



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

«Den kircke har noget at sige»

Trondenes – stedsidentitet, et kirke - skoleprosjekt

May-Britt Lund

Veileder: Professor Heid Leganger – Krogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5040: Masteroppgave i kirkelig undervisning (30 ECTS), Høst 2018

Antall ord: 24 207



FORORD

Temaet for masteroppgaven er inspirert av egne interesser og min tid i arbeidslivet. Etter gode år i skolen begynte jeg å jobbe i Den norske kirke (Dnk). Jeg har hatt fine år ved begge arbeidsplassene. Det er to stødige institusjoner i samfunnet, som stadig møter på nye utfordringer. Mitt ønske er at samarbeidet mellom dem skal være mer fremtredende enn det er i dag. Jeg håper at denne studien kan inspirere flere til å arbeide målrettet mot det. Denne studien ser på elementer som kan hindre samarbeid, men også hvilke muligheter som ligger til grunn for et godt samspill.

Min største utfordring i arbeidet med avhandlingen har vært å finne tid og ro ved siden av full jobb og familieliv. Jeg vil likevel si at det har vært en periode der jeg har lest og lært mye. Å skrive denne avhandlingen har gitt meg en større trygghet og kunnskap om kirke – skole samarbeid. Det har jeg fått god nytte av i jobben.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, professor Heid Leganger–Krogstad, som gjennom faglig dyktighet, gode samtaler, kloke innspill og konstruktive kommentarer har vært med på å vise meg vei i denne avhandlingen.

En like stor takk til mine kollegaer ved Harstad Kirkelige Fellestråd som har støttet meg på ulike måter. Takk for sjokolade, bøker, gode samtaler, oppmuntrende ord og lesing av avhandlingen. Dere er de beste.

Takk også til min gode samarbeidspartner ved Trondenes Historiske Senter (THS), formidler Mona Høydal. Det er så utrolig gøy og lærerikt å jobbe sammen med deg! Takk også til skolene som stiller opp med lærere og elever for å være med på våre prosjekter. Jeg ser frem til et godt samarbeid i årene som kommer.

Til sist vil jeg takke mine. De har tålt at jeg har sitte altfor mye å stirret inn i bøker og en PC. Dere er mitt hjerte.

Til slutt minnes jeg min mor i takknemlighet. Hun gav aldri opp uansett hvilke utfordringer som kom i livet. Det var det god lærdom i.

Borkenes, januar 2019

SAMMENDRAG

«Den kirke har noget at sige» er Petter Dass sine ord. Hvilken kirke han her taler om vites ikke, men sitat er ofte brukt i forbindelse med Trondenes kirke. Sitat gir også en gjenklang av hva jeg ønsker å drøfte i denne studien. Formålet med avhandlingen er kirke – skolesamarbeid sett fra et kirkelig synspunkt. For å belyse temaet er følgende problemstillinger valgt:

Hvorfor skal kirken bruke ressurser på et samarbeid med skolen og med hvilket mandat er kirken en samarbeidspartner for skolen?

Hvordan kan kirkebygget og kirkens historie på Trondenes brukes i en bevisst situert læring?

Denne studien har gjennomgående didaktisk fokus og refleksjon. Teoridelen omhandler i tillegg læringsteori og stedsteori. I tillegg vil siste del inneholde historisk bakgrunn for undervisningsprosjektet.

For å få et tydeligere og mer helhetlig bilde av problemstillingen ble det bruk hermeneutisk metode. Kvalitativ metode er velegnet når det er behov for nærmere avklaring eller nyansering. I denne studien ble dokumentanalyse av styringsdokumentene viktig for å avklare mulighetene og grensene for et samarbeid. I andre del av avhandlingen drøftes et undervisningsprosjekt som er tilrettelagt for skolen. Denne delen inneholder elementer av aksjonsforskning. Intensjonen med undervisningsprosjektet er å imøtekomme skolens styringsdokumenter og de konkrete kunnskapsmålene i faget KRLE. Det ses i lys av tidligere presentert teori. Jeg belyser også enkelt elementer som kan være en utfordring i forhold til institusjonenes praksiser og grenseoppganger.

Styringsdokumentene gir ingen formelle krav som hindrer et samarbeid mellom kirke og skole. De gir klare grenser for samarbeidets innhold, men de gir også muligheter. Både skolen og kirken er kulturbærere og formidlere, og har et pålagt mandat om å videreføre dette. Det burde gi et grunnlaget for et godt samarbeid. For Dnk kan dette også være en styrkende faktor i det å oppleves som en folkekirke. Trosopplæringsplanen slik den framstår i dag kan oppleves som noe begrenset i forhold til det arbeid Dnk har overfor barn og unge. Her burde det sees på nødvendigheten av å lage en utvidet opplæringsplan.

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1. INNLEDNING	7
1.1 Formål og problemstilling.....	7
1.2 Hovedproblemstillinger	8
1.3 Analyseenhet og analysespørsmål	9
1.4 Metode	9
1.4.1 Hermeneutisk metode	9
1.4.2 Kvalitativ metode	9
1.4.3 Validitet.....	10
1.4.4 Reliabilitet.....	10
1.4.5 Aksjonsforskning	11
1.5 Avgrensninger	11
1.6 Faglig sammenheng	12
1.7 Forskningsoversikt	12
1.8 Oppbygning og struktur.....	14
2.1 Begreper didaktikk, pedagogikk, fagdidaktikk, religionsdidaktikk og religions- pedagogikk	15
2.1.1 Didaktikk	15
2.1.2 Didaktikk og pedagogikk.....	17
2.1.3 Fagdidaktikk og religionsdidaktikk	17
2.2 Religionsvitenskapelig perspektiv kontra konvensjonell religionsdidaktikk.....	18
2.2.1 Innenfra - utenfra.....	18
2.2.2 Eksistensielle spørsmål.....	19
2.2.3 Å lære <i>om</i> å ikke <i>av</i>	20
2.3 Didaktisk relasjonsmodell.....	21
2.4 Kontekstuell didaktikk	22
2.5 Læring.....	23
2.5.1 Sosiokulturell læringsteori og medierende artefakter.....	23
2.6 Situert læring	25
2.7 Stedsteori	26
2.7.1 Stedsteori: Thirdspace	27
3. Formelle rammer for skolens religions- og livssynsundervisning	30
3.1 Et kort tilbakeblikk	30
3.2 KRLE fagets historie	30
3.3 Grunnskolens læreplanverket.....	31

3.3.1 Formålsparagrafen 2008.....	31
3.3.2 Læreplanen.....	32
3.3.3 Mål.....	33
3.3.4 Ny overordnet del.....	33
3.3.5 Kultur, identitet og religionspsykologi	34
3.3.6 Kulturarv og mangfold i skolen	36
3.3.7 Fritak fra aktiviteter med, men felles læringsmål.....	37
3.3.8 FNs barnekonvensjon – rett til åndelig utvikling.....	38
4. Formelle rammer for kirkens opplæringsansvar	41
4.1 Trosopplæringsreformen – et kort tilbakeblikk	41
4.2 Trosopplæringsplanens hovedformål.....	42
4.2.1 Måloppnåelse av hovedmålene i trosopplæringsplanen	42
4.2.2 Systematisk og sammenhengende	43
4.2.3 Alle døpte	44
4.2.3 Alle døpte: hjemmet – en vei å nå målet?.....	44
4.2.5 Alle døpte: kirke – skolesamarbeid – en vei for å nå målet?.....	45
4.3 Innst. S. nr. 200 og St.meld. nr. 7 2002/2003 - et hinder for samarbeid?	46
4.4 Kirken som aktør i skolens kultur og kunnskapsformidling	47
5. Kirke - skoleprosjektet: «Trondenes – til alle tider»	49
5.1 Trondenes kristne kulturarv	49
5.1.1 Et kort tilbakeblikk i norsk og Trondenes sin historie	49
5.1.2 Innføring av Kristendommen på Trondenes.....	51
5.1.3 Endringer i samfunnet.....	52
5.2 Prosjektet «Trondenes – til alle tider» i lys av Thirdspace	54
5.2.1 Firstspace.....	54
Geografisk/fysisk	54
Ankomst til Trondenes og kirken.....	54
Bygninger på Trondenes	54
Historie:	55
Trondenes kirke.....	55
Eksteriør	55
Kirkerommet	56
5.2.2 Secondspace.....	57
Trondenes.....	57
Opplevelse av kirkerommet.....	58
5.2.3 Thirdspace.....	59

Trondenes.....	59
Trondenes kirke.....	60
5.3 Kirke – skoleprosjektet drøftet i lys av kontekstuell relasjonsdidaktikk.....	61
5.3.1. Rammefaktorer	61
5.3.2 Elevene.....	61
5.3.3 Mål og vurdering.....	62
5.3.4 Fag – innhold.....	64
5.3.5 Lærere.....	64
5.3.6 Kultur.....	65
6 Evaluering av kirke-skoleprosjektet.....	66
6.1 Samarbeid	66
6.2 Samarbeid –en utfordring med muligheter	66
6.3 Samarbeid – institusjoner med ulike praksiser	67
6.4 Drøfting av endringer.....	69
7 Oppsummering og utblikk.....	71
7.1 Skolens utgangspunkt for samarbeid.....	71
7.2 Trosopplæring i folkekirken.....	72
7.3 Prosjektet «Trondenes – til alle tider».....	72
7.4 Veien videre	73
Litteraturliste	74
Vedlegg 1: Samarbeid Trondenes kirke – THS - skole.....	80
Vedlegg 2: Undervisningsopplegg.....	82
Vedlegg 3: Historie	88
Vedlegg 4: Pilegrimsvandringen i bilder.....	89
Vedlegg 5: Godkjenning av bruk av bilder fra THS	95

1. INNLEDNING

1.1 Formål og problemstilling

Denne studien i kirkelig undervisning skal utforske rammene for kirke – skole samarbeid. I skolens formålsparagraf fra 2008 står det at skolen skal «...gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Videre står det at opplæringa skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon (Lov om grunnskolen §1-1). Det skal bidra til elevenes identitetsutvikling, uavhengig av deres bakgrunn. Verdiene kommer til uttrykk i flere fag, men denne studien har fokus på faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Da jeg jobbet som lærer underviste jeg i KRLE, i en tid hvor faget gjennomgikk mange endringer. Endringene kunne til tider skape stor usikkerhet blant lærere om fagets innhold, mål og retningslinjer. Møter med kirken ble ofte problematisert. Det skapte mange diskusjoner og situasjoner der jeg opplevde at rammene for samarbeid ble veldig snevre. Grensene ble ikke alltid satt utfra skolens styringsdokumenter, men utfra frykten for å ikke følge regelverket eller provosere foreldre og ansatte som var kritiske til samarbeidet.

Da jeg begynte å jobbe som trosopplæringskoordinator i kirken fikk jeg se problemstillingen fra et annet perspektiv. Jeg ble kjent med et kollegafelleskap med stor faglig kunnskap og god formidlingsevne, en kompetanse som også kan komme skolen til gode. I møte med trosopplæringsreformens fokus på gjennomføring av en rekke breddetiltak, ser det imidlertid ut som om kirkens fokus på samarbeid med skolen er blitt nedprioritert. Flere av disse uttrykker også selv en avvisende holdning til samarbeid med kirken, og for kirkens ansatte er det ofte uklart med hvilket mandat en kan oppfordre til samarbeid. Som ny, kirkelig ansatt overrasket det meg at trosopplæringen har et ganske smalt fokus. Kontinuerlige tiltak, og samarbeid med skolen er verken en del av trosopplæringsplanen eller rapporteringen. Dette er nok styrt av et behov for å holde gamle og nye midler adskilt. Likevel kan det føre til en uhensiktsmessig skille i forhold til ønske om bedre måloppnåelse. Jeg kan heller ikke se at det oppmuntres til strategisk og målrettet samarbeid fra sentralt hold. Ifølge Kirkerådets årsrapport (2017) når trosopplæringen per i dag ca. 33 prosent av alle døpte (KR 41/17). Med tanke på at det er frivillig å delta på trosopplæringstiltak er ikke det i seg selv et dårlig tall, men det er likevel et godt stykke unna det som er ønskelig. Hva gjør det med kunnskapsnivået til de som i dag vokser opp når trosopplæringen har et oppmøte på 33 prosent? Vil barn og unge få den grunnleggende kompetansen som er nødvendig for å videreføre den kulturarv og historie kirken er bærer av?

Dersom kirken i større grad hadde fokusert på hvordan den kan samarbeide med skolene på deres premisser, ville den også ha nådd ut til flere barn.

Intensjonen med denne avhandlingen er å drøfte et utvalg av trosopplæringsplanenes konkrete hovedmål og se på hvordan måloppnåelsen kan bli høyere. Det er lagt ned et enormt arbeid i trosopplæringsplanen, og det vil være umulig å adressere alt i en begrenset avhandling. Jeg våger meg likevel til å se på noen av hovedmålene og på hvordan målene kan nås på andre måter. Hvorfor kirken skal inn i skolen er også en del av problemstillingen. Med hvilket mandat kan kirken være en samarbeidspartner for skolen? Og hvordan kan kirken hjelpe skolen med å nå sine kompetansemål?

For å drøfte meg gjennom mulighetene og grensene for samarbeid mellom skole og kirke vil jeg anvende undervisningsprosjektet «Trondenes – til alle tider» (TTT). Dette er et pilotprosjekt som ble planlagt av undertegnende og formidler på Trondenes Historiske Senter (THS) i 2017 og gjennomført våren 2018. Skolen har ikke vært delaktig i selve planleggingen, men opplegget ble godt mottatt og ønskes videreført av både skolen selv og Harstad kommune.

1.2 Hovedproblemstillinger

Jeg vil vise til både skolens og kirkens mål for opplæring. Skolen har en formålsparagraf som setter fokus på viktigheten av å formidle kultur og verdier i kontekst av dannelse og livsmestring. Mangfoldet skal ivaretas ved at elevene får kunnskap om ulike religioner og livssyn, men de skal også få en felles referanseramme om lokal og nasjonal kulturarv. Det vil fremme dialogen og forståelsen for de ulikhetene som man møter i samfunnet. Jeg ønsker å vise hvordan kirken, her i samarbeid med det lokale museet, kan tilrettelegge for å være en aktør i skolens formidlingsansvar. For å være en profesjonell aktør er det grunnleggende å ha fokus på innholdet og gjennomføring. Mine hovedspørsmål i denne studien blir da:

Hvorfor skal kirken bruke ressurser på et samarbeid med skolen og med hvilket mandat er kirken en samarbeidspartner for skolen?

Hvordan kan kirkebygget og kirkens historie på Trondenes brukes i en bevisst situert læring?

1.3 Analyseenhet og analysespørsmål

Analyseenheten for denne studien er kirke – skolesamarbeid i rammen av KRLE. Materialet jeg legger til grunn for denne studien er skolens bindende styringsdokumenter. Jeg vil se på deler av opplæringsloven, overordnet del og læreplanen. I tillegg vil jeg drøfte deler av trosopplæringsplanens intensjoner og mål. Stortingsmelding 7 og Innstilling 200 var et bakteppe for den endelige innstilling. Det er derfor naturlig å se på noen av de intensjonene som her kommer frem. Materialet er i tillegg et konkret undervisningsprosjekt hvor historisk materiale er vektlagt.

Analysespørsmålet for denne studien er de muligheter og rammer styringsdokumentene gir som føring i et konkret undervisningsprosjekt på Trondenes. Prosjektet viser hvordan det kommer til uttrykk i praksis.

1.4 Metode

1.4.1 Hermeneutisk metode

I denne delen vil jeg fortelle hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingene. De første hovedspørsmålene er «**Hvorfor skal kirken bruke ressurser på et samarbeid med skolen og med hvilket mandat er kirken en samarbeidspartner for skolen?**». Min forforståelse av problemstillingen var at det er et kunstig skille mellom kirken og skolen. Dette er ikke en objektiv forståelse, men en forforståelse jeg har gjennom egne erfaringer og opplevelser. For å utvide den forståelsen legger jeg til grunn ny kunnskap som er med på gi en helhet. Det gir et grunnlag for å bruke hermeneutikk (tolkningslære). Hermeneutisk analyse er en kontinuerlig vekselvirkning mellom deler og helhet, der begge deler brukes til å belyse hverandre (Jacobsen 2013:184). Jeg benytter en hermeneutisk tilnærming der jeg leser dokumentene og tolker den informasjon de gir meg. Det gir meg ny innsikt i problemstillingen.

1.4.2 Kvalitativ metode

Det er problemstillingen som er avgjørende for valg av metode. For å nærme meg siste del av problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode. En kvalitativ metode blir sett på som egnet når man ønsker å avklare nærmere betydningen av et begrep eller fenomen. Metoden vil kunne nyansere et tema. Kvalitativ metode har en forklarende tilnærming til kildene. En ulempe med denne metoden er at den kan gi et overfladisk preg på studien. Det er også en fare at forsker definerer relevansen på forhånd. Da kan det være at man går glipp av nyanser som er av betydning for forskningen (Jacobsen 2013:131-133). For å møte problemstillingen i denne

studien har jeg valgt dokumentanalyse. Dokumentanalyse egner seg når man ønsker å få kunnskap om hva som faktisk er sagt og gjort, og det kan være med å imøtekomme mitt formål med undersøkelsen (Jacobsen 2013:164-183). Denne studien har fokus på offentlige dokumenter som skolens styringsdokumenter, og trosopplæringsplanen med dens intensjoner og mål. Jeg så det også nødvendig å ta med deler av Stortingsmelding 7 og Innstilling 200 til Stortingsmeldingen, da de er et bakteppe for hvordan ansvarsoppgavene var tenkt etter at trosopplæringsreformen tredde i kraft.

1.4.3 Validitet

Validiteten beskrives som studiens gyldighet. Kvalitativ metode må i likhet til andre metoder være gjenstand for kritisk drøfting om gyldighet. David Silverman påpeker: «Gyldighet er viktig uansett ens teoretiske innfallsvinkel, eller bruk av kvantitativ eller kvalitativ metode» (Silverman, sitert i Jacobsen 2013:213). Her kan man se på intern gyldighet i forhold til å kontrollere opp mot andre eller gjennomgå kritisk vurdering selv. Man kan også vektlegge en respondentvalidering ved å vise respondentene resultatene. Det vil også være validerende hvis andre fagfolk har samme virkelighetsoppfatning. Det vil gi studien en gyldighet (Jacobsen 2013: 215).

Prosjektet «TTT» fikk en validering av konklusjonen i samtale med blant annet Rådmann og rektor. Da skolen vi samarbeidet med skiftet rektor i etterkant av prosjektgjennomføringen, ville ny rektor ha et møte angående videreføring av prosjektet. Rektor ved skolen la ikke skjul på at det var i utgangspunktet et prosjekt som hun var svært skeptisk til da undertegnede hadde en stilling som «trosopplæringskoordinator». Ved å legge frem deler av denne studien ble det tydelig at prosjektet fulgte opp skolens styringsdokumenter. Resultatet ble en samarbeidsavtale med skolen. Videre ønsket kommunen at prosjektet skulle videreføres vil flere skoler.

1.4.4 Reliabilitet

Reliabilitet innebærer pålitelighet. Her kan det legges vekt på både datamaterialets og forsker pålitelighet. Er reliabiliteten høy vises det gjennom at uavhengige målinger får tilnærmet likt resultat. Slik er det ikke alltid i praksis siden det er mange faktorer som spiller inn. Reliabilitet har også med forskers utgangspunkt å gjøre. Forsker kan påvirke sine resultat. Hvis forskeridealet er å være total nøytral, er det ikke mulig i en kvalitativ studie (Jacobsen 2013:213).

I første del av min studie har forskerrollen vært å velge ut relevante dokumenter som forskningsmateriale. Dokumentene er offisielle og flere er av lovgivende karakter. Det betyr at de må behandles som overordnet og tillegges vekt deretter. Likevel er dokumentene åpne for hvordan forsker leser dem. Min tolkning får derfor konsekvenser for hvordan denne studien konkludere. Da jeg i tillegg jobber for å fremme et kirke – skolesamarbeid, vil det si at jeg ikke er en nøytral forsker. Likevel vil ikke mitt forskermateriale være av gyldighet hvis ikke resultatet stemmer overens med institusjonenes oppfatning av styringsdokumenter.

1.4.5 Aksjonsforskning

Problemstillingen i siste del av oppgaven er: «**Hvordan kan kirkebygget og kirkens historie på Trondenes brukes i en bevisst situert læring?**». I denne delen av studien har jeg lagt opp til elementer av aksjonsforskning. Det medfører deltakelse og påvirkning. Da jeg selv inntar rollen som prosjektutvikler, leder, veileder og etter endt gjennomføring vurderer og evaluerer prosjektet. Dette er roller jeg må ha et bevisst forhold til.

Her får studien et empirisk element ved at jeg beskriver og evaluerer utprøvingen av et undervisningsprosjekt på basis av de føringene styringsdokumentene gir slik jeg leser dem. Studien har dermed elementer av aksjonsforskning. Aksjonsforskning i sin helhet ville innebære følgende spiralmodell: planlegging, handling, observasjon, og refleksjon. Deretter vil det være grunnlaget for gjentakelse av samme elementer for å forbedre og videreutvikle prosjektet (Carr & Kemmis 1986:185-186). I denne prosessen var jeg planlegger av prosjektet. Prosjektet ble gjennomført og i den prosessen deltok jeg som observatør gjennom alle postene. Refleksjonen i etterkant ble som nevnt for smal da det var kun en kort muntlig evaluering med elevene, og deretter samtale med medansvarlig for prosjektet. Jeg har etterkant valgt å gjøre en pedagogisk evaluering av prosjektet med utgangspunkt i den didaktiske kontekstuelle relasjonsmodellen. Det vil være tydeliggjørende for undervisningsoppleggets utviklingspotensialet. Denne type forskning får kritikk for at forskerrollen er for aktiv og kan dermed påvirke forskningsobjektet. Det vil i så fall gå ut over gyldigheten. I tillegg har den manglende refleksiviteten som forskningsmessige kunnskapstradisjoner.

1.5 Avgrensninger

Samarbeid mellom kirke og skole er et omfattende tema. Grunnet avhandlings omfang vil det ikke være mulig å analysere dokumentene i helhet. Jeg må derfor avgrense meg betydelig. Jeg vil også avgrense denne studien fra kirke – skolesamarbeid knyttet til rektors myndighets-

område jf. høytider og kriseberedskap. Selv om denne studien har elementer av aksjonslæring går jeg ikke inne på det teoretiske grunnlaget for dette på grunn av avhandlingens begrensede omfang.

Sør-Troms museum er samarbeidspartner og aktør i prosjektet «TTT». Styringsdokumentet til museet er tildelingsbrev som de mottar fra staten. Ut fra disse utarbeider de strategisk plan og årsmelding. Denne studien vil ikke gå videre inn på disse styringsdokumentene.

Ny overordnet del av læreplanverket ble vedtatt 1. september 2017, den vil tre i kraft i forbindelse med nye lærerplaner (Saabye 2018:2). Da jeg ønsker at denne studien skal være en inspirasjon og oppfordring til samarbeid i fremtiden, velger jeg å referere til ny overordnet plan der det er mulig. Henvisning til kompetansemålene i KRLE vil være fra nåværende plan, da ny plan er fortsatt under utarbeiding.

1.6 Faglig sammenheng

Avhandlingen ser jeg på som et religionspedagogisk og religionsdidaktisk prosjekt. Jeg prøver å ha et gjennomgående didaktisk fokus og refleksjon som bakgrunn for undervisningsopplegget. Jeg ser på didaktikk som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Him og Hippe 1998:9). Derfor setter jeg også fokus på relasjonsmodellen og den kontekstuelle modellen.

I studie støtter jeg meg hovedsakelig til norske religionspedagoger, og pedagoger som er sentrale i lærerutdanningen og MF. Jeg vektlegger Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori som et faglig grunnlag for undervisningsopplegget. Et hovedelement er også stedsteori. Det belyses ut fra arkitekt Christian Norberg-Schultz og Edward William Soja med teorien om *Thirdspace*.

1.7 Forskningsoversikt

Denne avhandling bygger hovedsakelig på primærkilder. Kildene kan deles opp i to hovedgrupper. Skolens styringsdokumenter og kirkens styringsdokument for trosopplæring. Jeg tar i tillegg med deler av Stortingsmelding 7 og Innstilling 200, som en kilde. Trosopplæringsplanen er belyst gjennom flere forskningsrapporter og rapportering. Jeg vil i denne studien hen vise til enkelte deler av det forskningsbaserte arbeidet som er gjort i denne forbindelsen.

Det er lite forskning på kirke – skolesamarbeid og hvordan det fungerer i praksis. Relasjonen mellom kirke og skole har vært store, det kan derfor være av interesse å se på samarbeidet ut fra styringsdokumentene. Det foreligger også lite forskning på hvordan elevene opplever KRLE undervisningen og fagets funksjon i forhold til elevenes identitetsdannelse. Denne studien ser på enkelte avhandlinger som har vært publisert de senere årene som har omhandlet kirke – skolesamarbeid.

Reidun Rindal Opsal (2013) viser i sin avhandling «Påskevandring» hvordan ulike profesjoner (skole – kirke) kan samhandle, og grenseoppgangen mellom pedagogisk og religiøs aktivitet. Det har i ettertid skapt debatt i prismet mellom Rindal og Geir Winje. Han mener at barnet i denne aktiviteten kommer for nært utøvelse (Prismet nr. 3 2016:229-232).

Eileen Beate Ulseth (2017) gav i sin avhandling om «utvikling av lokal plan for skole-kirkesamarbeid». Ulseth er kateket og har tidligere jobbet som lærer i ungdomsskolen. Avhandlingen gir ikke innsikt i den spenningen som kan oppstå i et skole – kirkesamarbeid, men gir en forståelse hvordan en samarbeidsplan ble utarbeidet.

Kåre Fugleseth og Elisabet Haakedal (2012) forskning «samarbeid på tvers», inneholder kirkens samarbeid med andre institusjoner om trosopplæring. Siden kirke og skole ikke skal samarbeider om trosopplæring, kan dette være problematisk spørsmålsformulering. Det kan før til misvisende svar fra respondenten. Likevel kan det gi informasjon om samarbeidet.

Dnk gav ut en årsrapport for trosopplæring i 2017. Den gir oversikt over trosopplæringens bakgrunn og den fremdrift som har vært i arbeidet ut fra tallene som er kommet inn fra menighetenes registrering. Rapporten inneholder lite nytenking i forhold til å bedre måloppnåelsen (KR 41/17).

IKO-Kirkelig pedagogisk senter - arbeider målrettet med å fremme kirke – skolesamarbeid. Med støtte fra Opplysningsvesenets fond produserer de en rekke metodiske bøker med det som tema. Boken «kultur og tradisjon» av Kristin Gunleiksrud (2013) har vært til stor hjelp for prosjektet der pilegrimsvandring blir brukt som verktøy for å fremme læring om lokal historie og kultur på Trondenes. Boken «samarbeid kirke – skole, rammer og muligheter» av Kristin Gunleiksrud og Yvonne Andersen (2011), gir innspill til godt samarbeid.

1.8 Oppbygning og struktur

Innledningen presenterer bakgrunn og formål, avgrensning av studien, metode og faglige perspektiver og forskningsoversikt. Da avhandlingen er en religionspedagogisk og didaktisk prosjekt gjør jeg i kapittel 2 rede for didaktisk teori. Her drøftes også ulike religionsvitenskapelig perspektiv. Avhandlingen har videre med elementer om stedsteori og læringsteori. I kapittel 3 setter den fokus først på skolens historie, deretter skolens grunnlagsdokument og om de gir mulighet for samarbeid. Jeg ser på grunnlaget og betydningen av kulturformidling i skolen og sammenhengen mellom kultur og identitet. I kapittel 4 gjør jeg kort rede for trosopplæringsplanens framdrift og drøfter deretter enkelte sider ved planens mål og intensjoner. Her vil jeg også se om grunnlagsdokumenter tilrettelegger for kirke - skolesamarbeid. I kapittel 5 gjør jeg kort rede for deler av det historiske grunnlaget for lokal og nasjonal kristen kulturarv som er grunnlaget for prosjektet «TTT». Deretter ser jeg på undervisningsopplegget «TTT» i lys av teorien om Thirdspace og kontekstuell relasjonsdidaktikk. Intensjonen med undervisningsprosjektet er å imøtekomme skolens styringsdokumenter og de konkrete kunnskapsmålene i faget KRLE om å gjøre elevene kjent med den lokale kultur og historie. Noe som igjen kan ha en identitetsbyggende og bekreftende funksjon. Det ses i lys av tidligere presentert teori. I kapittel 6 gir jeg et kort tilbakeblikk på prosjektet. Jeg belyser enkelt elementer som kunne være en utfordring i forhold til institusjonenes praksiser og grenseoppganger og endringsmuligheter. I kapittel 7 gir jeg en kort oppsummering og utblikk.

Bilder i denne avhandlingen er tatt av undertegnede eller fotograf Tanja Emilie Åmo fra Sør-Troms museum. De har gitt samtykke til at bildene kan brukes i denne avhandling (vedlegg 4).

Teori

2.1 Begreper didaktikk, pedagogikk, fagdidaktikk, religionsdidaktikk og religionspedagogikk

Didaktikk er en egen vitenskapsdisiplin. Å ha et bevisst forhold og kunnskap om didaktikk er grunnleggende når man skal lage undervisningsopplegg. En slik kompetanse burde vektlegges hos kirkelige ansatte da det er med å kvalitetssikre undervisningsoppleggene.

2.1.1 Didaktikk

Ordet didaktikk stammer fra to greske ord. Det ene er *didaskhein* som betyr å lære, undervise, bevise eller klargjøre. Gunn Imsen (2009) som er professor i pedagogikk, legger vekt på at det er et ord som ble brukt i antikken om å formidle med vid forståelse. Denne formidlingen hadde fokus på hva man kunne lære om moral gjennom skuespill, litterære og filosofiske tekster. Videre viser hun hvordan didaktikk ble brukt om undervisning på 1600-tallet, først av den tyske læreren Wolfgang Ratke, og så den tsjekkiske presten og læreren Johan Amos Comenius. Det var gjennom hans bok "Didactica Magna" at begrepet ble grunnfestet i Europa. Siden har begrepet vært en naturlig del. Begrepet didaktikk har i dag en langt mer omfattende betydning der man ser undervisningen i et større perspektiv. Imsen beskriver didaktikk som:» (...) den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat» (Imsen 2009:37-38). I boken «Lærerens verden» gir hun en oversikt over de ulike fasene i utviklingen av didaktikk.

Den første fasen kalles «Didaktikk som teori om planlegging av undervisning». Her viser hun hvordan didaktikk har satt fokus på klasserommet og undervisningens innhold (fagstoff) og arbeidsmetoder for elevene og lærerens undervisningsmetoder. Tyngdepunktet er på det som skjer i klasserommet (Imsen 2009:38).

I den andre fasen er fokuset «Didaktikk som analyse av skolens virkelighet». En ting er hvordan man planlegger at ting skal være, en annen ting er hvordan det i virkeligheten er i klasserommet. De fleste lærere vil gjenkjenne det som en utfordring. Det kan være stor forskjell på idealer og virkeligheten i en undervisningssituasjon! På 1960 tallet var det lagt vekt på at forskning kunne være løsningen på utfordringen. Forskning skulle gi et normativt grunnlag for undervisningen. Det ble selvfølgelig ikke mulig å gjennomføre. Undervisning kan ikke generaliseres slik at det vil fungere i hvert klasserom uten tanke om konteksten. Mange faktorer spiller inn, slik som kultur og situasjon. Rammefaktorteorien, som ble tilskrevet Pedagog Ulf P. Lundgren, ble en

motpol til den normative didaktikken (Imsen 2009:45). Denne teorien tar med ulike rammer og utfordringer som må tas hensyn til i en undervisningssituasjon.

Imsen gir innsikt i to ulike tilnæringsmåter til didaktikken. Den normative og den analytiske. Den normative didaktikk viser hvordan undervisningen bør være i forhold til idealene og grunntanke om innhold og metode. Etske refleksjoner er ofte bakgrunnen (Imsen 2009:50). Den analytiske, eller deskriptive didaktikken er mer opptatt av undervisningssituasjonen slik den er. Som lærer vil jeg si at man må tenke både normativ og analytisk. De er ikke motpoler, men to sider av undervisningssituasjonen. Ofte er dette automatisert etter mange år som lærer. Ut fra egne erfaringer vet man hva som fungerer og ikke fungerer i en undervisningssituasjon. Faktorene som er gjeldene i klasserommet er kjent, og man bruker denne kunnskapen når man planlegger undervisningen. I prosjektet «TTT» har prosjektleder ikke grunnlag for å kjenne de ulike faktorene i klassen. Da er man avhengig av et godt samarbeid med lærer slik at grunnleggende informasjon kan bli gitt.

Den tredje fasen beskriver Imsen som «Utviklingsorientert didaktikk». Dewey (1859-1952) var den som satt fokus på det. Forenklet vil det si at man lærer av sine erfaringer. Refleksjon over eget arbeid, innhold, metode osv. fører til videreutvikling. Det er en kontinuerlig prosess med mange delprosesser. Her er det både en normativ og analytisk side, og refleksjonen binder disse to sammen. «Læringssirkelen» som også Dewey fremmet, er hvordan man skal ta lærdom utfra handlinger og bruke det som utgangspunkt for nye oppgaver. Lawrence Stenhouse (1975) mente at uten refleksjon og utvikling hos lærer, ville ikke skolen kunne utvikle seg (Imsen 2009:53-54). Det ble ofte sett på som aksjonsforskning som på mange måter kombinerer normativ og analytisk didaktikk. I prosjektet «TTT» var det en nyttig teori. Ved å analysere og reflektere over gjennomført undervisningsopplegg legges det til grunn at prosjektet kan utvikles og forbedres.

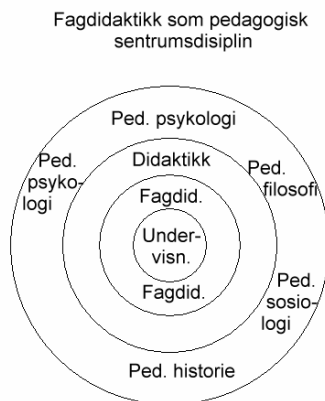
Den fjerde og siste fasen kaller Imsen «Politiske styringsstrategier og undervisningsteknologi». Skolen påvirkes av den tid og kultur den befinner seg i. I Norge har skolen historisk ikke vært styrt ut fra samme prinsipper som næringslivet, men utfra sosiologiske tankegang. Den normative didaktikken har sin begrunnelse i filosofi og etikk. Dagens skole er mer opptatt av målstyring og resultatkontroll (Imsen 2009:55-56). De nasjonale prøver er blant annet kommet for å kunne sammenligne både skoler og elever. Det påvirker elever, foreldre og skolene til å bli mer resultatorientert. Læreplanen er blitt mer adferds styrt med sine kompetansemål. Et

eksempel på fagnivå er hvordan KRLE har forandret seg ut fra både nasjonal og internasjonal politisk situasjon. Et konkret eksempel på internasjonal påvirkning er dommen fra Strasbourg for 10 år siden. Dommen fikk nasjonale konsekvenser for KRLE. I tillegg har nasjonal politisk påvirkning ført til flere navneendringer for faget. I dette handlingsrommet skal kirken være en aktør og samarbeidspartner for skolen. Da burde man søke innsikt og kunnskap for å møte det best mulig.

Hiim og Hippe (1998) legger vekt på den praktiske siden av didaktikken. For å unngå at den blir for teoretisk og fjern fra undervisningen, har de følgende definisjon av didaktikk: «Praktiskteoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim og Hippe 1998:9).

2.1.2 Didaktikk og pedagogikk

Vestøl (2004) påpeker at man kan forstå didaktikk som en underkategori av pedagogikken akkurat som pedagogisk sosiologi, -historie, -filosofi og -psykologi. Han forklarer videre didaktikken som en pedagogisk sentrumsdisiplin fordi didaktikken på samme tid strekker seg over alle pedagogiske kategorier og henter innhold fra dem:



(Vestøl 2004:2, Gudem 1998:40f)

2.1.3 Fagdidaktikk og religionsdidaktikk

Det kan skilles mellom allmenn didaktikk og spesiell didaktikk. Fagdidaktikk blir da regnet som den spesielle didaktikken (Vestøl 2004:2). Fagdidaktikken har ikke lang historie i utdanningssystemet i Norge. Den ble innført på 1970 tallet og ble en motpol til fagmetodikken. Fagdidaktikken tar på alvor en teoretisk forankring, og også begrunnelser og legitimering for fagene (Sødal 2001:12). Fagdidaktikken skal fremme forståelsen av at det faglige innholdet

som er tilknyttet pedagogisk og samfunnsmessig refleksjoner. Den skal implisere både vurderinger og tilnæringer i undervisningen. Sødal viser til med professor Jan B. Bøs definisjon:

Fagdidaktikk er vurderinger knyttet til begrunnelser, utvalg, strukturering og tilrettelegging av undervisningsinnhold. Man tar utgangspunkt i det enkelte fags egenart, innhold, oppbygning, teorier og metoder og vurderer de forutsetninger det har for å bidra til skolens totale målsetting.

(Sødal 2001:12)

Didaktikken kan sammenfattes som undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Det bruker jeg som rettesnor i undervisningsopplegget «TTT». Religionsdidaktikken vil da omhandle hva elevene skal lære om i faget KRLE, hvordan de skal lære det og hvorfor undervisningen skal gjennomføres på denne måten. Andreassen (2012) sier det enkelt med at «Religionsdidaktikk er enkelt forklart religionsfagenes didaktikk» (Andreassen 2012:32). Så vil man kunne forankre religionsdidaktikken ut fra ulike ståsted. Her kan man både legge vekt på den teologisk vitenskapelige siden eller den religionsvitenskapelige siden.

2.2 Religionsvitenskapelig perspektiv kontra konvensjonell religionsdidaktikk

Som sagt kan man se på religionsdidaktikken som religionsfagenes fagdidaktikk. Man kan nærme seg religionsdidaktikken med ulikt ståsted. I Norge har det historisk vært en mer konfesjonell tilnærming til religionsfaget (Andreassen 2012:43). Som jeg viser til i kapittelet om skolens historie (3.1) var kirken skolens grunnlegger og hadde derfor stor innflytelse. Vitenskapsfaget teologi har hatt stor innvirkning på religionsfaget. I de senere årene har religionsvitenskapelig perspektivet på religionsdidaktikken fått større plass.

2.2.1 Innenfra - utenfra

Geir Andreassen som har skrevet boken «Religionsdidaktikk. En innføring», viser tydelig at han ønsker en religionsdidaktikk som er forankret i et religionsvitenskapelig perspektiv. Han beskriver religion som «... et menneskelig og sosialt fenomen som påvirker samfunn og kultur» (Andreassen 2012:17). Ved å ha et religionsvitenskapelig syn mener han at man kan se religionen utenfra og dermed unngå å forskjellsbehandle religioner. Ved å være distansert fra alle religioner vil man ikke favorisere en religion fremfor en annen. Da kan man stå utenfor uten å ta standpunkt til om religioner «er sanne eller riktige». Man setter ikke ulike religioner eller livssyn opp mot hverandre, men har et faglig perspektiv som gjør at man behandler alle nøytralt og saklig. Kilden til kunnskapen om de ulike religionene vil også være fortellinger,

utsagn og opplevelser fra de som er på «innsiden». Han legger videre vekt på at å innta en slik posisjon som metodisk agnostisisme, er noen man må jobbe bevisst med (Andreassen 2012:45-46). Å kunne inneha et slikt perspektiv i undervisningen kan ved første øyekast virke positivt. Likevel undrer jeg meg om det er mulig i enhver sammenheng, og også om det er ønskelig. Jeg undrer meg også om det er mer legitimt ståsted å tilnærme seg faget «utenfra» enn «innenfra». I følge læreplanen skal presentasjon av de ulike religionene være «objektiv, kritisk og pluralistisk». Jeg mener at det kan en formidler gjøre selv om ikke han/hun har et religionsvitenskapelig syn på didaktikken. I utgangspunktet inneholder vel alle vitenskapsmetoder fortolkning? Å si at religion er menneskeskapt er vel allerede å ha tatt et klart standpunkt i forhold til synet på faget? At elevene skal få et analytisk forhold til religionene kan være av interesse da det vil føre til større fokus på kunnskap om de enkelte religionene og også øke respekten for dem. Likevel vil jeg tro at det kan føles vanskelig å innta en slik posisjon konsekvent, og jeg undres om noe av hensikten med faget da vil falle bort. Hvordan tenker Andreassen at dette skal gjennomføres i praksis? Vi er alle produkter av vår kultur, arv og miljø om vi er lærere, forskere, studenter eller elever. Det er en faktor som ikke burde undervurderes i dette faget.

2.2.2 Eksistensielle spørsmål

Med et religionsvitenskapelig syn vil man ikke legge vekt på fagets eksistensielle spørsmål som vil rette seg mot den enkelte elev. Slik jeg leser det skal man helst unngå å legge opp undervisningen på en slik måte at eleven vil sette ord på egne eksistensielle tanker. Anderssen mener at det kan føre undervisningen i terapeutisk retning. Her skal man heller dreie tematikken slik at man snakker om eksistensielle spørsmål sett fra ulike religioner. Hvordan det skal være mulig, sier han lite om (Andreassen 2012:18). At det synet blir debattert i fagmiljøet er nødvendig. Vi har en opplæringslov og en læreplan som går langt i å fremme at skolen skal være en aktør i elevenes dannelsen, og også et sted der dialog og kjennskap til egen og andres tanker om de eksistensielle spørsmål skal ha plass. Elisabeth Tveito Johnsen (2017) skriver en essay der hun påpeker at Andreassen tar feil i spørsmålet ut fra regelverket. Hun viser til at regelverket ikke likestiller eksistensielle spørsmål med opplæring i religiøs tradisjon. Det burde derfor ikke være noen motsetning mellom å la elevene snakke om egne eksistensielle tanker og fagets formål. Her ønsker jeg også å henviser til religionens betydning for barn. I religionspsykologi viser de til forskning som viser at barn har behov av å se seg selv i sammenheng med verden. Er ikke nettopp det å snakke om de eksistensielle spørsmålene ut fra elevenes initiativ nettopp en anledning til å gjøre det?

2.2.3 Å lære *om* å ikke *av*

Å ha en religionsvitenskapelig tilnærming til religionsdidaktikk vi legge vekt på at elevene skal lære *om* religioner og livssyn og ikke *av*. Andersen peker på at det å lære *av* religion kan være i strid med internasjonale konvensjoner som Norge er forpliktet til å følge, og han ser også på dette som en del av tidligere konfesjonell religionsundervisning. Det å lære *av* religion ser han på som å bryte en grense der elevene vil kunne føle seg krenket og dermed være av en slik karakter at foreldrene vil kunne be om fritak fra undervisningen. Andreassen mener man unngår det ved å holde seg til å lære *om* religion (Andreassen 2016:101-103). Jeg lurer på om det er mulig å etterkomme og likevel nå de målene som er satt i faget KRLE og i formålsparagrafen? Von Der Lippe og Undheim (2017) refererer til Grimmit (1987) når de drøfter denne problemstillingen. Han satt fokus på at elevene skulle lære om religionenes ulike trossystemer og praksiser og hvordan de anvendte det i eget liv. «I klasserommet vil dermed elevene både kunne lære noe om religion, lære noe av den kunnskapen de får, og i tillegg vil de kunne lære noe om og av hverandre» (Von Der Lippe og Undheim 2017:19). Her vil da undervisningen oppfylle intensjonen i formålsparagrafen og læreplanen om dialog, kunnskap og respekt for andres ståsted. Mål-middel-didaktikk er om mulig den didaktiske retningen som har vært nærmest knyttet til naturvitenskapen. Det kommer også til syne i boken til Andreassen. I vårt undervisningsopplegg har vi valgt en annen tilnærming til didaktikken. Med læringsteori fra Vygotsky i tankene og den tyngden fellesskapet har i læringsprosessen, kan jeg ikke helt se hvordan vi skal lære elevene de kunnskapsmålene som er satt uten å lære *av*. Johnsen (2017) setter i sin essay fokus på at Andreassen må ha sterk tro på en lærerstyrt undervisningssituasjonen i klasserommet, men er det mulig at elevene tilegner seg de mål som er satt med en slik mål-middel-didaktikk? Det er elevene og deres lærings situasjon som er fokuset. I prosjektet «TTT» legges det til rette for den sosiokulturelle læringsmetoden. Elevene blir tatt ut fra klasserommet og møter lokalhistorien og dens kulturarv. Det møter de gjennom stedet, kulturlandskapet, kulturminnene, fortellingene og ulike gjenstandene. Læring skjer i et sosialt samspill og gjennom medierende artefakter inntar de lærdom. Mennesket er kulturelle vesen. Det virker kanskje for enkelt å presisere, men jeg vil likevel nevne at det er forskjell mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet. Selv om en del av et opplegg foregår i en kirke eller har faktorer fra det religiøse, betyr det ikke at det er en religiøs aktivitet.

I Hiim og Hippe (1998) setter fokus på hvorfor det er viktig å være bevisst eget syn på didaktikk:

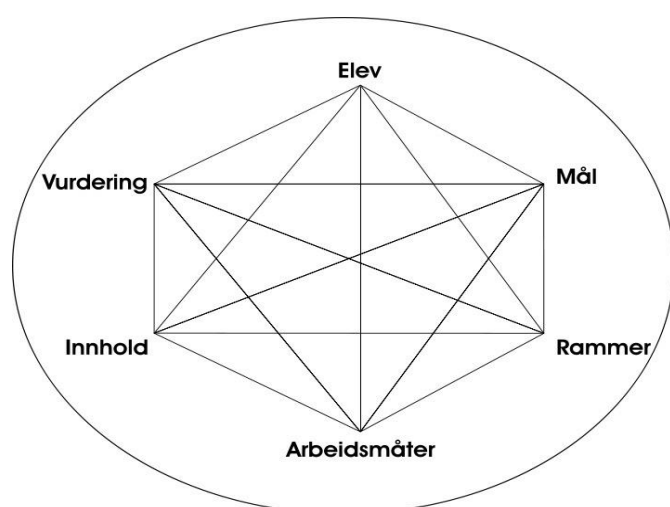
Etter vår oppfatning innebærer didaktikk fundamentale verdivalg og etiske spørsmål. Undervisningen og kunnskapstilegnelsen foregår aldri i et etisk tomrom. Kritisk analyse av kunnskapens forutsetninger, av forholdet mellom samfunnet og skolens kunnskap og av grunnleggende og aktuelle verdispørsmål, blir dermed en viktig side av didaktikken. Verken en naturvitenskapelig prinsipiell verdifrihet eller åndsvitenskaplig tilstrebelser på å være objektiv er fullt ut forenlig med en slik oppfatning. Didaktikk som sådan må også kritisk fokusere på verdigrunnlaget og relativiteten i kunnskapen.

(Hiim og Hippe 1998:56)

Ved å sette seg inn i dette vil den enkelte lærer være klar over sitt pedagogiske grunnsyn, etiske refleksjoner og undervisningens ulike faktorer. Jeg mener at faget KRLE har dimensjoner som gjør det nyttig å ha et flere perspektiv enn kun naturvitenskapelig tilnærming. Faget skal gi innsikt i hva religion er, og kreve derfor et flerdimensjonalt syn på virkeligheten.

2.3 Didaktisk relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonstenkingen er satt inn i en planleggingsmodell. Den ble første gang beskrevet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978). Hiim og Hippe beskriver at Bjørndal og Lieberg bakgrunn for modellen var at den skulle fungere som et redskap for den didaktiske analysen som en lærer må foreta av undervisningen. Modellen setter fokus på faktorene som inngår i enhver undervisningssituasjon. Den viser hvordan de faktorene påvirker hverandre og har et gjensidig avhengighetsforhold. De ulike faktorene samspiller og må tilpasses hverandre (Imsen 2009:406). Relasjonen mellom faktorene har gitt modellen navnet didaktisk relasjonsmodell:

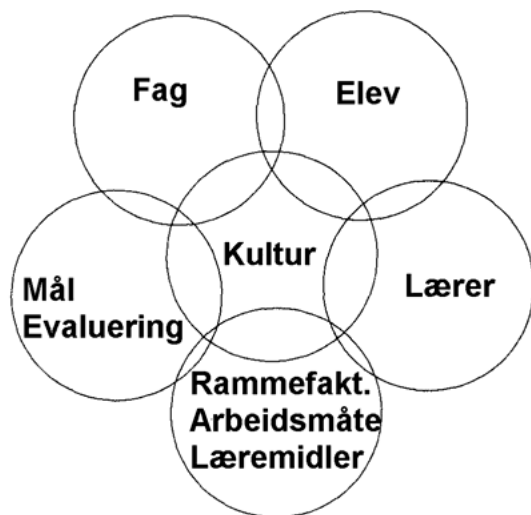


Didaktisk relasjonsmodell (Hiim og Hippe 1998:99)

Den gir en forenklet oversikt over virkeligheten og kan være til god hjelp i planlegging. Den er dynamisk og kan brukes i alle didaktiske sammenhenger. Selv om modellen viser de fleste faktorer som spiller inn i undervisningen har den svakheter. Imsen (2009) påpeker at den ikke tar med nasjonale og lokale påvirkninger som skolen blir påvirket av. Det kulturelle perspektivet er av betydning i en undervisningssituasjon, kanskje spesielt i faget KRLE (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad 1997:36). Det ble derfor utarbeidet en ny modell med kultur i fokus.

2.4 Kontekstuell didaktikk

Innenfor religionsdidaktikken har Leganger-Krogstad (1997) utviklet en modell som tar kultur med som et sentralt begrep i den didaktiske relasjonstenkningen. For å forstå de didaktiske utfordringene i en undervisningssituasjon, vil det være nyttig å ha kunnskap om de kulturelle rammene. Lokale, nasjonale og globale kulturelle rammer er en del av det helhetlig bildet. Leganger- Krogstad bruker gjerne uttrykket «glokale» for å vise sammenhengen mellom det lokal og global. Relasjonene må sees i sammenheng med den kulturen de er en del av. Det er en gjensidig påvirkning: «Kulturen påvirker religionsundervisningen, men religionsvisningen virker i sin tur inn på kulturen» (Sødal 2001:21).



Kontekstuelle relasjonsdidaktikk (Afdal 1997:38)

Modellen tar høyde for at kultur opptrer på ulike nivåer. Det kan være ulikheter i kulturelle forhold som gjør at det kan bli en viss spenning. Det kan også være motstridende kulturer i de ulike faktorene som gjør det utfordrende. Modellen er med å bevisstgjøre om det kulturelle grunnlaget. Vi kan ikke separere undervisningen fra den kulturen konteksten, men bruke den

lokale kulturen i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i det kjente kan det være lettere for elevene å gjenkjenne strukturene i et større perspektiv. Elevene kan bli observante på hvordan religion påvirker skikker og vaner i deres nærmiljø. Selv om elevene kommer fra ulike kulturer, vil likevel lokalkulturen være en fellesnevner. I undervisningsopplegg «TTT» vil elevene lære om felles lokalhistorie. Samtidig vil denne kunnskapen kunne åpne opp for ny nasjonalhistorisk innsikt ved at de for eksempel ser sammenhengen med slaget på Stiklestad.

2.5 Læring

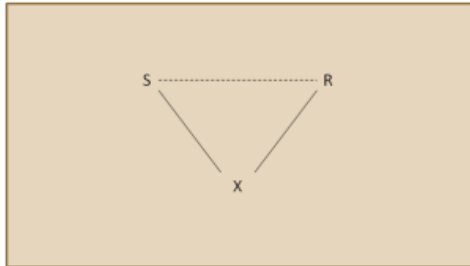
Kunnskapsløftet fokuserer mer på atferdsmål enn tidligere planer. Det er sentralt hva som skal gjøres og hvilke grunnleggende ferdigheter det legges vekt på som mål (Imsen 2009:250). En av skolens hovedoppgaver er at elevene skal få økt kompetanse gjennom læring. Veien til læring er mangfoldig. Imsen (2008) legger vekt på at det er mange teorier som gir kunnskap om den prosessen som foregår i en undervisningssituasjon. Teoriene har ulikt syn på læring, og menneskesyn. Alene er det ingen teori som gir et helhetlig bilde (Imsen 2008:164). Kunnskap om læringsteorier gjør at man kan på best mulig måte legge til rette for undervisning. Det er gjerne lagt vekt på de fire sentrale teoritradisjonene: behavioristisk teori, kognitiv teori, konstruktivistisk teori og sosiokulturell teori. Undervisningsopplegg «TTT» kan best begrunnes ut fra et sosiokulturell syn på læring.

2.5.1 Sosiokulturell læringsteori og medierende artefakter

Lev Vygotsky (1896-1934) var en russisk teoretiker og sentrale personen i utvikling av sosiokulturell læringsteori. Det var spesielt tre ting han la vekt på. Han satte fokus på menneskene i den sosiale konteksten de var en del av. Han så at læringen ble påvirket av både den kulturelle og sosiale konteksten, i tillegg til den historiske sammenhengen. Han la også vekt på at teknologiske og mentale redskaper påvirket menneskene. Det tredje han viste til var hvordan mennesket evne til å samarbeide gav krefter til videreutvikling. Vygotsky la vekt på at «all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet» (Imsen 2008:255).

Språket fikk stort fokus hos Vygotsky. Han mente det var det viktigste grunnlaget for den intellektuelle utviklingen siden det er et sosialt fenomen. Språket er lært gjennom deltakelse i samfunnet og derfor blir også oppfatningen et produkt av samfunnet. Han vektlegger også andre redskaper. Redskapenes funksjon får en medierende rolle mellom virkeligheten og individet. Det er et vesentlig poeng i det sosiokulturelle synet på læring, nettopp hvordan de medierende artefaktene påvirker kommunikasjonen mellom mennesker. Da vil også tankene og

kommunikasjonen mellom mennesker være et produkt av disse redskapene. Den følgende figuren er basert på behavioristiske psykologien som viser det direkte forbindelse mellom stimulus og respons. Vygotsky setter her inn et kognitivt «redskap». X vil da være mediering som er mellom stimulering (S) og handling (R) (Imsen 2008:255-257).



(Imsen 2008:257)

Slik Vygotsky forklarte, var mediering grunnleggende for all psykologisk utvikling. Gjennom mediering kan mennesket utvikle seg videre og også heve seg over en kulturell setting og ta kontroll over egne tanker og handlinger (Imsen 2008:258).

Säljo (2006) påpekt hvordan artefakter kan være kulturelle redskaper som både er symbolske og materielle. Coles/Wartofskys (jf. Afdal et al. 2013:152; Säljo 2006) har utviklet en modell der han synliggjør hvordan artefaktene har en medierende funksjon. Han viser til at redskapene har tre nivåer. Den første er *primærnivået* som er konkrete redskaper som blir direkte brukt i sosiale praksiser. Ved bruk av de primære artefaktene utvikles det regler og ritualer som formidler hvordan de skal brukes. Det er det andre nivået og kalles *sekundære artefakter* (Säljo 2006:92). Her har instruksjoner en hovedfunksjon og forståelsen av hvordan en kan tenke, handle og forstå. Det tredje nivået er mer abstrakt og kalles *tertiære artefakter*. Her er de subjektive opplevelsene den enkelte har av verden. Wartofsky (1973) sier at på dette nivået spiller fantasi, kreativitet og nyskaping inn. Nivåene er ikke satt i hierarkisk forhold. De er alle tre redskaper og representasjoner av redskapene (Wartofsky 1973:56). Artefaktene er altså den samme. I en smal del undervisningsopplegg kan det se slik ut:

Situasjon	Primærnivå	Sekundærnivå	Tertiærnivå
-Vandring som pilegrimer (Fra Trondenes folkehøyskole til kirken som er målet) -Elevene er delt opp i grupper.	-Trondenes lokalhistorie. De ulike postene -Materialene: pilegrimsmerke, pilegrimsstøpeform, mat, planter, vann, skogen, sjøen, ruinene, fortidsminner, gåte -Landskapets form og påvirkning av historien.	-Lekeregler -Grupperegler	-Fantasi, fortellingsverden -Identitetsskapende -Tilhørighet -Ansvar -Felleskap og glede

Siden Vygotskys syn på læring var et produkt av sosialt samspill, så han i forlengelsen av det at undervisningen kunne strukturere samspillet på en slik måte at det indre og psykologiske planet hos elevene ble stimulert best mulig for læring. Her kommer også hans teori om proksimale utviklingszone inn. Elevene må få en undervisning som er av en slik art at det at den stimulerer videre til læring. De må ha noe å «strekke seg etter». Da vil både det sosiale samspillet og faglige ulikheter kunne hjelpe elevene å tilegne seg ny kunnskap (Imsen 2008:258). I prosjektet «TTT» er elevene bærer av ulike erfaringer og kunnskap. Gjennom et samspill kan de være en del av kunnskapsformidlingen og utvikling i gruppa. Det er tillegg viktig å legge vekt på at prosjektet er av en slik karakter at det stimulerer til videre læring og nysgjerrighet. Likevel, uansett hvor mye man planlegger undervisning, kan man ikke styre den indre læreprosessen.

2.6 Situert læring

Det som er spesielt interessant å se på i virksomhetsteorien (samfunnsvitenskapelig teori om menneskets utvikling gjennom virksomhet) er at man forstår individet som en del av omverdenen. Det individuelle og det sosiale nivået kan ikke skilles i analysen av atferd. Imsen viser til at situert læring ikke nødvendigvis er en del av den sosiokulturelle teorien, da den også har utgangspunkt i sosialantropologisk forskning (Imsen 2008:267, 270). Viktige navn i forhold til situert læring er Jane Lave og Etienne Wenger som i 1991 gav ut boken «Situating Learning». De vektlegger at læringen er primært sosial, og skjer primært gjennom å delta i praksisfellesskap. Det blir for enkelt å se på læring som noe som er individuelt og sentrert i en

person, eller i hode eller hendene. De andre personene i felleskapet (som i prosjektet «TTT» er medelever, lærere, ansatte fra museet og kirken, frivillig medarbeidere) spiller en viktig rolle i at den enkelte skal lære. Det skjer med å gi stimulans og inspirasjon for at man skal motta ny kunnskap. At samspillet fungerer er avgjørende for både hva og hvordan man lærer det. I et samspill kan man utveksle kunnskap mellom personer. Det dreier seg om hvilken sammenheng læring foregår i. Det handler om hvordan omgivelsene påvirker og hvor relevante de oppleves for de som skal læres. Læring er kulturelt og kontekstuell fastholdt- «situated learning» (Imsen 2009:279). Derfor er det vanskelig å overføre til andre situasjoner. Det positive i prosjektet «TTT» er at læringsprosjektet er på tvers av systemer, det kan være med på å gjøre kunnskapsoverføringen lettere. Her er det tre ulike institusjoner og dermed tre ulike praksis-fellesskap som samhandler.

2.7 Stedsteori

«Moses, Moses!» Han svarte: «Her er jeg». Og Gud sa: «Kom ikke nærmere! Ta skoene av føttene! For stedet du står på er hellig grunn.» Så sa Han: «Jeg er din fars Gud, Abrahams Gud, Isaks Gud og Jakobs Gud.»

(2. Mos 3, 4-6. min understrekning)

Gud sa til Moses at han var på et hellig *sted*. I tillegg uttalte Han hvem Han er; Gud for Moses og hans slekt. Denne kjente bibelteksten setter et menneske inn i konteksten av stedets og slektens betydning. Moses skulle vise respekt for stedet, han skulle ta av seg på føttene, han måtte oppføre seg annerledes der enn andre steder. Gud setter det hele inn i kontekst for Moses. Det er ikke bare hans Gud som taler til ham, men den Gud som har fulgt hans slekt. Moses sin livshistorie er ennå ikke levd og kjent, men han kjenner sine forfedres historie. Det gir Gud stor autoritet. Møte fikk en livsforvandlende konsekvens for Moses sitt liv.

Historien gir et innblikk i et dramatisk møte, samtidig setter det en agenda for hva stedet og kulturen kan bety for et menneske. Hvilken påvirkning det kan ha for identiteten. Stedsteori er bygget på at steder og bygninger har en betydning for menneskene og deres liv. Ut fra stedets historie og kultur har det betydning for de som bor der i dag, og fremtiden.

Professor og arkitekt Christian Norberg-Schulz (1992) bruker begrepet «stedets identitet» innenfor stedsteori. Det er tydeligvis et arkitekturfaglig begrep – et begrep som er forbundet med et bestemt syn på forholdet mellom det naturen og den påvirkning menneske har spilt inn.

Han beskriver i sin bok «Mellom himmel og jord» at mennesket er en del av en sammenheng, som både er bestandig og foranderlig (Norberg-Schulz 1992:7). Han sier også at steds identitet blir dannet gjennom sin egenart. Et sted har gitte fysiske elementer og i tillegg til de kulturelle forholdene og stedets historie får det en samlet verdi med å forme stedsbegrepet. Slik jeg forstår det får stedets identitet og menneskers identitet påvirkningskraft overfor den andre. Et samspill. I boken «Jord og himmel» tar han med en beskrivelse fra Terje Vesaas sin roman «Siste mann heim» om hvordan Knut går mellom trærne ute i skogen og kjenner en bekreftelse på sin identitet. Han vet at det er der han hører hjemme (Norberg-Schultz 1992:9). Norberg-Schultz (1992) viser til hvordan den historiske utviklingen endrer steder, men likevel blir noen trekk videreført. Det som viderefører stedets identitet er «Genius Loci». Dette «vesenet» som er litt vanskelig å beskrive, er stedets ånd. Det er denne «ånd» som kjenner sted, både av det som er menneskeskapt og den som er gitt av naturen (Nordberg-Schultz 1992:30). En hovedtanke i stedsteorien kommer til uttrykk i påstanden «menneskets identitet forutsetter stedets identitet» (Steen Jacobsen, Viken 1999:36). Nettopp det blir en del av grunntanken i prosjektet «TTT». Trondenes, med kirken i sentrum, har lang historie, og vi kan være med å gi den videre. Selv om livet rundt Trondenes har forandret seg, er det bærer av historie og en identitet som har vært der gjennom alle tider. I det kan vi finne både kulturbærende elementer, identitetsskapende krefter og identitetsbekreftende elementer.

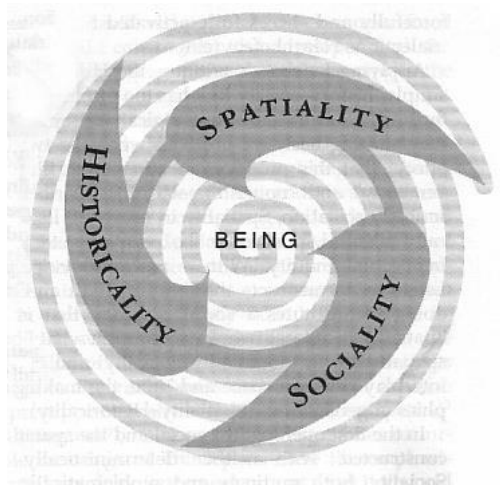
2.7.1 Stedsteori: Thirdspace

Edward W. Soja beskriver stedsforståelsen med sin teori om «Thirdspace»:

"I define Thirdspace as an-other way of understanding and acting to change the spatiality of human life, a distinct mode of critical spatial awareness that is appropriate to the new scope and significance being brought about in the rebalanced trialectics of spatiality–historicality–sociality.

(Soja 1996:57)

Soja beskriver sin teori av «The trialectics of being» (trialektikk av å være) med denne figuren:



(Soja 2000:15)

Det særegne med denne teorien er at det er ingen av elementene som er forfordelt i forhold til hverandre. Elementene er sidestilt og i tillegg viser figuren at de har påvirkningskraft og samvirke overfor hverandre. Soja mener at de ikke må studeres hver for seg, men sammen som et fenomen (Soja 2000:15). På denne måten vil man få et annet helhetlig inntrykk enn når man studerer elementene hvert for seg. De tre elementene kan forstås som sosiologi, historisitet og romlighet. Soja beskriver hvordan man får en helhetlig stedsforståelse (thirdspace) gjennom de tre delene i spatiality-romlighet. Igjen ser vi at delene er likestilt, samvirker med hverandre og har påvirkningskraft overfor de andre elementene i figuren.



(Soja 2000:18)

De tre delene gir ulik forståelse av romligheten. *Perceived space* kan oversettes med det rommet vi ser. Soja kaller det «Firstspace» (Soja 2000:17). Her legges vekt på den materielle siden,

både den naturlige og den menneskeskapede. Det er den objektive siden som er i fokus. *Conceived space* er mer subjektivt og kan sees på som det rommet vi oppfatter og forestiller oss. Det blir hos Soja kalt det «Secondspace» (Soja 2000:18). Den tredje delen av figuren kaller Soja for «*Lived space*». Det er den beskrivende delen av hvordan rommet egentlig brukes. Det er «*Thirdspace*». Den er en kombinasjon av «*first- og secondspace*» der det helhetlige bilde av disse to trer fram. Et slikt perspektiv gir forståelsen av at rommet er ikke enten sosiokulturelt eller materielt, men begge deler. De to kan ikke skilles fra hverandre, men er med å gi et helhetlig bilde. Det rommer også forståelsen av hva som kan skapes i framtiden på stedet.

3. Formelle rammer for skolens religions- og livssynsundervisning

3.1 Et kort tilbakeblikk

Grunnlaget for å starte skole i Norge var å formidle den kristne tro. Norge var en koloni i Danmark og evangelisk-luthersk kristendom var pålagte religion. Det var klokkeren og presten som var ansvarlig for kristendomsopplæring, og foreldrene hadde plikt til å følge opp i hjemme. Siden pietismen så det som en naturlighet at hele livet var preget av den kristne troen, ble det lagt vekt på at alle måtte få kunnskap og opplæring. For at folket skulle bli opplært i den kristne tro ble det innført obligatorisk konfirmasjonsundervisning i 1736. Det var starten på allmennskolen i Norge. Fra 1739 til 1889 var kristendomskunnskap skolens hoved-fag. I slutten av denne perioden skjedde det en forandring i skolen. I takt med sosiale og kulturelle endringer i samfunnet, ble skolen nå et sted for allmenndannelse. Den ble gradvis mer sekularisert, noe som ble bekreftet av den nye skoleloven i 1889 (Skeie 2001:89, 92). Kristendom ble etter hvert sidestilt med andre fag, og diskusjonen rundt fagets rett og innhold var stadig oppe til diskusjon av ulike politiske organer og organisasjoner. En av aktørene i diskusjonen var Human-etisk forbund (HEF) som ble stiftet i 1956. Deres mål var at skolen skulle ha en nøytral orientering om religion og livssyn. I 1969 ble det av Stortinget slått fast at kristendom i skolen ikke skulle være en del av kirkens dåpsopplæring, men et fag i skolen på pedagogiske premisser. I 1974 kom en egen fagplan for livssynsundervisning. Videre i 1987 ble mønsterplanen (M-87) påvirket av viktigheten av lokalsamfunnets betydning. Livssynsfaget ble nå til «livssynsorientering», og faget kristendom fikk nå en mer åpen tilnærming til andre kirkesamfunn og livssyn. Utviklingen av et nytt fag startet. I den generelle lærerplanen som ble utarbeidet i 1993 (L93) ble begrepet «kulturarv» gitt en viktig posisjon. Fokuset ble nå det individuelle mennesket som en som ble til i sin kultur, og det meningsseekende mennesket. Kristendommen ble sett på som en viktig del av kulturarven som igjen ble en veiviser for etikk og moral. Kulturarven skulle være en felles referanseramme uavhengig av religionstilhørighet, og ble en grunnleggende forutsetning for å kunne fungere i det norske samfunnet. I stedet for å se på ulikheter ble det anerkjent at kristendommen også hadde klare humanistiske verdier som menneskeverd, likeverd og toleranse (Skeie 2001:96). NOU-rapporten som kom i 1995 bærer navnet «Identitet og dialog», og la grunnlaget for en endring i religionsfaget.

3.2 KRLE fagets historie

Det nye faget KRL (Kristendom med religions- og livssynsorientering) ble til i 1997. Kirken og hjemmet skulle nå ha ansvar for trosopplæring alene. Livssynsfaget og kristendomsfaget ble samlet i et fag. Kunnskap om kristendom skulle ha større plass enn de andre religionene på

grunnlag av rollen som kulturbærer i Norge. Begrunnelsen var ikke religiøs eller kirkelig (Skeie 2001:122). En sterk motivasjon for nytt fag var også globaliseringen og mangfoldet i livssyn som det norske samfunnet opplevde etter 1970. Det var også påtrykk fra samfunnet om en sekulær skole og religionsfag. Faget skulle påvirke elevene til toleranse og dialog i møte med ulikheter. Presentasjonen av de ulike religionene skulle være objektiv, kritisk og pluralistisk. Faget fikk et redusert timetall, og fritak ble begrenset til å gjelde aktiviteter som opplevdes som religionsutøvelse (Birkedal, Leganger-Krogstad, Austnaberg 2017:263). Det siste punktet skapte uro. Det var en del av utgangspunktet for at staten ble saksøkt i 1998. Saksøker, Islamsk Råd Norge, to foreldrepar, og HEF med en gruppe foreldre, ønsket fullt fritak fra faget. Saken ble prøvd i lagmannsrett og Høyesterett. Begge rettsinstansene kom frem til at det var mulig å fortsette dagens praksis med fritak for deler av faget (Gunleiksrud, Andersen 2008:44). Selv om det ble et nederlag for saksøker i det norske rettssystemet, ble saken anket videre til Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg og FNs menneskerettighetskomite. Der fikk saksøker medhold. 3. november 2004 uttalte menneskerettskomiteen seg kritisk til fritaksordningen og mot påstått religionsutøvelse slik KRL-faget fremstod i 1997. Slik faget var lagt opp var det i konflikt med artikkel 18 nr. 4 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Det førte til endringer i både rammeverk og innholdet for faget (Gunleiksrud, Andersen 2008:13, 44). Det ble nå laget nye forskrifter om fritak, ikke bare for KRLE-faget, men en generell forskrift for alle fag. Kunnskapsløftet som kom i 2006, for KRL i 2005, imøtekom kritikken fra FN-komiteen. I 2008 ble formålsbestemmelsen revidert.

3.3 Grunnskolens læreplanverket

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av ulike deler som er sammensatt og bygger på hverandre. Det er en generell del, prinsipper for opplæring og fag- og timefordeling og læreplaner for fag. Dette er forskriftene til opplæringsloven og dermed styrende for innholdet i undervisningen (Saabye 2018:2).

3.3.1 Formålsparagrafen 2008

Formålsparagrafen er overordnet og gir føringer for innholdet i skolen. Skolen hadde i mange år det som ble kalt en «kristen formålsparagraf». Etter mange år med debatt om skolens tilknytning til kristendommen, og i tillegg samfunnets behov for å ta hensyn til et pluralistisk og flerkulturelt samfunn, ble paragrafen endret i 2008:

Opplæringslovens formålsparagraf lyder slik:

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

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

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

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

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

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

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, §1-1 2008)

Opplæringsloven gir en tydelig og klar føring på skolens oppgave som verdiformidler. Grunnlaget for verdiene skal bygges på kristne og humanistiske verdier, og verdier forankret i menneskerettighetene. Likeså skal elevene få kjennskap til lokal og nasjonal kulturarv, og felles internasjonal kulturtradisjoner.

3.3.2 Læreplanen

Med loven som grunnlag er læreplanen det viktigste førende dokumentet for lærere.

Imsen bruker Stenhouse sin definisjon på en læreplan:

En læreplan er et forsøk på å kommuniser de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.

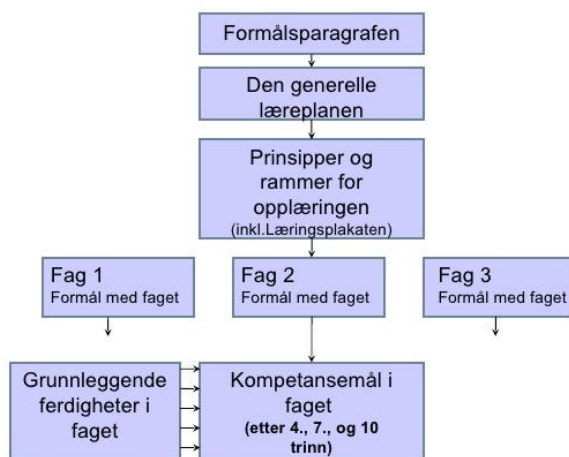
(Imsen 2009:192; Stenhouse 1975:4. oversatt av forfatter)

Planen skal være et dokument som skal gi informasjon til samfunnet rundt og være åpen for innsyn og kritisk gjennomgang. Likeså skal det som er presentert være gjennomførbart. Læreplanen er et statlig styringsredskap, men er ikke ment å være et dokument som detaljstyrer skolen (Imsen 2009:197-200). Nåværende læreplaner bygger på kunnskapsløftet som kom i 2005. Den generelle delen er fra R-94 og L97. Som nevnt består læreplanen av ulike deler. Planen ble innført med grunnlag i at den enkelte skole skulle kunne lettere tilpasse planen etter

lokale behov, men ha samme kompetansemål. Det var lagt vekt på at den skulle føre til økt kompetanse og utvikling hos elevene. Sistnevnte er nok en del av den i internasjonal påvirkning av synet på utdanning.

3.3.3 Mål

I kunnskapsløftet kan vi se hvordan målene får større fokus på atferd enn tidligere planer. Planen gir klare føringer der elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy (Kunnskapsløfte 2005). Disse ferdighetene skal være sentrale i alle fag. Planen legger også vekt på at elevene skal få sosial, etisk og kulturell kompetanse, samt lære ulike læringsstrategier. Kompetansemålene er satt etter 4., 7. og 10. klassetrinn. Slik får skolen og lærer en frihet til å velge hvor de ønsker å legge de ulike temaene. Målstrukturen ser slik ut:



(Imsen 2009:251)

Kompetansemålene er ikke tilfeldige. De tar hensyn til den offentlige debatten i tillegg til at de er bygd på faglig kompetanse med grunnlag i forskning (Imsen 2009:253). Hvordan disse målene skal nås, er så opp til skolen. Læreplanen sier lite om hvordan lærerne skal legge opp undervisningen. I Norge har vi femårig lærerutdanning. Lærerne skal få grunnleggende faglige kompetansen for å møte elevenes kunnskapsbehov, og grunnleggende kunnskap innen pedagogikk, didaktikk, metodikk og psykologi for å tilrettelegge undervisningen best mulig. Elevene har krav på tilpasset opplæring som en grunnleggende rettighet i skolen.

3.3.4 Ny overordnet del

1. september 2017 ble ny overordnet del vedtatt. Den overordnede delen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for

grunnopplæringen. Den skal på sikt erstatte generell del og prinsipper for opplæring (Saabye 2018:162). Arbeidet med fagfornyelsen er også i prosess. Det vil få innvirkning på innhold, mål og de verdier som skal være førende. I forhold til denne studien er det spennende å se hva som legges vekt på. Det kan få konsekvenser for samarbeidet mellom kirken og skolen. I opplæringsverdigrunnlag legges det vekt på at verdiene i formålsparagrafen er grunnleggende og en grunnmur i vårt samfunn. Derfor skal skolen vektlegge disse verdiene i møte med elevene.

3.3.5 Kultur, identitet og religionspsykologi

Skolens styringsdokumenter legger vekt på sammenhengen mellom det å utvikle sin identitet og å ha kulturell forståelse og forankring (Saabye, Overordnet del 2018:164). Ordet kulturarv går igjen i flere ledd av læreplanen. UNESCO (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon) legger vekt på at begrepet kulturarv både har en immateriell og materiell forståelse. Immateriell kultur kan være språk, skikker - normer, tradisjoner både innen dans og håndverk, religion og seremonier osv. Den materielle kulturarven er mer konkret slik som bygninger, kunst, bøker osv. Begge deler er viktig å legge vekt på, men den immaterielle kulturarven er mer sårbar. Det medførte at UNESCO i 2003 vedtok en konvensjon om vern av kultur med immateriell karakter (UNESCO 2018).

Skolen er en viktig arena for at barn og unge skal få kjennskap til lokal og nasjonal kulturarv og forstå sammenhenger i vårt samfunn. I læreplanen står det følgende:

Innsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet. Elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet. Kristen og humanistisk arv og tradisjon er en viktig del av landets samlede kulturarv og har spilt en sentral rolle for utvikling av vårt demokrati.

(Saabye, Overordnet del 2018:164)

Det gis ingen forklaring på innholdet i begrepet «kulturarv», men slik jeg leser det, samles både lokal og nasjonal kultur i begrepet. Ved å fremme lokal kultur vil det skapes nærhet til det som formidles til elevene. Her er det viktig at formidler har denne kunnskapen, eller innhenter den nødvendige kompetansen. Opplæringsloven og overordnet del i læreplanen setter elevens identitetsdannelse inn i konteksten til den kultur og tradisjon eleven er en del av. Skolen skal være en del av denne formidlingen og bidra til elevens vekst og utvikling. Opplæringsloven sier også at skolen skal være med «å gi historisk og kulturell innsikt og forankring og utvikling av

kunnskap, dugleik og holdninger for å mestra liva sine» (Saabye, Overordnet del 2018:163). Videre sier overordnet del at «skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Saabye, Overordnet del 2018:168). Målet er derfor å tilrettelegge for at elevene skal få et best mulig grunnlag i sin utvikling og at det skal gi dem redskaper til å mestre livet.

Afdal (1997) setter fokus på forholdet mellom identitetsdannelse og kultur. Han refererer til psykolog Rørvik (1994) sin definisjon av identitet «Identitet er følelsen av helhet og kontinuitet i det en er og mener» (Afdal et al. 1997:63, Rørvik 1994). Videre viser han til Gullestad (1984) som har en antropologisk definisjon: «de er deler av personens selvbylde som ønskes bekreftet av andre» (Afdal et al. 1997:63, Gullestad 1984). Forskjellen mellom de to definisjonene er at den første fokuserer på kontinuitet og helhet i identiteten for å skille normalitet fra unormalitet, mens den andre vektlegger individets oppførsel både verbalt og i livsstil. Andre definisjoner legger vekt på at identitet kan knyttes til mål, verdier og engasjement for det man tror på. Ved å se identitet på den måten blir religion satt direkte i forbindelse med identitetsdannelsen (Afdal et al. 1997:63-64). Identitet er ikke noe som blir til i et vakuum, nettopp fordi den dannes i møte med fysiske og sosiale/kulturelle verdier. Man kan forstå identitet som flere lag, der den kulturelle delen blir en del av helheten. Her er mange deler integrert, slik som familie, nasjon, religion kjønn osv. Henriksen (2014) ser på sammenheng mellom religion og kultur i kontekst av religions-psykologi. Han legger vekt på at de symbolske ressursene religion gir, hvordan de påvirker og former personen, og danner grunnlag for en samlet erfaring av verden. Her ligger både den fysiske verden som vi kan sanse, den sosiale og kulturelle verden som holdes oppe av symbolske og språklige ressurser, og den indre verden som er våre følelser, minner og erfaringer som påvirker oss både bevisst og ubevisst. Disse verdenene samarbeider i mennesket, og gjør det mulig at følelsene blir tilgjengelig for oss og andre, gjennom språk og kommunikasjon i den sosiale og kulturelle verdenen vi er en del av. Å relatere til hverandre på denne måten bidrar til fellesskap og tilhørighet. Videre problematiserer Henriksen det å se på religion ut fra et rent kultur-/samfunnsperspektiv eller en kognitiv livs-/tilværelsestolkning, da dette hindrer en i å se hvilken betydning religion kan ha for den personlige identitetsutviklingen. Religion kan være med å påvirke mennesker emosjonelt, men den kan også være en hjelp i vanskelige tider av livet. Det er vel denne siden av religion som gjør at den er så viktig for menneskers liv (Danbolt, Engedal, Hestad, Lien, Stifoss-Hanssen(red) 2014:59-60).

3.3.6 Kulturarv og mangfold i skolen

Læreplanens overordnet del legger vekt på at elevene skal få innsikt i egen kultur. Kunnskap og anerkjennelse av egen kulturarv blir satt i sammenheng med å anerkjenne mangfoldet eleven er en del av. Dokumentet uttrykker det slik: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Saabye, Overordnet del 2018:164). Elevene er delaktige i et fellesskap der de møter ulike kulturbakgrunner. Det kan være ulike sosiokulturelle bakgrunner, geografiske kulturforskjeller innenfor samme land, eller barn og unge med ulik etnisk bakgrunn. Religion og livssyn er en del av det kulturelle bilde som elevene påvirkes av. Som jeg viser til senere har kristendommen en stor plass i norsk kulturarv, men det er også mange andre elementer som spiller inn.

Kristendommen kom til Norge i liten skala på 800-tallet. Seinere fikk den stor innflytelse gjennom styreveien på 1000 tallet. Gjennom flere år med katolsk styre i kirken, ble kirken etter reformasjonen luthersk. I overgangen fra 18- til 1900-tallet, begynte også nye kirkesamfunn å etablere seg deriblant pinsevenner, baptister og metodister. Medlemmene hadde norsk bakgrunn, men de nye kirkesamfunnene var preget av påvirkning fra andre land. I dag er det ca. 3,7 millioner medlemmer i Dnk, og ca. 12 prosent er medlem av andre kristne trossamfunn. I nyere tid har innvandring fra europeiske land satt sitt preg på det religiøse landskapet i Norge. Det har blant annet medført at den katolske kirke har økt sine medlemstall til ca. 150 000 medlemmer. På midten av 1900-tallet ble Human-Etisk Forbund (HEF) etablert, som et resultat av bevisstgjøringen på agnostisk eller sekulær humanisme som livssyn. I dag har HEF ca. 93 000 medlemmer (SSB, kultur og fritid 2018).

1967 opplevde Norge den første innvandringsfasen. Arbeidsinnvandring fra Pakistan og deretter mulighet for familiegjenforening gjorde at denne gruppen vokste. Innvandringen er også påvirket av mennesker som har søkt asyl. Immigrantene har ofte en annen religiøs bakgrunn. Islam er den mest fremtredende, og i dag er det ca. 5 prosent av befolkningen som har muslimsk bakgrunn (SSB, kultur og fritid 2018).

I dette mangfoldet befinner skolen seg. USA har vært beskrevet som «A melting pot» siden samfunnet bestod av så mange med ulike nasjonaliteter og kulturer. Det ble etterhvert sett på som et mangelfullt uttrykk. Det var ikke slik at et samfunn blir smeltet sammen til en enhet, men et mangfoldig samfunn ser ut som «A salad» der forskjellene kom tydelig fram. Her må

man legge vekt på å leve sammen med de ulikhetene som opptrer. Da er det viktig at man har en felles forståelse og respekt for de andre. Selv om et samfunn har en sterk majoritetskultur, må derfor minoritetskulturene formidles.

KRLE skal imøtekomme samfunnets mangfold og ha fokus på kunnskap om ulike religioner og livssyn. Likevel er det vesentlig å vektlegge kunnskap om den lokale og nasjonale kulturarven. Her skal skolen være med å gi elevene en felles referanseramme for å fremme fellesskapet. Selv om en elev har en annen kulturbakgrunn enn majoriteten, skal ikke eleven bli frarøvet muligheten til å forstå den kulturen den er en del av. Kunnskap vil ikke kun være med å øke forståelsen av samfunnet, men også opplevelsen av tilhørighet. Slik kan formidling av felles kulturarv være av avgjørende karakter for integrering. Dette blir satt fokus på gjennom teorien om dobbeltkvalifisering og integrerende sosialisering. Her blir det sett på viktigheten av at elevene både skal lære om samfunnets fellesverdier og elevenes egen kulturbakgrunn. Det er nødvendig for alle, enten du tilhører majoriteten eller minoriteten:

«Minoriteter trenger å styrkes i sitt eget samtidig som de gis gode kunnskaper i å forstå majoritetskulturen for å få nøkler til å forstå storsamfunnet. Majoritetsbarn skal også styrkes i sin identitet og gis kunnskap for å håndtere mangfoldet, altså kunnskap om minoritetene i Norge.

(Birkedal et al. 2017:260)

3.3.7 Fritak fra aktiviteter med, men felles læringsmål

Mangfoldet får konsekvenser for faget KRLE. Religionenes betydning blir aktualisert gjennom den offentlige debatten. Her er også verdidebatten som et resultat av at ulike verdier møtes. Betydningen av å ha et bevisst forhold til egne og samfunnets verdier, blir stadig aktualisert. Det blir derfor for enkelt å se faget i kontekst av egen tro eller livssyn, eller i frykt for at barn og unge skal bli påvirket i forhold til andres tro og livssyn. Det bør legges vekt på at faget kan være med å gi barn og unge referanser for egen og andres identitet, og en anledning til dialog. Faget kan være med på å gi barn og unge grunnleggende kompetanse slik at de har verktøy for å forstå både seg selv, andre og en utvidet samfunnsforståelse. Uten innsikt i religion og livssyn kan det være krevende å forstå nyheter, film og litteratur.

Undervisningen og innholdet i faget kan ha sine utfordringer. Deler av faget kan være av en slik art at det kan være problematisk å delta hvis det oppleves som utøvende aktiviteter. I 1998 fikk grunnskolen en lov om fritak. Selv om KRLE ikke skulle være av forkynnende karakter

kunne foreldrene be om fritak der de opplevde at undervisningen gjorde at barnet var med å utøve en annen religion, eller gav tilslutning til annet livssyn (§ 1-1). I 2008 kom det nye fritaksregler.

§2-3a Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa

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

Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.

Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.

Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.

Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak og om innhaldet i opplæringa.

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i andre ledd.

(Lov om grunnskolen 2008)

De nye fritaksregelen er gjeldene for alle fag. Elevene kan kun få fritak fra aktivitetene, ikke kunnskapsmålene. Foreldrene kan kreve fritak der de opplever at undervisningen gir en form for utøvelse eller tilslutning til en annen religion eller livssyn. Foreldrene kan være med å bestemme frem til eleven er 15 år. Etter norsk lov er en 15åring religiøst myndig, og kan bestemme hvilken religion den vil tilhøre og hvilke religiøse normer den vil følge (Lov om trdomssamfunn og ymist anna, kap. 1 §3).

3.3.8 FNs barnekonvensjon – rett til åndelig utvikling

FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som de fleste land følger. Norge skrev under avtalen i 1991, men fra 2003 ble den en del av norsk lov (regjeringen.no 2018). I artikkel 27 står det følgende: «Partene anerkjenner ethvert barns rett til en levestandard som er tilstrekkelig for barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling». Artikkelen viser at barnet blant annet har rett til åndelig utvikling. Siden det er en rettighet, er det også en plikt at

behovet blir møtt. Dette er foreldrenes oppgave, men staten har også et undervisningsansvar. Dette tror jeg kan kjennes fremmed for mange i det sekulære samfunnet. Det kan være en mangelfull allmenn forståelse av hva åndelig utvikling vil si. Jeg vil hevde at i mange sammenhenger mangler det både kunnskap, kompetanse og ord på dette området. Vi lever i et sekulært samfunn med et pluralistisk forhold til religion, og temaet er lite berørt.

Sagberg (2008) setter fokus på temaet i sin bok «Barn i trosopplæringen». Han bruker begrepet spirituell som betyr det samme som åndelig. I boken er det blant annet et fokus på barns tro og livstolkning. Barns spiritualitet settes inn i en kontekst der barna ser etter mening i sammenhenger utover seg selv – transcendens. Han viser blant annet til psykiater Robert Coles som forsket på barns forhold til religiøsitet. Coles samlet inn store mengder informasjon ved å samtale med barn. Her så han en klar samsvar at barna hadde et felles behov for å se livet i en større sammenheng (Sagberg 2008:52-57). Sagberg peker på det allmennmenneskelig ved spiritualitet. En slik vinkling vil kunne gi undring om hvilken konsekvens det vil få for barn å ikke bli møtt i sine åndelige refleksjoner, ei heller utvikle et språk om dette.

William James (1842-1910) som var en anerkjent amerikansk medisiner og forsker, hadde stort fokus på den religiøse erfaringsverden. Han formulerte følgende:

Menneskets eksistens i verden fremstår som grunnleggende sårbar og truet. Religionenes eksistensielle mening og tiltrekningskraft er knytte til at den bidrar til å overvinne den truende sårbarheten og tilbyr mennesket trygghet og beskyttelse.

(James, sitert i Engedal 2014:71)

Artikkel 27 er nevnt i trosopplæringsplanen (2009), men artikkelen gir ingen institusjon ansvar for å møte barnets rettighet. Schweitzer (2006) uttrykker seg her ganske treffende når han skriver; «Religiøs oppdragelse er en ret, som barnet har, ikke en ret, som kirken har» (Schweitzer 2006:96). Likevel er det et relevant tema for kirken. Hvordan forstår kirken barns åndelighet, og hvordan imøtekommer man behovet. Svarene på det burde få konsekvenser for hvordan man legger opp trosopplæringen, men også for hvordan man møter barn generelt. Kan man også tenke at kirken kan være en ressurs for skolen? Kirken har en kompetanse og språk for tro og åndelighet. Kan kirken være en støttespiller nettopp for at skolen skal kunne møte barns refleksjoner om tro og tanker om åndelighet? Med henvisning til KRLE og med hvilket

vitenskapelig syn man skal tilnærme seg faget, er ikke disse forskningsresultatene nettopp et argument for å gi elevene rom for personlig tilnærming til faget?

Skolen er ikke lenger under den kirkelige undervisning og oppdragelse. Likevel skal skolens verdier være bygd på kristne og humanistiske verdier og tradisjoner. Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i lokal og nasjonal historie og kultur. I tillegg har skolen en oppgave i å favne alle uansett bakgrunn og etnisitet, og skape et flerkulturelt miljø med dialog og respekt for mangfoldet. Dette kan være krevende i et samfunn med mange impulser. Likevel er de felles referanserammene avgjørende for følelsen av tilhørighet til samfunnet. Skolen har i dette både et danningsoppdrag og utdanningsoppdrag. Den skal gi en personlig og helhetlig utvikling som omfatter både indre og ytre handlinger. Byggesteinene i dette prosjektet er blant annet den nevnte kulturarven. I den ligger verdier fra vår kristne kultur. Jeg håper utdanningssektoren kan ta barns behov for livstolkning på alvor, og gir de rom og et språk for også en slik utvikling.

4. Formelle rammer for kirkens opplæringsansvar

4.1 Trosopplæringsreformen – et kort tilbakeblikk

I Matteusevangeliet finner vi teksten som blir kalt «misjonsbefalingen». Jesus gir disiplene befaling om å «...gjør alle folkeslag til disipler: døb dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn og lær dem å holde alt jeg har befalt dere» (Matt 28, 18-19). Dnk vektlegger at dåp og opplæring hører sammen. Skoleloven fastslo i 1969 at dåpsopplæringen ikke lenger var skolens ansvar, men et ansvar som kirken og hjemmet har i fellesskap. Det ble grunnlaget for at «Plan for dåpsopplæring» i Dnk ble vedtatt av Kirkemøtet i 1991. På samme tid som det ble arbeidet med det nye KRLE-faget i skolen, pågikk det et arbeid i kirken om hvordan man skulle møte ansvaret for trosopplæring. I 1969 kom «Lov om katekettjenesten» som satt opplæring og undervisning på agendaen. Senere ble det satt ned et utvalg som gjennomgikk kirkens dåpsopplæring, og i 2000 kom innstillingen «... til et åpent liv i tro og tillit». «Trosopplæring i ei ny tid» var navnet på meldingen som Regjeringen la frem i 2002-2003. Denne ble drøftet videre av Stortingskomiteen som gjorde et vedtak juni 2003 (St.meld. nr. 7 2002/2003). Flertallet av Stortingskomiteen uttrykte hensikten med reformen på denne måten:

Flertallet vil understreke at hensikten med reformen er å sikre at alle menigheter i Den norske kirke og andre tros- og livssynssamfunn får mulighet til å tilby opplæring til barn og unge. For at den norske kirke fortsatt skal være en bred folkekirke, er det avgjørende betydning at barn og unge får grunnleggende kunnskap om den kristne tro og gis støtte til å mestre sitt liv i lys av den kristne tro. Dette er en nasjonal reform med lokal forankring.

(Inns. S. nr. 200 2002/2003)

Ut fra innstillingen skal menighetene tilby barn og unge opplæring i den kristne tro. Det er påpekt at den skal ha en lokal forankring med mulighet for tilpasning til den enkelte menighet. Reformen skulle være pedagogisk med fokus på læring. Kirken måtte fornye og videreutvikle sitt arbeid. Det var påtrykk om at den skulle være en folkekirkereform, og at alle menigheter i Dnk skulle ha mulighet til å tilby barn og unge opplæring. Fra 2004 – 2008 ble det igangsatt en forsøks- og utviklingsfase som var prosjektorganisert (Kirkerådet 2009:89). Ut fra de erfaringer man her fikk, ble planen for trosopplæring «Gud gir – vi deler» utviklet og vedtatt i Kirkemøte 2009. Den samiske trosopplæringsplanen ble vedtatt i 2010. Kirkerådet oppnevnte en Styringsgruppe for reformen. Mange menigheter ble en del av et forsøks – og utviklingsarbeidet med å gjennomføre ulike lokale utviklingsprosjekt. På den måten fikk man et organisatorisk grunnlag for å utvikle en felleskirkelig strategi i trosopplæringen. Det ble også lagt til rette for

samordning av de ulike oppgavene og tiltakene. I 2008 ble forsøks- og utviklingsfasen avsluttet. Styringsgruppa la fram en omfattende sluttrapport. Nå skulle trosopplæringen integreres i menighetenes virksomhet. I 2017 har alle menigheter i Dnk en lokal trosopplæringsplan.

4.2 Trosopplæringsplanens hovedformål

«Gud gir – vi deler» er navnet på trosopplæringsplanen. Planen skal være en motivasjon til videreutvikling av menighetens trosopplæringsarbeid. Den skal også binde sammen de ulike delene av menighetsarbeidet: diakoni, kirkemusikk og kultur, gudstjenesteliv og samisk kirkeliv. Planen er omfattende og skal fungere som en rammeplan og et ressursdokument (Kirkerådet 2010:3-4). Planen gir en oversikt over hvordan barn og unge skal få del i sentrale elementer i den kristne tro. Den skal bidra til at opplæringen skal være systematisk og sammenhengende:

- Trosopplæringen skal være systematisk og sammenhengende når det gjelder innhold og oppbygging.
- Den skal være helhetlig og ha et visst omfang.
- Den skal være for alle døpte, med det antall og mangfold som dette innebærer.

(Kirkerådet 2010:18. Mine understrekninger)

For å nå målene er det gitt en føring om at hvert barn skal få 315 timer opplæring. Ordet *skal* påpeker at opplæringens intensjoner og mål er forpliktende. Innholdet i trosopplæringen har tre faktorer: Livstolkning – kirkens tro og tradisjon – kristen tro i praksis. Trosopplæringen er et samarbeid mellom kirken og hjemmet.

4.2.1 Måloppnåelse av hovedmålene i trosopplæringsplanen

Ingen planer er av stor verdi hvis de ikke blir gjenstand for vurdering og analyse der man ser på måloppnåelse og funksjon. Er måloppnåelsen lav, er det viktig å vurdere endringer. Om målene er rimelige i forhold til gitte rammer, burde også vurderes. Er målene uoppnåelig, må de kanskje endres. Er målene bundne, burde man søke nye løsninger for å bedre måloppnåelsen. Trosopplæringsplanen har vært gjenstand for omfattende forskning, undersøkelser og rapportering. Det foreligger derfor en god oversikt over det arbeidet som har pågått.

4.2.2 Systematisk og sammenhengende

Et av de sentrale målene i trosopplæringen er at opplæringen skal være systematisk og sammenhengende.

En systematisk og sammenhengende trosopplæring er en kontinuerlig prosess der tidligere kunnskap og erfaringer knyttes til ny og fordypet kunnskap og erfaringer. Dette innebærer at barn og unge i trosopplæringen skal møte de mest sentrale elementer i troen ut fra ulike innfallsvinkler avhengig av sammenhengen.

(Kirkerådet 2010:14)

Min første tanke er om dette er mulig etter dagens sentrale føringer? Slik jeg leser Kirkerådets dokumenter legges det vekt på at kontinuerlige treff er avgjørende for at målet om en systematisk og sammenhengende trosopplæring skal kunne oppnås. Da kan det kjennes urimelig at kontinuerlige tiltak ikke er en del av trosopplæringsplanen eller rapporteringen. Det vil ikke overraske meg om fokuset og ressursbruken på breddetiltak kan ha medført færre kontinuerlige tiltak, noe som i så fall vil påvirke måloppnåelsen negativt. Jeg ser det i alle fall som svært utfordrende å skulle bygge på tidligere erfaringer og kunnskap hos barn og unge som kun deltar på breddetiltak. Når opplæringen er begrenset til 3 – 4 tiltak fra barnet er 4 – 12 år gammelt, sier det seg selv at det vanskelig vil la seg gjøre.

I en vurdering av trosopplæringens systematikk og sammenheng er det også viktig å se på innholdet i opplæringen. Det er viktig med gode planer slik at man kan bygge videre på kjent kunnskap. En langsiktig plan skal vise innholdet i undervisningens temaer og ulike bibelfortellinger som barna skal få del i. Det er lett å gjøre den feilen at man gjentar de samme fortellingene fordi man selv kjenner dem, eller fordi de har hatt betydning for eget liv. Det er grunnleggende at en plan ikke tar utgangspunkt i underviser, men de som skal undervises. På den måten kan man få en systematisk plan.

I følge statusrapporten for 2017 er oppslutningen rundt menighetens ulike trosopplæringstiltak rundt 33 prosent, et tall som er noe stigende men forholdsvis stabilt. Det burde likevel være urovekkende at hele 67 prosent ikke tar del i undervisningen (KR 41/17). Et viktig element i pedagogikken er å se sammenheng mellom det man planlegger og det som faktisk skjer. Her er det urovekkende stort skille mellom mål og måloppnåelse, noe som bringer oss videre til neste mål: at opplæringen skal også være for alle døpte.

4.2.3 Alle døpte

Et av planens hovedmål at alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne, skal få del i trosopplæringsplanen (Kirkerådet 2010:4). I 2016 var det over 800 000 barn og unge i denne alderen, så det sier seg selv at et slik mål er svært ressurskrevende (KR 41/17). I en kartlegging som ble utført for Dnk, hevder 2/3 av de ansatte at menigheten har for lite ressurser for å kunne følge opp menighetens trosopplæringsplan (Horsfjord 2015:23). Som pedagog vil jeg her legge vekt på at tilpasset opplæring kan være krevende både når det kommer til planlegging og ressurser. Er dette da et oppnåelig mål ut fra de rammene menighetene har fått, og har den mulighet å ta imot alle døpte til trosopplæring? Jeg stiller meg også bak Leganger-Krogstads undring over hvorvidt dette er et mål kirken fremdeles jobber mot: «Her kan en spørre om kirken har gitt opp visjonen om undervisning for alle døpte og slått seg til ro med at majoriteten av de døpte barna ikke får del i en systematisk og sammenhengende opplæring» (Birkedal, Leganger-Krogstad, Austnaberg 2017:269).

Et annet aspekt er hva det gjør med kirkens ansatte hvis de opplever målet som uoppnåelig. Det kan gi en opplevelse av å ikke strekke til, eller at man distanserer seg og blir likegyldig til målene. En kateket fortalte at ved oppfølging fra bispekontoret, var det satt et mål om at ca. 10 prosent skulle delta på tiltakene. Det får meg til å undre på om det har blitt en stilltiende aksept for at planens mål ikke er noe vi forholder oss til. Om kirken har mulighet til å nå målet med utgangspunkt i den posisjon og de ressurser som er gitt kirken, kan ikke jeg gi noe svar på. Likevel, hvis svaret er nei, kan da målet bli stående? Hvis man derimot fremdeles tenker at målet skal være bindende, må man se om det er mulig å nå innenfor de gitte rammer, eller om planen må endres. Et spørsmål vi burde stille er: Hvor er barna som skal nås? Det enkle svaret på det er: Barna er hjemme, i barnehagen og i skolen.

4.2.3 Alle døpte: hjemmet – en vei å nå målet?

Trosopplæring er foresattes og kirkens ansvar. Når barnet døpes gir foresatte og faddere et løfte om at barnet skal oppdras i den kristne tro. Hva det innebærer for den enkelte, kan variere ut fra ulike erfaringer og tanker. Likevel har de tatt et konkret valg om at barnet skal døpes. Det gir kirken en unik anledning til å knytte kontakt med dåpsfamilien. Trosopplæringstiltak er frivillig å delta på, og Leganger-Krogstad synliggjør utfordringen med hvordan reformen er forpliktende kun på organisasjonsnivå, og ikke individnivå (Birkedal et al. 2017:269). Kirken kan møte utfordringen med å bli en enda tydeligere samarbeidspartner for de foresatte. Når kirken møter dåpsfamilien burde den ta deres valg og behov på alvor, og vise at kirken er

tilgjengelig for dem. Her kan kirken ha noe å lære av skolen. Ved å etablere tidlig kontakt, gjerne ved dåpssamlinger, kan det formidles hva kirken kan bidra med. Her kan foresatte møte kirkens ansatte, og bli kjent med den lokale kirken. Den Evangelisk-Lutherske kirke i Finland legger stor vekt på et nært samarbeid med hjemmet, og har laget en sentral dåpsopplæringsplan. Hjemmet får besøk fra den lokale kirke og de blir invitert til ulike arrangement sammen med faddere. Dette får den Finske kirke til ved hjelp av frivillige og relativt mange ansatte (St. meld. nr. 7 2002/2003:3.1).

Det vil likevel være en utfordring å nå alle da trosopplæringstiltak er frivillig å delta på.

4.2.5 Alle døpte: kirke – skolesamarbeid – en vei for å nå målet?

Her er det viktig å fastslå at kirken skal ikke fremme trosopplæring i skolen. Likevel burde man se på muligheten om kirken kan ha en funksjon og rolle som kunnskap- og kulturformidler i skolen?

Trosopplæringsreformen har betydd svært mye for kirkens virksomhetsområde. Planen har som mål å nå bredt ut og det har vært et omfattende arbeid med å lage og gjennomføre enkelttiltak. Gjennomføring av enkelttiltak tar mye tid og ressurser. Slik jeg oppfatter situasjonen kan det være en utfordring at trosoppæringsreformen blir så overskyggende at skolesamarbeid får mindre oppmerksomhet. Samarbeid med skolen er ikke en del av trosopplæringsplanen, og ikke en del av rapporteringen. Det kan medføre at det avsettes mindre ressurser til dette. Her vil jeg oppfordre til å tenke annerledes. Burde man ikke sett inn arbeid og ressurser der man møter flest barn og unge?

Når samfunnet møter på utfordringer som innebærer barn og unge, blir skolen sett på som en informasjonskanal. Her møter man majoriteten av barn og unge. Eksempler på slik informasjon er barn og unges behov for fysisk fostring, forebygging av mobbing, nettvett osv. Slik jeg ser det burde dette også være en mulighet for kirken. Jeg tenker at kirken, fra sentralt hold, burde sette ressurser inn i å fremme kirke - skolesamarbeid på en profesjonell og systematisk måte. Her burde kirken se sin rolle som formidler av kunnskap og felles kulturarv. Med sin kompetanse kan den hjelpe skolen å nå kunnskapsmålene. På denne måten vil den være med å sikre at kommende generasjoner får del i denne kunnskapen.

Verdidebatten har vært sentral de senere årene. Den har ofte vært motivert ut av møte med ulike verdier fra andre kulturer. Her kan kirken være en viktig og profesjonell aktør i skolen. Kirken innehar en kompetanse på å drøfte etiske og moralske spørsmål. Kirken kan bidra med innsikt i grunnlaget for samfunnets verdier og endringer. Her kan kirken sammen med skolen være med å fremme felles verdigrunnlag. I samfunnet legges det vekt på å respektere andres tro. Religionsfriheten blir sett på som en viktig rettighet. Likevel kan det sekulære samfunn vært med å fremmedgjøre det å tro. Kirken har kompetanse på dette området og kan være en medhjelper for skolen til å forstå de ulike elevgrupper som er bevisste i sin tro.

Hva har så dette med trosopplæringsplanen å gjøre? Trosopplæring har også et behov for allmenn kunnskapsgrunnlag. Her kan kirken være med å gi elevene en kunnskapsbasis som kirken senere vil ha nytte av. Slik jeg ser det burde denne kunnskapsformidlingen være en del en helhetlig undervisningsplan for kirken.

4.3 Innst. S. nr. 200 og St.meld. nr. 7 2002/2003 - et hinder for samarbeid?

Da trosopplæring ikke lenger skulle være en del av religionsfaget i skolen, ble ansvaret for trosopplæring overført til hjemmet og kirken. Skolens religionsfag skulle være saklig, upartisk og behandle ulike religioner og livssyn likt. Samarbeidet mellom kirke – skole har i ettertid vært problematisert, og preget av ulik praksis. Usikkerhet overfor regelverket kan ha medført unødige restriktive holdninger. I Innstillingen 200, og Stortingsmelding 7 kan vi lese om grunnlaget for retningslinjer om trosopplæringen. Målet med reformen var å styrke dåpsopplæringen i kirken. Utvalget har definert dåpsopplæring i kirken på denne måten:

Med dåpsopplæring mener vi trosundervisning på grunnlag av eller med tanke på den kristne dåp. Dåpsopplæring er undervisning og oppdragelse som skal hjelpe barn og unge til å tilegne seg den kristne tro, finne sin plass i menighetens fellesskap, og å leve i samsvar med kristen livstolkning.

(NOU 2000: 26, side 10)

Her er en tydelig føring at dåpsopplæring skal være målrettet trosopplæring. Målet er et at barn og unge skal leve bevisst etter de kristne verdiene og livstolkning. Det er kirkens ansvar å tilrettelegge for det i samarbeid med hjemmet. Det blir også gitt en tydelig ramme for undervisningen i skolen. Den skal ikke være av forkynnende karakter, men kunnskapsbærende:

Tidlegare var dåpsopplæringa ein del av den undervisninga og oppsedinga som skulen har ansvaret for. Ved endringar i grunnskulelova i 1969 og i utviklinga av kristendomsfaget vart det markert at skulen ikkje lenger hadde ansvaret for opp- læringa av dei døypte. Undervisninga i skulen gir i dag kunnskap om kristendommen og andre religionar og livssyn, men undervisninga skal ikkje vere forkynnande eller gi opplæring til tru og praksis.

(St.meld. nr. 7 2002 /2003:6)

Det kommer også tydelig fram i Innstilling 200 2002/2003:

Disse medlemmer mener imidlertid at det viktig å skille mellom oppgavene som skolen har i forhold til kristendomsundervisningen og Den norske kirkes dåpsopplæring. Disse medlemmer viser også til organiseringen av dåpsopplæringen de andre nordiske land der dåpsopplæring skjer i hjemmet eller i samarbeid mellom hjem og kirke. Disse medlemmer legger til grunn at også i Norge skal dåpsopplæring i hovedsak foregå utenfor skolen og tydelig være i kirken sitt ansvar i samarbeid med barnets foresatte.

(Innst. S. nr. 200 2002/2003:3)

Ut fra dokumentene har de to institusjonen en klar ansvarsfordeling. Trosopplæringen er i sin helhet kirkens og hjemmets ansvar, og skal ikke være en del av skolens undervisning. Likevel gir dokumentene ingen formelle krav eller henvisning om at samarbeid ikke skal finne sted eller er ønskelig. Styringsdokumentene setter imidlertid en klar grense for samarbeidet. Et kirke – skolesamarbeid skal ikke være av forkynnende karakter. Det er en tydelig grenseoppgang, men kan likevel medføre en usikkerhet. Dokumentene gir ingen begrepsforklaring av ordet «forkynnende». Usikkerheten rundt begrepet kan medføre at det blir laget sikkerhetsgjerdet utover reglene og dermed tolkes for rigid. For å unngå det burde det vært gitt en begrepsavklaring i senere dokument.

4.4 Kirken som aktør i skolens kultur og kunnskapsformidling

Kirken kan være en viktig aktør i skolens kultur- og kunnskapsformidling. Flere av skolen kompetansemål er av en slik art at formidler burde ha god kjennskap til både bibelen og kirkehistorie. De fleste som jobber i kirken har lang akademisk utdanning og vil mestre både et undervisningsspråk og inneha nødvendig faglig kompetanse. De er fortrolig med å formidle, og vil kunne bidra med kunnskapsformidling innenfor rammeplanens gitte grensene. Kirkene er lokal og gjerne lett tilgjengelig for skolen. Riksantikvaren har påpekt at kirkene samlet er det største kunstgalleriet i Norge. Det gjelder ikke bare eldre kunst, men også moderne kunst. Her er både billedkunst, arkitektur, musikk og scenisk kunst nevnt (Gunleiksrud, Andersen

2013:11-12). Man vil kunne formidle kunnskap om den lokale kirke, men også trekke linjene videre ut nasjonalt og internasjonalt. Tema som arkitektur, eksteriør, interiør og hvordan kirkene både bygningsmessig og innholdsmessig ble påvirket av andre land og kultur vil være av kunnskapsmessig interesse. På denne måten vil elevene kunne få en større forståelse av hvordan utviklingen i samfunnet har vært. Innstilling 200 til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om trosopplæring i en ny tid, gir kirken tydelig føring om å være en kulturformidler:

Komiteen viser til at den kristne kulturarv har preget det norske samfunn i tusen år. Denne arven kommer til uttrykk i språk, i litteratur, i musikk og i billedkunst. I hjem og arbeidsliv, i oppbygging og utvikling av våre samfunnsinstitusjoner er det kristen tro og kristne verdier som har preget vårt folk. Det er Den norske kirke, som folkekirke, som har vært den fremste tradisjons- bærer og formidler av den kristne kulturarv i Norge. Komiteen legger vekt på at Den norske kirke også viderefører, fornyer og konkretiserer denne oppgaven.

(Innst. S. nr. 200 2002/2003:2)

For at kirken skal kunne inneha en slik rolle må kirken møte flertallet av alle barn og unge. Jeg vil hevde at det vil kreve mer å oppfylle en slik oppgave enn å møte 33 prosent av barn og unge som sporadisk deltar på trosopplæringstiltak. Slik jeg ser det er det en utfordring at kirken ikke har en plan som også rommer dette målet på en strategisk og hensiktsmessig måte.

5. Kirke - skoleprosjektet: «Trondenes – til alle tider»

5.1 Trondenes kristne kulturarv

I teorikapittelet vises det til det teoretiske grunnlaget for undervisningsopplegg. I kapitlet før viser jeg også viktigheten av formidling av kultur i kontekst av identitet og tilhørighet. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan vi tilnærmet oss prosjektet med samspill mellom teori og praksis. Grunnlaget for prosjektet er ønske om å formidle lokalhistorie på Trondenes og kirken sin plass gjennom tidene. Jeg vil derfor gi en kort og begrenset innføring av hvordan kristendommen kom til Norge og den innflytelsen det fikk på Trondenes. Det er en del av det historiske kunnskapsgrunnlag for selve formidlingen. Trondenes som sted og kirken vil bli beskrevet gjennom teorien Thirdspace. Redskapet vi brukte for å ta elevene med inn i historien var pilegrimsvandring. Bakgrunnen for det var at det var funnet en støpeform for pilegrimsmerke på Trondenes fra 1400-tallet.

5.1.1 Et kort tilbakeblikk i norsk og Trondenes sin historie

Kristendommen har stor innflytelse på vår kulturarv. Ved å gå tilbake i historien kan man lese hvordan kristendommen som kom fra Romerriket, og spredde seg raskt til flere verdensdeler. Der det hele startet, i Roma, ble samfunnet radikalt endret av den nye religionen. Kristendommens menneskesyn stod i stor kontrast til romerske og greske lover som tillot at jentebarn og funksjonshemmede barn ble satt ut for å dø, og henrettelse og kamp om død og liv ble sett som underholdning (Seland 2004:69, 79). Gresk og romersk demokrati var godt innarbeidet, men bare for enkelte i samfunnet. Det var et samfunn med store klasseforskjeller, og mennesket verdi var rangert. Befolkningen kunne deles opp i to kategorier: elite og ikke-elite (Seland 2004:64). I år 306-337 styrte den romerske keiseren Konstantin. Han var den første kristne keiser, og gjorde kristendom til rikets religion (Store norske leksikon 2018). Roma-eksperten Carlin Berton sier at: «Kristendommen brakte en ny forståelse av humanitet til en verden mettet med uforutsigbar ondskap» (Berton, sitert i Bekkevold 2018).

Ved spredning av den kristne tro ble et verdigrunnlag som var bygget på gresk demokrati, romersk lov, jødisk rettferdighetsetikk og kristne verdier med på å skape et nytt verdigrunnlaget også i Norge. Her ligger røtter til mye av det som ses på som allmenne verdier, og som vi i dag opprettholder både som rettstat, og som allmenne moralske og etiske regler.

Hvordan ble Norge et «kristent land»? Hvordan ble kristendommen en del av vår kulturarv, og hva har det hatt å si for vår historie og vårt verdisyn? Man kan få et inntrykk av at kristendommen ble innført i Norge på kort tid, og gjerne med et påtrykk av makt og trussel. Jeg er nok ikke den eneste som gikk ut av ungdomsskolen og tenkt at Norge ble kristnet med sverd, og bare det. Når man leser historie ser man et langt mer nyansert bilde. Kristendommen ble innført over tid, på ulike måter og gjennom ulike motivasjoner. Vikingene, som var et reisende folk, møtte andre kulturer og også det kristne Europa på sine reiser (Schumacher 1993:14). Det beskrives ulike havner der disse møtene fant sted. Skiringssal som ligger syd for «Nordvegen» var på slutten av 700-tallet et samlingssted for handel og et arnested for kulturelle strømninger. K. D Schmidt beskriver hvordan kristendommen kom til den nordlige delen av Europa gjennom to faser som han kaller «kulturmisjon» og «ordmisjon». Kulturmisjonen ble synlig gjennom at vikinghøvdingene og deres menn lot seg døpte. Om det var for å få tilgang på handel, eller om det var en reel omvendelse, vet vi ikke. Uansett virker det som det var vanskelig å forholde seg likegyldig til den kristne kulturen de møtte. Kirkens ritualer og gudstjenester påvirket de reisende som deltok. Tre konger av stor betydning er Håkon den gode som vokste opp i England og fikk en kristen oppdragelse, Olav Tryggvason og Olav Haraldsson. Disse tre kongene var også med å legge til rette for «ordmisjon» i Norden. Det gjorde de ved å la prester og biskoper komme fra England og drive misjon i Norge (Schumacher 1993:22). Olav Tryggvason var med på den første dåpen ved Trondenes i Harstad i 999. Det var deretter kong Eystein Magnusson, bror til Sigurd Jorsalfare, som beordret at det skulle bygges en kirke på Trondenes (Hansen 200:135). Først en trekirke, deretter steinkirken.

Var det da ikke brukt «sverd» i misjoneringen av Norge? Det er nok ikke bare tomme rykter, men absolutt en del av historien til kristningen av Norge. I en slutfase av kristningen ble det brukt makt og tvang. Det gjaldt spesielt steder som lå avsidesliggende til og derfor var lite påvirket av den kulturelle misjoneringen som hadde pågått over tid. Olav Haraldsson innførte også et kristendomsbuds. Nye rettsprinsipper ble innført og både elementer i Gulatingsloven og Frostatingsloven er antakelig fra Olavs og biskop Grimkjells lovgivningsvirksomhet (Schumacher 1993: 23,29).

Kristningen av Norge var også en del av et samlingsverk som Olav Tryggvason og Olav Haraldsson arbeidet målrettet mot. Olav Haraldsson la til rette for kristenrett og på den måten gjorde han ferdig det som Olav Tryggvason hadde startet. Olav Haraldsson styrte ved å bryte gamle skikker og gi menn av lavere rang posisjoner i samfunnet. Da Olav ble drept på Stiklestad

kan man ikke se det bare i sammenheng med hans kristning i Norge. Det var nok også et resultat av et tiår med samlingspolitikk og kamp om makt fra flere store bønder og vikinger (Schumacher 1993:31, 32). Her kan vi også nevne hevntanken som levde blant vikingene. Tore Hund hadde nok også hevn i tanken da han var med å drepe Olav på Stiklestad. Hevn over at Olav var skyld i at hans nevø, Asbjørn, ble drept. I tillegg var den behandlingen Olav hadde gitt vikingene i nord.

5.1.2 Innføring av Kristendommen på Trondenes

Hvordan ble Trondenes langt nord, påvirket av det som skjedde lengre sør? Snorre sagaen gir oss et innblikk i både kultur og hendelser. Trondenes var en stor og mektig gård i vikingtiden. Sammen med Bjarkøy hadde de betydelig politisk makt. Det var fisk i havet og jorden ble dyrket. Vikingene dro ut på handel og tokt. På selve Trondenes var det Sigurd Toresson som regjerte. Han var bror til Tore Hund fra Bjarkøy. Sigurd var ikke i kongens tjeneste slik Tore Hund var, og derfor ikke like godt ansett. Sigurd var gift med Sigrid Skjalgsdatter. Hun var ei dame med stor makt, og det var ikke uvanlig at kvinner hadde sterk sosial posisjon på 1000-tallet. Sigrid var søster til Erling Skjalgsson. Han var en mektig mann og bodde på Sola, og regjerte over store områder. Han var gift med Olav Tryggvassons søster (Hødnebo, Magerøy 1993:321).

Som nevnt var det tidlig dåp her på Trondenes. Den første dåpen skjedde i år 999 i Laugen, et vann som ligger i nærheten av Trondenes kirke. Det skjedde når Olav Tryggvasson sammen med biskop Jon Sigurd var på misjonsreise i nord. Sigurd på Trondenes lot seg døpe sammen med sin familie. Hva som var motivasjon for å la seg døpe vet vi ikke, men han fortsatte med hedenske skikker og holdt blot tre ganger i året selv etter sin dåp (Hødnebo, Magerøy 1993:322). Da Sigurd døde tok hans sønn Asbjørn over på Trondenes. Asbjørn var den gang 18 år. Det tok ikke lang tid før det gikk dårligere med Trondenes. Selv om det var dårlig kornavling fortsatte han med store gjestebud. Moren ville at han skulle slutte med gjestebud og ha færre tjenestefolk, men Asbjørn hørte ikke på sin mor. Asbjørn måtte få tak i korn, men Kongen hadde satt forbud mot kornhandel. Likevel drar Asbjørn sørover. Han stoppet hos Tore Sel, han ville ikke selge på grunn av kongens forbud. Asbjørn ble nødt til å reise videre til sin onkel Erling. Der fikk han kjøpe korn hos sin onkels tjenere siden de ikke var under samme lov som bøndene. Historien forteller at da Asbjørn reiste nordover stoppet han igjen hos Tore Sel. Asbjørn og hans menn ble da fratatt alt kornet i tillegg til det flotte seilet han hadde. Asbjørn kom som en slagen mann tilbake til Trondenes, uten korn og uten seil. Asbjørn reiste i 1023 tilbake til

Karmøy og drepte Tore Sel som hevn, rett foran øynene på kong Olav. Kongen ville drepe Asbjørn, men på grunn av stort påtrykk fra Erling, fikk han leve på den betingelsen at han ble under kongens makt. Asbjørn, som nå hadde fått navnet Asbjørn Selsbane siden han hadde tatt livet av Tore Sel, dro tilbake til Trondenes og lovet å komme tilbake som trell. Det gikk Tore Hund imot. Han ga påtrykk om at Asbjørn skulle bli på Trondenes. Det ble ikke tatt godt imot hos kongen. 1024 drepte kongens menn Asbjørn. Kroppen til Asbjørn ble ført til hans mor på Trondenes. Når hun tok spydet som hadde drept sønnen, gav hun det til Tore Hund og sa:

«Her er nå det spydet som sto gjennom Asbjørn, sønnen min, og blodet er ennå på det. Da vil du lettere huske at det passer til det såret du så på Asbjørn, brorsønnen din. Du ville handle mandig om du slapp det spydet av hendene at det sto i brystet til Olav Digre. Nå sier jeg, du blir til hån for alle om du ikke hevner Asbjørn»

(Hødnebø, Magerøy 1993:336)

Denne hendelsen kan vært en av grunnene til at Tore Hund var med i slaget på Stiklestad. Det vi kan lese er at etter Olavs død, stelte Tore Hund kongens lik, og han var den første av stormennene til å insistere på at kongen var hellig (Hødnebø, Magerøy. Del 2. 1993:108). Seinere dro Tore Hund på pilegrimsreise til Jerusalem, her slutter alle spor. Den lokale historien på Trondenes fører oss her inn i den nasjonale historien.

5.1.3 Endringer i samfunnet

Ved overgang fra norrøne samfunnsforhold og over til et kristent samfunn ble det flere store endringer. Fra 1050 – 1350 gikk det fra lokal høvdingmakt til sentral kirke- og kongemakt. Det førkristne samfunnet hadde en helt annen strukturell form. For å ivareta egne interesser lagde man allianser som var basert på slektskap, ekteskap og vennskap. Her var det viktig å ha nære kontakter til noen som var betydningsfulle slik at man kunne få hjelp hvis det var nødvendig. Tinget var et viktig element. De som tok beslutninger hadde stor makt og dermed viktig å ha nære relasjoner til. Her kunne man dra veksler på å tilhøre riktig maktstruktur. Likevel var makt ikke stabilt, det kunne være rivaliserende kamper mellom høvdingene. Systemet hadde også en økonomisk side. Økonomi var knyttet opp til relasjoner. Forskere mener at Trondenes og Bjarkøy virket som et maktsenter. Her ble det samlet inn forsyninger, som ble fordelt til de som var knyttet til stedet. I den sammenheng kan vi se Sigurd og Asbjørn sine store gilder (blot) som ble arrangert 3 ganger i året. Disse gildene hadde både relasjonelle, økonomiske og religiøse holdepunkter (Hansen 2000:60).

Det økonomiske verdisystemet ble etter hvert erstattet av rikskongedømmet og kirken. De støttet hverandre og innførte nye systemer. Kongedømme lot kirken få jordegods, og kirken støttet kongemakten med nødvendig kompetanse for å bygge opp et statsapparat. Her på Trondenes ble høvdingeætta nedkjempet etter Sigrid og Asbjørn. En del av de lokale gårdene som før var drevet av bønder under høvdingens makt, ble nå under kongens makt. Kongen som ønsket å være på lag med kirken både på grunn av ønske om geistlig velvilje og frelse, overførte mye eiendom til kirken. Ved Tjeldsund var det mange gårder som hadde vært under Høvdingen på Trondenes, som ble underlagt Trondenes kirke (Hansen 2000:17). Kirken innførte i begynnelsen avgift for kirkelige handlinger, men etter hvert ble det regulert gjennom at folk betalte tiende på det de produserte. Der det før var viktig å skaffe seg de riktige relasjonene, var det nå lagt vekt på lojalitet til konge og kirke. Det ble etablert langt flere gårder, og når ikke høvdingmakten på Trondenes forhindret gårdsbruk på samenes territorium, ble også de bebygde (Hansen 2000:163-165).

De religiøse strømningene før kristendommen var ikke preget av ferdig utformede læresetninger eller dogmer. Det var ikke grunnlagt på et religiøst samfunn. Det er få skrevne kilder. Det var mange guddommer, skikkelser og makter. Det fantes både mannlige og kvinnelige guder. Gudene stod i permanent kamp med jotnene (urtidsvesen). Det var 2 gude-ætter: Æsene og vanene. Tor og Odin som nok er mest allment kjent, er en del av æsene. Odin ble ofte rangert øverst. Han hadde evner som gav ham herredømme over liv og død. Hesten hans, Sleipner, brakte menneskene ned i dødsrike. Den norrøne troen står i stor kontrast til kristen troen som overtok. Her ble alle de ulike gudene og æsene osv. erstattet med en Gud. Denne guden gav menneskene mulighet til frelse og relasjon. Det ble en ny verdensoppfatning med kristne holdepunkter som himmel, jord og helvete. Det førte også til en endring i samfunnets verdisystem. Da det før ble lagt vekt på å forsvare sin ære og ha integritet i både handling og ord, ble det nå lagt vekt ydmykhet, lydighet og at det var belønning i neste liv for rett tro og levesett. I stedet for å være opptatt av å skaffe et godt ettermæle i denne verden, ble målsettingen mer himmelvendte. Frykten for skjærsilden ble en motivasjon til både rett livsførsel og å gi gaver til kirken. Hedenske skikker slik som bloting og rituelle måltider, ble forbudt gjennom kristenretten. Kristne merkedager ble innført og det ble pålagt helligdager og fastedager. Synet på mennesket ble endre. Nå ble selve livet hellig og menneskene fikk verdi i seg selv. Det førte til at det ble forbudt å ta liv, man skulle ikke sette ut barn og det ble en plikt at samfunnet skulle ta seg av de syke og gamle. Enkelt mennesket ble mer styrt gjennom kirkens sanksjoner, enn før. Det ble påbud om kirkelige handlinger som dåp og begravelse, og det ble

forbud mot ekteskap i nær slekt og flerkoneri. Skilsmisse ble tatt med i Gulatingsloven og tillat ved f.eks. vold mot kvinnen. Ekteskapet skulle være en pakt mellom to frie individer (Hansen 2000:161–163).

I skriftet «Morkinskinna» kan vi lese at Kong Eystein bestemte at det skulle bygges ei kirke på Trondenes og «la gods til den». Det kunne være på 1000-tallet (Hansen 2000:135). I ca. 1180 ble dagens kirke påbegynt og ferdigstilt på 1400-tallet.

5.2 Prosjektet «Trondenes – til alle tider» i lys av Thirdspace

Siden prosjektet dreier seg både om stedet Trondenes og Trondenes kirke, vil jeg i denne delen komme inn på hvordan man kan se deler av prosjektet i lys av Thirdspace. Jeg vil ikke gi en detaljert analyse av hele prosjektet, men velge enkelte elementer.

5.2.1 Firstspace

Som nevnt er *firstspace* den delen som gir et mer objektivt bildet av stedet og bygget. Her er det målbare i fokus.

Geografisk/fysisk

Trondenes ligger 3 km nord fra Harstad. Stedet ligger ved kysten, og kirken nært sjøen. Den ligger som et landemerke både fra sjøveien, og til lands. Den sentrale posisjonen stedet har geografisk blir understreket av at Trondenes fort ble anlagt her i 1943 av Nazistene. Vest for kirken ligger Laugen, en innsjø som er ca. 4000 år gammel. Stedet blir vernet og beskyttet av kulturminneloven.

Ankomst til Trondenes og kirken

Trondenes ligger nord for Harstad by, ut mot kysten. Stedet er et populært turområdet og har et stort grøntareale. Kirka ligger på en høyde nær sjøen og er godt synlig både fra sjøen og områdene rundt. En nyetablert turvei som blir kalt «Stien langs sjøen» går fra byen til Trondenes slik at man ankommer kirken langs sjøsiden. Det er også en sti/vei fra byens tv-tårn som fører til Trondenes slik at man kan komme til stedet og kirken fra en høyde. Med bil er det kun én vei fra Harstad. I eldre tid var det vanlig å komme med båt til Trondenes.

Bygninger på Trondenes

Kirken står sentralt på Trondenes, men det er flere bygninger i området. Ved kirken (vest) står det et klokketårn. Bak det ligger kirkestua som også var den første lærerskolen i Norge. Bak

den igjen er Stiftsgården og to tilhørende hus. Videre oppover ligger Krematoriet og den nye kirkegården. Ca. 500 meter fra kirken mot sør ligger THS. Museet har torvtak og en fasade dekket med store vindusflater og treverk.



THS med Trondenes kirke i bakgrunnen

Foto: THS

Historie:

Trondenes som sted har en rik historie. Her nevnes noen hendelser i stikkordsform.

(Vedlegg 2)

Det er funnet fem graver fra jernalderen. Ved utgravinger er det også funnet stolpehull etter en årestue. Det blir i disse dager bygget en kopi av Allmenningr og den første trekirken sør for THS. Her på Trondenes har fiske og jordbruk vært viktig. Som nevnt var Trondenes et av de rikeste stedene i Norge. Folket her levde godt på salg av fisk og de dyrket eget korn. I dag er det ingen gårdsdrift på Trondenes.

Trondenes kirke

Eksteriør

Trondenes kirke er den nordligste steinkirken i verden. Den ble bygd i perioden 1180 - 1400. Kirken er svært i øyenfallende med hvite kalkvegger og rødt tak. Da den ble oppført var den et svært imponerende syn. De som kom til kirken hadde nok aldri sett et så høyt bygg før; 17 meter høy og 36 meter lang. Selv i dag ruver den alene, fram mot havet, vendt mot øst. Muren som går rundt kirken og mot havet, var bygget som et illuderende forsvarsverk. Kirken har flere små vinduer som var vanlig med en slik byggeskikk. Kirken har fire inngangsdører.



Foto: THS

Kirkerommet

Kirken er enskipet. Du kommer inn i kirken under orgelet som ble installert i 1792. Benkeradene strekker seg fra inngangsdøren og frem til koret. Det er et sidealter på hver side, disse er uten alterskap. I inngangen til koret er det en korsranke. Den er som et skille mellom skip og kor. Et par trappetrinn gjør at koret ligger litt høyere enn skipet. Til venstre står det en døpefont i granitt. Den er eldre enn selve kirken. På høyre side er det en enkel lesepult. I koret er det benkerad og stoler på begge sider som står mot hverandre. Alteret er i midten og peker mot øst, og over er det et meget iøynefallende alterskap, og et alterskap på hver side. De tre alterskapene er fra slutten av 1400 tallet eller i begynnelsen av 1500-tallet. Det midterste skapet er et Mariaskap. Maria og Jesus er sentrert i midten og Marias kvinnelige slektninger er på hver side. De mannlige figurene under, kan være slektninger. Skapet står på en predella som har bilder av Jesus og de tolv disiplene. I alterskapet til venstre kan vi se Maria med Jesubarnet i midten og St. Michael og St. Kristophorus med Jesubarnet. Predellaen er av Veronicas svetteduk malt med Kristi ansikt mellom to engler. I alterskapet til høyre er Jesus i midten og holdes av Maria og Marias mor, Anna. St. Birgitta er på den ene siden og antagelig Katarina, datter av Birgitta, på den andre. På predellaen er det malt en serie på fem bilder om Jesu lidelseshistorien (Eidnes 1993:37ff).

På veggen bak og over det midtre alterskapet kan vi se tre bueformede korvinduer. Framme til venstre i kirken er sakristiet. Veggene i kirken er hvitmalt med kalk. Noen få steder kan man skimte skikkelser på veggen. Etter katolsk tid ble de malt over. Det er tolv innvielseskors på

veggene i kirken. Taket er av tre, og øverst fremme i skipet står det på latin: «Herren velsigne dette hus og alle som er i det, amen».



Tre alterskap

Foto: THS



Enskipet kirke

Foto: MBL



Døpefont

Foto: MBL

5.2.2 Secondspace

Secondspace beskriver hvordan vi opplever eller oppfatter stedet, rommet og det meningsinnholdet det bærer. Vårt subjektive opplevelse av verden rundt oss som er i fokus.

Trondenes

Trondenes fremstår som et stille sted. Det er få bygninger på og et stort grøntareal. Her kan du gå tur, sitte på en benk, nyte utsikten eller grille ved badeplassen. Et friluftsområde. Du kan besøke kirken, og gå innom THS og se utstillingen der. Museets plassering understreker at det er et viktig sted. Det er flere kulturminner som er merket med skilt eller små påler.

Kirken skiller seg ut fra de andre bygningene på området og blir omtalt som et landemerke. Du kan se kirken fra flere høyder i byen, og den er et blikkfang når du kommer sjøveien. De andre bygningene på stedet er mer nøytrale. THS er utformet for å ikke skille seg for mye ut i omgivelsene.

Opplevelse av kirkerommet

Trondenes kirke fungerer nesten som en vanlig soknekirke. I tillegg åpnes den hver dag for turister som kommer til Harstad med Hurtigruten. Både Visit Harstad og THS bruker kirken i sine program når de tar imot ulike grupper. Turistene som kommer tidlig på formiddagen møter en åpen kirke som har en tilrettelagt enkel gudstjeneste på flere språk. Kirken er et meget populært turistmål.

Når du kommer inn i kirken fører kirkerommet deg som en vei mot koret og det midterste alterskapet. Her er det enkelt å gå i prosesjon i gudstjenesten. Høyden under taket gir en følelse av storhet. Den store skriften oppunder taket, gir et mystisk budskap. Det midterste alterskapet er belagt av gull og gjør at oppmerksomheten naturlig trekkes dit. Likevel er korsranken med å skape et skille mellom der menigheten eller de besøkende sitter, og koret og alterskapene der fremme. Skipet fremstår enkelt, foruten orgelet som er bakerst i kirken. Det meste av farger og interiør er fremme i koret. Korsranken, døpefonten, lesepulten og prekestolen hindrer fullt innsyn til koret. Du må på en måte gå gjennom en portal for å komme frem til alteret og alterskapene. Det er heller ikke naturlig å sitte her fremme under en gudstjeneste, da presten av praktiske grunner står i portalen under store deler av gudstjenesten.

Opplevelsen i kirken kan være høytid, storhet og mystikk. Selv om kirken har hvite kalkvegger og enkle benker, gir takhøyde og det vakre og unike alterskapet i midten en følelse av storhet og høytid. Når også orgelet lyder kan det med de andre sanseinntrykkene understreke denne følelsen. Likevel kan man ikke se bort ifra at det fysiske skillet mellom skip og kor kan gi en følelse av utilgjengelighet. Det at kirken ofte omtales som en «katedralkirke» blir understreket av kirkens bruk. Årlig er det langt flere vigslar og dåp enn i de andre kirkene i Harstad. Kirkerommet fremstår svært likt slik det var på 1500-tallet og før reformasjonen. Det er med å gi den historiske følelsen i rommet. Kirken bærer preg av en annen tid. Trondenes kirke har stått som et symbol for kristen tro gjennom tider. Her kan man undres over menneskene som har kommet inn i kirken til ulike tider gjennom flere hundre år. Kunsten, symbolene og bygget har nesten vært urørt. Gudsbilde, teologien og gudstjenesten har endret seg, og menneskene har

gått gjennom store kulturelle endringer. Selv om vi kommer inn i samme kirke i dag og ser de samme symboler slik som de var på 1500-tallet, vil jeg tro at det gir oss ulike perspektiver og betydning, og likevel er kirken nesten uendret. Selv om kirken er unik, er menigheten opptatt av at kirken ikke skal være et museum, men en folkekirke som er i bruk for menneskene som kommer dit. Det understrekes av at kirken er i vanlig gudstjenesteordning.

5.2.3 Thirdspace

Thirdspace som også kalles «Lived space» tar utgangspunkt ikke bare i hvordan vi oppfatter rommet, eller hvordan rommet er, men også den egentlige bruken av rommet. Prosjektet fokuserer på stedets historie og på kirken. Det er ikke fokus på kirkerommet som hellig, men som den kulturarv og historie den representerer og er bærer av. Prosjektet er et skoleprosjekt og vi formidler derfor ikke religiøse praksiser.

Trondenes

Trondenes er fredet på grunn av alle de kulturminnene som er på stedet. Her tar vi elevene med inn i en vandring for å vise deler av hva kulturlandskapet inneholder. Når elevene går vandringen vil de være innom flere av de ulike historiske hendelsene. Hver historisk hendelse de får høre om, har et konkret element der de enten kan se en gjenstand eller merker i naturlandskapet etter hendelsen. Det er med å konkretisere historien og den innvirkning historien har hatt på stedet. Motivasjonen for å gjøre det på denne måten er at de historiske begivenhetene som kan virke fjerne og ukjente, skal komme nærmere elevene. I vandringen møter elevene også pilegrimer som forteller sin vandringshistorie. De møter en katolsk prest som representerer at stedet en gang var katolsk. Noe som vil gjøre dem mer bevisste på at det hadde konsekvenser for hvordan tro og kirke ble utformet. De møter også en som er same. Han er forsker og leder av THS. Han vil gi de innføring i hva stedet var for samene og hvilken plass de hadde i samfunnet. Ved Laugen vil elevene se hvor den første dåpen var. Da var det ikke noen kirke på stedet. Naturen var kirkerommet og en vigsla stein var alteret. Det var ikke bare barn som ble båret fram til dåpen, men voksne vikinger som lot seg døpe med full neddykkelse i vannet. Her kan eleven undre seg over hvordan det var for disse vikingene å la seg døpe i vann. Vannet som betydde både liv ved fiske, men også sorg ved at de hadde mistet så mange på havet. Nettopp vannet ble nå en del av symbolet for overgang til en nytt liv og ny Gud. Gjennom vandringen kan elevene få et innblikk i hvordan det var å leve her for mange hundre år siden. De vil også stå ved bredden til vannet der det er kulturminner etter kirkestuene. Her kom folk tilreisende med båt og de kunne både overnatte og gjøre seg klart til å gå i kirken.

Gjennom vandringen, og de møtene elevene får med kulturstedet, kan vi være med å gi elevene tolkningsnøkler slik at de får innsikt i det som har vært og det som er. Ulike mennesker til ulike tider møter nesten det samme landskapet, men referanserammene er helt annerledes. Hva den enkelte elev kan om stedet fra før er varierende. Likevel kan det være identitetsbyggende ved at de blir kjent med historien på sitt hjemsted, og identitetsbekreftende siden de kan se seg selv og historien i et større perspektiv.

Trondenes kirke

Trondenes kirke er en soknekirke og daglig besøkt av turister. Kirkens funksjon her er å være et sted for turister som ønsker å oppleve autentiske kulturminner. Det er interessant å se den interessen turister har for slike steder. Det sies at det å reise er en del av dannelsen. Møter med andre kulturer har en påvirkning på de reisende. Stedets identitet og historie får en betydning i de reisende sin opplevelse og inn i deres erfaringer (Jackobsen, Viken 1999:17).

På bakgrunn av kirkens bruk i dag er det tydelig at Trondenes kirke er både en kirke for menigheten, en kulturformidlende kirke og en turistattraksjon. Den er en katedral for byen der de store merkedagene i menneskenes liv kan finne sted, og en menighet som stadig åpner dørene for kulturarrangement.

Kirken som til vanlig er et møtested for menigheten, blir i prosjekt et møtested for elevene der de kan bli kjent med og knytte kontakt med deler av sin kulturarv. Rommet vil likevel tale selv ut ifra sin karakter og sine symboler. Rommet er ikke nøytralt, men det får en slags hybridfunksjon. Der det til menighetens bruk er tale til tro og om tro, vil det i denne konteksten formidle historie, kulturarv og være identitetsskapende, uansett religiøs tilknytting. Likevel vil den enkelte elev oppleve stedet og rommet ut fra sin posisjon. I kirken vil symbolene, sanseintrykkene og erfaring med rommet, eller rom som ligner, være med å tale til dem på en måte som ikke vi kan lede eller styre. Hva mennesker bærer med seg av kunnskap og erfaringer inn i rommet er individuelt. Det kan gi ulike opplevelse av samme hendelse. I tillegg til denne dynamikken i gruppen kan det være med å gi bidrag i en bredere eller dypere forståelse av hva som møter dem i kirkerommet, og hvorfor. Säljö (2006) beskriver hvordan kunnskap bæres kollektivt i en kultur. Artefaktene eller redskapene er med å binde sammen fortid og nåtid. Ved å være en kulturformidler gir man generasjonene videre mulighet til å ta med seg kunnskapen og knytte den til sine erfaringer og innsikt.

5.3 Kirke – skoleprosjektet drøftet i lys av kontekstuell relasjonsdidaktikk

Som nevnt befinner fagdidaktikken seg i skjæringspunktet mellom selve faget det undervises i, og pedagogisk teori (Sødal 2009:11). I prosjektet vil det si mellom den læringsteoretiske begrunnelsen og kunnskapsmålene i læreplanen som er vektlagt i prosjektet. Som vedlegg har jeg gitt en oversikt over hva, hvordan og hvorfor. Her vil jeg prøve å gi en bakgrunn i den kontekstuelle modellen for relasjonsdidaktikk. Jeg vil se på: rammefaktorer, eleven, mål og vurdering, lærer og kultur som bakteppe.

5.3.1. Rammefaktorer

All undervisning har ulike rammefaktorer. Rammene skal sees i sammenheng med det undervisningen handler om (Hiim og Hippe 1998:135). Det er både formelle og praktiske rammefaktorer. I prosjektet er skolens styringsdokumenter de viktigste formelle rammene for dagen. De setter en ramme for innholdet og fremførelse av prosjektet. I tillegg er de med på å gi prosjektet legitimitet ut fra de målene som er satt. I planleggingen ble det erfart at det var positivt med konkrete kompetansemålene, da man kunne bevisst jobbe mot dem.

Selve stedet er også en rammefaktor. Prosjektgruppa har valgt ut en konkret vandring for dagen som eleven skal følge ut fra områdets tilgjengelighet. Her måtte de ta valg om hvor elevene skulle gå og hva de skulle få se, og ikke se.

En begrensende rammefaktor er manglende økonomi til busstransport. Prosjektgruppen måtte velge den geografiske nærmeste skolen uten transportbehov. Det gir en skjevhet mellom elever i kommunen og er en klar hindring for at TTT-prosjektet kan ha en identitetsgivende effekt på alle elever som tilhørende Trondenes som er målsettingen bak prosjektet. Positiv respons fra Rådmannen er derfor avgjørende for at prosjektet kan ha en framtid for alle elever på stedet.

5.3.2 Elevene

Hiim og Hippe definerer elevforutsetningene på denne måten i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen slik: «De psykiske, fysiske, sosiale og faglige muligheter og problemer eleven har på ulike områder i forhold til den aktuelle undervisningen» (Hiim og Hippe 1998:116). Prosjektgruppa har ingen forutsetning for å kjenne elevgruppen. De har ikke samme mulighet som en lærer til å bli kjent med eleven gjennom ulike aktiviteter og observasjoner. De er derfor avhengig av at skolen gir informasjon om behov for tilpasset opplæring. I denne gjennomføringen var det ingen slike behov. Den tilrettelegging som skulle finne sted, var det

lærer som skulle ivareta på den aktuelle gruppen. Elevene som skulle delta hadde vært med på et årlig prosjektet som omhandler Trondenes kirke i 4.klasse. Selv om det undervisningsopplegget inneholdt kunnskap om Trondenes kirke, vet man likevel ikke hva den enkelte elev har av forkunnskaper. Det prosjektgruppa vet er at forutsetningene og forkunnskapene er ulike hos elevene. Derfor fikk skolen oppgaver som de kunne gjøre i forkant, og det ble gjennomført et skolebesøk av prosjektgruppa. Der fikk elevene informasjon om bakgrunnen for pilegrimsvandringen og om programmet for selve dagen. De fikk mulighet til å stille spørsmål, og de fikk lage sitt eget pilegrimsmerke.

Elevene møter også forskjellige formidlere med ulik kunnskap og formidlingsform. Som jeg nevnte under læringsteori viser Vygotsky sin teori om proksimal utviklingszone. Det kan være med på å øke deres kunnskap. I prosjektgjennomføringen ble elevene delt i grupper. Da kan elevenes ulik kunnskapsbakgrunn komme godt til nytte. Samspillet med andre vil også være en del av rammen for økt kunnskapsforståelse hos elevene. Det underbygges både av Vygotsky teori og teorien om medierende redskaper. Det ble meldt om en interessant hendelse der en av elevene fortalte sin gruppe hvordan hun og hennes familie la ned blomster hvert år ved minnesmerke til de drepte fangene. De gjorde det på bakgrunn av sin russiske tilknytting. Det gjorde at historien kom svært nær i denne gruppa.

Kontaktlærer så det ikke som nødvendig å sende skriv om påmelding hjem til elevene for eventuelt fritak. Avgjørelsen ble begrunnet med at elever ikke kan få fri fra kunnskapsinnholdet i KRLE. Det var heller ingen som søkte om fritak på eget initiativ.

5.3.3 Mål og vurdering

Undervisning skal være målrettet slik at den har en hensikt. Formålsparagrafen er styrene for skolen. Kunnskapsløftet fremstår målrettet og samtidig gir den rom til lokale tilpasninger. At kompetansemålene er konkrete var noe som prosjektgruppa opplevde positivt. Konkrete læringsmål for prosjektet ble satt ut fra disse. Da det er 3 ulike institusjoner som i utgangspunktet har ulike mål og arbeidsformer, satte kompetansemålene en god ramme for prosjektet. Til prosjektet var hovedsakelig målene til 4. og 7. klasse i fokus.

Kompetansemålene til 4. og 7.klasse sier at elevene skal ha nær kjennskap til både lokal kirkehistorie og til kirkene. I tillegg skal de være fortrolig med kunst og estetiske uttrykk fra kristendommen. For å imøtekomme disse målene la prosjektgruppa vekt på at vandringen skulle

gå til Laugen der de første vikingene lot seg døpe i 999. Vandringsen ble avsluttet i Trondenes kirke, som gjennom sine kunstuttrykk formidler lokalhistorie fra både middelalderen og reformasjonstiden. Idet elevene gikk inn i kirken fikk de høre et stykke av J.S. Bach. Innen 7.klasse skal elevene ha lært om sentrale personer i kristendommens historie. Gjennom vandringsen får elevene høre om historien på Trondenes, og hvordan den har direkte tilknytning til slaget på Stiklestad. Elevene skal også kjenne til samisk før-kristen religion og overgangen til kristendommen, noe som i Harstad er en del av lokalhistorien. For prosjektgruppa ble det derfor naturlig å ha dette som en egen post (Kompetansemålene KRLE 4. og 7. klasse).

Følgende poster ble valgt for å imøtekomme kompetansemålene:

1. Møte med pilegrimsvandrer som forteller om livet som pilegrim.
2. Møte med en Katolsk munk. Pater Günther forteller om livet før reformasjonen og om det katolske presteskapet som var på Trondenes.
3. Pilegrimsstøpeform. Vising av støpeformen som ble funnet på Trondenes. Elevene får se et gammelt alterskap fra Kvæfjord med St. Jackob og St. Olav.
4. Samisk liv på Trondenes. Innsikt i samenes liv og historie.
5. Mat og drikke.
6. Laugen. Informasjon om den første dåpen som var i 999.
7. Møte med pilegrimsvandrer som vandrer sammen med elevene til neste post. Han plukker planter og blomster og snakker om hva de ble brukt til.
8. Kirkestuene. Elevene får se hvor skipene lå og merkene i naturen etter kirkestuene.
9. Gåte som må løses før videre vandring. (Deretter vandring i stillhet gjennom fangeleiren).
10. Tidsvitne. Elevene får høre historier fra et tidsvitne om fangeleiren og Finnmarksleiren.
11. Trondenes kirke. Elevene går tre ganger rundt kirken i stillhet. Samling i kirkerommet og musikk ved kantor.

Jeg vil si at målene ble imøtekommet gjennom de ulike postene. Målene var kjent for de som styrer prosjektet og lærerne. Det er likevel av betydning for elevenes måloppnåelse at de har oversikt over både hva de kan, og hva de ønsker å lære. Elevene burde ha denne type oversikt før aktiviteten. Da kan de være med å sette egne læringsmål. Det vil gi elevene økt bevissthet og også ansvar for egen læring. Hvis man legger opp aktiviteten på en slik måte vil også vurderingen i etterkant bli mer korrekt. I prosjektet var filmsnutt, skolebesøk og forslag til forarbeid med på å forberede elevene til hva de kunne forventet denne dagen. Likevel betyr det ikke at elevene har lært det de har blitt undervist. Når det sette mål ligger det en forventning til vurdering. Vurdering krevet utvikling. For at prosjektgruppa skal få innsikt i det må det legges

vekt på et vurderingsmaterialet. Det ble det ikke gjort i denne fasen, men burde vektlegges ved neste gjennomføring. Da vil det være lettere å vurdere aktivitetene og om de er hensiktsmessig overfor de mål som er satt.

Kirkens mål i trosopplæringsplanen kan ikke legges til grunn for måloppnåelse for et samarbeidsprosjekt med skolen. Her ville en helhetlig plan der både tros, kunnskapsmål og kulturformidling som var satt inn i en struktur over ulike mål for kirkens undervisning, kommunisert tydeligere kirkens mange oppgaver overfor barn og unge. Innstilling 200 gir likevel klar føring at Dnk er en folkekirke og har et ansvar som tradisjonsbærer og formidler av kristen kulturarv. I forhold til det ansvaret vil prosjektet imøtekomme dette målet. Her møter elevene seks ansatte i den lokale kirke som formidler lokal kirkehistorie og kulturarv. Det er med på å gi elevene grunnleggende kunnskap om kirken, men også med på å skape grunnlag for videre relasjon.

5.3.4 Fag – innhold

Faget er avhengig av de mål som er satt i læreplanen. I denne sammenhengen blir det utgangspunkt i både formålsparagrafen og de konkrete kompetansemålene i KRLE. Faget er strukturert i hovedområder. Hvert av hovedområdene har kompetansemål. Prosjektet imøtekommer fagets krav om kunnskap om kristendommen. Prosjektet er ment på å gi elevene både en innsikt i lokalhistorie og også hvordan kristendommen fikk innflytelse i samfunnet og kulturen.

5.3.5 Lærere

Utviklere og initiativtakere til prosjektet har begge sin faglige bakgrunn fra lærerhøyskolen. Begge har arbeidet i skoleverket. Å kjennes skolens språk er en fordel siden prosjektet er rettet mot den. De fleste som deltok med undervisning var ikke lærere, og derfor bruker jeg begrepet underviser. De som var med denne dagen var en katolsk prest, prester fra Dnk, kantor, kateket, lærer, frivillig, diakon, leder for museet- forsker, museumsformidler. Det betyr at underviserne kan ha ulike pedagogiske grunnsyn, motivasjon og forutsetninger. Med det i minne var det svært viktig med en felles gjennomgang av hvorfor og hvordan man ønsket å gjennomføre prosjektet. Her var det rom for dialog og spørsmål slik at alle kunne jobbe mot prosjektets mening og mål. Forutsetningene til de ulike underviserne er ulike. De fleste fikk et tema som de var kjent med og har et forhold til. Det var også viktig å formidle hva som skulle og ikke skulle

undervises. Elevene vil møte mange ulike formidlere som de i utgangspunktet ikke kjenner fra før. Da var det fint at en lærer eller assistent fulgte hver gruppe.

5.3.6 Kultur

Den didaktiske relasjonstenkningen viser de ulike faktorene i en undervisningssituasjon og at faktorene har en gjensidig avhengighetsforhold. Imsen (2008) hevder at de vanlige modellene mangler kulturkontekst som didaktisk faktor. Den kontekstuelle didaktikken har med det elementet. Læring skjer ikke i et tomrom, men i en kulturell kontekst. Kultur kan ha ulike betydninger ut fra kontekst, men i prosjektet er kultur kjennetegn i samfunnet i seg selv (Danbolt, Stifoss-Hanssen 2014:206). Målet med prosjektet er nettopp å komme nærmere og forstå den kulturkontekst man er en del av. Både i form av at det skal være identitetsbyggende, men også i den forstand at det skal være identitetsbevisgjørende. I prosjektet er lærings-situasjonen satt inn i elevenes nærmiljø. Trondenes som sted og historien er en del av elevenes nærmiljø uavhengig av religiøs- eller livssystemmessig tilhørighet. Jeg ser det som grunnleggende at det blir en del av elevenes allmennkunnskap. Stedet og kulturminnene er der, men forblir ukjent hvis vi ikke inviterer elevene inn i historien. Gjennom de ulike postene får elevene mulighet til å få innsikt i historien. Det vil kunne være med å gi en oversikt, ikke bare hva de er en del av lokalt, men også den nasjonale sammenhengen. Å lage en slik vandring er ikke alene nok til å fremme det. Derfor er prosjektet satt inn i en sammenheng der elevene over år skal møte ulike deler av historie

6 Evaluering av kirke-skoleprosjektet

6.1 Samarbeid

Samarbeid er alltid spennende. Det å samarbeide med andre som har et annet utgangspunkt og fagfelt vil alltid by på nye muligheter og utfordringer. I denne sammenhengen representerer man ikke seg selv som privatpersoner, men den institusjonen man jobber for. Det gjøres at samarbeidet blir profesjonelt. Et godt samarbeid er selve grunnlaget for at prosjektet skal kunne være en del av økt kunnskapskompetanse hos elevene. I prosjektet er det et nært samarbeid mellom tre samfunnssektorer som i utgangspunktet har ulike mål, tradisjoner og språk i sin formidling. Selv om jeg har vært en del av prosjektet vil jeg her prøve å se på det med et utenfrablikk.

6.2 Samarbeid –en utfordring med muligheter

Skolens formål er at elevene skal lære og mestre. Opplæringen i skolen skal være med å gi barna utrustning for å mestre livet både som framtidige deltaker og arbeidstakere i samfunnet. De har et formål å formidle kunnskap, oppdra og danne elevene. I det arbeidet har skolen tydelige styringslinjer. Prosjektet legger vekt på å imøtekomme styringslinjene og de konkrete kompetansemålene i KRLE. Her er det lagt vekt på ingen elementer skal være av en slik karakter at skolen må ta hensyn til fritaksregelen. Da er det viktig at kirken har klare rammer i sin formidling. Retningslinjene er tydelig på at skolen ikke skal være en arena for kirkens trosopplæring. Da må man ta høyde for at alle som er med i samarbeidet er bevisste over hva det vil si, og hvor grensene går. Det innebærer en språklig og innholdsmessig bevissthet. Å bruke et «særkristent» språk er ikke naturlig i denne konteksten. Språket må være av en slik karakter at det ikke er forkynnende. Det betyr ikke at innholdet må være fri for kirkelige begreper og bibelsk forankring. Innholdet skal være informativt, kunnskapsbasert og ha en funksjon som skal være av allmenn interesse for elevene. Et overtramp her vil kunne være ødeleggende for samarbeidet og svekket tilliten mellom institusjonene. At elevene i en slik sammenheng får assosiasjoner til eget forhold til religion eller hendelser er helt vanlig. Da er det viktig å gi elevene plass og mulighet til både å uttrykke og undre seg.

Kirken har sine tradisjoner og mål. Den skal være en åpen folkekirke og en viktig aktør i kulturformidling. Dnk har tydelige mål rettet mot barn og unge i trosopplæringsplanen. Slik planen framstår i dag kan den ikke være en del av prosjektet. Museet har igjen klare mål om å nå ut til flest mulig elever, og også et pålagt mandat om å være en kulturformidler overfor barn og unge. Både museet og kirken har mer uformelle strukturer og mål enn skolen, likevel et

felles ønske om å være tilgjengelig og aktuelle samarbeidsparter. I denne situasjonen lar de seg begrense av de rammer som skolesamarbeidet gir. Likevel gir et slik samarbeid muligheter der institusjonene kan utfylle og inspirere hverandre. Samarbeidet gir mulighet for en økt kompetanseheving hos deltakerne.

6.3 Samarbeid – institusjoner med ulike praksiser

I prosjektet er hovedmålet at elevene skal møte lokalhistorie, kunst og kultur. Som nevnt er det likevel et prosjekt som kan by på utfordringer da de ulike institusjonene i hverdagen har ulike praksiser og mål med sin formidling. Det er derfor viktig å etablere felles mål for prosjektet. Språket må være av en slik karakter at det ikke overtrer skolens lovverk. Her vil jeg trekke frem at posten i kirkerommet krever ekstra årvåkenhet. Den skiller seg fra de andre postene. Rommet er ikke nøytralt, og det kan ikke være et mål at det skal være det. Rommet er et sted som ukentlig, i hundrevis av år, er brukt til å formidle kristen tro. Hele rommet bygger opp under dette ved symbolbruk og at rommet er rikt utsmykket av kunst som formidler tro og troshistorie. Hvordan man bruker rommet uten å krysse grensene for trosformidling er en utfordring som underviser må forholde seg til. Teorien «thirdspace» gir en innsikt ikke bare i hvordan vi oppfatter rommet, eller hvordan rommet er, men også den egentlige bruken av rommet. I prosjektet har kulturhistorie og arv fokus. Det er ikke fokus på kirkerommet som hellig, men som bærer av felles kulturarv. Det er likevel ikke mulig å styre elevenes tanker og hva som skjer på det personlige nivå. Her er det et rom fylt med symboler og kunst som har en hensikt, og det kan i utgangspunktet skape noe i de som er tilstede. Utfordringen her er likevel hva den som leder posten skal legge vekt på og formidle i sammenhengen. Det er et grunnleggende krav at ingen trospraksiser kan være en del av posten. Det må ikke være sang, bønn eller lystenning. Alle disse tre ville vært en naturlig del hvis konteksten hadde vært formidling av tro. Likevel kan man formidlet allmenne verdier som kirken har vært med å grunnlegge i samfunnet. Da er det også naturlig å bruke deler av symbolene, kunsten og virkemidlene som er tilstede i kirkerommet.

Posten innledes av at elevene går inn i kirken mens kantor spiller Toccata i d-moll av J.S. Bach. Når de setter seg fremme i koret i en rund form, vil de få kort info om komponisten og hans tilhørighet til Lübeck. Denne byen kommer også kirkens alterskap fra. Deretter blir det lagt vekt på maleriet av St. Olav. Maleriet har samme tema som figuren av St. Olav på museet ved post 3. Her står St. Olav på en dragelignende skapning som har samme ansikt som han selv. Elevene forteller om sine tanker om maleriet. Leder for posten tok tak i noen av tankene og

bygde videre på hvordan den største kampen i livet kan være kampen mot oss selv. Det å ha en erkjennelse om hva som er rett og galt (etikk), og det å klare å velge rett. Samtalen ble rette mot hvordan man oppfører seg mot hverandre. Hvis formidlingen hadde vært i en kirkelig kontekst ville det vært naturlig å bringe inn budskapet om frelse, tilgivelse og styrken man kan få gjennom bønn og Den Hellige Ånd. Siden det er i en annen kontekst må maleriet bli brukt annerledes, men likevel med samme substans. Allmenne verdier som kirken formidler kan formidles her, men i en annen språkdrakt. Ingen av institusjonene som samarbeider er verdinøytrale, og har heller ingen mål om å være det. Her bygger man derfor oppunder de humanistiske og kristne verdiene som er felles.

Det siste punktet på posten var steinen som elevene kunne bære med seg. Utgangspunktet for steinen var med henvisning til pilegrimenes motivasjon for å dra ut på vandring. Ut fra den konteksten elevene er i, vil det være et overtramp hvis alle elevene måtte legge fra seg steinen-byrden i kirken. Det å legge byrden av seg i kirken kan komme nær kirkens praksis der man bruker bibelvers om at alle som bærer tunge byrder kan komme til Jesus (Matt 11,28). I en kirkelig kontekst ville det vært en helt naturlig referansen. Her er det ikke mulig eller ønskelig. Konteksten er en annen, den skal formidle kunnskap, men likevel dra elevene inn i fortellingen på en slik måte at de kan relatere til den. Motivasjonen for å legge eller kaste fra seg steinen kan de definere selv, men den blir et symbol på at nå er vandringen over. Pilegrimene er kommet frem. Elevene får valg om å legge steinen fra seg i kirken, eller kaste den på havet. Ved at ca. halvparten av elevene valgte å legge sin byrde igjen på post i kirken, og de resterende valgte å kaste den på havet, gir et inntrykk av at elevene følte seg fri til å gjøre det de ønsket. Jeg vil hevde at det å ha et innenfra perspektiv her, gir innsikt i hvordan man kan løse denne type utfordringer. Ved å ha god kjennskap til ulike praksiser gir forståelse i forhold til grenseneoppganger. Ved å ha pedagogisk briller på gir det innsikt i hvilke løsninger som er mulig å gjennomføre.

Prosjektet har et fremtidsperspektiv. Prosjektgruppa ønsker at elevene skal få innsikt i kulturarv, og hvorfor det er så viktig å ta vare på den. Navnet på prosjektet «Trondenes - til alle tider» - peker også fremover. Da elevene var samlet til en kort evaluering fikk de et arbeidshefte til etterarbeid. Her var det spørsmål om alle postene, og en tidslinje. På tidslinjen var siste markering: 2018 - deg i dag. Spørsmålet var «Hvilke spor skal du sette på Trondenes?». I samlingen ble det gitt en kort appell om å se seg selv som en del av historien på Trondenes og det ansvaret det innebærer. Det ble nevnt både miljøperspektiv og å ivareta stedet og de unike

kulturminnene. Her kommer det store bilde ned på individnivå. Eleven kan se seg selv som en del av stedet og historien, og den videre historien. Et slik perspektiv er viktig å jobbe nærmere med, men det vil kreve at skolen er gir føringer videre.

6.4 Drøfting av endringer

I etterkant av et prosjekt er vurdering og analyse av stor verdi for å kunne videreutvikle og forbedre de ulike elementene. I pilotprosjekt ble det ikke satt av mye tid til det da de ulike sektorene gav inntrykk av at tiden var knapp før sommeren. Jeg vil si er den største svakheten med gjennomføringen og må forbedres. For at alle 3 sektorene skal bli hørt må det legges vekt på at prosjektet får en best mulig kartlegging der alle instansene får mulighet til å gi tilbakemelding. Uten en slike gjennomgang vil ikke alle bli hørt og det vil kunne føre til at misforståelser eller uenigheter. Hvis ikke det er en tydelig forståelse av at prosjektet imøtekommer skolens mål, vil hele prosjektet kunne stå i fare for å bli avsluttet. Derfor må det legges ressurser ned i å innhente mer grundig informasjon fra undervisere, lærere og fra elevene. Ved at man får en god oversikt over elevenes faglig utbytte og trivsel i prosjektet vil man kunne være mer målrettet i neste gjennomføring. En slik analyse og vurdering er avgjørende for kvalitetssikre prosjektet.

Det kommer fram av prosjektet at det ble brukt tid på å drøfte om det var for mange poster med for spredd tidsepoker. Tilgangen til et tidsvitne som har meget god formidlingsevne ble tungtveiende for at temaet om Finnmarksleiren og fangeleiren kom med. Når jeg nå ser på prosjektet i forhold til hovedmålene som er satt, er jeg usikker på om det var en riktig beslutning. Selv om man her har tilgang på gode ressurser er det ikke sikkert at det var med på å fremme det som var målet for dagen. Jeg vil nok anbefale at man snevrer ned tidsepoken og heller går dypere ned i de elementene til det som er hovedmålet.

I tillegg vil jeg settes et mer kritisk syn på formidlingen. Svært mange av postene legger vekt på at en underviser og elevene lytter og får komme med noen innspill og spørsmål. Før neste prosjektgjennomføring burde postene gjennomgå med mål om at elevene får en mer fremtredende rolle ved flere av postene. Da vil man kunne på en bedre måte benytte seg av den kunnskapen de besitter. Ved å delta mer aktiv i egen læring vil man kunne oppnå større læringsutbytte. Som nevnt under punktet om mål og vurdering (5.3.3) er det av stor nytte for elevene når de har god oversikt over hva målene er med undervisningen, eller er med å sette egne læringsmål. Selv om det var gjennomført skolebesøk med forberedelse for prosjektet,

burde det legges mer vekt på forkunnskaper. Da kan elevene gå inn i prosjektdagen med større oversikt over hva de vet og hva de ønsker å vite mer om.

7 Oppsummering og utblikk

I denne studien har jeg hatt fokus på kirke – skolesamarbeid med utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hvorfor skal kirken bruke ressurser på et samarbeid med skolen og med hvilket mandat er kirken en samarbeidspartner for skolen?

Hvordan kan kirkebygget og kirkens historie på Trondenes brukes i en bevisst situert læring?

7.1 Skolens utgangspunkt for samarbeid

For at kirken skal kunne arbeide mot et målrettet samarbeid med skolen, må skolens styringsdokumenter tillate et slikt samarbeid. Studiens funn viser at skolens styringsdokumenter gjennom formålsparagrafen og overordnet del legger stor vekt på at skolen skal være en formidler av lokal og nasjonal historie og kultur. Dette blir satt i direkte forbindelse med utvikling av elevenes identitet og tilhørighet til samfunnet. Verdiene skolen tar utgangspunkt i er bygd på kristne og humanistiske verdier og disse ses på som selve grunnmuren i skolens virksomhet. Selv om vi har et mangfold i samfunnet blir det å ha felles referanserammer sett på som en styrke for at alle skal kjenne tilhørighet til samfunnet. Jeg tenker at det er nettopp her kirken blir en viktig samarbeidspartner for skolen. Dnk er ikke bare et kirkesamfunn, den er også bærer og formidler av vår felles kulturarv. Med bakgrunn i både lovverk og lange tradisjoner mener jeg at de siste tiårene har vært preget av et kunstig skille mellom kirke og skole. Ved at skillet opprettholdes kan viktige deler av kulturarven gå tapt. Derfor mener jeg at det både er viktig for kirken å være synlig i skolen, og at det er viktig for skolen å ha et godt samarbeid med kirken.

Studiens funn er at ingen formelle krav hindrer samarbeid mellom kirke og skole. Styringsdokumentene gir likevel klare grenser for samarbeidet ved å si at undervisningen ikke skal være forkynnende. Ordet «forkynnende» er imidlertid ikke utdypet, noe som skaper usikkerhet rundt samarbeidet. Resultatet blir at skolen flere steder kvier seg for å bruke kirkens kompetanse. Jeg mener derfor at det er et behov for å klargjøre hva som menes med «forkynnende», slik at ikke feiltolkninger setter unødvendige grenser for samarbeid. I stedet for å tenke negativt og begrensende om samarbeid må skolen og kirken i større grad se på hvilke muligheter styringsdokumentet åpner for.

7.2 Trosopplæring i folkekirken

Trosopplæringsreformen har det siste tiåret bidratt til å øke kirkens fokus på opplæring av barn og unge. Denne opplæringen når imidlertid kun 33 prosent av målgruppen. Dette vil få konsekvenser for den oppvoksende generasjons kunnskaper om bibelfortellinger og teologi, men også om viktige deler av felles kulturarv og verdigrunnlag. Det vil også kunne føre til at kirken oppleves fremmed, og til manglende forståelse for kirkens liv, virke og nytte. Dersom kirkens skal kunne fungere som folkekirke, slik det er nedfelt i grunnloven, må den også være til allmenn nytte. Dersom kirken i større grad blir delaktig i skolens kulturformidling, vil den kunne møte tilnærmet 100 prosent av alle landets barn unge. Ved å målrettet søke samarbeid med skolen vil kirken med sin kunnskap kunne bidra til at elevene når læringsmålene, samtidig som den bygger relasjoner til en ny generasjon. Det tror jeg vil være en klok og fremtidsrettet investering av Dnk.

I denne studien har det blitt tydelig for meg hvordan kirkens styringsdokumenter ikke bare pålegger Dnk å være ansvarlig for de døptes trosopplæring, de legger også til grunn at folkekirken har et hovedansvar som kulturbærer og formidler. Den har en samfunnsoppgave i å være med å formidle kultur og verdier til kommende generasjoner uavhengig av deres tro eller kulturbakgrunn, og med dette gi dem felles referanserammer.

7.3 Prosjektet «Trondenes – til alle tider»

I denne studien legger jeg til grunn et prosjekt som ble utarbeidet sammen med formidler på THS. Her var et godt samarbeid med en profesjonell aktør med på å kvalitetssikre prosjektet og også gi prosjektet validitet. I prosjektet ble det lagt vekt på å følge rammene til skolens styringsdokumenter og samtidig imøtekomme kompetansemålene i faget KRLE. Prosjektet har et klart mål om å videreformidle felles kulturarv på Trondenes. Prosjektet skulle være av en slik art at det ikke var nødvendig for skolen å bruke fritaksregelen. Ved å nærme seg skolen på en slik måte ble kirken en profesjonell samarbeidspartner, og prosjektet bidro til å få på plass en formalisert samarbeidsavtale.

Elevene som deltok i prosjektet fikk oppleve en annen læringssituasjon enn klasserommet. Her fikk de delta i et læringsfellesskap i de ulike element de skulle lære om. Her spilte de andre en rolle i læringen som foregår. Elevene mottar læring fra de ulike sektorer og praksisfellesskap. Det kan gjøre kunnskapsoverføringen lettere og stimulere til å motta ny kunnskap.

7.4 Veien videre

Kirkebyggene i Norge representerer viktig kulturarv og er som bygg felles eie for alle innbyggerne på et geografisk sted. Mange steder er kirken det eneste markante kulturbygget og utgjør gode muligheter for situert læring og utvikling av lokal identitet. På bakgrunn av at kirken har et bredere formidlingsansvar enn trosopplæring overfor dømte barn og unge, mener jeg det vil være en fordel for både skole og kirke dersom kirkens opplæringsplan utvides. Det kan gjøres ved å lage en helhetlig plan der kunnskapsformidling og trosformidling har hver sin del. Her burde også de kontinuerlige tiltakene få sin plass. Dersom en i tillegg utvider rapporteringssystemet der alle delene etterspørres, i tillegg samarbeid med andre samfunnsinstitusjoner, vil fokuset på samarbeid bli enda større. Dette vil kunne ansvarliggjøre og motivere menighetene, og det vil også være tydeligere hvilken samfunnsoppgave kirken fyller. Folkekirken er en viktig samfunnsinstitusjon, og gjennom et styrket fokus på skole-samarbeid vil den få mulighet til å være det også for kommende generasjoner.

Litteraturliste

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

Afdal, Geir. Haakedal, Elisabet. Leganger-Krogstad, Heid. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Otta. Tano Aschehoug.

Andreassen, Bengt-Ove. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.

Andreassen, Bengt-Ove. (2008). *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor. Universitetet i Tromsø. Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Bekkevold, Geir Jørgen. (2018, 30. januar). Vår verdifulle kristenarv. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/8wBbGE/vaar-verdifulle-kristenarv>

Bibelen, Den hellige skrift (2011). Bibelselskapet.

Birkedal, Erling. Leganger-Krogstad, Heid. Austnaberg, Hans. (2017). Kirkelig undervisning – hva nå? utfordringer med religionsmangfold og lav deltakelse. I *Prismet Nr. 3*. s. 259-274. Oslo. IKO-forlag.

Bråthen, Oddrun M. H. (2014). Hva er religionspedagogikk? I *Prismet Nr. 3*. s. 123-138. Oslo. IKO-forlaget.

Byfuglien, Helga Haugland (forord) (2009). *Når tro deles. Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003 – 2008*. Oslo. Den norske kirke, Kirkerådet.

Carr W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London. The Falmer Press.

Danbolt, Lars Johan. Stifoss-Hanssen, Hans. (2014). Ritualisering: Å skape mening gjennom symbolske handlinger. I Stifoss-Hanssen, Hans (red). *Religionspsykologi*. (S. 203-216). Oslo. Gyldendal Akademisk Forlag.

Danbolt, Lars Johan. Engedal, Leif Gunnar. Hestad, Knut. Lien, Lars. Stifoss-Hanssen, Hans (red). (2014). *Religionspsykologi*. Oslo. Gyldendal Akademisk Forlag.

Duesund, Knut. Aamaas, Åsmund. (2014). Det fleirkulturelle perspektivet i grunnskoleutdanningane. I *Prismet Nr. 3*. s. 145-158. Oslo. IKO-forlaget.

Eidnes, Asbjørn. (1993). *Trondenes kjerke. «Den kirke har noget at sige»*. Hålogaland Historielag. Bodø. Halfdan Falcks Bokbinderi.

Engedal, Leif Gunnar. (2014). Den moderne religionspsykologiens pionerer: William James og Sigmund Freud. I Stifoss-Hanssen, Hans (red). *Religionspsykologi*. (S. 71-84). Oslo. Gyldendal Akademisk.

Fugleseth, Kåre. Haakedal, Elisabet. (2012). *Samarbeid på tvers. Samarbeid mellom Den norske kyrkja og offentlege institusjonar innan utdanning og kultur*. KIFO, stiftelsen kirkeforskning.

Gunleiksrud, Kristin. Andersen, Yvonne. (2008). *Samarbeid kirke – skole. Rammer og muligheter*. Oslo. IKO-forlaget.

Hansen, Lars Ivar. (2000). *Astafjord bygdebok. Historie 1. Fra eldre jernalder til ca. 1570*. Trykksentralen AS. Harstad. Lavangen kommune.

Horsfjord, Helene. Sørensen, Torgeir. Heiene, Gunnar. Leganger-Krogstad, Heid. (2015). *Kompetanse, utdanning og motivasjon: en kartlegging av undervisningstjenesten i Den norske kirke*. Oslo. MF – Det Teologiske Menighetsfakultet.

Hødnebo, Finn. Magerøy, Hallvard (red). (1993). *Snorre*. 4. utg. (Oversetter: Schjøtt, Steinar. Magerøy, Hallvard). Norge, Oslo: Det norske samlaget.

Imsen, Gunn.(2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Imsen, Gunn. (2009) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Jacobsen, Jens Kr. Steen. Viken, Arvid (red). (1999). *Turisme. Stedet i en bevegelig verden*. Oslo. Universitetsforlaget.

Jank, W. H. Meyer. (1997). *Nytten av kunnskaper i didaktisk teori. 1: Didaktik-teori, refleksjon och og praktik*. M. Uljenes. Oslo. Lund, studentlitteratur.

Johnsen, Elisabeth Tveito. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse av pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift* 04/2017. Volum 6. S. 322-337.

Kirkerådet. (2010). *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo. RK Grafisk AS.

Kirkerådet. (2009). *Når tro deles*. Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003 – 2008. Oslo. Byråservice AS.

Lippe, Marie Von der. Undheim, Sissel (red). 2017. *Religion i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Pharo, Ingvild. Sagstad, Egil. (1997). *Et barn er født. Julemysteriet i vår billedtradisjon*. Oslo. Aschehoug.

Schumacher, Jan (2001). Middelalder. I Oftestad, Bernt T. Rasmussen, Tarald. Schumacher, Jan. *Norsk kirkehistorie*. (S.13-80). Oslo. Universitetsforlaget.

Schweitzer, Friedrich. (2006). *Barnets ret til religion*. (Gunhild Tinggaard, oversetter). Århus. Aka-Print.

Seland, Torrey (2004). *Paulus i Polis. Paulus sosiale verden som forståelsesbakgrunn for hans liv og forkynnelse*. Trondheim. Tapir Akademiske Forlag.

Skeie, Geir (2001). Religions- livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I Sødal, Helje Kringlebotn (red). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (s. 87-102). Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Soja, Edward W. (2000). «Thirdspace. Expanding the scope of geographical imagination». I Read, A (red.) *Architecturally speaking: Practices of art, arcitecture and the everyday*. (S. 13-30). London: Routledge.

Sødal, Helje Kringlebotn. (2001). Religions og livssynsdidaktikk. I Sødal, Helje Kringlebotn (red). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (S. 11-28). Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.

Sødal, Helje Kringlebotn (red). Danielsen, Ruth. Eidhamar, Geir. Skeie, Geir. Winje, Geir. (2001). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Säljo, Roger. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om lærerprosesser og den kollektive hukommelsen*. (S. Moen, oversetter). Oslo. Cappelen Forlag.

Udir. 2018. Saaby, Malin (red). *Læreplanverket for Kunnskapløftet. Grunnskolen*. Oslo. Pedlex.

Wittek, Line. (2008). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 06 S. 443-456.

Lover og offentlige utredninger og bestemmelser:

FNs barnekonvensjon – Norges lover, 2018, tilgjengelig på

<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>

Innstilling til S. meld 200 2002/2003, tilgjengelig på

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2002-2003/inns-200203-200/?1v1=0>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, tilgjengelig på

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

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Fritaksregler §2-3a og §2 – 4, tilgjengelig på

<http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl02.htm#a3a>

Lov om trudemssamfunn og ymist anna Kap.1 §3, tilgjengelig på

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1969-06-13-25>

NOU 2000:26: «...til et åpent liv i tro og tillit», tilgjengelig på

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-26/id143250/>

St. meld nr. 7 2002/2003: Trusopplæring i ei ny tid, tilgjengelig på

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2002-2003-/id196490/>

Læreplaner og nettsider:

Generell del av Kunnskapsløftet, tilgjengelig på

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

KR 41/17 Trosopplæring i Den norske kirke – status 2017, tilgjengelig på

https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkeradet/2017/september/kr_41_17_trosopplaering_i_den_norske_kirke_status_2017.pdf

KRLE – fagplanen 2018 , tilgjengelig på

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

SSB (Statistisk sentralbyrå) kultur og fritid 2018, tilgjengelig på

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>

Store norsk leksikon 2018, tilgjengelig på

https://snl.no/Konstantin_den_store

UNESCO 2018, tilgjengelig på

<http://unesco.no/kultur/immateriellkulturarv/>

Vedlegg 1: Samarbeid Trondenes kirke – THS - skole

Bakgrunn

Kirken og museet har allerede et etablert samarbeid. Kirken er meget sentral på Trondenes og dens historiske bakgrunn gjør at den er et naturlig objekt for museet. Formidler ved THS og jeg videreførte det gode samarbeidet under Trondenesdagene, da vi lagde et undervisningsopplegg for 4.klasse. Vi startet da et prosjekt med utgangspunkt i «Hva skjedde når vikingtiden var over». Prosjektet har fokus på Trondenes kirke, dens historie og plass i samfunnet og også interiøret i kirken. Jeg brukte samme undervisningsopplegg som til «tårnagentene», men tok bort trosopplæringsaspektet. Så bidrog formidler ved THS med historiske hendelser for kirken og ulike sagn om hvordan kirken ble bygd.

Samarbeidet som har vært, og er, danner basis for prosjektet. Ut ifra den interessen vi så hos barna, ønsket vi å formidle mer om lokalhistorien på Trondenes. Det er barna som en dag som skal ta vare på dette stedet, og det er viktig å formidle på en engasjerende måte. Målsetning er derfor gjennom å anvende situert læring og gjennom dette prosjektet bygge stedskompetanse og at det skal være identitetsbekreftende og byggende.

Pilegrimsvandring som verktøy til å formidle lokal historie

Pilegrimsvandring blir brukt i mange ulike religioner. Pilegrimsvandring er ikke en særkristen ide. Likhetstrekket er at man har en tanke og misjon om hvorfor man ønsker å legge ut på vandringen. Vi ønsket å bruke dette uttrykket i vårt prosjekt. Funnet av en støpeform til et pilegrimsmärke fra 1400-tallet her i 1920, gav oss en god link til å følge denne tanken. Her kunne vi la elevene gå i «sporene» til de som hadde vandret her før. Der kom også ideen til navnet for vandringen «Trondenes – til alle tider». Ut fra denne tanken startet vi med å planlegge hva innholdet skulle være i vandringen og hvordan dette kunne best mulig legges opp. Da vi begge er lærere og jobbet som det i mange år, ble det naturlig å se dette fra elevens og skolens side. Vi var også meget bevisste om at dette skulle være kunnskapsformidling. Det vil ikke si at vi snakket om kristendom, dette er jo helt naturlig del av historien og formidling om dette har sin klare link til skolens kunnskapsmål.

Skolesamarbeid

Vi bestemte oss for å lage en pilot og prøve det ut ved en lokal skole siden vi allerede hadde et godt samarbeid med dem. Valget ble naturlig på 5.klasse, for å videreføre at vi har de kirkeprosjektet i 4. klasse og også møter de i 6. og 9. klasse. På denne måten blir det en naturlig progresjon i undervisningen.

Vi tok tidlig kontakt med skolen og avtalte tidspunktet på våren. Da tiden nærmet seg for gjennomføring sendte vi først et opplegg med ideer til for- og etterarbeid og en liten videosnutt. Deretter dro vi på skolebesøk. Her introduserte vi tanker om pilegrimsvandring med utgangspunkt i støpeformen til pilegrimsmerke som var funnet på Trondenes. Vi fortalte om pilegrimen som var funnet i en grav i Sverige, med merke fra Trondenes om halsen. Vi snakket også litt om Tore Hund og at det fortelles at etter drapet på Olav den Hellige dro han på pilegrimsvandring til Jerusalem. Dette skapte stor interesse hos elevene. Deretter lagde elevene sitt pilegrimsmerke med utgangspunkt i støpeformen som ble funnet på Trondenes (St. Olavs merke).

Vandringen

Vi brukte en del tid på å finne ut hvilke poster vi ønsket å ha med i vandringen. Det er svært mange historiske spor på Trondenes, til svært mange ulike tidsepoker. Etter en del drøfting bestemte vi oss for ikke å velge én tidsepoke, men ulike. Vi vet at dette kan gjøre tidsepokene noe uklare, men bestemte oss for å prøve og klargjøre dette med godt for- og etterarbeid der elevene blant annet fikk et arbeidshefte med tidslinje som viste når de ulike hendelsene hadde funnet sted. Det å gi innsikt i forskjellige tidsepoker i vandringer synes vi også gjenspeiler navnet vi har gitt dette prosjektet: «Trondenes – til alle tider». Her var vi også bevisste på at vi ønsket å legge vekt på at elevene vil være en del av tidslinja. Hvilken spor skal de være med å sette på dette stedet osv.

Som nevnt er pilegrimsvandring ingen særskilt kristent praksis. Dette mener vi kan være med å bygge bro til de som har en annen kulturbakgrunn i tillegg til den norske. Likevel vil det i denne vandringen vises til de kristne pilegrimene som ramme. Vandringen består av 11 poster.

Vedlegg 2: Undervisningsopplegg

Menighet: Trondenes menighet, Harstad

Tiltak/undervisningsopplegg: Pilegrimsvandring: «Trondenes – til alle tider»

Målgruppe: Skole: 5. – 7. klasse

Beskriv helheten i tiltaket: Pilegrimsvandring som verktøy for å formidle lokal historie. Vandringen kalles: «Trondenes – til alle tider» (TTT).

Aktiviteten som skal planlegges – hvordan er den plassert i tiltaket som helhet?

8 – 9 år: Invitasjon «Tårnagent helg». Ansvarlig: Trosopplæringskoordinator

4. klasse: Prosjekt om Trondenes kirke. Ansvarlig: Formidler v/ THS, Trosopplæringskoordinator HKF

5.klasse: Pilegrimsvandring. Forarbeid: skriv til skolen, skolebesøk, elevene lager pilegrimsmerke. Etterarbeid: Arbeidshefte. Ansvarlig: Formidler v/THS, trosopplæringskoordinator

6. Klasse: Vandring gjennom Bibelen, HKF. Ansvarlig: Trosopplæringskoordinator

6. klasse: Besøksdag på THS med tema: Asbjørn Selsbane. Ansvarlig: Formidler på THS

Tema: Vekke interesse og formidle kunnskap om deler av den lokale historien fra vikingetiden og elementer i nyere tid. Hva er pilegrimsvandring og hvorfor gikk/går man det. Gi elevene kunnskap om kirkens betydning i lokalhistorien.

Ansvarlig: Trosopplæringskoordinator HKF, Trondenes kirke og formidler fra THS

Ansatte og frivillige: 4 ansatte fra Trondenes menighet, 4 ansatte fra THS, Katolsk prest, 2 frivillige medarbeidere.

Når: 31.mai 2018

Tidsramme: kl. 09.00 – 13.00

Hvor: Trondenes

Gjentakelse: Hvert år

Overordna mål for tiltaket og aktiviteten:

- kjennskap til pilegrimsvandring
- kjennskap til lokalhistorie og lokal kirkehistorie
- se og oppleve kunst i nærmiljøet, maleri og musikk
- bevissthet om ansvaret at vi setter sport i vår tid. Se seg selv i historisk perspektiv og at vi kan bety en forskjell ved å ivareta området og også miljøet.
- imøtekomme kompetansemålene i læreplanen.

Behov for materiell: Pilegrimsmerke, arbeidshefter, stein, klær til omklledning til de ulike postene, mat og drikke.

Organisering:

-Dele klassen i grupper på ca. 10 -15 stk.

-En voksen på hver gruppe (helst en ansatt fra skolen som elevene kjenner)

-Gå ut med ca. 10 minutters mellomrom

-7 – 10 minutter på hver post

TID	Hva	Hvorfor	Hvordan
09.00	<p>Ta imot elevene ved Trondenes folkehøyskole. Kort gjentakelse av informasjon om dagen og innhold.</p> <p>Innledning om hvorfor noen gikk pilegrim.</p> <p>Informert om at de elevene som vil kan ta med seg en stein som et eksempel på den byrden som pilegrimene bar på.</p>	<p>Elevene har syklet til Folkehøyskolen. Det er gått 2 uker siden skolebesøk og derfor viktig å gi elevene en kort repetisjon i tanken bak pilegrimsvandringen og hva dagen skal inneholde.</p> <p>Lærerne har fått beskjed på forhånd om å dele klassene opp i 4 grupper.</p>	<p>Vi samler elevene i et mottakelsesrom der alle har sitteplass.</p> <p>Elevene er oppdelt i 4 grupper som de skal gå i. Hver gruppe har en voksen med på gruppa.</p>
09.15	<p>Elevene blir ropt opp i grupper.</p> <p>De som vil tar med en stein.</p> <p>Vandring starter.</p>	<p>Ryddig organisering.</p> <p>Dette kan være med på å føre historien til pilegrimen nærmere elevene. Det var en grunn til at mennesker gikk på pilegrimsvandring. Dette kan være en måte elevene kan sette seg inn i deres situasjon.</p> <p>Kanskje de også vil tenke på en egen «byrde» som de bærer.</p>	<p>Steiner er lagt fram slik at elevene lett kan ta en med.</p> <p>Gruppene går ut med 10 minutters mellomrom. Det vil da være ca. 30 min fra første til siste gruppe går ut. Det ble diskutert om dette ble for lenge, og vi hadde et hefte elevene kunne jobbe med.</p> <p>Lærerne ønsket at elevene skulle vente og sitte og prate sammen i grupper.</p>
09.20	<p>Post 1: Pilegrim</p> <p>Elevene møter på en pilegrim som kommer fra Nidaros. Hun forteller om den veien hun har gått for å komme hit til Trondenes og hvilke utfordringer hun har</p>	<p>Ved at pilegrimen snakker med elevene som felles pilegrimer, gjør at elevene går lettere inn i rollen. Ved å gå inn i leken med å være en pilegrim på vandring er vårt mål at historien skal komme nærmere elevene. Her</p>	<p>Dette vil skje når elevene går fra folkehøyskolen på «Stien langs sjøen» mot årestuene som ligger ved THS.</p>

	møtt på. Hun spør også elevene hvor de er på vandring, og hva slags smykke de bærer rundt halsen.	vil elevene komme direkte inn i historien.	Pilegrimen de møter er omkledd som pilegrim.
	Post 2: Årestua Møte med den katolsk prest i Harstad. Elevene blir fortalt hvordan det var å være katolsk prest på Trondenes på 14-1500 tallet. Elevene får anledning til å stille spørsmål. (Sommer 2019 vil replika av den originale kirken ferdigstilles)	Den katolske presten står på en plass der THS bygger allmenningr. Den første bygningen er nesten klar. Det er en årestue som er bygd som en kopi etter funn på Trondenes. De får møte en katolsk prest for at det skal bli levendegjort for elevene at Trondenes før reformasjonen var katolsk.	Den katolske presten står utenfor den nybygde årestua. Her er det god utsikt bort til Trondenes kirke. Har på seg sine vanlige arbeidsklær som er en svart kappe. Her fortelle han en innøvd tekst. Gir elevene anledning til å spørre.
	Post 3: Støpeform og alterskap Støpeformen til St. Olavsmerke som ble funnet på Trondenes 1920. Støpeformen er fra 1400-tallet. Elevene vil også få se et alterskap fra Kvæfjordkirke fra 1400-tallet. Det legges vekt på at de skal se og høre om St. Jakob og St. Olav.	Formidler fra THS vil her vise og fortelle om støpeformen. Hun vil også fortelle om pilegrimen som ble funnet i en grav i Sverige som hadde på seg pilegrimsmerke som kom fra Trondenes. Vil deretter vise alterskapet fra Kvæfjord (1400-1500tallet) der St. Jakob er en av hovedpersonene. Si litt om hans historie.	Elevene går inn i museet og ser støpeformen av St. Olavsmerke, deretter alterskapet som står i samme rom.
	Post 4: Lokal samisk historie Leder for THS og forsker, som er same, vil her fortelle om hvordan samene levde på Trondenes før reformasjonen. Han gir en kort innføring i hva de levde av og deres skikker og tro.	Viktig å se at samene hadde sin naturlige plass her på Trondenes. Her får elevene en innføring i samenes tro og hvordan de levde.	Ved grua ved inngangen i museet.
	Post 5: Mat Mat på vandringen	Her møter elevene en som vil hjelpe pilegrimsvandrerne. Hun gir dem mat og drikke på veien. Her får elevene fortalt hvordan pilegrimene møtte mennesker	Bord er satt ut utenfor museet. En frivillig har kledd seg ut i kjole fra tidlig gårdstid.

		på veien som hjalp dem på ulikt vis.	
	<p>Post 6: Laugen, den første dåpen i 999</p> <p>Olav Tryggvason var nordover og spredde kristendommen. Her får elevene høre om den første dåpen og hva det står om den i Snorre sagaen.</p>	Ved å la elevene stå ved vannet og bli kjent med hva som skjedde for over 1000 år siden får elevene en nærhet til historien. De får her både se stedet og høre hvordan det kunne ha vært da vikinghøvdingen og de andre lot seg døpe.	Sognepresten står ved Laugen. Han forteller om hva som hadde skjedd. Elevene lytter og får stille spørsmål
	<p>Post 7: Møte med en pilegrim, botanikk.</p> <p>Elevene får høre om Marikåpe og «den nordnorske Asparges» Blir fulgt til post 8.</p>	Mange planter har navn etter helgener, eller er knyttet til sagn. Eks er Marikåpe (Olavstake, maria nøkkelblom, olavsskjegg osv).	Diakon Lars Martin har kledd seg ut som en pilegrim. Han kommer og henter elevene ved post 6 og følger de på en sti til post 8. På veien snakker han om det de kan finne langs veien av planter og den funksjonen de kan ha.
	<p>Post 8: Kirkestuene</p> <p>Kirkestuene var i bruk fram til 1900-tallet. Det er ingen kilder som forteller om når de ble bygd eller kom i bruk. Her skiftet og overnattet folk som kom med båt langveisfra før de skulle gå i kirken.</p>	En ansatt ved THS vil her vise hvor man fant rester etter kirkestuene. Gi et historisk tilbakeblikk om hvordan de ble brukt. Her kommer elevene nært til fortidsminner og spor etter dem. De får også se havna der både sjekter og vikingskip har vært.	Den ansatte står helt nede ved vannet der det er spor etter kirkestuene. Barna får både se og høre. Det leses også opp fra dagboken til ei som var her å overnattet.
	<p>Post 9: Gåte</p> <p>Elevene får en gåte som de må løse. De fattige har det De rike har det ikke Det er verre enn djevelen Det er større en Gud De døde spiser det om natten Hvis du spiser det dør du.</p>	Her må elevene løse en gåte for å få lov til å gå videre. Dette skaper litt spenning og elevene blir involvert i det som skjer.	En ansatt fra kirka står ved fjellet «prekestolen». Her vil han stoppe elevene på stien.

	<p>Post 10: Fangeleiren og Finnmarksleiren Et tidsvitne, (88år), forteller elevene om fangeleiren som var her 1942-1945 og om Finnmarksleiren.</p>	<p>Tidsvitne forteller elevene først om fangeleiren. Elevene får se ruiner etter den tiden. Deretter får de se ruinene Finnmarksleiren. Tidsvitne forteller hvordan leiren var bygget opp og hvordan hverdagen var der. Han opplevde dette som barn da han vokste opp på Trondenes folkehøyskole siden hans far var rektor der.</p>	<p>Tidsvitne sitter på en stand ved minnesmerke etter de russiske fangene som døde i fangeleiren. (Han er fast foreleser ved THS.)</p>
	<p>Post 11: Trondenes kirke Elevene kommer til kirka. De blir møtt utenfor. De går mot sola, 3 ganger rundt kirka slik som var vanlig for pilegrimer. De går i stillhet. De går inn i kirka til musikk av kantor som spiller: Deretter får de kort info: -hva de hørte -bygging av kirka -altertavlene: Maria med søstre St. Nicolas St. Jakob St. Olav Maleriet av St. Olav bli drøftete ekstra og sett på som budskapet. Elevene får si litt hva de tenker om hva de tenker om maleriet. Underviser forteller også noe om de verdiene/utfordringene maleriet kan si oss. Avslutte med at de som vil kan legge steinen (byrden) fra seg i kirken, eller ta den med ut og kaste den på havet.</p>	<p>Elevene vil få et innblikk i hvordan det er å være pilegrim og komme fram til målet. Tanken med å gå mot sola er at tiden ikke teller. De er ute av tid. Pilegrimene skulle være stille. Elevene får høre et kraftfull orgelstykke som kantor spiller når elevene går inn i kirken. Dette for å gi de en ide av den storhet det var å komme i kirken, og gi de en musikalsk opplevelse. Det vil kun være lys fra vinduene og lykter inne i kirken. De vil sette seg i en ring fremme ved alteret. Her vil de få info når kantor er ferdig med å spille. St. Olav Maleri: Bilde av St. Olav som står på en drage som har samme ansikt. Dette maleriet kan gi undring og tanke om betydning. Vandringen er slutt og byrden kan legges av. Dette er valgfritt da dette kan komme for nært det personlige. De som vil kan legge steinen i kirka, de andre kan kaste steinen ned i fjæra når de kommer ut.</p>	<p>Lyslykter tent langs benkeraden. Kantor spiller. Elevene setter seg i ring foran i koret.</p>
12.00 Første	Elevene spiser på THS	«Utan mat og drikke, duger helten ikkje»	I kafeen på THS

Gruppe 12.20 siste gruppe			
	<p>THS De elevene som er ferdig først kan jobbe med hefte som er laget for dagen eller gå ut å leke.</p>	<p>Elevene kan bli noe urolige når de har spist. Oppgavehefte vil gi de en god repetisjon over dagen. Lek</p>	<p>Hefte er lagt frem i kafeen. Lærer styrer hva elevene skal gjøre</p>
12.45	<p>Avslutning Alle elevene er ferdig med vandringen. Kort oppsummering og enkel evaluering av dagen. Elevene får anledning til å gi en kort tilbakemelding. Vi avslutter samlingen med et reflekterende spørsmål: Nå har vi vandret i tid der andre har satt sport. I hefte kan dere se på tidslinja at det står 2018. Vi ønsker at du skal tenke på hvilke spor du skal sette på Trondenes. Hva skal historien fortelle om våre spor. Vi gir deretter utfordringen til lærerne å snakke med elevene om miljø og det ansvaret vi har for å ta vare på vår kulturarv osv.</p>	<p>Oppsummering Repetering Kort evaluering Refleksjon: Hvilke spor skal vi legge etter oss...</p>	<p>Samler alle i storsalen på THS. Elevene kan gi tilbakemelding. Underviserne og lærere takker for dagen.</p>

Vedlegg 3: Historie

- 999 Den første dåpen på Trondenes som skjedde i Laugen. Vikinghøvding Sigurd blir døpt med sin familie
- 1024 Asbjørn, sønn av Sigurd dør, siste vikinghøvding på Trondenes
- 1115 Kong Øystein sier at det skal bygges en kirke på Trondenes
- 1180 – 1442 Trondenes kirke slik ble bygget
- 1480 – 1510 Trondenes kirke kjøper alterskap fra Tyskland til kirken. 3 av dem står i kirken i dag.
- 1537 Olav Engelbrektsson, siste erkebiskop, flykter til Nederland
- 1792 Trondenes kirke får sitt første orgel
- 1826-48 Norges første off. lærerskole (Trondenes Seminarium - kirkestua)
- 1900 Kirkestuene var fortsatt i bruk, men man vet ikke når de ble bygget
- 1920 Pilegrimsstøpeform fra 1400-tallet blir funnet på Trondenes
- 1940 – 1945 Andre verdenskrig
- 1942 – 1945 Fangeleir på Trondenes etableres og drives over 3 år. Det er stipulert at 800 fanger døde her i denne perioden.
- 1945 – 1951 Finnmarksleir på Trondenes
- 1997 Trondenes Historiske Senter blir bygd

Vedlegg 4: Pilegrimsvandringen i bilder



Elevene ankommer folkehøyskolen.



Eleven følger nøye med under info om dagen.



Elevene som ønsker tar med en stein



Møte med en pilegrim på vandring



«stien lang sjøen»



Møte med en katolsk prest



Elevene få se støpeformen til pilegrimsmerke



Alterskap fra Kvæfjord



Samisk liv på Trondenes



Mat og drikke til sultne pilegrimer



Laugen, den første dåp i 999



Møte med en pilegrim



Kulturminner etter kirkestuene



En gåte



Trivsel er også et viktig mål



Tidsvitne forteller om fangeleiren og

Finmarksleiren



På vandring til kirken



Lytter til orgelmusikk



Alterskapene



Legge fra seg steinen (byrden) i kirka



Læringsglede

Vedlegg 5: Godkjenning av bruk av bilder fra THS



31.10.2018

Bruk av bilder

Museet gir med dette May Britt Lund tillatelse til å bruke bilder fra vår fotosamling i mastergradsoppgaven. Bildene bør ledsages (fortrinnsvis i selve fototeksten, evt. et annet sted i trykksaken) av en fotokreditering som nevner fotografens navn og Sør-Troms Museum.

Lykke til med oppgaven!

Med hilsen
Sør-Troms Museum



Børge Evensen
konservator



Trondenes Historiske Senter
Trinstad Samlinger
Regionmuseet
Anna Rogde

SØR-TROMS
MUSEUM

