før de kommer. Det krever også noen ansatte som er der for å se konfirmantene, og ikke nødvendigvis bidra i den diakonale praksisen selv. De ansatte må ha konfirmantene i fokus, og veilede dem underveis slik at de er trygge på det de skal gjøre. Dette skal jeg både komme tilbake til når jeg skriver om mestring.

Den enkelte konfirmant vil også tolke den aktiviteten de er med på ulikt, og dermed vil det være ulike kunnskap som ekspanderes fra den enkeltes aktivitetssystem. Konfirmantene er alle ulike, og dette er den viktigste faktoren på hvorfor aktivitetssystemene ekspanderer ulik kunnskap fra person til person. Hvordan hver enkelt konfirmant tolker reglene, fellesskapet, artefaktene, sin rolle, og hensikten med aktiviteten, former hvordan alle de andre faktorene blir tolkes.

5.2.3 Regler

I en aktivitet er det regler man må forholde seg til. I Vår Frue - åpen kirke er det både regler for hvordan de som benytter seg av tilbudet oppfører seg, de kan for eksempel ikke være ruset eller oppføre seg utagerende, og det finnes også regler og retningslinjer for de frivillige. Konfirmantene får blant annet ikke lov til å ha på seg verdisaker slik som mobil eller lommebok, dette låses inn på et bakrom. I følge årsmeldinga fra Vår Frue - åpen kirke fra 2016 hadde de 369 frivillige medarbeidere innom det året. Som vi kom inn på under subjekt, kommer alle som

den man er, og uten regler og retningslinjer ville det vært vanskelig å opprettholde et tilbud hvor alle vet hva de går til, og dermed et tilbud som er forutsigbart. Gjennom reglene opprettholdes visjonen bak tiltaket, og det gir en trygghet ved at de frivillige vet hva de skal gjøre i ulike situasjoner, og de som kommer til kirken vet både hva som forventes av dem og hvordan de skal oppføre seg. Dermed kan kirken oppleves som et trygt sted å komme inn.

Samtidig er dette avhengig av at det er konsekvenser når noen ikke følger reglene. Vi har hatt med konfirmanter hit ved flere anledninger og har opplevd det svært ulikt fra gang til gang. Noen ganger har det vært kompetente frivillige som har vært tydelig når noen ikke har fulgt reglene og konsekvensen har kommet momentant slik at vi har opplevd få situasjoner hvor noen har prøvd å bryte reglene. Andre ganger har vi opplevd både atmosfæren og styringen som totalt annerledes. Vi har opplevd at de gangene reglene ikke har blitt overholdt har det kommet flere tydelig rusede personer inn, det har vært mye utagerende oppførsel og konfirmantene opplevde stygge bemerkninger. Dette skaper en helt annen kontekst for læring enn de gangene vi opplevde å komme inn i et harmonisk fellesskap. Konfirmantene tenkte mer på at det var ubehagelig å være der, enn å reflektere over hvorfor man har åpen kirke med utdeling av suppe i denne kirken. Vi erfarte dermed hvor viktig det er at de som er frivillige er kompetente deltagere, som vet hva de skal gjøre og som passer på at reglene blir fulgt.

Dette viser hvor viktig regler er og at det er viktig med konsekvenser om man ikke følger dem. Konfirmantene som var med den aktuelle kvelden snakket mer om det vanskelige de hadde opplevd enn om hva som ligger bakom rusen. Det var vanskelig for dem å se mennesket bak de utagerende handlingene. Dette viser at en diakonal praksis ikke automatisk medierer kunnskap som vi håper på, og selv om man deltar på det samme tiltaket, vil det være essensielt hvem som har ansvaret og hvordan de driver opplegget. Dette viste også betydningen av trygge rammer. De som en uke i forveien hadde møtt konfirmantene med åpenhet og nysgjerrighet møtte oss denne gangen med avmålthet og nervøsitet. Mennesker som lever på gata er vant til at mennesker er redde for dem, ser ned på dem og møter dem med avsky, og vil være avhengig av å møte trygghet og godhet fra oss som møter dem. Det kan man også si gjelder i en konfirmantgruppe som er satt sammen fra en skole med mye mobbing. Om man ikke får etablert en trygg gruppe med tydelige rammer vil konfirmantene være utrygge og ikke åpne seg for dialog og refleksjon sammen med hverandre.

Om vi ønsker at konfirmantene skal få ny kunnskap om hva det innebærer at vi alle er skapt i Guds bilde, og at vi må øve oss opp med å se mennesket bak fasaden, må de også få mulighet å se dette mennesket. Om konfirmanten blir utskjelt er det vanskeligere å fokusere på å se

mennesket bak, enn om det var en rolig samtale over en kopp kaffe. Vi kan på forhånd ikke fullt ut garantere at konfirmantene ikke opplever noe skremmende, men om det er klare regler som blir fulgt opp, vil det være større sannsynlighet for at ungdommene opplever et trygt fellesskap som de ønsker å bli en del av. Skremmende opplevelser ved en diakonal praksis kan føre til at konfirmanten som har vært i det Lave og Wenger kaller en innovergående læringsbane, ønsker seg nå ut av fellesskapet, og havner i en utovergående læringsbane.

5.2.4 Samfunn/fellesskap

Konfirmantene kommer inn i et fellesskap når de skal delta på en diakonal praksis. I Vår Frue åpne kirke er det et fellesskap som er satt sammen av mennesker som ikke representerer et gjennomsnitt av befolkningen. Her kommer det mange mennesker i dyp nød, med utfordringer med rus, psykisk helse og hjemløse. Det er på mange måter to fellesskap konfirmantene blir en del av. Det ene fellesskapet er de frivillige som danner en egen arbeidsgruppe, og de som deltar på tilbudet danner et fellesskap med hverandre og de frivillige. Det diakonale tilbudet skal være et fellesskap med likeverdige deltagere, hvor ingen kun er passive mottakere. Derfor har alle et ansvar for fellesskapet og hvordan det oppleves å komme hit. Dette så vi et tydelig skille på når det var ulike frivillige medarbeidere som hadde ansvaret. Bymisjonen har opparbeidet seg et godt rykte og en god kompetanse på målgruppen, og det oppleves ofte som et trygt og godt fellesskap, mens enkelte ganger opplevdes de frivillige som utrygge og med lite kjennskap til brukergruppen. Dette fikk store konsekvenser for hele aktiviteten og opplegget. Det ble et utrygt sted også for konfirmantene og de opplevde liten grad av mestring i de oppgavene de ble satt til, i og med at de opplevde mye negativ oppmerksomhet fra de som var ruset. Den gode stemningen fra uken før var helt borte, og brukerne involverte seg mindre i å skape et godt fellesskap. Dermed forsvinner både fokuset på at vi alle er like og likeverdige parter i dette fellesskapet, og dermed fikk heller ikke konfirmantene kunnskap om dette på en praksis-nær måte. Dette viser at det er noen ganger vanskelig å forutsi hvilken kunnskap som ekspanderes.

Et praksisfellesskap har rom for mange perifere deltakere, samtidig som det er noen kompetente deltakere. På Vår Frue - åpen kirke er det mange perifere deltakere, og konfirmantene vil i starten av praksisen også være det. Etterhvert om praksisfellesskapet fungerer vil konfirmantene bevege seg mot å bli kompetente deltagere, sammen med de frivillige i Vår Frue - åpen kirke, og de som har gått her lenge og har appropriert dette fellesskapet. Disse er med på å dra tiltaket i riktig retning, slik at fellesskapet kan føles godt og inkluderende. Om det kun er perifere deltakere, og få som har forstått formålet og visjonen med tiltaket er det vanskelig å oppnå et godt og inkluderende fellesskap. Man trenger kompetente deltagere som drar fellesskapet i

riktig retning. En av utfordringene i Vår Frue - åpen kirke er at det er flere hundre frivillige som er innom i løpet av et år, og brukermassen er også flytende, det vil si at det er ingen fast gruppe som går her. Bymisjonen har sine faste prester og kirkeverter som deltar her, sammen med frivillige som har vært med i flere år. Her observerte jeg at det var et velfungerende praksisfellesskap, som gjorde at konfirmantene også fikk en innovergående utviklingsbane. Da mindre erfarne frivillige hadde ansvaret førte det til at brukerne også ble mindre kompetente deltakere og gikk over i en utovergående læringsbane ved at de ble usikre på de som hadde ansvaret. Dermed får praksisfellesskapet stor betydning for hvordan praksisen legger til rette for læring. I et praksisfellesskap lærer man i fellesskap med andre. Her kan konfirmantene lære mye av mennesker de møter, og som kan hjelpe dem til å nå et nytt nivå av kunnskap og refleksjon, men altså bare dersom det er et velfungerende praksisfellesskap.

Det kan også gjennom møte med en hjemløs ekspanderes kunnskap om hvordan troen kan brukes til livsmestring. De kan for eksempel møte hjemløse med et nært Gudsforhold, som konfirmantene kan lære av. Eksempelet med konfirmanten som tente lys for sin hjemløse onkel ved lystenningen viser hvordan konfirmantene kan lære praksis gjennom det fellesskapet de kommer inn i.

Dette kan vi se på gjennom Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone. Her vil konfirmanten ha kunnskap om for eksempel hvordan Gud kan virke i hvert enkeltes liv. Gjennom observasjon og utdeling av suppe vil denne kunnskapen kunne utvides. Samtidig er det en grense for hvor mye konfirmanten kan klare alene. Den proksimale utviklingssone beskriver hvordan eleven kan komme lenger ved hjelp av en annen person. Om denne andre er en av konfirmantens medkonfirmanter vil sirkelen utvides litt, men samtidig vil disse antagelig ha ganske lik erfaring, og også likt verdenssyn, lik kunnskap og verdisyn, slik at sonen ikke utvider seg så mye. I møte med en hjemløs som har en helt annen erfaring, kunnskap og muligens verdenssyn, vil den proksimale utviklingssonen kunne utvides mer. Her vil det være mye ny kunnskap som må reflekteres over sammen med sin egen kunnskap, som til sammen danner grunnlaget for ny kunnskap. Slik kan man se at gjennom diakonal praksis legges det opp til møter som kan gjøre at den proksimale utviklingssonen utvides i forhold til om man kun diskuterer ulike tema i gruppearbeid sammen med sine medkonfirmanter. En hjemløs vil antagelig også ha annen erfaring og kunnskap enn en kateket eller trosopplærer, og dermed vil en hjemløs utvide utviklingssonen mer eller i en annen retning enn det konfirmantlæreren kan.

Bymisjonens prester er også personer som kan fungere som støttespillere, og kan hjelpe med å gi støtte og kunnskap slik at den proksimale utviklingssonen utvides. De har god kunnskap både

om brukergruppen, de er en del av dette fellesskapet og de har mye teologisk kunnskap. Når vi har vært der har de fungert som bindeledd mellom konfirmantene og gjestene i Vår Frue åpne kirke. De har tatt konfirmantene med seg inn i samtaler med andre, og støttet dem til konfirmantene har følt seg kompetent til å mestre situasjonen alene. Slik har de tatt bort stillaset som Afdal beskriver (2013) når konfirmantene hadde oppnådd den kunnskapen og mestringen de trengte for å være selvstendige.

Et viktig prinsipp i Nasjonal plan for diakoni er at alle er likeverdige deltakere i et fellesskap hvor alle har noe å gi. Det er ingen som er passive mottakere, men alle har et ansvar i fellesskap. Når konfirmantene er med på å dele ut suppe er det de som er givere, samtidig som at de kan føle seg usikre og er avhengig av at andre tar de inn i fellesskapet. Her har vi erfart at det er flere som henvender seg til dem, prøver å få de til å slappe av og til å føle seg som en del av fellesskapet. Slik kan man se at alle har en rolle i fellesskapet, og omsorg for andre kan vi vise på ulikt vis, uavhengig av om vi er rike eller fattige. Dette kan mediere kunnskap om de menneskene som kommer her, og gjennom samtaler vil de kunne forstå at det er ulike årsaker til at mennesker må for eksempel bo på gata. Dette er en stigmatisert gruppe, som mange har fordommer mot. Et av målene med konfirmanttimen i Vår Frue - åpen kirke må være at disse fordommene blir utfordret og at konfirmantene klarer å se at alle mennesker har noe godt i seg. Slik vil kunnskapen virke inn på konfirmantens egen identitet og livstolkning. På den måten håper vi konfirmanten kan se en tråd mellom troen, diakonien og det samfunnet vi lever i.

5.2.5 Arbeidsdeling/ roller

Under en diakonal praksis er det naturlig at konfirmantene får konkrete oppgaver de skal gjøre. Konfirmantene jeg har hatt med i Vår Frue - åpen kirke har likt godt å få en konkret oppgave å gjøre, slik at de både føler at de bidrar med noe, men like viktig, at de får en naturlig plass i fellesskapet. Gjennom å få delta i en praksis ser konfirmantene at alle trengs, og alle kan bidra med noe. Selve handlingen trenger ikke å være så meningsfull i seg selv, men sett sammen med handlingen fra alle de andre i fellesskapet kan konfirmantene se en helhet, hvor hver person betyr noe for aktiviteten. Dette er en viktig del av diakonien, hvor det er et økt fokus på fellesskapet, hvor hver eneste en bidrar med seg selv. I Vår Frue åpne kirke er det fint å se at det er mange som er med på å bidra til fellesskapet, med tekstlesing ved messen, ved bønn for hverandre, ved gode samtaler og varme blikk. Om man kan få konfirmantene til å oppleve dette, vil dette mediere en kunnskap både om medmenneskelighet og fellesskapet som en grunntanke i diakoni. Samtidig er dette noe som vi som ansatte kan hjelpe dem å se, ved å innlede samtaler om dette når vi er der. Vi kan gi dem instruksjoner om hva de skal se etter, samtidig som at de

selv må oppleve dette gjennom aktiviteten. Dette er et viktig prinsipp i barneteologien. Vi skal ikke gi dem alle svarene, for de har vi ikke. Vi kan innlede samtaler, gi noen innputt, men konfirmantene må få mulighet til å observere, erfare og reflektere selv, slik at de kanskje kommer til ny kunnskap. På denne måten vil konfirmantene kunne tolke det de ser i lys av sin egen tro, ikke i lys av konfirmantlæreren sin tro.

Her medierer den allmenne diakonien en kunnskap om hvordan man som kirke skal ta seg av mennesker, men også hvordan vi skal forholde oss til andre mennesker som ikke nødvendigvis er like oss. Bymisjonen har en helt egen måte å henvende seg til mennesker i dyp nød på, mennesker som står utenfor samfunnet. Gjennom å være en del av dette praksisfellesskapet vil konfirmantene få ny kunnskap om hvem disse menneskene som er. Bymisjonen behandler dem som likeverdige i fellesskapet, de snakker likt til dem som kommer for å få suppe og til oss som er der for å dele ut. De ser ikke ned på noen, men snakker til dem som vanlige mennesker, som du og jeg. Slik medieres det kunnskap om at vi alle er like i grunn, alle skapt i Guds bilde. Og igjen kan vi se hvor viktig språket er som medierende redskap.

5.2.6 Overordnet mål – utbytte

I Engeströms aktivitetssystem må aktiviteten ha et objekt, eller mål. Bymisjonen har klare visjoner og mål ved sine diakonale tilbud. Jeg som konfirmantlærer har et eget mål for aktiviteten når konfirmantene deltar her. Derfor vil det være to ulike mål for konfirmantene å få tak i. For å forstå handlingen må de få tak i hva som er målet med aktiviteten, som igjen vil mediere kunnskap om virkeligheten. Samtidig har vi et eget mål med konfirmanttimen, og hva vi ønsker at de skal lære. Dermed er det to mål som går parallelt, og som gjerne går inn i hverandre, men som ikke nødvendigvis er det samme. Samtidig er det viktig å vite hva målet er, slik at man ser hvorfor man gjør det man gjør.

Objekt er et viktig begrep i aktivitetsteori (Engeström, 2005). Jeg vil her se på objektet som et formål, siden det er dette som er relevant for bruken i denne oppgaven. En aktivitet uten et objekt blir meningsløst, siden det er objektet som samler delene i aktiviteten, og gir den retning og motivasjon. Det er mulighet for læring, eller ekspansive transformasjoner, når objektet for aktiviteten forstås på en ny måte. Dette kan åpne for nye handlinger og omforming av aktiviteten. Målet for suppeutdelingen kan med andre ord forandre seg ettersom hvem som ser eller gjør aktiviteten. Det kan være at målet er at alle skal få et varmt måltid, det kan være at man har mer fokus på at det skal være sunt, for noen kan målet være at alle skal føle seg sett og at det er rom for samtaler. Når man ser aktiviteten på en ny måte, med et nytt objekt eller mål for øyet vil det både påvirke hvordan man handler og prioriterer, men også hva man lærer av

aktivitetssystemet. Også derfor er det viktig med en samtale i forkant av den diakonale praksisen, slik at alle vet hva som forventes av de og hva målet med praksisen er. Vårt mål for læring trenger ikke nødvendigvis å være det samme målet som i det aktivitetssystemet vi skal jobbe innenfor. Kirken har et mål med undervisningen, og derfor må vi hjelpe konfirmantene med å fokusere og se hva som er målet, samtidig som vi også må gi dem en innføring i hva som er målet med den aktiviteten de skal inn i. Slik vil de kunne se på aktiviteten på en ny måte, og vi som ansatte kan hjelpe dem med å se hva denne aktiviteten medierer av en annen virkelighet.

Målet for konfirmasjonsundervisningen er å styrke troen og få kunnskap til hva det er å være Jesus disippel og hvordan man kan være det (Kirkerådet, 2010). Gjennom diakonien medieres en kunnskap om kirkens ansvar for alle mennesker. Erfaringene fra møtet med diakonal praksis gir kunnskap om et fellesskap på tvers av hvilken posisjon man har i samfunnet gjennom å dele et måltid sammen i Vår Frue - åpen kirke. Diakoniens forbilde er hvordan Jesus møtte mennesker, og gjennom handling er vi Jesu disipler i handling. For at konfirmantene skal kunne reflektere over dette, er det viktig at de får vite både målet til Kirkens Bymisjon gjennom deres diakonale praksis og det er viktig at konfirmantene får innføring i tema vi ønsker at de skal reflektere over, slik at de også kan se aktiviteten med øyne for dette. Uten en innføring i temaet er det ikke sikkert konfirmantene tenker over hva det er å være en disippel eller hva det vil si at vi alle er skapt i Guds øyne, for de vet ikke at de skal se etter dette.

Alt dette er med på å påvirke læringen. Samtidig, om aktiviteten fungerer optimalt ligger det godt til rette for å fremme læring. Læring ligger ikke i selve praksisen, men i det den forteller om virkeligheten. Og virkeligheten blir virkelig tydelig på et slikt sted. Måten kirken blir brukt på en slik ettermiddag medierer kunnskap i seg selv om den kristne tro og om kirken som livnær, relevant og fylt med kjærlighet for andre mennesker. Samtidig krever det god forberedelse, mye kunnskap og et gjennomtenkt og godt planlagt opplegg fra menighets side.

Jeg har nå brukt Engeströms andre generasjons aktivitetsteori for å analysere hvordan diakonal praksis kan fremme læring om den kristne tro for konfirmantene. Gjennom denne analysen har jeg sett at alle de ulike faktorene spiller en viktig rolle inn i aktivitetssystemet, og for å forstå hvordan diakonal praksis kan brukes som metode i konfirmantundervisningen må man også forstå de ulike faktorene som spiller inn. Som vi har sett her er det mange ulike faktorer i et aktivitetssystem som medierer kunnskap. Samtidig er det faktorer ved selve handlingen som er med på å påvirke hvordan kunnskap medieres ut fra en handling.

I neste del skal jeg derfor bruke Wertsch teori om medierende handlinger som analyseverktøy. Her tar jeg utgangspunkt i de ulike punktene for å se hvilket utslag det har i den diakonale praksisen.

5.3 Egenskaper ved mediert handling

Det er mange egenskaper ved en mediert handling. Jeg vil gå inn på hvordan noen av dem utspiller seg når det gjelder diakonal praksis i Vår Frue - åpen kirke. Her tar jeg utgangspunkt i noen av punktene James Wertsch, beskriver om egenskaper ved mediert handling (Wertsch (1998) i Afdal 2013, s. 154-156).

5.3.1 Spenning mellom aktører og artefakter

Det vil alltid være en spenning mellom aktører og medierende artefakter. De har begge innvirkning på hverandre, du kan beherske en datamaskin, men den bestemmer også hvordan du skal bruke den. I dette forholdet skapes en spenning og artefaktene blir her levende, og medieringen vil være i bevegelse. Om vi ser på suppen som artefakt, vil bruken av denne mediere kunnskap. Samtidig vil de som deler den ut også kunne påvirke hva som medieres gjennom deres handlinger. Blir suppen gitt ut med et smil, eller en streng mine? Eller når det er lystenning under messen etter suppeutdelingen: Noen setter seg stille ned, tenner et lys, ber en stille bønn og finner plassen sin igjen. En annen ber høyt, om at Gud må ta vare på alle som lever på gata, før hun tenner et lys. Begge medierer kunnskap på flere nivå, samtidig som at de ikke nødvendigvis medierer samme kunnskap. Vi tenner ofte lys for å gjøre det koselig hjemme, mens i andre kulturer gjør man det kun når noen har dødd. Dermed medierer lystenning ulik kunnskap til ulike mennesker i ulike kontekster. Telysene bestemmer også hvordan du skal bruke dem. De er for varme å holde i lenge etter at de er tent, så de må nødvendigvis settes ned. Derfor er de med på å bestemme hvordan du skal bruke dem. I Vår Frue - åpen kirke har man valgt at de skal settes ned på brosteiner formet som et kors. Bruken av brosteiner kan mediere kunnskap om livet utenfor kirken for noen, mens for andre kan brosteinene bare være en praktisk løsning.

5.3.2 Formål

Det må være et formål bak bruken av artefakter som vi kunne se ved hvordan man bruker telys i ulike kulturer. Samtidig vil formålet kunne forandre seg og noe som gir mening i en kontekst, vil ikke gi det i en annen. Utdeling av suppe i Vår Frue åpne kirke vil mediere kunnskap på en måte som man ikke nødvendigvis får når man har middager som en del av menighetsarbeidet i en annen kirke. Artefaktene i seg selv drar ikke i samme retning om konteksten og brukergruppen er ulik. Derfor vil man alltid måtte tilpasse diakonal praksis etter kontekst og

formål. Det er viktig at konfirmantene ser mening bak aktiviteten slik at de har en innadgående læringsbane. Jo nærmere sentrum de kommer, jo mer vil de kunne forstå om hvilken virkelighetsforståelse som medieres. Perifere deltakere har potensiale til å øke sin kompetanse og utvikle rollen til å bli en kompetent deltaker. Dette er avhengig av det praksisfellesskapet de kommer inn i. Når konfirmantene forstår formålet bak artefaktene, handling og aktiviteten de er en del av vil det ligge til rette for at konfirmantene blir en kompetent deltaker eller en fullverdig deltaker. Om de ikke får med seg formålet vil de være perifere deltakere som ikke får mulighet til å komme til kjernen av aktiviteten

Mange hjemløse og narkomane opplever at de ikke er velkommen i lokale menigheter eller opplever at de står utenom fellesskapet (Jordheim, 2009, s.94). Dermed vil det å servere suppen i kirkerommet også gi denne gruppen et hellig rom hvor de er velkommen og hvor de kan være en del av et kristent fellesskap. Formålet bestemmer hvilke artefakter vi velger å benytte oss av. Når man på forhånd vet at mange mennesker i nød ikke føler seg som en del av fellesskapet i lokale menigheter rundt om i byen, kan det å ha suppeservering i kirkerommet bidra til at de kommer inn i kirken igjen og kan kjenne at de er en naturlig del av et fellesskap.

5.3.3 Muligheter og begrensninger

Artefaktene kan både gi muligheter og begrensninger. Språket er en måte å kommunisere på, samtidig kan det vært utfordrende i Vår frue - åpen kirke at mange snakker til deg på et annet språk. Et annet eksempel på hvor artefaktene kan både gi muligheter og begrensningen er hvor kirkerommet blir brukt til utdeling av suppe. Noen synes det er fint at nettopp kirkerommet blir brukt, for da har de mulighet til å komme inn i et kirkerom hvor de føler seg velkommen. For andre kan dette føre til at de ikke ønsker å delta, nettopp for at de har et anstrengt forhold til kirken. Dermed må man forstå hvordan artefaktene man bruker har innvirkning på aktiviteten. Om man bruker artefakter som forhindrer mange i å delta, vil dette gjøre noe med hele formålet. Et eksempel på dette er om man bruker svinekjøtt i suppa. For mange fra ulike trossamfunn vil det dermed ikke være mulig å delta.

5.3.4 Mestring

For at aktiviteten skal mediere kunnskap for konfirmantene må konfirmantene oppleve mestring. Om konfirmantene ikke mestrer oppgaven eller bruken av artefaktene vil handlingen/artefaktet heller ikke nødvendigvis mediere kunnskap. Når vi har med konfirmanter som skal dele ut suppe til hjemløse må det legges til rette for at de skal mestre denne oppgaven. Om de selv føler seg usikre og utrygge vil dette påvirke hvilken læring de får ut av den diakonale praksisen. Vi kan heller ikke kontrollere alt som skjer her, og en måte å løse dette på

er å forberede konfirmantene godt før praksisen. Når vi tar konfirmanter med til Vår frue – åpen kirke må vi forberede konfirmantene på hva de møter her. En gang opplevde vi at konfirmantene ble kjeftet på i Vår frue - åpen kirke av noen som ikke ønsket kake. Konfirmanten hadde fått beskjed om å gå rundt med fatet og tilby kake. Denne opplevelsen gjorde at konfirmanten ikke følte at hun mestret situasjonen eller aktiviteten. I etterkant analyserte vi situasjonen sammen med konfirmantene slik at kunnskapen som ble ekspandert ikke kun var at narkomane er skumle, men konfirmantene ble forklart at rus kan gjøre at man oppfører seg slik. Dermed kunne konfirmanten sette den dårlige opplevelsen til side og heller fokusere på aktiviteten som helhet og hvilken kunnskap den medierte.

5.3.5 Appropriering

Mediering av kunnskap avhenger av hvordan artefaktene brukes og vi kan ikke alltid forutse hvilken kunnskap de medierer. Vi kan heller ikke tvinge konfirmantene til å bruke disse artefaktene. Konfirmantene er veldig ulike, og for noen er det enkelt å gå 100 % inn i oppgaven med å dele ut suppe og de kommer enkelt i samtale med andre. Samtidig er det noen som synes dette er skummelt og utrygt, og hvor vår oppgave som ansatt er å gi dem trygghet når de er der, slik at de kan være åpne for å lære. For noen er det nok bare å være der, ikke dele ut suppe eller snakke med menneskene, men bare observere. Artefaktene kan for noen være enkle å bruke, for andre kan de virke avskrekkende. Det samme gjelder ved lystenning. Noen synes at det er en fin måte å be på, andre ønsker ikke å delta på det. Og da kommer vi inn på femte punkt, nemlig appropriering. Dette handler om å gjøre redskapene eller artefaktene om til sine egne og internalisere disse. For noen blir lystenning en naturlig del av deres måte å praktisere tro på etterhvert og hvor man har gjort artefaktet om til sin egen. Et mål i konfirmantundervisningen er å lære konfirmantene til å leve sitt liv i tjeneste som «*Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn*» (Kirkerådet, 2010), og ved å bli kompetente deltakere i den diakonale praksisen, approprierer konfirmantene denne praksisen og denne måten å møte andre mennesker på.

5.3.6 Makt og autoritet

Bruk av artefakter handler om makt og autoritet. Det handler om makt til å innføre artefakter og om definisjonen over symbolikken til disse. Denne dragningen vil konfirmantene møte under en kveld i for eksempel Vår Frues kirke. Når de står og deler ut suppe og passer på at alle kun tar en porsjon er det konfirmantene som er givere og står med makten. Mens under kveldsmessa opplevde vi at brukerne så på dette som sin egen messe og hvor det var vi som var gjestene. Da var det de som sto med makten og autoriteten over hva messa og lystenningen betydde, og hvordan denne skulle være.

Når de hjemløse er med på å lese tekster, dele ut nattverd og spille til salmesangen i Vår Frue - åpen kirke fører dette til at messen ikke kun er prestens domene, men det er allemannseie. Det kan mediere kunnskap om at messen er noe vi gjør sammen, i stedet for at det gjøre for noen andre. Dette er det samme prinsippet Nasjonal plan for diakoni (kirkerådet, 2008) gir uttrykk for. Fellesskapet er for alle, hvor alle er givere og mottakere.

5.4 Tredje generasjons aktivitetsteori

Jeg har i denne oppgaven brukt Vår Frue åpne kirke som eksempel på en diakonal praksis. Engeströms tredje generasjons aktivitetsteori handler om at hver aktivitet er en historisk enhet. Når man deltar på ulike aktiviteter vil den kunnskapen som ble ekspandert gjennom den ene aktiviteten tolkes sammen med den kunnskapen som ble ekspandert gjennom den andre aktiviteten. På den måten vil ny refleksjon gjøres etter hvert som man har flere aktiviteter å sammenligne med. Dermed kan det å legge opp til flere ulike diakonale praksiser for konfirmantene føre til at de får flere erfaringer å basere sin refleksjon på. Dermed kan konfirmantene oppleve at kirken er en relevant aktør i omsorgsarbeidet i samfunnsbildet.

5.5 Diakonal praksis som tilegnelse, deltagelse og kunnskaping

I den andre delen av analysekapittelet mitt har jeg nå analysert hvordan ulike egenskaper ved medierende handlinger påvirker læringen. Jeg vil nå hvordan diakonal praksis kan føre til læring om den kristne tro som både tilegnelse, deltagelse og kunnskaping.

Kunnskaping er viktig i et sosiokulturelt læringsperspektiv, samtidig har jeg gjennom analysen sett at tilegnelse er en forutsetning for at kunnskaping kan skje. Uten forkunnskap om artefaktene vil artefaktene ikke mediere kunnskap om en forestillingsverden. Jeg har vært inne på at den kristne tro både inneholder en gitt kunnskap, men at mennesker også er selvstendige trosindivider som må forme sin egen tro. I tillegg er det å kunne delta i et praksisfellesskap og praktisere tro en vesentlig del av religionen. Dermed må konfirmentlæreren ha fokus på alle de tre læringssynene, læring som tilegnelse, som deltagelse og som kunnskaping, når konfirmentopplegget skal planlegges. Dette gjelder også ved bruk av diakonal praksis for konfirmanter. Det kan ikke komme som en avgrenset aktivitet i konfirmentåret, men må linkes opp til annen kunnskap, slik at det medieres en sammenheng mellom lære og praksis.

Når konfirmantene skal ha en diakonal oppgave vil man på forhånd være nødt til å gi konfirmantene kunnskap, slik at de kan ta i bruk de artefaktene som er i bruk ved den aktuelle diakonale praksisen, og man må gi kunnskap om konteksten og brukergruppen der man skal.

Uten et godt forarbeid, både planlegging av den diakonale praksisen og i samtale med konfirmantene før praksisen, vil det være vanskelig å forutsi hvilken kunnskap konfirmantene sitter igjen med. Om konfirmantene er godt informert om kontekst, brukergruppe og bruken av artefakter i den diakonale praksisen vil konfirmantene kunne oppleve at den diakonale praksisen medierer kunnskap om en virkelighet de ikke var klar over på forhånd.

Det er nettopp dette som er så spennende ved å bruke praktisk diakoni som metode i konfirmantundervisningen. Om vi kun ser på konfirmasjonsundervisning som tilegnelse, vil konfirmantene lære gjennom å pugge pensum, men ikke nødvendigvis gjøre det til sitt eget. Om man har om tema etikk og normer og regler, men ikke trekker inn egne caser fra deres liv er det vanskelig for dem å oppleve det som livsnært. Til og med når man går inn på bestemte caser, kan de ofte diskutere seg fram til hva som er det etisk riktige å gjøre, men når de står midt oppi det er det ikke sikkert de handler etisk riktig allikevel. Derfor gir diakonal praksis nye muligheter i det de lærer gjennom aktivitet, gjennom møter og samtaler de ellers ikke ville ha gjort. I det konfirmanten deler ut suppe til hjemløse vil han bli møtt av sine egne fordommer, og oppleve å lære med hele kroppen, med alle sansene. Dette er et godt eksempel på situert læring. Læring skjer her og nå, med det vi har rundt oss. Ved å være midt oppi det, vil man få perspektiver som man muligens ikke hadde fått om man satt i et klasserom eller i kirkerommet og diskuterte det samme tema.

Jeg har gjennom dette også sett at forarbeid og etterarbeid med konfirmantene er en vesentlig del av om diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro. Uten dette vil det være vanskelig å forutse hva konfirmantene lærer av praksisen, og det vil dermed ikke kunne fastslås at konfirmantene lærer noe om den kristne tro gjennom diakonal praksis.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette avsluttende kapittelet skal jeg komme med en kort oppsummering av min analyse og trekke frem mine hovedfunn, før jeg deretter i konklusjonen viser mine svar på både oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Oppsummering

Jeg har gjennom denne oppgaven sett på hvordan diakonal praksis kan fremme læring om den kristne tro.

Om man ser på læring ut i fra et sosiokulturelt læringsperspektiv har kontekst mye å si for læringen, og dermed er gruppedynamikken avgjørende for lærings situasjonen og hva som medieres av kunnskap til den enkelte konfirmanten. Konfirmantene befinner seg i ulike læringsbaner, hvor målet er å få de over i innovergående læringsbaner som kan bringe dem nærmere kjernen i den kristne tro. Samtidig vil dette være vanskelig å oppnå i en gruppedynamikk som ikke er harmonisk.

Språket er en av de viktigste redskapene vi har for å lære. Gjennom en læringsmetode hvor konfirmantene må samtale med hverandre vil de tilegne seg kunnskap ved bruk av språket. De vil hjelpe hverandre til å utvide den proksimale utviklingssone, og slik sett lære av både hverandre og de de møter gjennom den diakonale praksisen.

Gjennom diakonal praksis kan konfirmantene lære hvordan de skal praktisere den nestekjærligheten Jesus forkynte for oss. Diakonien har tradisjonelt vært et bindeledd mellom kirken og samfunnet, og gjennom den diakonale praksisen får konfirmantene kunnskap om hvordan man kan hjelpe andre og hva det vil si å leve sitt liv i «tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn» (Kirkerådet, 2010, s.23).

I diakonal praksis er det mange artefakter konfirmantene kan benytte seg av, og det er mye som ligger til rette for at læring om den kristne tro fremmes. Allikevel har jeg sett at det er mange ulike faktorer som er med på å påvirke mediering fra artefakter, og uten å reflektere over disse er det vanskelig å kunne konkludere at diakonal praksis fremmer læring om den kristne tro.

Jeg har brukt eksempel fra Vår Frue åpne kirke, og i denne oppgaven har jeg reflektert over noen utvalgte artefakter, nemlig suppe, lystenning og kirkebygget. Samtidig har jeg sett at det er avgjørende at konfirmantene mestrer artefaktene for at de skal kunne mediere kunnskap. Derfor må konfirmantene bli forklart på forhånd bakgrunn for bruken av disse, og hvordan de skal brukes.

Konfirmantene er forskjellige, og dette påvirker også hvordan de ser på aktiviteten. Praksisfellesskapet har stor betydning for om forholdene ligger til rette for at aktiviteten skal kunne mediere kunnskap om en idéverden eller den kristne tro, eller om konfirmantene opplever situasjonen som skremmende. Da vil ikke artefaktene mediere den kunnskapen vi er ute etter. Regler og arbeidsdeling kan både være med på å legge til rette for et godt fellesskap og praksis, slik at kunnskap medieres, men det kan også føre til usikkerhet om det ikke blir fastholdt.

Alle disse faktorene er med på å påvirke hvilken kunnskap som blir ekspandert. Målet med undervisningstimen er at praksisen skal føre til kunnskap om den kristne tro, at den skal kunne knytte samfunnet og troen sammen, slik at troen oppleves som livsnær og relevant. Samtidig vil ikke dette ekspanderes om noen av de ulike faktorene i Engeströms andre generasjons aktivitetsteori ikke fungerer. Om en av faktorene fungerer dårlig påvirkes de andre av dette og utbyttet konfirmantene sitter igjen med blir farget av dette.

Selve aktiviteten har også en del faktorer ved seg som spiller inn. Ved å forberede konfirmantene godt på hva de skal være med på har vi mulighet til å i en viss grad påvirke hvilken kunnskap som blir mediert gjennom handlingen. Konfirmantene må få en klar innføring i artefaktene slik at de både mestrer dem og at artefaktene kan mediere kunnskap. Det må være et klart formål bak bruken av artefaktene, og et klart formål bak den diakonale praksisen. I det konfirmantene stiller seg bak formålet vil de befinne seg i en innadgående læringsbane, men om konfirmantene ikke forstår formålet bak handlingen vil de heller ikke kunne se bakgrunnen for aktiviteten og heller ikke nå kjernen, og dermed medieres det heller ikke nødvendigvis kunnskap på et abstrakt nivå.

6.2 Konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen: Hvordan kan diakonal praksis fremme læring om den kristne tro i konfirmantundervisningen?

Jeg har innsett at svaret er mer komplisert enn jeg først så for meg. Det er mange faktorer som spiller inn, som jeg har vist gjennom analysen ved bruk av blant annet Engeströms aktivitetsteori. Samtidig er det et potensial ved å bruke diakonal praksis i konfirmantundervisning som tar alle aspektene av læring, både som tilegnelse, deltakelse og kunnskaping på alvor. Der er allikevel flere faktorer som byr på utfordringer, slik at man ikke automatisk kan si at gjennom diakonal praksis fremmes kunnskap om den kristne tro.

Først vil jeg inn på de to forskningsspørsmålene mine:

Første spørsmål: Hvordan kan sosiokulturell læringsteori, teori om situert læring, artefakter, mediering og aktivitetsteori brukes som et bindeledd mellom konfirmasjonsplan og diakonal praksis?

Jeg har sett gjennom denne oppgaven at uten å bruke læringsteoriene som analyseverktøy ville jeg neppe hatt mulighet til å svare på hovedproblemstillingen. Nettopp gjennom å bruke disse teoriene for å analysere både konfirmantplanen og diakoniplanen har jeg fått mulighet til å tolke disse planene på en systematisk måte. Om jeg hadde brukt en annen læringsteori ville jeg mest sannsynlig svart på andre spørsmål enn jeg har fått svar på her. Derfor er det viktig å presisere at jeg har svart på hvordan diakonal praksis kan fremme læring om den kristne tro med bakgrunn i den sosiokulturelle læringsteori.

Andre spørsmål: Hvordan kan den teologiske begrunnelsen bak diakoni brukes for lære konfirmanter om den kristne tro?

Diakonien er teologisk begrunnet i selve evangeliet, hvor vi blir kallet til nestekjærlighet for hverandre. Diakoni er evangeliet i praksis, og gjennom diakonal praksis lærer konfirmantene å praktisere troen. Samtidig avhenger dette av at konfirmantene tilegner seg teologisk kunnskap, slik at de kan se disse linkene mellom teori og praksis.

Dette har gitt meg svar på hovedproblemstillingen: Hvordan kan diakonal praksis fremme læring om den kristne tro i konfirmantundervisningen?

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på tre aspekter ved læring, nemlig tilegnelse, deltagelse og kunnskaping. Dette er de samme hovedaspektene trosopplæringen skal inneholde: Kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring. Jeg har vist gjennom analysen at det ligger et potensiale i diakonal praksis til å kunne linke alle disse aspektene sammen gjennom en konfirmanttime, gitt at man har en samtale både i forkant og i etterkant av praksisen.

Jeg vil konkludere med at vi er avhengig av noen momenter for at man skal kunne si at diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro for konfirmanter:

1. Om man ikke har en samling med konfirmantene i forkant av praksisen, hvor man både gir innføring i hvilke artefakter som er i bruk og bakgrunnen for disse, forklarer nøye hva konfirmantene konkret skal gjøre i praksisen, gir de en innføring i hvorfor vi gjør det og knytter paralleller opp mot teologien kan jeg ikke konkludere med at lære om den kristne tro fremmes. Uten en slik innføring vil praksisen handle om

praksis/deltakelse og ikke om kunnskap som verken tilegnelse, eller som kunnskaping. For at konfirmanter skal kunne se tråden mellom praksis, teologi og virkelighet må de ha kunnskap i bunn som de kan bygge videre på. Om man derimot har denne samtalen med konfirmanter før praksisen vil konfirmanter være mer rustet til å mestre artefaktene, til å se koblingen mellom teologi og praksis, og til å muligens kunne oppfatte den abstrakte idéverdenen vi ønsker at de skal få tak i. Slik vil de se en rød tråd mellom den kunnskapen de skal tilegne seg og den praksisen de er med på, som igjen kan føre til at de kommer til ny kunnskap.

2. En forberedelse av praksisstedet er essensielt. Det å ta med konfirmanter inn i et praksisfellesskap eller en praksis som vi på forhånd ikke vet noe om er utfordrende. Vi som konfirmantlærere har da ingen forutsetning til å kunne forutse hvilket praksisfellesskap de kommer inn i, og i verste fall kan dette føre til at konfirmanter kommer i en utovergående læringsbane hvor konfirmanten vil ut av fellesskapet. Dette vil føre til at praksisen virker helt mot sin hensikt.
3. Etter endt praksis må konfirmanter få rom for å samtale om det de har erfart. De må få mulighet til å sette ord på den kunnskapen de nå sitter med, hvor de har sett de store linjene mellom teori og praksis, slik at kunnskapen blir appropriert.

6.3 Utblikk

Som avslutning vil jeg si at om jeg hadde startet på denne oppgaven i dag hadde jeg muligens gjort andre valg. Jeg kunne ha forsket på dette for eksempel ved bruk av intervjuer av konfirmanter, men jeg var mer interessert å kunne gjøre en mer generell analyse som ikke er knyttet til enkeltmennesker. Jeg har også ønsket å kunne trekke noen konklusjoner som kan hjelpe meg videre i arbeidet med konfirmanter.

Mine planer videre er å utarbeide et helhetlig opplegg for konfirmanter hvor man bruker diakonal praksis som metode. I og med at vi allerede har en slik diakonigruppe innser jeg nå at jeg ikke utnytter det potensiale som ligger i diakonal praksis som metode for å fremme kunnskap om den kristne tro. Jeg ønsker i samarbeid med min diakon-kollega å utarbeide et helhetlig undervisningsopplegg på bakgrunn av denne oppgaven, som kan fungere som en lærerveiledning for både vårt eget arbeid med konfirmanter, men som også andre menigheter kan få bruke.

Dette er helt i tråd med et av denne oppgavens budskap: Vi er aldri ferdig utlært. Læring skjer i en kontekst som er i stadig forandring, og i dette trenger vi å stadig reflektere over våre

praksiser og metoder, slik at læring skjer på tre nivå. Både som tilegnelse, deltakelse og kunnskaping.

Litteraturliste

- Afdal, Geir (2008). Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring. *Prismet* 59 (4), 227-245. Oslo: IKO-forlaget.
- Afdal, Geir (2013). Religion som bevegelse – læring, kunnskap og mediering. Universitetsforlaget, Oslo
- Bjørndal, S. K. (2014). Forskningsfellesskap er fremtiden! *Lys og liv*, 80(2). 4-5.
- Engeström, Yrjö (2001). Expansive learning at work: Towards an activity theoretical conceptulation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Yrjö (2005). Developmental work research. Expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media
- Holmqvist, Morten (2015). Learning religion in confirmation: mediating the material logics of religion: an ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway. Oslo, Department of Religion and Education, MF Norwegian School of Theology
- Imsen, Gunn (4.utgave, 5.opplag 2012). Elevens verden: innføring I pedagogisk psykologi. Universitetsforlaget
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2008). Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog, Hentet fra: Kompendium PED5511: Kirkens undervisning – oppdraget, mandatet og planene, MF, Oslo, 2016
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2014). Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring. Avhandling for graden Philosophiae Doctor, Det teologiske fakultet Universitetet i Oslo.
- Jordheim, Kari (2009). Plan for diakoni i Den norske kirke- en presentasjon. Johannessen, Jordheim, Korslien (red.) Diakoni, en kritisk lesebok. Tapir akademiske forlag, Trondheim
- Jordheim, Kari (2011). Diakon i menighet. Dietrich, Korslien, Nordstokke (red.) Diakonien – kall og profesjon,. Tapir akademiske forlag, Trondheim

- Kaul, D. (2003). Voksnes holdning til barns religion: Barneteologi som dåpsopplæring, i Heggem, I. S. & Dahl, E. (Red.) Dåp, konfirmasjon, kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering. Det praktisk-teologisk seminars skriftserie, 8, 67- 94. Oslo: Det praktisk-teologisk seminar.
- Kielland, Jan Christian (2015) KFUK-KFUM: Nøkler til livet. Nye metoder for læring i kirken, Kirkerådet, Den norske kirke (1992). Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke. Oslo
- Kirkerådet, Den norske kirke (1998). Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke. Oslo
- Kirkerådet, Den norske kirke (2008). Plan for diakoni. Oslo
- Kirkerådet, Den norske kirke (2010). Plan for trosopplæring Gud gir- vi deler. Oslo
- Krupka, Bernd og Reite, Ingrid (red.) (2010). Mellom pietisme og pluralitet: Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv. Oslo: IKO-forl.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Limstrand, Siv S. (2017). Årsrapport 2016: Gate og kirke: Vår Frue – åpen kirke og gateprestarbeidet. Kirkens Bymisjon, Trondheim.
- Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit, (2007). Didaktisk arbeid. Gyldendal Norsk Forlag
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2001). Innledning. I Læg Reid, S. & Skorgen, T. (red.), Hermeneutisk lesebok (s. 7 – 33). Oslo: Spartacus Forlag
- Midtsund, B. M., Liodden, R. J., m. fl. (2016). Delta Lærerveiledningen. Håndbok til konfirmantledere, IKO
- Paavola, S. og Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science and Education*, 14, 535-557
- Seland, T. (red), Jensen, O. J. (2009). Lær meg Herre din vei... Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt. «Den kirkelige undervisning i Norge fra reformasjon til pietisme» Tapir akademiske forlag, Trondheim
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* no. 27 (2):4-13.

- Skrunes, N. (2014). Trosopplæring og skolekontekst: Samspill – motsetning. I T. E. Hamre, E. Lundeby & A. Redse (Red.), *Barnetro og trosopplæring: Festskrift til Egil Sjaastad på 65-årsdagen* (nr. nr22, s. 185-205). Bergen: Fagbokforl. Bibliotek (Kompendium)
- Sverdrup, A. M. og Jordheim, K. (2012). Diakoni i trosopplæringen. Oslo: Diakonihjemmet Høgskole.
- Säljö, R. (2006). Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I: Lægreid, S. & Skorgen, T. (red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 239 – 287). Oslo: Spartacus Forlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.