

Det teologiske Menighetsfakultet

AVH 501 Masteravhandling (30 ects)

Master i kirkelig undervisning

Veileder: Geir Afdal

Høst 2009

Se og bli sett

Hvilke syn på læring finnes i konfirmantbøkene

Brukerveiledning og Konfirmantbibelen?

Line Kittelsen

Forkortelser

KB: Konfirmantbibelen

KBV: Konfirmantbibelen - Veilederheftet

BV: Brukerveiledning

PKT: Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke

Forord

Aller først vil jeg si til alle som driver konfirmantarbeid: Stå på, dere gjør en viktig jobb. Jeg håper at mitt arbeid kan være til nytte og gi dere noen nye perspektiver på konfirmasjonsundervisningen og konfirmantbøkene.

Hjertelig takk til veileder Geir Afdal for stødig, oppmuntrende og kyndig veiledning. Takk til venner, familie og medstudenter som hadde troa på meg, og som oppmuntret underveis. Det var helt nødvendig, og jeg kom i mål!

Oslo, 11. Januar 2010

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Tema og problemstilling.....	5
1.2	Begrunnelse for valg av oppgave.....	7
1.3	Forskningsoversikt	8
1.4	Avgrensning av oppgaven med begrunnelse	10
1.5	Definisjon av begreper.....	11
1.6	Oppgavens formål	11
1.7	Struktur i oppgaven	12
2	Læringsteori.....	12
2.1	Læring og undervisning	13
2.2	Hva er kunnskap og motivasjon?	13
2.3	Behavioristisk læringsteori	14
2.3.1	Motivasjon	15
2.3.2	Kunnskap	16
2.4	Kognitiv- konstruktivistisk læringsteori.....	16
2.4.1	Hukommelse	17
2.4.2	Tretrinnsmodellen	18
2.4.3	Oppmerksomhet, konsentrasjon og motivasjon.....	20
2.4.4	Jean Piaget (1896- 1980) og utviklingsstadiene	21
2.5	Sosiokulturell læringsteori.....	25
2.5.1	Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896- 1934).....	25
2.5.2	Sentrale aspekter ved sosiokulturelt læringssyn	26
2.5.3	Mediering, kommunikasjon og språk.....	26
2.5.4	”Den nærmeste utviklingssonen”	27

2.5.5	Situert læring.....	28
3	Metode	30
3.1	Oppgaveprosessen.....	30
3.2	Presentasjon av metoder for tekstanalyse	30
3.3	Innholdsanalyse.....	32
3.3.1	Innholdsanalysens fremgangsmåte med drøfting av min selvstendige fremgangsmåte	33
3.3.2	Kritiske refleksjoner rundt innholdsanalyse	36
4	Analyse.....	37
4.1	Konfirmantbibelen og Veilederheftet.....	37
4.2	<i>Brukerveiledning</i>	40
4.3	Konfirmantbøker og læringssyn.....	42
4.3.1	Hvilken forståelse har bøkene av kunnskap?.....	42
4.3.2	Hvilken forståelse har bøkene av den lærende?.....	54
4.3.3	Hvilken forståelse har bøkene av læreren?.....	62
5	Drøfting.....	66
5.1	Kunnskap	66
5.2	Den lærende	69
5.3	Læreren.....	71
5.4	Hvilke syn på læring finnes i konfirmantbøkene <i>Brukerveiledning</i> og <i>Konfirmantbibelen</i> ?	73
6	Litteraturliste	74

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

I denne avhandlingen skal jeg se på læringssyn i konfirmantbøker. Jeg ønsker å se på hvordan konfirmantbøkene mener læring skjer, og på hvilken måte det legges til rette for læring. Det finnes et stort utvalg konfirmantbøker og jeg har valgt å se nærmere på to av dem.

Brukerveiledning og *Konfirmantbibelen* er konfirmantbøkene jeg skal analysere nærmere i denne avhandlingen.

Som en bakgrunn for avhandlingen vil jeg kort gjøre rede for konfirmasjonen og skolens felles historie.

I 1736 ble konfirmasjonen innført i Norge og presten fikk undervisningsansvaret. Konfirmasjonen ble obligatorisk og alle skulle etter forberedende opplæring hos presten opp til en offentlig prøve. Gjennomført konfirmasjon gav rett til nattverdsgang og var en overgangsrite, fra barn til voksen. Var man ikke konfirmert kunne man ikke inngå ekteskap og det var vanskelig å få fast arbeid. Både barn og voksne var derfor villige til å ta på seg store byrder for å få konfirmasjonsattesten.¹

Innføring av konfirmasjonen i Norge hadde også pedagogiske konsekvenser. I 1739 ble Almueskolen innført. Skolen var for alle og fikk derfor stor sosial betydning. Hensikten med skolen var å undervise evangelisk- luthersk kristendom, med tanke på konfirmasjonen. Leseopplæring var en og del av formålet med undervisningen, mens regne- og skriveopplæringen var allmenndannende fag som de lærende fikk med seg på kjøpet. I perioden fra 1739 til 1889 var det konfirmasjonen som formet og hadde innvirkning på skolen.²

¹ Tveit 1986: 47

² Haraldsø 1986: 20- 21

Ved innføringen av reformasjonen i Norge ble *Den lille katekisme* tatt i bruk som lærebok i kristendomskunnskap. Konfirmasjonsundervisningen brukte også katekismen som lærebok i form av Pontoppidans katekismeforklaringer, i boken *Sandhed til Gudfrygtighed*. *Luthers lille katekisme* skulle være fundamentet i konfirmasjonsundervisningen, og *Sandhed til Gudfrygtighed* skulle være forklaringer til den. Katekismen fortsatte å være lærebok i konfirmasjonsundervisningen, og det kom stadig nye katekismeforklaringer. På 1900- tallet kom katekismeforklaringen sammen med det nye testamentet og salmeboken, og dette var starten på konfirmantbøker som inneholdt mer enn katekismen. Katekismeforklaringene beholdt sin plass selv om det ble laget nye konfirmantbøker. De nye bøkene ble ikke lagt opp etter den kateketiske metode med svar og spørsmål, men var temabasert. I 1950- årene kom lærebøkene som gjorde slutt på katekismeforklaringen som lærebok. Fra 1950- tallet og fremover ble det skrevet mange nye konfirmantbøker. De første var svært enkle, både i pedagogikken og problematikken. Temaene i konfirmantbøkene var bygget opp rundt konfirmasjonens betydning og hva den er. Gudstjenesten, bønnen, Guds vilje, skapelsen, frelsen, dåpen og nattverden var også tema i konfirmantbøkene. Bøkene hadde få illustrasjoner og var stort sett kun tekst.³ Konfirmantbøkene fortsatte å utvikle seg og fikk etter hvert flere illustrasjoner. Denne utviklingen har fortsatt frem til i dag og foregår fortsatt.

Luthers lille katekisme er et bekjennesskrift i den evangeliske - lutherske kirke. Martin Luther skrev både store og lille katekisme. Den store katekisme er skrevet til menighetens hyrder og lærere, mens lille katekisme er skrevet til bruk i hjemmet og til legfolk. Katekismene er bekjennesskrifter og uttrykker det som er grunnleggende i evangelisk tro. *Luthers lille katekisme* inneholder de ti bud, om troen, Fadervår, dåpen og nattverdssakramentet, alle med forklaringer.⁴ Som nevnt ovenfor har *Luthers lille katekisme* spilt en betydelig rolle i konfirmantbøkernes historie, og har fortsatt en sentral plass i mange konfirmantbøker.

Som nevnt ovenfor startet skolen i kirken. I dag er skolen og kirken to separate institusjoner som stadig har mindre med hverandre å gjøre. Skolen og kirken har fokus på læring og begge etterstreber undervisning som gir den lærende best læringsutbytte.

³ Haraldsø 1986: 23- 29

⁴ Mæland 2000: 277- 290

I skolen har læringsteoriene en sentral rolle, men det samme ser det ikke ut til at man kan si om kirken. Dette blir blant annet uttrykt gjennom Geir Afdals artikkel; *Menigheten som lærende fellesskap?* Etter en nærmere studie av trosopplæringsreformen i Den norske kirke setter Afdal det litt på spissen og uttrykker: "... det er mye tro, men lite (opp)læring – mye Luther, men lite Vygotskij."⁵ Med dette mener Afdal at det er for lite fokus på læringssyn i trosopplæringsreformen. Etter min oppfatning er dette en generell tendens i kirken, men er det slik i konfirmantbøkene også?

Med det overstående perspektivet som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke syn på læring finnes i konfirmantbøkene *Brukerveiledning* og *Konfirmantbibelen*?

For å kunne svare så utfyllende og konkret som mulig har jeg valgt å bruke tre delproblemstillinger i tilknytning til problemstillingen. Disse lyder som følger:

- Hvilken forståelse har bøkene av kunnskap?
- Hvilken forståelse har bøkene av den lærende?
- Hvilken forståelse har bøkene av læreren?

1.2 Begrunnelse for valg av oppgave

Da jeg skulle velge tema for avhandlingen ønsket jeg å skrive om trosopplæring. Som kateket kommer jeg til å undervise mye for barn og ungdom og jeg kommer også til å ta i bruk ressurser. Disse ressursene er blant annet konfirmantbøker. Etter å ha vært innom forskjellige tema bestemte jeg meg for å se nærmere på konfirmantbøker og deres syn på læring. Som kommende kateket er det viktig at jeg vet hvordan læring skjer og hvordan jeg skal undervise på en god måte. Konfirmantbøkene er viktige ressurser, men det er viktig å reflektere litt rundt dem før man tar dem i bruk, og det er det jeg ønsker å gjøre i denne oppgaven. Jeg ønsker å bli mer bevisst hvilke læringssyn som ligger bak forskjellige praksiser og oppgaver. Dette er interessant for meg som kommende kateket, men også for alle andre som driver med konfirmasjonsundervisning.

⁵ Afdal 2008: 228

Å ha kjennskap til ulike læringssyn er relevant og viktig i trosopplæringen. Denne avhandlingen ser på læringssyn i to konfirmantbøker, men jeg håper likevel at avhandlingen kan sette fokus på et tema som på generell basis kan være relevant for flere ressurser i trosopplæringen.

Det er helt grunnleggende for mennesker å se og bli sett, og dette gjelder også for konfirmanten. Den sosiokulturelle læringsteorien mener at læring skjer i fellesskap og i samspill med andre mennesker. For at et slikt fellesskap skal fungere er det viktig at konfirmanten ser andre og selv blir sett. På dette grunnlaget har min avhandling fått tittelen *Se og bli sett*.

1.3 Forskningsoversikt

Jeg kan ikke finne at det er gjort forskning rundt læringssyn i konfirmantbøker tidligere. Det er gjort forskning på læringssyn i kirkelig sammenheng, men ikke direkte rettet mot konfirmantbøker. Jeg vil i dette avsnittet presentere noen artikler og masteravhandlinger som ligger nært til emnet jeg jobber med.

Heid Leganger- Krogstad har skrevet artikkelen *Pedagogisk innhold og utvikling* i boka *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet – evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Leganger- Krogstad ser på forsøksfasen fra en pedagogisk synsvinkel, og hun stiller blant annet spørsmålet: ”Hvilket læringssyn preges tiltakene av?” Videre peker hun på at det i følge grunnlagsdokumentene, for trosopplæringen i Den norske kirke, skal skje en totalformidling av troen. Hun mener med dette at det kan forventes at et sosiokulturelt læringssyn gradvis vil avløse et tradisjonelt formidlingsorientert syn på læring. Videre beskriver hun hva som ligger i et sosiokulturelt syn på læring. Leganger- Krogstad trekker og frem at troen er relatert til og avhengig av en fellesskapsammenheng. Hun oppsummerer artikkelen med å si at en mer sosiokulturell pedagogisk tenkning har fått innvirkning på hvordan man tenker trosopplæring. Dette har skjedd ved at totalformidling, fellesskapslæring, læring gjennom praksis og læring i en naturlig kontekst har fått en større og betydelig plass i trosopplæringen.⁶

⁶ Leganger- Krogstad 2008: 124- 125 og 142

Jo Edvardsen har skrevet masteravhandlingen *Lærer eller medvandrer?* Avhandlingen har fokus på menigheten som læringsfelleskap for unge, med vekt på trosopplærers rolle i samspillet med unge. Han spør om det er mulig å gi trosopplæring gjennom deltakelse i et fellesskap, hvor voksne er tydelige ledere, men også medvandrere. Edvardsen plasserer lærerbegrepet innenfor den kognitive tradisjonen, mens medvandrerbegrepet plasseres han i det sosiokulturelle perspektivet. Avhandlingen er interessant i forhold til *Konfirmantbibelen* hvor forfatterne er opptatt av at voksenlederen har flere roller, men velger å betegne ham som veileder. Edvardsen avslutter avhandlingen med å si at de pedagogiske perspektivene ikke gir en total forståelse av tro og opplæring i en kirkelig kontekst, fordi tro aldri er et resultat av godt pedagogisk arbeid.

Edgar Bostrøm har skrevet masteravhandlingen *Konfirmantmateriale i norske kirkesamfunn*. I avhandlingen har han gjort en analyse av innhold, konfesjon og overordnet pedagogisk utforming i konfirmantmateriale. Det som er interessant for meg er hans oversikt over konfirmantmateriale i Norge fra 1999 og frem til 2007.⁷ Denne oversikten var oversiktlig og relevant da jeg måtte ha oversikt over hva som fantes at konfirmantbøker og konfirmantopplegg.

Hilde Fyllings artikkel, *Valg av konfirmantbok- valg av konfirmasjonsprofil- en vurdering av konfirmantbøker*, stiller spørsmålene: hva er en god konfirmantbok? og hva er konfirmantbokas funksjon? På spørsmålet om hva som er en god konfirmantbok nevner Fylling premisser for hva hun mener er en god konfirmantbok. Om bokas funksjon skriver hun at en konfirmantbok kan være en lærebok og/eller en ressursbok. Videre presenterer og vurderer hun seks konfirmantbøker og ser blant annet nærmere på den teologiske og pedagogiske profilen. I den pedagogiske profilen nevner hun ikke læringssyn, men presenterer hvordan bøkene er lagt opp. Fylling vurderer både *Brukerveiledning* og *Konfirmantbibelen* i sin artikkel, og i startfasen med min avhandling var denne artikkelen god bakgrunnsinformasjon.

Artikkelen *Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring* er skrevet av Geir Afdal. Artikkelen tar opp temaet; læring i kirken. Afdal har blant annet sett på faglige artikler som omhandler trosopplæringsreformen, og han ser at det finnes lite utviklet teori om læring i kirken.

⁷ Bostrøm 2007: 166- 168

Afdal understreker at skolepedagogikken ikke kan overføres direkte til kirkelig læring. Videre drøfter han læring og beskriver kognitiv- og sosiokulturell læringsteori, og hvilken betydning teoriene har i kirkelig sammenheng. Artikkelen tar for seg to av læringsteoriene og teoretikerne som jeg har med i avhandlingen. Afdal har gitt meg en god og presis innføring i teoriene og interessante tanker om læring i kirkelig sammenheng.

1.4 Avgrensning av oppgaven med begrunnelse

Pedagogikken er et stort felt og det finnes flere ulike måter å se på læring. I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på tre ulike læringsteorier; behavioristisk, kognitiv-konstruktivistisk og sosiokulturell. Jeg har valgt dem på bakgrunn av at de er sentrale og har stor utstrekning i skolesammenheng. Jeg er klar over at læringsteoriene er beregnet på skolen og ikke kan overføres direkte til kirkelig sammenheng. Selv om de ikke kan overføres direkte er mange av aspektene sentrale i en kirkelig sammenheng. I teoridelen til den kognitiv-konstruktivistiske læringsteorien er det Jean Piaget som blir vektlagt. Han står blant annet bak utviklingsstadiene, som jeg har med i avhandlingen. Den sosiokulturelle teorien belyses ved hjelp av teoretikeren Lev S. Vygotskij, og han var en av de første som presenterte en sosiokulturell læringsteori. Lave og Wenger har også fått plass i den sosiokulturelle teoridelen, fordi de ser på læring uten for skolesammenheng, og er dermed relevante for avhandlingen.

Som nevnt finnes det mange ulike konfirmantbøker å velge mellom og det kunne vært spennende å se nærmere på flere konfirmantbøker. På grunn av tids- og plassaspektet i avhandlingen har jeg valgt å forholde meg til to bøker. Med kun to bøker som analysematerial kan jeg gjøre en grundigere analyse i hver av dem. *Brukerveiledning*, heretter BV, er et visuelt blikkfang. Den har sterke farger og mange illustrasjoner og bilder. Opplegget i boka er på mange måter annerledes og nytenkende enn det som finnes i mange andre bøker. Forfatterne mener at det er en ressursbok og en lærebok. *Konfirmantbibelen*, heretter KB, er en konfirmantbok med hele bibelen som utgangspunkt. Det vil si at boken er Bibelen i sin helhet og i mellom det nye og det gamle testamentet finnes det materialet som er arbeidsboken. KB inneholder svært få bilder og illustrasjoner med unntak av kirkelige symboler.

KB virket ved første øyekast enklere i sitt opplegg enn til BV, og derfor synes jeg det var spennende å ha disse bøkene som analysemateriale. Begge konfirmantbøkene hadde innholdsrik lederveiledning, som også var avgjørende for mitt valg.

1.5 Definisjon av begreper

Begrepet **konfirmantlæreren** går igjen flere steder i oppgaven. Jeg har valgt å bruke dette begrepet vidt, slik at både prest, kateket, frivillig leder og andre går inn under dette begrepet. *Konfirmantbibelen – Veilederheftet*, heretter KBV, bruker begrepet konfirmantveilederen, fordi de mener at dette begrepet er riktigere. De stedene jeg omtaler og refererer fra KBV bruker jeg konfirmantveilederen.

Den lærende, læreren, lederen, konfirmanten, og veilederen er alle hankjønnsord. Det er både jenter og gutter, menn og kvinner som har disse rollene, men fordi de alle er hankjønnsord velger jeg å bruke *han* eller *ham* når jeg skriver om dem i 3. person entall. Dette gjør jeg for at teksten skal se enklere og ryddigere ut.

Når **den kognitiv- konstruktivistiske læringsteorien** omtales i avhandlingen bruker jeg både begrepet *den kognitive teorien* og *den konstruktivistiske teorien*. Begrepene brukes litt om hverandre.

Konfirmantbibelens Veilederhefte, **KBV**, og *Konfirmantbibelen*, **KB**, blir omtalt litt om hverandre. I analysen og drøftingen er det for det meste KBV som blir nevnt, fordi analysen er gjort ut i fra *Veilederheftet*. Begrepene blir brukt litt om hverandre uten at det har noen

1.6 Oppgavens formål

Oppgavens formål er å se nærmere på læringssyn i konfirmantbøkene *Brukerveiledning* og *Konfirmantbibelen*. Ved å se nærmere på læringssyn i de to bøkene er formålet å øke bevisstheten og interessen for læringssyn, både hos meg selv og for andre som driver med trosopplæring.

1.7 Struktur i oppgaven

I denne oppgaven vil jeg først gjøre rede for læringsteoriene. Her presenterer jeg de tre læringsteoriene i hver sine avsnitt og ser på deres forhold til læring, motivasjon og kunnskap.

Deretter vil jeg presentere metoden jeg har valgt for avhandlingen og gjøre kort rede for innholdsanalyse som metode. Tilslutt i metode kapittelet gjøres en drøfting mellom min fremgangsmåte og innholdsanalysens fremgangsmåte, og jeg presenterer noen kritiske refleksjoner til tekstanalyse.

Den neste delen i oppgaven er analysen, hvor jeg starter med å presentere analysematerialet; konfirmantbøkene. Selve analysen gjøres ut i fra forskningsspørsmål og det refereres og siteres fra konfirmantbøkene. Funnene som blir gjort i analysen tar jeg med videre til drøftingsdelen.

I drøftingsdelen kommer funnene fra analysen sammen med læringsteorien. Med utgangspunkt i delproblemstillinger blir funnene og teorien drøftet. Drøftelsen ender med en oppsummering som svarer på problemstillingen.

2 Læringsteori

Læringsteoriene er som briller. De er viktige for å forstå hvordan eleven lærer og hvordan læreren selv kan blir mer bevisst på dette. Læringsteori er en del av lærerens bevissthet om hvordan elevene lærer og strukturerer kunnskap.⁸ Ingen læringsteori alene er med på å gi læreren en fasit for undervisningen, men flere læringsteorier sammen kan hjelpe læreren til å bli bevisst de ulike læringsprosessene og hjelpe ham til å legge opp en fruktbar undervisning.⁹

⁸ Imsen 2005: 205

⁹ Imsen 2005: 165

2.1 Læring og undervisning

Læring skjer ikke bare i skolen, læring skjer hele tiden. Vi lærer der vi er, og sammen med mennesker. I skolen er læringen systematisk og planlagt, men når vi lærer andre steder er det ikke alltid systematisert.

Det kan være nyttig å skjelne mellom læring som begrep og teorier om læring. Begrepet læring defineres ulikt og mange inneholder teoretiske interesser. Den kognitive psykologien ser på læring som indre mentale prosesser, mens adferdspsykologien ser på læring som relativt varige endringer av ytre adferd. Selv om teoriene er forskjellige ser man at læring innebærer bevegelse og er en forandring av relativ varighet. Læring har tradisjonelt sett vært sett på som noe som skjer i eller med individet. Geir Afdal argumenterer for at læring ikke bare skjer i individet, men i relasjon mellom mennesker og i grupper. Skal man observere læring kan man ikke bare lete etter læring hos individet, men man må også lete i mellommenneskelige relasjoner. Det er viktig å skjelne mellom undervisning og læring. Undervisning dreier seg om de aktivitetene som læreren initierer og regisserer for at læring skal skje, mens læring handler om læringsprosessene hos den lærende. Dette skille er likevel problematisk, fordi læreren også lærer og i undervisningen foregår det læringsaktiviteter.¹⁰

2.2 Hva er kunnskap og motivasjon?

Kunnskap er mening som er knyttet til symboler, til språk, ord, bokstaver, tall og figurer. Det er den symbolske representasjonen av kunnskapen som fins i bøkene, og som vi forvalter i skolen. Symbolene gir ikke mening uten at det er en tolkende person som kan kode dem til meningsfylt informasjon eller kunnskap. Kunnskap fins derfor både utenfor mennesket – som symboler i bøker, bilder og lydmedier – og som mental aktivitet hos mennesket. Kunnskapen kan også være ”materialisert” utenfor mennesket som resultater av menneskets produksjon: som kunst, som byggverk, som håndverksprodukter eller som organisering av sosialt liv.¹¹

¹⁰ Afdal 2008: 230

¹¹ Imsen 2005: 174

Den kognitive teorien ser på kunnskap som noe fast som overføres til den som lærer. Mens den konstruktivistiske teorien ser på kunnskap som noe fast, men som allikevel konstrueres på nytt hos en som lærer. De to nevnte blir gjerne omtalt som det kognitiv- konstruktivistiske læringssyn, og Piaget plasseres innenfor dette læringssynet. Den sosiokulturelle teorien er ikke enig med de nevnte. Den ser på kunnskap som noe som konstrueres i samspill med kulturen, blant annet gjennom språk og deltakelse. Den mener dermed at enkeltindividet ikke kan konstruere kunnskap alene.

Kunnskapen er ikke absolutt, men kunnskap konstrueres på nytt hver gang den skal læres. Dermed er mennesker med på å konstruere sin egen kunnskap, og allmennkunnskapen er ikke gitt og lik for alle.¹²

Motivasjon: Når det er snakk om motivasjon til læring er det ofte snakk om indre og ytre motivasjon for læringen. Når det er snakk om indre motivasjon er barnet motivert ut fra indre krefter. Individets aktivitet, læring eller arbeidsprosess holdes ved like fordi individet har en interesse for saken og lærestoffet i seg selv. Dersom aktiviteten eller læringen holdes ved like på grunn av en belønning eller et mål er det snakk om ytre motivasjon for læring.

2.3 Behavioristisk læringsteori

I første halvdel av 1900- tallet ble den psykologiske retningen, behaviorismen, utviklet i USA. Kun det som kunne observeres, telles og måles ble regnet som sann vitenskap av behavioristene. Når et individ observerer kan man bare se hvordan det reagerer på en viss stimulus /påvirkning, og reaksjonen som observeres kan fortelle hva som skjer hos individet. Behavioristene mener at det meste som et menneske har av kunnskap og erfaring er lært. Det betyr at alle kan lære hva som helst så lenge mennesket får den riktige stimuleringen og påvirkningen. Alle kan altså lære det samme, men det betyr ikke at alle lærer like raskt.¹³

Behavioristene er ikke opptatt av menneskets indre liv fordi de ser på mennesket som mekanisk, og da har ikke mennesket heller noe indre liv.

¹² Imsen 2005:170-171

¹³ Imsen 2005: 30

Teoretikere som står sentrale i denne tradisjonen er Edward Lee Thorndike (1847- 1949), John B. Watson (1878- 1958) og Burrhus Frederic Skinner (1904- 1990)¹⁴

Med årene har det skjedd en utvikling innen behaviorismen og fenomener som ikke er observerbare har fått innpass i teoriene, blant annet *forventninger*. Behavioristene har sett at forventninger kan være med på å forklare noe av det mennesket foretar seg. Nytteprinsippet er sentralt i behaviorismen. Det handler om at *jeg gjør det som lønner seg for meg*.

Det er ikke alltid så viktig med de andre, så lenge utgangspunktet lønner seg for individet selv. Dette viser klart en forbindelse til hedonismen som har en sentral plass i behaviorismen.¹⁵

2.3.1 Motivasjon

Hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling er belønning og straff. Det er den ytre belønningen som er motivasjonen for læring, og derfor må læreren legge til rette for belønning og gi belønningen.¹⁶ Belønningen kan både være fysisk og symbolsk. Symboler kan være premie, medalje eller ros. I skolen er karaktersystemet en symbolsk belønning, med stor motivasjonsfaktor.¹⁷ Det motsatte av belønning er sanksjonering/straff. Dette er en enkel motivasjonsform hvor kognitive prosesser nesten ikke er til stede.¹⁸ Som nevnt ovenfor er hedonismen sentral i denne retningen, og dermed ønsker ikke et menneske å oppleve staff eller sanksjoner. Straff og sanksjoner har ofte forbindelse til smerte, og smerte er uønsket hos mennesket.

Ut i fra det behavioristiske læringssyn kan mennesket styres utenfra, fordi det er passivt og påvirkelig. På denne måten kan mennesket styres mot læringsmålene som er satt opp.

¹⁴ Imsen 2005: 31

¹⁵ Imsen 2005: 31

¹⁶ Imsen 2005: 176

¹⁷ Imsen 2005: 379

¹⁸ Imsen 2005: 379

Her møter vi igjen belønning og straff som virkemidler, for at læringen skal gå i den retningen læreren ønsker. Dette kalles *ytre motivasjon* og handler om at læring skjer på grunn av et ønske om belønning, og ikke fordi eleven er interessert i ny kunnskap.¹⁹

2.3.2 Kunnskap

Kunnskap i behavioristisk sammenheng blir sett på som ”ferdig” og skal overføres til den lærende. En behaviorist vil si at mennesket er passivt og at kunnskap blir gitt som en ”flaskepåfylling”. Altså er kunnskapen gitt, den er ferdig, og den overføres til individet.

2.4 Kognitiv- konstruktivistisk læringsteori

”Psykologi er kunnskap om atferd og opplevelser hos mennesker generelt, og hvordan disse kan forklares”.²⁰ Psykologien har flere delområder, og den pedagogiske psykologien er et av dem. Kjentegnet ved den pedagogiske psykologien er fokuset på å forstå hvordan mennesket lærer, hvordan følelser spiller inn og hvordan sosialt samspill virker inn på læringen.

Motivasjon og læring er to sentrale temaer innenfor den psykologiske pedagogikken. Problemløsning, hukommelse, tenkning og læring er nøkkelord når vi skal snakke om den kognitive psykologien. Det er de indre mentale prosessene som er fokuset i den kognitive psykologien, og dermed er den en klar motsetning til den behavioristiske psykologien. Kognitivistene er opptatt av det som skjer i mennesket, de indre prosessene.

¹⁹ Imsen 2005: 169

²⁰ Imsen 2005: 24

Mennesket er et aktivt vesen, både fysisk og psykisk, og det at det er aktivt psykisk gjør at mennesket tenker, vurderer og observerer det ytre før det handler.²¹ Dette innebærer blant annet at mennesket tolker og skaper systemer og orden i det som mennesket observerer og oppfatter rundt seg.²² Kognitiv psykologi er opptatt av hvordan hukommelsen fungerer og hvorfor vi husker noe, mens vi glemmer noe annet. Den kognitive psykologien er samtidig opptatt av persepsjon, som handler om at mennesker mottar sanseinntrykk, gir dem mening og organiserer de ulike stimuliene. Hvis mennesket ikke hadde mulighet til å strukturere alle disse stimuliene; hørsel - og synsinntrykk, smak, lukt og berøring, så ville det blitt ”overfalt” av inntrykk og det hadde blitt kaos.²³

Psykologien er viktig bakgrunnskunnskap for den kognitive læringsteorien, og jeg vil nå se videre på læringsteorien.

2.4.1 Hukommelse

Læring handler ikke bare om å omdanne og lagre kunnskap, men det handler like mye om å plukke fra hverandre kunnskap og kunne hente kunnskapen fram igjen fra minnet når vi trenger den.²⁴ Hukommelse handler om å gjengi informasjon, og ikke om å lagre informasjon. All kunnskap hos et individ er en gang lært. Alt som sitter igjen har individet husket, og dette skjer i hukommelsen.

Den kognitive teorien er opptatt av interferensteorien. Den handler om at individet glemmer raskt noe det har lært på grunn av noe det gjorde rett før (proaktiv hemning), eller rett etter (retroaktiv hemning) innlæringen. Denne effekten er størst hvis individet for eksempel har engelsk og tysk rett etter hverandre i undervisningen. Fordi fagene er forholdsvis like og fordi begge er språkfag, glemmer individet raskt. Interferens- effekten er ikke noe som er verdt å oppnå og derfor er det utviklet ulike teknikker for å unngå dette.

²¹ Imsen 2005: 35

²² Imsen 2005: 35

²³ Imsen 2005: 36

²⁴ Imsen 2005: 210

Disse studieteknikkene kan blant annet være å ta pauser ofte og ikke ha to like skoletimer etter hverandre.²⁵ Denne teorien har i dag ikke like stor utbredelse, men samtidig har den viktige elementer som er viktige og ha med i tankene i en undervisningssituasjon.

Når det lagres informasjon hos et menneske så lagres det ikke detaljer, men det lagres tematiske helheter. Når individet da skal gjenfortelle noe, kan det hende at det ”lyver”. Dette er fordi individet ikke husker ikke alle detaljene, men kun husker de store linjene og derfor legger til litt informasjon når noe skal gjenfortelles. Det som blir lagt til er gjerne detaljer som er preget av individet selv, dets kulturelle og kunnskapsmessige bakgrunn.²⁶

2.4.2 Tretrinnsmodellen

Tretrinnsmodellen hjelper oss til å forstå hva som skjer inne i hodet når ny lærdom ”puttes inn”. Modellen er blitt kritisert for å være for avskilt, og at det ikke er mulig å dele inn i tre trinn, fordi det blir for enkelt. Det er i virkeligheten ikke så delt og avskilt, for dette er en forenkling, men det hjelper oss til å forstå hva som skjer med den nye kunnskapen, og hvordan hjernen vår tar vare på den. Tretrinnsmodellen skiller mellom tre faser; den første fasen er *sanseregisteret* som sørger for at informasjonen kommer inn i systemet, og her skjer behandlingen raskt. *Korttidsminne* er neste fase og her skjer mye av bearbeidningen for at informasjonen skal bli bevart. *Langtidsminnet* er siste fase og her lagres informasjon over lang tid. Både i korttidsminnet og i sanseregisteret kan det falle bort en del informasjon og som glemmes.²⁷

Sanseregisteret: I sanseregisteret blir smak, lukt, berøring, og syn- og hørselsinntrykk fanget opp. Her skjer det en identifikasjon, og det blir videre fanget opp av ”spesial avdelinger” avhengig av hvilken type sans det er som kommer med stimuli. Sanseregisteret kan ta inn mange inntrykk på en gang og inntrykkene må omdannes til spor.

²⁵ Imsen 2005: 209

²⁶ Imsen 2005: 209

²⁷ Imsen 2005: 210

Det er samtidig et samarbeid mellom sanseregisteret og langtidsminnet, fordi langtidsminnet fungerer som et slags oppslagsverk hvor sanseregisteret kan søke for å identifisere stimuleringen.²⁸

Korttidsminnet: Registrert informasjon beholdes i korttidsminnet i ca 15 – 30 sekunder. George Miller gjorde på 1950- tallet en oppdagelse angående tallet 7 ± 2 . Han fant ut at et gjennomsnittsmenneske kan huske ca 7 uavhengige enkeltstående enheter. Noen kan huske 5, mens andre kan huske 9 enheter, og et 7-sifret tall er gjennomsnittlig det et menneske kan huske. Det er mulig å gruppere til to - eller tresifrede tall dersom det blir flere siffer. Det kan bli fullt med informasjon i korttidsminnet. Da må en eventuelt vente med å putte inn mer kunnskap, til det blir ledig plass, og det blir det når noe forflytter seg til langtidsminnet²⁹.

George Millers teori om korttidsminnet og tallet 7 ± 2 har blitt kritisert, fordi det viser seg at korttidsminnet ikke er så begrenset likevel. Avhengig av hvilken type stimulus materialet bruker, viser det seg at korttidsminnet har plass til mer enn det Miller hevdet. Fordi minnespenet øker etter som barn blir eldre er det dermed ikke noe fast. Det er gjort undersøkelser som viser at minnespenet hos psykisk utviklingshemmede ikke er annerledes enn hos friske barn. Selv om senere forskning har vist at korttidsminnet rommer mer enn det Miller en gang påstod, så er det ikke uenighet om at korttidsminnet er begrenset, og at det finnes en grense for hvor mye et menneske klarer å ha oversikt over samtidig.³⁰

Langtidsminnet: Ferdighetsminnet og det kognitive minne er hoveddelene i langtidsminnet. I ferdighetsminnet er veldig mange kognitive og motoriske ferdigheter automatisert. Det at de er automatiserte betyr at de går av seg selv, og da er det ikke mulig å glemme dem. Eksempler på dette er å sykle, løpe, skrive og lignende. Disse kan kalles *automatiserte motorisk-kognitive ferdigheter*.³¹

²⁸ Imsen 2005: 212

²⁹ Imsen 2005: 215

³⁰ Imsen 2005: 217 og 218

³¹ Imsen 2005: 220

2.4.3 Oppmerksomhet, konsentrasjon og motivasjon

Oppmerksomhet er et viktig stikkord i den kognitive teorien.³² Mennesker er forskjellige, og det er forskjell på hvor mye de kan ha oppmerksomheten på samtidig. Noen klarer bare å konsentrere seg om en ting om gangen, mens andre klarer å holde en samtale, skriver en sms og se på tv samtidig. Mennesket har ulike begrensninger i arbeidsminnet og dermed fører det til oppmerksomhetsproblemer av og til. Noen handlinger er automatisert, og når individet gjør automatiserte handlinger er det letter å gjøre andre handlinger samtidig.

Oppmerksomhetskrevende og automatiserte handlinger er en del av hverdagen. Det er ikke slik at den ene typen handling forgår til et visst tidspunkt og en annen på et annet tidspunkt, men de henger sammen og foregår om hverandre.³³ Motivasjon spiller en viktig rolle når det kommer til oppmerksomhet og konsentrasjon. Individet konsentrerer seg og retter oppmerksomheten raskt mot det som interessant. I en forsamling kan det være vanskelig å få alles oppmerksomhet til tider, fordi det kan være mye annet som stjeler oppmerksomheten. Spesielt hos barn kan det være vanskelig å holde på oppmerksomheten over tid. Barn har vanskelig for å se utover seg selv, og dermed mister de raskt konsentrasjonen når det handler om noe utenfor dem selv. Det kan da være lurt å møte eleven der han er, og å bygge opp en dialog rundt den sammenhengen han forstår. På denne måten kan oppmerksomheten rettes mot det området læreren ønsker.

Til grunn i den kognitive teorien ligger det et syn på mennesket som nysgjerrig og undersøkende. Mennesket liker å forstå hva som skjer, og prøver derfor å se sammenhenger og organisere verden i kategorier og begreper. Det er gjennom nysgjerrigheten og det undersøkende at mennesket blir motivert til å finne svar og til å lære. En del av menneskets natur, i følge den kognitive teorien, er å søke nye utfordringer og mestre de oppgavene og målene en har satt seg. Mennesket er meningssøkende og liker ting som er spennende i seg selv, fordi det er tilfredsstillende mentalt.³⁴

³² Imsen 2005: 219

³³ Imsen 2005:218

³⁴ Imsen 2005: 380

Det kognitive minnet kan deles i *episodisk* og *semantisk* minne. Det episodiske minne tar vare på episoder individet var med på, som hendelser og opplevelser, mens det semantiske minne tar vare på organisert kunnskap. Kunnskap som læres i skolen, hvordan ting henger sammen og hvorfor noe er på den ene eller den andre måten er organisert kunnskap. Episodisk kunnskap kan for eksempel være når en elev gjenforteller fra bilturen i Europa. Når eleven forteller klassen om bilen de kjørte, hvilken type den var, bilmerket og ekstrautstyr, så er det semantisk kunnskap han henter fram. Det viser seg i pedagogikken at den episodiske kunnskapen fester seg lettere og den er lettere å gjenkalle enn den semantiske kunnskapen. Fordi kunnskap fester seg lettere på denne måten er det mulig ”å gjøre om” semantisk kunnskap om til episodisk kunnskap, gjennom å lage en story- line. Det gjøres ved at underviseren lager en fortelling, og ”hefter på” den semantiske kunnskapen på fortellingen. Da vil det være lettere for elevene å huske denne kunnskapen, fordi kunnskapen lagres i et episodisk system.³⁵

2.4.4 Jean Piaget (1896- 1980) og utviklingsstadiene

Piaget var tverrfaglig orientert, og tok doktorgrad i biologi, men var samtidig svært interessert i filosofi og psykologi. Målet for hans forskning var å *finne fram kunnskapens struktur*. Måten det skulle gjøres på var å finne ut hvordan kunnskapen ble konstruert.³⁶ Piagets teori omtales som kognitiv konstruktivisme. Her ligger vekten på hva som skjer i de mentale strukturene når læring skjer. Læringen/konstruksjonen skjer i hodet til den som lærer, og læringen er stort sett individuell. Læring er altså et saksforhold mellom individet og omverden. Piaget sier at: ”Barnet konstruerer selv sine kunnskaper ut fra dens miljømessige stimulans og de muligheter for aktiv utforskning som tilbys.”³⁷ Denne teorien har blitt kritisert for å ha tatt lite hensyn til at læring foregår i sosiale sammenhenger.³⁸

³⁵ Imsen 2005: 220- 221

³⁶ Imsen 2005: 228- 229

³⁷ Imsen 2005: 227

³⁸ Imsen 2005: 39

Piagets teori om det kognitiv- konstruktivistiske perspektivet er den vanligste representanten inne for dette pedagogiske aspektet. Piaget definerte seg selv som kunnskapsteoretiker, og ikke pedagog. Samtidig har han hatt enormt stor betydning for pedagogikken. Fordi han var opptatt av menneskets intellekt og det var det han hadde fokus på. Han var interessert i hvordan mennesket danner kunnskap i sitt eget miljø og omgivelser.³⁹ Piagets forståelse av læring og utvikling har ulik betydning. Læring blir forstått som *å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning*, mens utvikling blir forstått som *læring som krever forståelse*.⁴⁰

Piagets stadietenkning

Piagets utviklingsteori omhandler barnets intellektuelle utvikling, hvordan barnets tenkning endrer karakter fra fødsel og til voksen alder. Når de kognitive strukturene forandrer seg skjer læring, eller utvikling som Piaget ville kalt det. Dette skjer ved assimilasjon og akkomodasjon, som er to medfødte prosesser hos mennesket. Piaget mener at læring ikke skjer ved en ytre stimulering, men ved at individet selv velger, tolker og tilpasser stimuleringen til sitt "system". Læring handler om hva mennesket gjør med stimuleringen, og det handler ikke om hva stimuleringen gjør med mennesket. Dette kan også forklares med assimilasjon og akkomodasjon.

Assimilasjon= *Ny fenomener tilpasses gamle skjema*. Nye inntrykk tilpasses de forståelsene barnet har fra før. Et eksempel kan være: Sola går ned= sola går og legger seg. Det er gammel kunnskap som blir tatt i bruk i nye situasjoner, men etter hvert vil ikke den gamle kunnskapen strekke til i nye situasjoner. Etter hvert vil barnet forstå at sola ikke går og legger seg, og da trengs det nye og ordentlige forklaringer. Det er da akkomodasjonsprosessen er viktig.

Akkomodasjon= *gamle skjema forandres*. For å ta inn nye sider ved omgivelsene må de kognitive strukturene forandres og justeres. Av og til må det også lages helt nye tolkninger. Assimilasjon og akkomodasjon er to prosesser som står sammen og som arbeider side om side. Det er gjennom akkomodasjonsprosessen at mennesket lærer, for her skjer forandringene, fordi den gamle forståelsen ikke strekker til.⁴¹

³⁹ Säljö 2001: 50

⁴⁰ Imsen 2005: 228

⁴¹ Imsen 2005: 232- 233

Piaget er opptatt av barns utvikling, og at denne utviklingen foregår i stadier. De kommende stadiene som her skal presenteres hevder Piaget at et hvert menneske gjennomgår i samme rekkefølge, uansett hvilket miljø og hvilken kultur det kommer fra.

Det sensorisk- motoriske stadiet (ca 0-2 år)

I denne alderen er barns kunnskap kun knyttet til det som kan observeres. Barnet kan ikke tenke, og kan dermed ikke konstruere indre representasjoner av noe det har observert utenfra. I løpet av dette stadiet utvikler barnet fire erkjennelseskategorier; objekt, tid, rom og kausalitet. Først som handlingskategorier og etter hvert til forestillings- og begrepskategorier. Objektpermanens er et viktig stikkord på dette stadiet. Det handler om at barnet forstår at mennesker, ting og steder finnes uavhengig av barnets interaksjon med dem.⁴² Imitasjon er en viktig læringsprosess i denne alderen, og dette kalles internaliserte imitasjoner. Barnet ser og observerer hva andre gjør, og tar til seg disse handlingene. Imitasjonen eller etterligningen starter ofte med stimuli, for eksempel å etterligne lyder. I begynnelsen klarer bare barnet å etterligne når imitasjonsobjektet er tilstede, men etter hvert kan det etterligne inntrykk som har skjedd tidligere. Kjennetegnene i denne perioden er at barnet kun kan gjøre oppgaver ved å se og gjøre. Oppgavene kan ikke løses i tanken og dermed er barnets kunnskap bundet til handling.⁴³

Det preoperasjonelle stadiet (ca 2-7 år)

Det viktigste som skjer i denne perioden er at de skjemaene (tankemønstrene) som tidligere var på det praktiske planet, flytter seg over til det mentale planet. Det skjer en planlegging på det kognitive planet. I denne periode utvikles språket. Barn sier mye rart i begynnelsen når de begynner å snakke. Dette kan henge sammen med at det ikke forstår hele meningssammenhengen i språket. ”Det figurative språket vil bare ha mening dersom det knyttes (assimileres) til operative strukturer. Disse læres ved handling og aktivitet, gjennom assimilasjon og akkomodasjon”⁴⁴. I denne perioden er barnet ikke i stand til å reversere/tenke baklengs.

⁴² Evenshaug og Hallen 2000: 112

⁴³ Evenshaug og Hallen 2000: 112

⁴⁴ Imsen 2005: 237

Det er ikke balanse mellom den assimilerende og den akkomoderende tilpasningsfunksjonen, altså; barnet tar opp nye inntrykk, men de klarer ikke å tilpasse dem til de tankemønstrene som allerede eksisterer hos seg selv.⁴⁵

Det konkret- operasjonelle stadiet (ca 7-11 år)

Fra 6-7 års alderen begynner barn å tenke logisk- eller operasjonelt. De forstår seg på reversibel tenkning og de reverserer handlinger i hodet. For å forstå at pluss og minus er motsatte regneoperasjoner trengs reversibel tenkning.⁴⁶ For å tenke operasjonelt må barna kunne samordne ulike begreper i en sammenheng. Det er på dette stadiet at barn lærer og behersker de ulike konservasjons- begrepene; vekt, mengde og volum. I denne alderen er tenkningen operasjonell på det konkrete planet, fordi barnet må ha noe konkret foran seg for å klare klassifisering og organisering. Det må være konkret, og kan ikke skje ene og alene på det kognitive nivået. Det er på dette stadiet at barn lærer å systematisere i over- og underordnende begreper. Barn ønsker å vite hvordan ting henger sammen, og det handler om at samordningene i de indre strukturene er økende.⁴⁷

Det formal- operasjonelle stadiet (fra ca 11 år)

Når barnet/den unge når denne alderen lærer det seg å anta og tenke i hypoteser. Hypotesene trenger ikke ha sammenheng med virkeligheten, og på grunn av disse hypotesene kan den unge resonnerer seg frem til ulike muligheter og konsekvenser.⁴⁸ Ideer trenger ikke å henge sammen med virkeligheten, og den unge klarer å forestille seg det som er mulig, uten å ha opplevd eller sett det selv. I sammenheng med at den unge kan sette opp hypoteser og komme med nye ideer, så forstår den unge seg nå også på vitenskapelig tenkning.⁴⁹ Den unge er ikke avhengig av konkrete situasjoner for å trekke logiske slutninger. Det formal- operasjonelle stadiet kjennetegnes ved evnen til å systematisere alle muligheter i en situasjon og evnen til å trekke logiske slutninger i en antatt situasjon. Det at den unge lærer å sette opp hypoteser, fører og til at den unge vil sette spørsmål til ulike situasjoner.

⁴⁵ Evenshaug og Hallen 2000: 118

⁴⁶ Imsen 2005: 239

⁴⁷ Imsen 2005: 240

⁴⁸ Evenshaug og Halle 2000: 120

⁴⁹ Imsen 2005: 240- 241

Dette henger igjen sammen med at den unge lærer seg å ha en kritisk holdning. Den unge vurderer situasjoner, holdninger og meninger og stiller mange spørsmål.⁵⁰

2.5 Sosiokulturell læringsteori

2.5.1 Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896- 1934)

Vygotskij var fra en jødisk middelklasse familie i Hviterussland. Han var skoleflink, og heldig som fikk mulighet til å studere (kun 3 % av jødene fikk mulighet). Ved universitetet i Moskva studerte han både jus og medisin, men også fag som interesserte ham; historie, filosofi, kunst og litteratur. Etter endt utdannelse dro han til tilbake til hjembyen og begynte å arbeide som lærer. Han underviste i litteratur, estetikk, filosofi og russisk på en yrkesskole, samtidig som han underviste psykologi og logikk ved en lærerskole. I denne perioden (1917-1924) skrev han boka *Pedagogisk psykologi*. Allerede her uttrykker han seg kritisk til den gjeldende pedagogiske teori og praksis, og legger et grunnlag for den sosiokulturelle teorien.⁵¹

Vygotskij var opptatt av og så behovet for en teori som hadde en sammenheng mellom den sosiale og den psykologiske utviklingen hos mennesket. Vygotskij fikk tuberkulose og døde tidlig, bare 37 år gammel. Kun en av bøkene hans ble utgitt mens han enda levde, og to år etter hans død ble alle tekstene hans forbudt. Tekstene hans var forbudt helt frem til 1956, da Khrustsjov kom til makta. Siden da har tekstene hans blitt oversatt, og distribuert til mange land.⁵²

⁵⁰ Evenshaug og Halle 2000: 120

⁵¹ Dysthe 2001:74

⁵² Dysthe 2001: 75

2.5.2 Sentrale aspekter ved sosiokulturelt læringsyn

”Sosiokulturelle perspektiver på læring er opptatt av hvordan mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle aktiviteter”.⁵³

I et sosiokulturelt perspektiv er det viktig med pedagogiske tiltak for å støtte individet som skal lære. Den lærendes egen aktivitet er svært viktig for at det skal kunne dannes kunnskap.⁵⁴ Denne aktiviteten skal ikke foregå alene i et lukket rom, fordi det er viktig med støtte og veiledning.⁵⁵ Det er viktig å vektlegge at kunnskap blir konstruert gjennom samspill med andre, i en kontekst, fordi læring primært ikke er en individuell prosess, men læring skjer i samspill med andre. Interaksjon og samarbeid er to grunnleggende elementer i læring, og derfor er det viktig at individet deltar i sosiale praksiser, slik at læring kan skje.⁵⁶ Læringen er sosial, den er grunnleggende sosial. Med dette menes det at kunnskap og ferdigheter ikke har sitt utspring fra hjernen, eller er biologisk betinget. Kunnskap og ferdigheter henter individet fra handlingsmønstre og innsikter som har blitt til etter lang tid i et samfunn, og som individet får del i gjennom interaksjon med andre mennesker. Dermed skjer det en distribusjon av kunnskap mellom mennesker, innenfor et fellesskap. Det vil si at menneskene kan ulike ting og har ulike oppgaver som må til for å få en helhetsforståelse. Dette betyr at kognisjonen er fordelt, fordelt ut på flere individer og artefakter, fysiske og symbolske. Når kunnskap er fordelt på denne måten må læringen være sosial.⁵⁷

2.5.3 Mediering, kommunikasjon og språk

Vygotskij brakte inn begrepet *mediering* i den pedagogiske tenkningen. Det nye begrepet mediering, også kalt formidling, blir brukt om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen.

⁵³ Wittek 2004: 60

⁵⁴ Säljö 2002: 53 og 54

⁵⁵ Wittek 2004: 51

⁵⁶ Dysthe 2001: 42

⁵⁷ Dysthe 2001: 45

Denne støtten/hjelpen, som kan være personer og redskaper, og utvider det kognitive og praktiske potensialet. Når det i et sosiokulturelt læringssyn snakkes om redskaper og verktøy, er det snakk om de intellektuelle og praktiske ressursene som mennesket har tilgang til, og som det bruker til å forstå omverden med, og handle med. Disse virkemidlene og ressursene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, og det er disse erfaringene vi bruker når vi bruker redskapene. Derfor er kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker helt sentralt, fordi det er gjennom kommunikasjon at redskapene skapes, og det er gjennom kommunikasjon at redskapene viderefremmes. Redskapene formidler læring på mange ulike vis, og det viktigste medierende redskapet for mennesket er språket.⁵⁸

Den sosiokulturelle læringsteorien mener at språk og kommunikasjon er selve grunnlaget for at læring og tenking skjer. Gjennom språket fremstilles holdninger og vurderinger, og plasserer menneskene i en kulturell og historisk tradisjon. Derfor blir kommunikasjon linken mellom kulturen og individets tanke. Disse kommunikative prosessene er helt sentrale i menneskelig utvikling og læring. Barn får del i disse prosessene fra de er helt små, og det får de igjennom å lytte, samtale, etterlikne og i samhandling med andre. Gjennom disse prosessene lærer de hva som er interessant og verdifullt i kulturen. Barns lek og spill består både av regler og fysiske elementer. Når barnet skal beherske begge deler skjer det igjennom en språklig og praktisk interaksjon. Den språklige og praktiske interaksjonen er svært vesentlig i et sosiokulturelt læringssyn, fordi disse to sidene ved læring blir sett på som nært sammenbundne. Vygotskij mener at tenkningen utvikler seg fra samtale med andre til indre samtale, eller fra en ytre til en indre dialog. På denne måten er individets tenkning former for kommunikasjon som individet har møtt og tatt til seg, og som det bruker som ressurser i fremtidige situasjoner.⁵⁹

2.5.4 "Den nærmeste utviklingssonen"

Som nevnt ovenfor vektlegges læring som en kollektiv deltakende prosess, med vekt på interaksjon og kontekst.

⁵⁸ Dysthe 2001: 46- 47

⁵⁹ Dysthe 2001: 48- 49

Et felt som har vært mye oppe i forskningen de siste årene er *sosial mediering av individuell læring*.⁶⁰ Vygotskijs begrep, *den nærmeste utviklingssonen*, går inn under denne typen sosialt mediert individuell læring. Vygotskijs poeng med utviklingssonen handler om den kunnskapen som finnes, men som individet enda ikke har lært, men som ligger innenfor rekkevidde. Et eksempel kan være et barn som begynner å telle, og stopper opp ved tallet seks. Da kan en voksen eller et eldre barn si: ”syv, åtte” også klarer kanskje barnet å telle videre selv. Av og til trenger vi bare litt assistanse fra en som er litt mer kyndig enn oss selv for å klare det som for oss alene er for komplisert. Utviklingssonen handler om de ferdigheter og innsikter som ligger innenfor rekkevidde, og som man er på vei til å ta til seg og lære. I utviklingssonen klarer man å følge med på en forklaring og gjennomgang, for eksempel av et regnestykke, men klarer ikke selv å løse dette regnestykke på egenhånd enda. Det er i utviklingssonen at det tilegnes nye måter å tenke på eller en ny ferdighet.⁶¹

Blant læringsforskere er det i dag stor enighet om at sosialt mediert individuell læring har mange fordeler framfor isolert læring. Språket får også sitt innpass her. I læringsprosessen er det viktig at den lærende får brukt språket og formulert sin påbegynte forståelse, får tilbakemelding og kan ta opp det en ikke forstår. Forskernes studier på samarbeidslæring peker på to viktige forutsetninger for effektiv sosial mediering i ei gruppe: at gruppa har et felles mål og at alle involverte i gruppa tar personlig ansvar.⁶²

2.5.5 Situert læring

Jean Lave og Etienne Wenger skrev i 1991 ei bok som heter *Situated learning* der tar de utgangspunkt i læring som skjer utenfor skolesammenheng, og de ser at læring foregår overalt og alltid. De hevder, på samme måte som Vygotskij, at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og de understreker at læring primært skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Lave og Wenger har skrevet boka *Situated learning*, og i den setter de fokus på hvilke type sosiale aktiviteter og deltakelse som må til, i den rette konteksten, for at læring skal skje.

⁶⁰ Dysthe 2001: 51

⁶¹ Säljö 2002: 48 og 49

⁶² Dysthe 2001: 51

De ser at læring blir fremmet når deltakerne har ulike kunnskaper og egenskaper. Lave og Wenger er opptatt av at det er handlingen som er viktig, og språket er en måte å delta og handle på. Det er altså handlingen som er viktig for dem; mennesker lærer som handlende mennesker, i et handlingsfellesskap.⁶³

I boka *Communities of practice* presenterer Wenger fire grunnleggende premisser som han mener er sentrale i en sosiokulturell læringsteori:

1. Et sentralt aspekt ved læring er at vi alle er sosiale vesen.
2. Kunnskap handler om kompetanse på ulike områder.
3. Kunnskap handler om deltakelse og aktivt engasjement.
4. ”Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.”

Wenger ønsker å se på læring fra litt andre perspektiver. Læring handler om sosial deltagelse. Læring er en større og omfattende prosess, og det dreier seg om å være en aktiv deltaker i sosiale fellesskaps praksiser, og man konstruerer identiteter i relasjoner til disse sosiale fellesskapene. Å være en del av et arbeidsteam/et sosialt fellesskap, er en handling og et sted vi hører til. Denne handlingen preger ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker hva vi gjør.⁶⁴ Alle mennesker deltar i slike praksisfellesskap, mener Wenger. I noen er mennesket kjernemedlem, og i andre har mennesket en mer perifer plass. Når det er slik fokus på deltakelse handler individuelle læring om å være engasjert i og bidra i praksisfellesskapet. Et praksisfellesskap identifiseres ikke bare med en gruppe. Hovedfokuset er på at deltakerne er involvert i felles praksiser med gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (for eksempel rutiner eller måter å gjøre ting på). Noen slike fellesskap kan også være karakterisert ved at deltakerne har utfyllende kompetanse, eller overlappende kompetanse. Læring skjer gjennom praksis, og ikke gjennom undervisning mener Wenger. Han er også opptatt av at det er en sammenheng mellom læring og identitet. Dette er fordi læring former hvem vi er og hva vi gjør, og derfor blir læring en identitetserfaring.⁶⁵

⁶³ Dysthe 2001: 47

⁶⁴ Wenger 1998: 4

⁶⁵ Dysthe 2001: 63- 64

3 Metode

Jeg innleder dette kapittelet med å gjøre kort rede for hvordan jeg selv har jobbet i denne oppgaveprosessen. Deretter presenterer jeg ulike metoder for tekstanalyse, med en grundigere presentasjon av min valgte metode; innholdsanalyse. Videre drøfter jeg fremgangsmåten for innholdsanalysen og min selvstendige fremgangsmåte. Mot slutten av kapittelet redegjør jeg for fire kritiske refleksjoner rundt innholdsanalyse som metode.

3.1 Oppgaveprosessen

Tidlig i arbeidet med oppgavebesvarelsen bestemte jeg meg for å se på konfirmantbøker og deres læringssyn. Valget falt på BV og KB fordi opplegget i bøkene er ulike. Jeg valgte ut de tre mest sentrale læringsteoriene og presenterte dem tidlig i oppgaven. Videre presenterte jeg analyse materialet mitt før jeg gikk videre på selve analysen. Analysen ble gjennomført med et kodingsskjema som hadde underproblemstillingene og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. I hovedsak var det lederveiledningene til konfirmantbøkene som ble analysert, fordi det er her fremgangsmåtene og tankene bak bøkene blir presentert. Funnene i analysen ble tatt med til drøftingsdelen, hvor jeg gjorde en drøfting mellom læringsteoriene og funnene fra analysen. Jeg avsluttet med en konkluderende beskrivelse i lys av problemstillingen. Denne prosessen blir presentert nærmere i punkt 3.3.1.

3.2 Presentasjon av metoder for tekstanalyse

Å analysere handler om å identifisere og undersøke ulike komponenter i tekst. I tekstanalyse handler det om å skille ut og undersøke ulike deler av teksten.⁶⁶ Jeg vil nå gjøre rede for syv ulike og delvis overlappende tekstanalytiske retninger.⁶⁷

⁶⁶ Bergström og Boréus 2005: 18

⁶⁷ De syv tekstanalytiske retningene er presentert hos Bergström og Boréus 2005: 18- 20

Argumentasjonsanalysen

Argumentasjonsanalysen tar for seg argumenters struktur. Det undersøkes hvordan en aktør argumenterer og hva han argumenterer for eller i mot. Argumentasjonsanalyse brukes innenfor humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner. Det er den eksplisitte argumentasjonen som analyseres. Analysens fokus er først og fremst på tekstens betydning.⁶⁸

Idé- og ideologianalyse

Idé- og ideologianalyse forekommer blant annet i statsvitenskap, sosiologi, historie og idéhistorie. I denne type analyse skal man undersøke forekomsten av ideer eller ideologier i tekster. Et vanlig utgangspunkt kan være å undersøke ideologisk forandring, for eksempel i et politisk parti. Denne retningen er opptatt av ideologikritikk og fokuserer på tekstens betydningsaspekt.

Begrepshistorien

Begrepshistorien er en analysemetode som har sine røtter i idéhistorien. Denne metoden har utgangspunkt i at begreper og begrepsforklaringer spiller en rolle i samfunnet og dets utvikling. Begrepshistorien ser på tekstens betydningsaspekt. Metoden er opptatt av hvordan termers betydning endrer seg over tid, og hvordan begreper er flettet inn i bestemte tanke-systemer som forskyves når begrepets betydning endres.

Narrativanalyse

Narrativanalyse fokuserer på fortellingen. Betydningsaspektet er oftest det viktigste i narrativanalyse. Den kan også interessere seg for de ulike komponentene fortellingen består av, og hvilke roller og hendelser som deltar. En annen mulighet er å se på hvordan fortellingen fortelles, eller om det finnes interpersonelle aspekter som er sentrale.

⁶⁸ Bergström og Boréus 2005: 18- 19

Lingvistisk tekstanalyse

Den lingvistiske analysen er her en sammenslåing av to typer analyse: analyse av metaforer, og den kritiske lingvistikkens metode; å analysere teksters syntaks, meningsbygning og ordvalg. Noen hevder at ordvalget, syntaksen, avslører bestemte perspektiv på virkeligheten. Disse to analysemetodene kan avsløre utydelig uttalte ideologiske budskap i teksten.

Diskursanalyse

I diskursanalyse er betydningsaspektet mest sentralt. Diskursanalysen kan variere veldig. Den finnes innenfor ulike språk- og samfunnsvitenskaper. Et eksempel kan være å undersøke hvordan fortellinger i en diskurs skapes, og om diskursen setter rammer for hva som kan sies.

3.3 Innholdsanalyse

For denne oppgaven har jeg valgt innholdsanalyse som metode. Innholdsanalysen er en kvantitativ form for tekstanalyse. Det vil si at den ser på forekomsten av bestemte fenomener eller utsagn i tekster. Dette gjøres ut fra en spesifikk forskningshensikt. Innholdsanalyse kan også brukes om analyser som har til hensikt og systematisk beskrive tekstinhold.⁶⁹

Innholdsanalyse kan se på nesten hva som helst i en tekst. I samfunnsvitenskaplige studier er det vanligst å se på "hva sier teksten?" Det interpersonelle aspektet kan også analyseres med innholdsanalyse. Dette gjøres ved å se på hvordan ulike tekster snakker til sine mottakere, for eksempel: spørrende, befalende eller bønnfallende. Stort sett er det tekstens innholdsaspekt som undersøkes. Innholdsanalysen ser etter og vil beskrive eksplisitte utsagn i tekstene. Søken etter de eksplisitte utsagnene kan også brukes for å nå inn til de implisitte utsagnene.

Tekstanalyse kan gjøres manuelt eller ved hjelp av datamaskiner. Fordelen med å gjøre analysen manuelt er at man kan gjøre mer kompliserte bedømminger og tolkninger.

⁶⁹ Bergström og Boréus 2005: 43- 44

Fordelen med å gjøre tekstanalyse ved hjelp av datamaskiner er at større mengder tekst kan behandles mer effektivt.⁷⁰

Bergström og Boréus mener at den kvantitative innholdsanalysen kan brukes ved forskjellige hensikter og kan utføres på ulike måter. Blant annet kan man se på måten noe blir omtalt på i en tekst og videre se på om dette har samsvar med virkeligheten. Man kan undersøke oppmerksomheten for et visst emne i massemedia, eller man kan undersøke hvordan noe er vurdert eller fremstilt. Undersøkelsen kan vurdere både positivt og negativt, om det finnes ulik vurdering i ulike kilder, eller om like kilder gir ulik vurdering. Videre kan det undersøkes om en rapportering er saklig, objektiv eller upartisk, eller om innstillingene til et emne/tema forandres underveis. Innholdsanalyse kan også brukes for å avdekke allmenne vurderinger i samfunnet.⁷¹

3.3.1 Innholdsanalysens fremgangsmåte med drøfting av min selvstendige fremgangsmåte

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på Bergström og Boréus fremstilling av generelle begrep og steg i innholdsanalytisk metode.⁷² Samtidig vil jeg se på og drøfte hvordan innholdsanalysen samstemmer med min fremgangsmåte og valg av metode.

Tidlig i arbeidet med oppgaven er det viktig å samle inn og avgrense materialet. Videre må det vurderes hvilket materiale som skal tas med for å få relevant informasjon til oppgavens hensikt.

I mitt arbeid med masteroppgaven valgte jeg tidlig å jobbe med konfirmantbøker. Det som begynte med fire ulike konfirmantbøker endte til slutt med to. *Brukerveiledning* og *Konfirmantbibelen* ble valgt fordi de er lagt opp veldig forskjellig. KB er bygget opp rundt Bibelen i sin helhet, mens BV presenteres som en ressursbok og et konfirmantopplegg.

⁷⁰ Bergström og Boréus 2005: 44- 45

⁷¹ Bergström og Boréus 2005: 46- 47

⁷² Bergström og Boréus 2005: 48- 53

BV og KB har vekt på lederveiledning for og til konfirmantlederen. Dette var vesentlig for mitt valg av konfirmantbøker.

Videre må det konstrueres et analyseinstrument som angir hva som skal undersøkes i materialet. Ved manuell analyse kalles dette instrumentet for et kodeskjema. Kodeskjemaet sier noe om hvilke detaljer som skal undersøkes nærmere i de analyserende tekstene. I mer kompliserte kodeskjemaer hører det ofte med en kodningsinstruksjon som beskriver hvordan bedømmingen skal gjøres. Når et kodeskjema konstrueres innebærer det også å ta stilling til hva som skal registreres.

Mitt analyseinstrument/kodeskjema ble utarbeidet i mitt arbeid med de tre sentrale læringssyn. I denne teorien fant jeg tre sentrale stikkord som jeg ønsket å se nærmere på: kunnskap, den lærende, og læreren. Jeg valgte å se nærmere på disse stikkordene fordi de sier noe om læringssyn i konfirmantbøkene. Ut i fra stikkordene laget jeg tre underproblemstillinger (til problemstillingen), og ut i fra disse laget jeg fem forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene ble mitt analyseinstrument/kodeskjema.

Observasjonene som noteres for senere analyse kalles kodingsenheter. Dette kan være metaforer, ord, tema, argumenter av visse typer eller andre ting som går an å skille ut i fra en tekst. Kodingsenhetene kan variere om de forekommer eller ei, og de kan variere i måten de omtales. De varierende kodingsenhetene kalles i blant variabler.

Kodingsenhetene som jeg forholdt meg til i min analyse var sitater og ord som dreide seg om stikkordene: kunnskap, den lærende og/eller læreren. Kodingsenhetene varierte i måten de ble omtalt, noen eksplisitt og andre mer implisitt.

Analyseenheten er den teksten som kodingskjemaet brukes på. Her gjøres registreringer av forekomsten av kodingsenheter. Det går også an å dele opp slik at et avsnitt eller en mening utgjør ulike analyseenheter.

Analyseenheten min er *Konfirmantbibelen med Veilederheftet til Konfirmantbibelen og Brukerveiledning* med lederveiledningen på internett.⁷³ Jeg valgte å trekke ut enkeltutsagn og sitater som utgjorde mindre analyseenheter og deretter analyserte jeg dem nærmere.

⁷³ www.brukerveiledning.no

Når man har arbeidet seg frem til et fungerende analyseinstrument, som man tror vil gi informasjon av interesse, bør det gjøres et pilotstudie på en liten del av materialet. Det innebærer å gjøre en prøveanalyse av materialet på samme måte og med de samme prinsippene som det er planlagt å gjøre gjennom resten av analysen. Noen ganger fører dette til korreksjon av analyseinstrumentet, mens andre ganger fungerer det bra og pilotstudiets resultat kan inngå som en del av hele resultatet.

Av tidsmessige grunner ble det aldri gjort en prøveanalyse av mitt materiale. Jeg tok i bruk analyseinstrumentet jeg hadde konstruert og startet analyseringen. Noen av analyseenhetene ble ikke analysert godt nok i første omgang, derfor gikk jeg over analyseenhetene en gang til og gjorde en grundigere analyse på noe av analys materialet. En grundigere analyse gjorde at jeg kom frem til nye kodingsenheter og dermed gjorde nye funn i analysen. Et pilotstudie ville nok vært fruktbart, men også tidkrevende, og derfor ble dette valgt bort. Samtidig har jeg kommet frem til resultater som jeg mener er representative for materialet og for problemstillingen min.

Målet med analysen er å finne et mønster, og derfor er det viktig at kodeskjemaet brukes konsekvent. Dersom hensikten er å sammenlikne en tekst med en annen er det viktig at de to tekstene bedømmes på samme måte. Hvis ikke kan resultatet speile ulikheter i bedømmelsen som ikke har noe med selve tekstene å gjøre. For å unngå dette kan det gjøres en dobbelkoding. Hensikten med å gjennomføre en dobbelkoding vil være å kontrollere intersubjektiviteten. Det betyr å kontrollere overensstemmelsen mellom egne kodinger i samme materiale, ved ulike tilfeller. En slik dobbelkoding bør gjøres på et tidlig stadium, før man har kommet alt for langt i analysen.

Kodeskjemaet har jeg brukt så konsekvent som mulig. På grunn av tid og plassmessige årsaker ble det ikke gjennomført dobbelkoding. Som nevnt ovenfor har jeg gått tilbake til noen av analyseenhetene og gjort en grundigere analyse. Her var det de samme funnene som ble gjort, på læringssyn, men også flere funn ble gjort i de samme sitatene. På en måte har noen av analyseenhetene gjennomgått en dobbelkoding, men dette har ikke vært gjort konsekvent.

Når materialet er gjennomgått og det er gjort noteringer for relevante kodingsenheter, kan resultatene sammenstilles. En vanlig måte å gjøre dette på er å regne sammen alle frekvenser/noteringer for de ulike emnene.

Man kan også være interessert i relasjonen mellom kodingsenhetene. Forsknings spørsmål kan være relatert til frekvensene/noteringene. Til slutt gjenstår det å drøfte funnene i analysen i relasjon til spørsmålet man ønsker å finne svar på.

Jeg brukte forsknings spørsmålene som kodeskjema på materialet mitt. Forsknings spørsmålene utgjorde også oppsettet på analysen. Funnene jeg gjorde ble oppsummert etter hvert spørsmål og det var disse funnene som ble tatt med i drøftingen. Drøftingsdelen ble gjort i tre avsnitt, delt inn etter kunnskap: den lærende og læreren. Her ble funnene fra analysen og læringsteorien drøftet i lys av underproblemstillingene. Til slutt ble disse tre avsnittene oppsummert i lys av problemstillingen.

Innholdsanalysens fremgangsmåte er punktlig og er opptatt av å dobbeltsjekke kodingsskjemaet og funn. Punktene pilotstudie og dobbeltkoding har jeg ikke med i min fremgangsmåte, men det skyldes tids- og plassaspektet for avhandlingen. Jeg ser at dette er viktige elementer når en gjør en innholdsanalyse. Jeg tror likevel jeg er kommet frem til funn som er gjeldende, selv om pilotstudie og dobbeltkoding ikke har fått den plassen de burde i oppgaven.

3.3.2 Kritiske refleksjoner rundt innholdsanalyse

Bergström og Boréus har fire innvendinger til innholdsanalyse som metode, og de skal jeg se nærmere på her.⁷⁴

For det første er ikke alltid meningsfullt å kvantifisere. Når en regner forekomsten av elementer i en tekst innebærer det en forståelse om at jo høyere frekvens av elementer, jo viktigere er det. Det stemmer ikke alltid. I mange sammenhenger er det ikke viktigst hvor mange ganger noe blir sagt, men hvordan det sies. Ganske enkelt er det mange forsknings spørsmål som ikke kan besvares med utsagn om mengde og antall.

Den andre begrensningen med innholdsanalysen er at det ofte er det eksplisitte som blir analysert, mens det implisitte, det uuttalte, blir sett bort i fra. Det implisitte kan òg være veldig viktig, men ligge på ulike nivåer av tydelighet.

⁷⁴ Bergström og Boréus 2005: 76- 83

Når det analyseres på denne måten kan viktige momenter bli sett bort i fra, og analysen mister viktige poeng. Det kan være ulike grunner til at noe er uttalt. Blant annet kan forfatteren av analyseenheten regne den uttalte informasjonen som selvsagt. Igjen handler det om at det selvsagte er viktige elementer for forfatteren.

Den tredje innvendingen til innholdsanalysen handler om at strukturerte kodeskjemaer til en viss grad styrer oppmerksomheten. Det gjør det vanskeligere for den som analyserer å være åpen for materialet og la teksten få "tale for seg selv".

Den siste innvendingen handler om kodingsenhetene som tas ut av sin sammenheng. I en innholdsanalyse streves det etter enkle bedømningsmetoder. Bergström og Boréus ser tendenser til at man ser bort i fra sammenhengene kodingsenheten står i. Reliabiliteten, den tilstrekkelige nøyaktigheten, kommer da i skyggen og det oppstår et validitetsproblem fordi det analyseres etter hensikten og ikke etter nøyaktigheten.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg starte med en presentasjon av materialet før jeg begynner å analysere materialet.

4.1 Konfirmantbibelen og Veilederheftet

Konfirmantbibelen (KB) er utviklet i et samarbeidsprosjekt mellom Kirkerådet og Det Norske Bibelselskap, og er utgitt på Det Norske Bibelselskap i 2002. *Konfirmantbibelen* er en Bibelutgave utviklet spesielt for konfirmanter. Tanken bak KB er at den ikke bare er en Bibel, men den er også en arbeidsbok med motivasjonsstoff til konfirmanten.

KB er delt inn i tre deler; bibelteksten, temaside og bibelveiviseren. Bibelveiviseren tar for seg alle bøkene i det nye og det gamle testamentet og beskriver dem kort. Her er og en oversikt over personer som er nevnt i Bibelen.

Omslaget på KB kan brettes ut både foran og bak, og omslaget inneholder en liste over sentrale bibelvers og en oversikt over bøkene i Bibelen. I KB er kirkelige symboler de eneste illustrasjonene. Symbolene er plassert rundt på temaside og i bibelveiviseren. Temaside er arbeidsboken til konfirmanden, og de er plassert mellom det nye og det gamle testamentet. Temaside er delt inn i fem hovedkapitler som igjen har flere undertemaer. Hovedkapitlene tar utgangspunkt i ordet *Hellig*, og sitatet nedenfor beskriver hva forfatterne legger i ordet *hellig*.

Begrepet det hellige forstått som det som er annerledes, fordi det på en særlig måte er viet og berørt av Gud, er bærende i dette konfirmandopplegget. Hellighet er en kvalitet som "smitter". Alt menneskelig, kroppen, tankene, handlingene, også tiden, stedet, rommet, kan i prinsippet helliges ved Guds ord og bønn.⁷⁵

Hovedkapitlene i arbeidsboken/temaside er bygd opp på følgende måte, med følgende undertemaer:

- **Hellig Hus:** *Kirken og Gudstjenesten*
- **Hellig ord:** *Gud vår skaper, Gud vår forløser, Bibelen, Bønnen, Jesus- hvem var han?, Jesus- hvem er han?*
- **Hellig handling:** *Dåp og nattverd*
- **Hellig liv:** *De ti bud, WWJD- hva ville Jesus gjort?, Livet med Jesus, Familie og Samliv, Døden og livet*
- **Hellig samfunn:** *Den Hellige Ånd, Menigheten, Misjon, Diakoni*

Konfirmandbibelens Veiledningshefte (KBV) er skrevet og utarbeidet av kateket Randi Langkaas og sogneprest Rolf Steffensen.

⁷⁵ Steffensen og Langkaas: 32

Forfatterne har også hatt med seg en arbeidsgruppe bestående av ansatte i blant annet Kirkerådet og Det Norske Bibelselskap. Det pedagogiske opplegget for KB er samlet i KBV og henvender seg til konfirmantveilederen.

Emmaus- modellen er det pedagogiske opplegget i KB, og modellen bygger på Jesu møte med Emmaus-vandrerne.⁷⁶ I dette møtet ser forfatterne en spennende modell for konfirmasjonsundervisningen. Forfatterne presenterer modellen på denne måten:

I Emmaus- modellen skal konfirmantveilederen legge til rette for at konfirmantenes liv og Bibelens tekst kan møtes på en slik måte at det avgjørende møte med Gud kan finne sted. Det munner ut i en invitasjon til bønn og handling.

Modellen tar utgangspunkt i tre faser; *liv, tekst og invitasjon*. Fasene blir ikke nevnt for konfirmantene og er heller ikke nevnt i KB. De er stikkord til hjelp for konfirmantveilederen og de står forklart flere steder i KBV.

En kort innføring i de tre fasene; liv, tekst og invitasjon⁷⁷

Liv: Til hvert undertema, for eksempel: Bibelen, blir det presentert et nytt symbol. I denne delen står det en liten forklaring på hva dette symbolet betyr. Videre står det om hvorfor dette temaet er relevant for oss som mennesker. Sammen med symbolet er det en motivasjonstekst som skal være en brobygger mellom bibelteksten og konfirmantens eget liv og erfaringer.

Tekst: Denne delen handler om bibeltekst og er delt inn i tre underpunkter, som er nevnt på temasidene i KB: *Noe å huske* (en sentral setning i en fortelling fra Bibelen), *Noe å utforske* (bibeltekster fra GT og/eller NT som viser sammenhenger mellom viktige temaer og ord) og *Noe å lese* (sentrale fortellinger fra NT og GT).

Invitasjon: punktet *Min verden*, er og nevnt i KB, og handler om en invitasjon. En invitasjon til bønn, ettertanke og/eller en utfordring. Av og til er det utfordringer konfirmanten må ta med seg i hverdagen, eller det kan skrives eller tegnes på siden(det er satt av plass til notater/tegning).

⁷⁶ Lukas evangeliet kapittel 24 vers 13- 35

⁷⁷ Steffensen og Langkaas: 8- 9

4.2 Brukerveiledning

Brukerveiledning er et konfirmantopplegg og det er en bok. BV er laget av prestene Knut Tveitereid, Hege E. Fagermoen, Bård E. H. Norheim og Per Arne Dahl, og ble gitt ut på Luther Forlag i 2003. Forfatterne sier selv at BV er to ting; det er et opplegg og det er ei bok. Målet for opplegget er i følge forfatterne: ”Å gi konfirmantledere et gjennomførbart konfirmantopplegg/ ungdomsopplegg som menigheten kan være stolt av. Og gi ungdom en kristen praksis- vaner og erfaring – de kan leve og vokse videre på”.⁷⁸

BV er ei konfirmantbok og ei ressursbok. Den inneholder mye stoff og det er ikke meningen at konfirmantlederen skal rekke å gjennomgå alt, men det skal være en del stoff som konfirmantene kan utforske på egenhånd.⁷⁹ Boka BV er ikke bare ment å være en konfirmantbok, men den er like mye tenkt til å være en bok hvor du finner ”alt du trenger å vite” om det å være kristen. Den er delt inn i syv kapitler, etter som det er syv kristne høytider som er utgangspunktet for pedagogikken. Høytidene er: dåp, jul, vigsel, begravelse, påske, pinse og konfirmasjon. Disse inneholder den samme rammen og inneholder blant annet:

- En tekst som gjør temaet/ høytiden livsnær.
- En ”oppskrift” som inneholder det du trenger til den kirkelige feiringen
- Mat og oppskrifter som passer til høytiden
- Bibelstoff
- Et maleri med forklaring
- Et forbilde, personer som vi blir bedre kjent med, fordi de har gjort noe bra.
- En historie/ en fortelling
- Utgangspunkt for en etisk samtale og presentasjon av kristne organisasjoner
- En sang/ salme med en bakgrunnsfortelling
- Leker, quiz og konkurranser⁸⁰

⁷⁸ Tveitereid et. al. 2003,B.

⁷⁹ Tveitereid et. al. 2003,B.

⁸⁰ Tveitereid et. al. 2003,B.

Rammen for Brukerveiledning⁸¹

HØYTID	MÅLTID	BUDSKAP/ TEMA	BIBELTEKST
Dåp	Frokost	Fordommer/ Gud kaller	Apostlenes gjerninger kapittel 9
Jul	Middag	Rettferdighet – å dele	Sakkeus; Lukas 19
Bryllup	Festmiddag	Kjærligheten	Den bortkomne sønn Lukas kapittel 15
Begravelse	Kveldsmat	Trøst, håp og oppstandelse	Lasarus Johannes kapittel 11
Påske	Nattmat	Nåde og forsoning	Tvileren Thomas Johannes kapittel 20
Pinse	Nachspiel	Bønn, kraft og fellesskap	Emmaus- vandrerne Lukas kapittel 24
Konfirmasjon	Niste/ takeaway	Hvile og vekst	Marta og Maria Lukas kapittel 10

Konfirmantsamlingene er delt inn i tre deler; *høytid*, *måltid* og *livstid*.

Høytid: I denne delen skal høytiden feires. Da er det viktig at kirken er pyntet til riktig høytid, og enda bedre blir det hvis det er flere, for eksempel fjorårskonfirmanter, som kan være med å bidra i gudstjenesten/høytidssamlingen. Meningen er at konfirmantene kun er deltakere i kirkebenken, og skal observere samlingen herifra. Det kan være ”time- outs” i gudstjenesten, hvor vanskelige ord blir forklart eller for å forklare hva som egentlig skjer. Kirka er et annerledes rom, og i dette rommet vil kanskje konfirmantene få en følelse av å være del av ”noe større”. De vil forhåpentligvis ha en viss respekt for kirkerommet, dette vil være med på å gi dem en annerledes opplevelse.

⁸¹ Tveitereid et. al. 2003,B.

Måltid: Etter høytidsfeiringen går samlingen videre og det dreier seg nå om mat og et måltid. Meningen med måltidet er at konfirmanterne skal få enda noen sanselige inntrykk av ”høytidsfeiringen”, som kan være med å hjelpe dem til å huske denne samlingen.

Konfirmantkullet deles opp i grupper, slik at alle blir delaktige i matlagingen og de gjør noe sosialt sammen i små fellesskap. Forfatterne BV gjør som Jesus og bruker måltidet som samlingspunkt. De har selv erfart at rundt bordet åpnes det ofte for ”den gode samtalen!” Det legges opp til en samtale som har den gjeldende høytiden som tema.

Livstid: Etter at høytidsfeiringen er unnagjort med både gudstjeneste i kirken, matlaging og måltid er det fortsatt mye materiale i boka som ikke er nevnt. Forfatterne har tenkt at det skal være slik, fordi dette ikke bare er en konfirmantbok, men det er også en ressurs bok.

4.3 Konfirmantbøker og læringssyn

4.3.1 Hvilken forståelse har bøkene av kunnskap?

Skolens viktigste oppgave er å formidle holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Denne kunnskapen skal hjelpe elevene til utvikling og vekst, slik at de kan utvikle evnene de har fått, og bli selvstendige mennesker som kan tenke og reflektere selv.⁸² Kirken har mange av de samme oppgavene, og formålet med selve konfirmasjonstiden er ”å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen for at de unge kan leve i menighetens fellesskap og vokse som Jesu Kristi disipler”⁸³

Her skal jeg videre undersøke *hvordan* konfirmantbøkene ser på kunnskap og *hva* de ser på som kunnskap. Dette gjør jeg ved hjelp av de tre følgende analysespørsmålene:

1. Hvordan blir kunnskap presentert i de ulike bøkene?
2. Gis det rom for å konstruere kunnskap, og er dette teoretisk eller praktisk kunnskap?
3. Hvordan konstrueres det kunnskap, i en gruppe eller hos individet?

⁸²Imsen 2005: 163

⁸³ Kirkerådet 1998: 7

1) Hvordan blir kunnskap presentert i de ulike bøkene?

Konfirmantbibelen og *Brukerveiledning* er opptatt av at konfirmantene skal lære, og de ønsker å lære bort kunnskap, blant annet om kirkens tro og kristendommen. Det dreier seg ikke bare om ren teori, men også om praktisk kunnskap. Begge bøkene er bygget opp etter *Plan for Konfirmasjonstiden*, hvor det er anbefalte emner og bibelvers som legger til rette for den lokale planen i konfirmasjonsopplæringen.

Sitatet nedenfor er hentet fra KBV, og står i forbindelse med Emmaus-modellen.

Målet er å etablere en forbindelse mellom bibelteksten og konfirmanten på en slik måte at konfirmanten leser sitt eget liv inn i og i lys av bibelteksten. Når denne forbindelsen er etablert, er konfirmanten i stand til å ta i mot utfordringen og invitasjonen til tro og handling som skjuler seg i teksten. Denne metoden hviler på en tillit til at bibelteksten selv er i stand til å formidle sitt budskap til konfirmantene, og en klar bevissthet om at tekstene ikke er endimensjonale, men inneholder lag på lag av visdom. På sin egen måte makter bibeltekstene å kommunisere meningsfylt på flere forskjellige nivåer på samme tid, avhengig av hvor i livet de forskjellige tilhørerne til enhver tid befinner seg.⁸⁴

Forfatterne vektlegger at styrken ved Emmaus-modellen er at den viser konfirmantene hvordan det på en enkel måte går an å gi mer liv til bibeltekstene. Ved hjelp av å bruke punktene liv, tekst og invitasjon, skal konfirmantene få en ny opplevelse av bibeltekstene. Som vi ser av sitatet ovenfor, er målet for denne modellen at det skal etableres en forbindelse mellom bibelteksten og konfirmanten, slik at konfirmanten kan prøve å se sitt liv i lys av bibelteksten. Forfatterne mener det er nødvendig for konfirmanten å ha sitt eget liv ”i bakhodet” når han leser bibelteksten. På denne måten vil det være lettere for konfirmanten å forholde seg til det som står, og lettere å forstå at bibelteksten kan være relevant for eget liv. Og det er i denne refleksjonen forfatterne ønsker at det oppstår en forbindelse mellom konfirmantens liv og bibeltekstens budskap. Hvis denne forbindelsen oppstår, mener forfatterne at det er mulighet for at konfirmanten kan ”ta i mot utfordringen og invitasjonen til tro og handling som skjuler seg i teksten.” Men hva menes egentlig med utfordringen, som det henvises til i sitatet? Ligger det en utfordring i bibelteksten, formulert som et spørsmål? Eller er utfordringen selve budskapet i bibelteksten?

⁸⁴ Steffensen og Langkaas 2002: 16 - 17

Det ser ut til at forfatterne mener budskapet i bibelteksten er selve utfordringen. Forfatterne utfordrer konfirmanten til å ta i mot budskapet i bibelteksten, for i budskapet ligger både invitasjonen og utfordringen til tro og handling. Utfordringen og invitasjonen ligger skjult i teksten, i følge sitatet ovenfor. Ved første gjennomlesning av bibelteksten er det ikke sikkert konfirmanten ser og forstår budskapet, altså utfordringen og invitasjonen. Det er gjennom bruk av Emmaus-modellen at det kan bli tydelig for konfirmanten hva budskapet i teksten er. Og fordi konfirmantene leser teksten med hver sine ”briller”, og brillene er deres eget liv, vil konfirmantene oppfatte utfordringen og budskapet forskjellig. Den kunnskapen som ligger i budskapet er ikke gitt. Konfirmanten må komme frem til budskapet eller kunnskapen selv, og hvilken betydning det/den får for eget liv. Bibelteksten er der, og den er ferdig. Den har noe den ønsker å formidle til menneskene. På en måte er altså kunnskapen gitt, men den er likevel ufullstendig. Bibelteksten skal få plass i menneskets liv, og derfor legges det vekt på at dens budskap skal internaliseres hos konfirmanten. Altså må konfirmanten gjøre budskapet til sitt og gi plass til det i eget liv. Med dette forholdet til kunnskap er det mulig å se likhetstrekk med det kognitive læringssyn.

”Denne metoden hviler på en tillit til at bibelteksten selv er i stand til å formidle sitt budskap til konfirmantene...”, skriver forfatterne i sitatet ovenfor. Hva menes egentlig med formidlingen, og hvordan foregår den? Det er ikke en formidling hvor det skapes dialog mellom de to partene. Det er en formidling som baserer seg på at den ene parten formidler et budskap til den andre; bibelteksten skal formidle noe til konfirmanten. Konfirmanten kan godt stille seg spørrende til dette budskapet, men det er ikke enkelt å skape dialog med bibelteksten, altså stille spørsmål tilbake til bibelteksten. Dette fordi det ser ut til at bibelteksten er kunnskapen som konfirmanten skal tilegne seg. Og dersom bibelteksten er sannheten; skal det da diskuteres med sannheten? Når konfirmanten ikke har mulighet til å gå i dialog med bibelteksten, men må ta den til seg som den er, kan kunnskapen virke som en ren ”flaskepåfylling”, og dermed ser vi likhetstrekk til behavioristenes måte å se på læring; kunnskapen er gitt.

For at forbindelsen mellom konfirmanten og bibelteksten skal bli slik forfatterne ønsker, må konfirmanten kjenne seg selv og egen livssituasjon godt, og ha god selvinnsikt. Det er ikke slik at bibelteksten nødvendigvis taler direkte til konfirmanten, og det handler mye om hvilken innstilling konfirmanten har til bibelteksten. Jeg vil på mange måter stille meg spørrende til om konfirmanten i det hele tatt har denne selvinnsikten.

Et konfirmantkull består av veldig mange forskjellige personligheter med ulik bakgrunn og oppvekst. Kanskje kan forfatterne ha glemt at bakgrunn og oppvekst er så forskjellig, og at det derfor er vanskelig for en konfirmant å se seg selv i lys av bibeltekstene. På noen måter kan punktene liv, tekst og invitasjon virke som en slags trylleformel. Hvis punktene, liv, tekst og invitasjon blir gjennomført slik som KBV presenterer, kan det se ut til at konfirmanten vil ”åpne seg opp” og forstå sitt liv i lys av bibelteksten, og ta i mot Kristus. Mitt spørsmål blir da om det virkelig er så enkelt? Og hvilke handlinger er det som nevnes her? Bibelteksten regnes som budskapet, og det er her kunnskapen ligger. Når konfirmantene setter sitt liv inn i og i lys av bibelteksten, og forbindelsen er etablert, skal konfirmanten være i stand til å ta imot utfordringen til tro og handling som finnes i teksten. Hvilken handling er det snakk om? Det kommer frem av sitatet at den grunnleggende kunnskapen, som inneholder både praktisk og teoretisk kunnskap, finnes i Bibelen. Det er gjennom ”å lese sitt liv inn i teksten” at konfirmanten best mulig kan få del i og forstå denne kunnskapen, i følge forfatterne av KBV.

Videre i sitatet sier forfatterne noe om hvordan bibelteksten selv kan formidle sitt budskap. ”Metoden hviler på en tillit til at bibelteksten selv er i stand til å formidle sitt budskap til konfirmantene”. Når kunnskap og lærdom skal formidles, gjøres det på ulike måter ettersom kunnskap ikke kan formidle seg selv. I teorikapittelet legges det vekt på at kunnskapen formidles gjennom medierende redskaper. Ifølge sitatet ovenfor skal bibelteksten selv formidle budskapet. Men er ikke bibelteksten selve budskapet? Bibelteksten blir formidleren av budskapet. Hvis bibelteksten selv er formidleren og budskapet, altså kunnskapen, så kan kunnskapen formidle seg selv! Dette strider imot det som er gjennomgått tidligere og ingen av læringsteoriene mener at kunnskapen kan formidle seg selv. Sitatet som uttrykker at bibelteksten selv er i stand til å formidle budskapet går på tvers av alt vi har sett tidligere. Forfatterne av KBV har en tro på at Bibelen selv kan formidle direkte til mennesker.

Videre leser vi i sitatet at bibelteksten kan kommunisere til flere mennesker på en gang. Den legger også til at teksten kan kommunisere til flere og forskjellige personer, på flere nivåer, samtidig. Det er ikke slik at den kunnskap bibeltekstene formidler er rettet mot en spesiell aldersgruppe eller mennesker i samme livssituasjon, men kan tale til mennesker i ulike livssituasjoner og i ulik alder. Sitatet ovenfor ville aldri dukket opp i en lærebok i skolen.

Sitatet strider mot alle læringsteoriene vi har sett på tidligere. Læringsteoriene er vitenskap og utviklet av mennesker. Forfatterne anerkjenner og bruker læringsteoriene. Samtidig tror de at Gud selv kan tale til dem gjennom bibelteksten. Og fordi Bibelen er Guds ord presenterer de Bibelen som formidler av seg selv.

Oppsummering: Sitatet det er tatt utgangspunkt i er interessant i forhold til hvordan kunnskap blir presentert i KBV. Bibelteksten blir sett på både som gitt kunnskap og også "uferdig" kunnskap. Den "uferdige" kunnskapen skal internaliseres hos konfirmanten. Bibelteksten blir presentert som formidler av seg selv, og den skal selv formidle sitt budskap til konfirmanten. Det er ikke mulig for konfirmanten å gå i dialog med bibelteksten, men han må ta den til seg slik den er, som gitt kunnskap. Da ser vi likhetstrekk til behavioristene og deres syn på kunnskapen som gitt. Samtidig er det også en forståelse av at kunnskapen ikke er gitt. Bibelteksten inviterer og utfordrer konfirmanten til tro og handling. Konfirmanten må lese bibelteksten i lys av eget liv, og med eget liv som "briller" vil utfordringen og budskapet se forskjellig ut for hver enkelt. På denne måten vil konfirmantene se teksten på forskjellig måte, og de vil internalisere den i sitt liv, etter sitt utgangspunkt. Dette synet på kunnskap har likhetstrekk med det kognitive læringssyn, og da er både det behavioristiske og det kognitive læringssyn presentert i samme sitat.

2) Gis det rom for å konstruere kunnskap, og er dette teoretisk eller praktisk kunnskap?

BV er svært opptatt av at konfirmantene skal gjøre ting sammen på konfirmantsamlingene. Det skal ikke bare pugges bibelvers og lignende, men deltakelse er svært viktig for dette opplegget. Hver høytid har en oppgave som kalles *Dagens dilemma*. Denne oppgaven går ut på at konfirmantkullet blir delt inn i grupper, og oppgaven krever at gruppa samarbeider. Det leses en historie som handler om kjente tegneserie- eller eventyrfigurer. Fortellingen er annerledes enn den konfirmantene kanskje har hørt før, fordi figurene de egentlig kjenner som snille, gjør gale handlinger. Konfirmantene skal først rangere hver for seg hvem de synes oppfører seg verst, og etterpå skal hver gruppe felles rangere aktørene ut i fra den listen hver enkelt selv har laget. Dette krever samarbeid og diskusjon. Til slutt oppfordres det til diskusjon rundt etiske spørsmål knyttet til fortellingen.

Konfirmantveilederen oppfordres til å utfordre konfirmantene med etiske og kritiske spørsmål, for deretter å høre på diskusjonen og se hvordan konfirmantene takler en slik situasjon sammen. *Dagens dilemma* oppfordrer både til selvstendig arbeid og samarbeid. På denne måten blir konfirmantene oppfordret til å tenke på egenhånd først, før de deretter må tenke og diskutere i gruppa, og kanskje inngå kompromisser for at alle skal bli fornøyde med den lista de til slutt skal ferdigstille. Konfirmantene må forklare og diskutere hvorfor de ønsker at lista skal se ut slik, og dette gjør at de må dele sine tanker og meninger med de andre i gruppa. Oppgavene som er i *Dagens dilemma* gjenspeiler mye av BV sin oppbygning og tanker rundt konfirmantsamlingene. De fleste oppgavene er satt opp som samarbeidsoppgaver. Det er ikke slik at konfirmantlederen til en hver tid forteller til punkt og prikke hva konfirmantene skal gjøre, eksempelvis i matlagingen, men det legges opp til at konfirmantene selv skal løse oppgavene alene, eller i samarbeid med andre. Når det arbeides på denne måten, gis det rom for at konfirmantene konstruerer kunnskap sammen med andre. Det blir i hovedsak lagt vekt på praktisk kunnskap, men i diskusjoner og samtaler rundt ulike tema, eksempelvis under måltidet, vil det også bli konstruert teoretisk kunnskap.

BV opererer som nevnt med høytidsdelen som første del av samlingen. Her er det lagt opp til gudstjeneste, og det oppfordres til at fjorårskonfirmanter og andre som er ledere på samlingene, er skuespillere og aktive i gudstjenesten. Konfirmantene skal være ”menigheten” og kun være deltakere på kirkebenken. Kanskje mister konfirmantene noe av den konkrete handlingsdeltakelsen i høytidsdelen, men dette tas igjen når de deltar i matlagingen og i måltidsfellesskapet.

I KBV ser vi også at deltakelse er viktig. Dette kommer blant annet frem i kapittelet som har fått navnet *Hellig handling*:

Deltakelse er et nøkkelord i ethvert vellykket konfirmantopplegg. I liten grad er det fruktbart å bare snakke om og forklare det hellige. Å invitere til deltakelse i bønn, kreativt arbeid med bibeltekster og aktiv bruk av kropp og sanser, er særdeles viktig. Ikke minst gjelder det i møte med de hellige handlinger, dåpen og nattverden.⁸⁵

⁸⁵ Steffensen og Langkaas 2002: 36

Forfatterne mener at det er helt nødvendig med deltakelse for at konfirmantene skal få skikkelig grep om det de skal lære. Forfatterne mener konfirmantene lærer mer og får bedre forståelse av det de gjør når de selv er aktive og handlende. Det vi ser i sitatet ovenfor er at deltakelsen er knyttet til kirkelige handlinger. Det dreier seg blant annet om invitasjon til deltakelse i bønn, arbeid med bibeltekster og nattverd. Deltakelsen i de kirkelige praksisene skal hjelpe konfirmanten til å bedre forstå disse handlingene, gjennom bruk av kropp og sanser, og ikke bare gjennom teoretisk kunnskap. KBV legger vekt på invitasjonen; en invitasjon til å være med å delta i de hellige handlingene. Alle skal lære teorien rundt de hellige handlingene, men når det kommer til den praktiske handlingen, har konfirmanten mulighet til å velge om han ønsker å delta.

Videre i KBV ser vi nærmere på *liv-* delen. I denne delen er forfatterne opptatt av at det er viktig å snakke alvorlig og ærlig om livet. Det er også viktig at konfirmantene reflekterer over egne følelser og erfaringer, men som mange konfirmantveiledere har erfart, er dette ikke alltid like lett.

For ikke å virke truende, og likevel komme nær konfirmantenes egne følelser og erfaringer, er det gjerne fruktbart å gå noen omveier. Lek, rollespill, trygghetsøvelser og det å invitere konfirmantene inn i konstruerte situasjoner der de må ta stilling til gitte problemstillinger, er gode innsteg til bibelarbeidet. Lek og fysisk bevegelse skaper engasjement. Det å gjøre og oppleve noe sammen, uten at konfirmantene opplever at de må utlevere egne tanker og følelser, etterfulgt av enkle spørsmål som: Hva skjedde? Hva opplevde du? gir på en god måte rom for samtale og refleksjon.⁸⁶

I møte med egne og de andres erfaringer og tanker lærer konfirmantene av hverandre, og dermed er det mulighet for at det konstrueres ny kunnskap hos konfirmantene. Ved deltakelse i rollespill og lek føres deltakerne sammen på en spesiell måte. Gjennom språk og kropp kommuniserer de med hverandre, og de blir engasjerte. Deltakelse er nødvendig i denne type situasjoner, både i lek og i refleksjonsspørsmålene etterpå. Her konstrueres det teoretisk og praktisk kunnskap.

BV og KBV er opptatt av deltakelse, men kanskje er deltakelsen lagt opp på litt ulikt grunnlag.

⁸⁶ Steffensen og Langkaas 2002: 26- 27

Flere steder gjennomfører KBV handlinger/praksiser for å understreke noe som er blitt undervist. Det henger sammen med at teorien skal settes ut i praksis. Dette kommer spesielt til uttrykk i den liturgiske delen, som KBV kaller *Hellig handling*. Samtidig er KBV også opptatt av at lek og rollespill er gode øvelser for konfirmantene, og i denne sammenhengen blir det konstruert praktisk kunnskap. I matlagingsdelen, i BV, legges det vekt på at konfirmanten skal finne ut av ting på egenhånd. De har en oppskrift å forholde seg til, men sammen med gruppa må konfirmantene legge opp en plan for hvordan de ønsker å gå fram. På denne måten starter konfirmantene med handlingen (matlagingen), og gjennom denne deltakelsen konstrueres det kunnskap i gruppen.

Det er ikke slik at BV alltid går fra praksis/handling til teori, men det er større vekt på denne formen enn den hvor konfirmantene går fra å lære teori til gjennomførelse i praksis. I KBV er det mye som går i retningen teorisk kunnskap til praktisk kunnskap. Det vil si at praksisen blir satt i verk for å understreke teorien. Dette finner vi også noen steder i BV. Når praksis gjennomføres for å understreke teori gis det ikke like stort rom for å konstruere kunnskap. Men gjennom denne arbeidsmåten er det viktig å gi rom for refleksjon rundt handlingen og praksisen. KBV og BV opererer begge med lek og rollespill for å sette fokus på temaer som etter konfirmanter og veilederes erfaringer ikke alltid er like lett å ta opp. Derfor kan det være lettere å legge opp til rollespill eller lek som setter fokus på det ønskede temaet. Med denne formen for deltakelse er det viktig at det gis tid til refleksjon etter gjennomført lek eller rollespill, slik at konfirmanten får en forståelse av hva han har vært med på og hvorfor det ble gjort på denne måten.

Når ordet teori nevnes, handler det i KBV for det meste om katekismen, bibelfortellinger og annet som omhandler kristendommen det dreier seg om. Det er denne teoretiske kunnskapen det legges vekt på i konfirmasjonstiden. BV har også fokus på denne teorien i høytidsdelen, men det er mindre fokus på denne kunnskapen i undervisningen. BV er ei ressursbok, og konfirmanten har med seg den teoretiske kunnskapen i boka.

Oppsummering: Vi ser at KBV og BV legger stor vekt på at konfirmantene skal være delaktige i konfirmantsamlingene. Begge bøkene legger opp til handlinger og aktiviteter som krever at konfirmanten deltar aktivt, mer enn å sitte og høre på undervisningen. Undervisningen er ikke lagt opp som et en monolog fra underviser til konfirmant.

Begge bøkene legger stor vekt på deltakelse, men i noen avsnitt kommer det og frem at deltakelsen er lagt opp forskjellig. Flere steder i KBV legges deltakelsen til kirkelige handlinger. Konfirmantene inviteres til å delta i kirkelige handlinger som gudstjeneste, nattverd, lystenning og lignende

BV er bygget opp rundt høytidsfeiringen og matlaging/måltidet. Men det dreier seg lite om aktiv deltakelse i kirkelige handlinger. Begge bøkene legger vekt på at gruppearbeid og samhandling er helt nødvendig for at konfirmantene skal lære. Det skjer noe med konfirmanten og læringsprosessen når den inneholder konkrete, fysiske og psykiske, øvelser. Når konfirmantene jobber sammen og må diskutere ting i fellesskap, lærer de av hverandre, og det dannes kunnskap. Når ulik kunnskap ”knyttes sammen” kan det oppstå ny kunnskap og ny forståelse hos konfirmanten. Gjennom deltakelsen gis det rom for å konstruere kunnskap. Det er likevel et skille mellom formen for deltakelse og handling i de to bøkene. I KBV foregår praksisen stort sett for å understreke den teoretiske kunnskapen, mens BV legger vekt på at det gjennom praksisen/deltakelsen skal konstrueres kunnskap, både praktisk og teoretisk kunnskap.

3) Hvordan konstrueres det kunnskap, i en gruppe eller hos individet?

I KBV finner vi dette sitatet, som sier noe om hvordan tolkning av bibeltekstene bør skje:

Forestillingen om Bibelen som Guds ord formidlet på menneskelige premisser, åpner for å la forskjellige pedagogiske metoder og innfallsvinkler til Bibelen komplettere hverandre. I stedet for å utelukke hverandre kan flere innfallsvinkler berike bibelfortolkningen.⁸⁷

Det finnes ulike måter å tolke Bibelen på, og KBV oppfordrer til å bruke flere av modellene. Dette er ikke for å fortelle at den ene modellen er bedre enn en annen, men for å kunne se en tekst fra flere sider, og på denne måten lære av bibeltekstene. Med de ulike pedagogiske metodene og konfirmantenes egne innfallsvinkler kan det være interessant for konfirmanten å være med på bibelfortolkningen.

⁸⁷Steffensen og Langkaas 2002: 23

Denne måten å arbeide på bør skje i grupper, men ikke med alt for mange deltakere. Forfatterne presenterer Bibelen som en gitt sannhet, men også en sannhet som må få plass i hver enkelts liv. Derfor er det viktig at bibeltekstene jobbes med, slik at konfirmanten kan få en forståelse av hvordan denne kunnskapen kan ha betydning for livet. Når det jobbes på denne måten, blir konfirmanten presentert for kunnskap som er ferdig, men kunnskapen blir også preget av konfirmantens bearbeiding. Dette synet på kunnskap har likehetstrekk med det kognitive teoriens syn på kunnskap. Kognitiv læringsteori ser nettopp på kunnskap som ferdig, men blir preget av bearbeidingen hos individet.

Invitasjon er det tredje punktet i Emmaus- modellen og; "Invitasjon handler om å gi respons. Denne invitasjonen gir konfirmanten mulighet til å respondere i handling og til Gud".⁸⁸ Invitasjon er handling, og forfatterne legger opp til at det skjer handling i konfirmantarbeidet. Med invitasjon menes det at den unge skal få mulighet til å gi respons, dersom han ønsker det. Under punktet; invitasjon legges det opp til en gudstjeneste eller en liturgisk samling hvor det blir gitt mulighet til å gi respons på invitasjonen og budskapet som er presentert. Det kan både være en respons i praktisk handling, som lystenning og/eller å skrive bønnelapper. Det kan også være en invitasjon til å gi respons til Gud, og et ønske om å fortsette å være eller å bli kristen. KBV oppfordrer til at de liturgiske samlingene/gudstjenestene har en fast liturgi, slik at det er gjenkjennelig for konfirmanten. Når rammene er trygge og gjenkjennelige, er det kanskje lettere for konfirmanten å respondere på invitasjonen.

Bibeltolkningen foregår som oftest i grupper, for at teksten lettere skal kunne sees fra flere sider, og hver enkelt kan dele sin mening og kunnskap med resten av gruppa. Ved invitasjon og respons, som vi har sett på ovenfor, skjer handlingene sammen med andre, men det er likevel opp til hver enkelt om de ønsker å ta imot invitasjonen og på hvilken måte de velger å respondere.

Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke(PKT) har ulike bibeltekster og bekjennelser som det anbefales at konfirmanten skal være kjent med i løpet av konfirmasjonstiden. Hos både BV og KB er alle disse anbefalte tekstene med. BV har innenfor hver høytid sider med overskriften *pensum*. Sidene som er merket med pensum inneholder følgende: Gjennomgang av de ulike leddene i gudstjenesten, hvorfor Bibelen er verdt å lese, hva som skjedd på korset, om begravelse, det dobbelte kjærlighetsbud, frelseshistorien og trosbekjennelsen.

⁸⁸ Steffensen og Langkaas 2002: 16

I veiledningen til BV er det ikke nevnt noe nærmere om disse punktene, men det at de er pensum tilsier at konfirmanten skal lære seg eller være godt kjent med det som står der.

BV har i sitt veiledningsstoff en *Kryssliste mot konfirmantplanene* (PKT), som ligger til grunn for arbeidet med boken. I forhold til disse pensumssidene blir det individet selv som må ta til seg kunnskapen på egenhånd, fordi det ikke legges opp til et samarbeid eller et opplegg rundt alt pensumstoffet. Bønner og bekjennelser blir brukt så ofte som mulig, og når det passer i høytidsdelen, eller under måltidet. Når det er bekjennelser, bønner og/eller bibelvers som skal læres, er det vanlig at konfirmanten pugger dem og lærer utenat.

BV er som tidligere nevnt opptatt av deltakelse, og det er synlig gjennom hele opplegget. Konfirmantene lager blant annet mat og spiser. Sitatet nedenfor forklarer hvorfor BV synes dette er viktig.

Vi tror på måltidet! Jesus underviste mens de spiste. De første kristne møttes med måltidet som ramme. Ungdom har ikke lenger det samme forholdet til å samles rundt bordet som det man hadde tidligere. Ungdom er rett og slett ikke vant til å sitte sammen lenge rundt et bord. Men de liker det når det først skjer! Under utprøving av dette opplegget skjedde det noe magisk nesten hver gang. Samtalen åpnet seg... Dette var tydelig en måte å være sammen på som fungerte, også 2000 år etter at Jesus gjorde det sammen med sine disipler. Som kristne skal det snakkes med mat i munnen.⁸⁹

Dette sitatet er spennende og inneholder mye interessant. Forfatterne av BV er opptatt av måltidet, og de mener det er en god ramme for gode samtaler. Forbildet, med måltidet som ramme, er Jesu måltider med disiplene og andre mennesker han traff. Av sitatet leser vi også at forfatterne mener at ungdom i dag ikke er vant til å bruke tid rundt måltidet, på samme måte som det ble gjort tidligere. Forfatterne har prøvd dette ut blant konfirmanter, og de opplevde nesten hver gang at det skjedde noe spesielt, at de fikk en god samtale med konfirmantene. Forfatterne har opplevd at dette er en god måte og samles på, og dermed oppfordrer de andre til å bruke denne samværsformen i konfirmantopplegget.

Forfatterne tar på seg en ganske bastant mening når de påstår at ungdom ikke er vant til å sitte lenge rundt bordet.

⁸⁹ Tveitereid et. al. 2003,B.

De plasserer alle ungdommene innenfor ei gruppe og sier at ”ungdommer er ikke vant til å sitte sammen lenge rundt et bord”. (Kanskje er noen av konfirmantene nettopp opplært til det og ser verdien av det?) Forfatterne synes det er trist at måltidet ikke har den samme statusen som før, fordi de mener og tror at denne formen for samvær er god. På mange måter kan det virke som om forfatterne synes mye var bedre før, og de lager en idyllisering av tidligere tider. Før var det mer vanlig at man satt lenge rundt bordet, og der var det ro og en god samtale. I disse samtalene, sammen med mennesker rundt et bord, ble kollektiv kunnskap konstruert. Det at Jesus og disiplene brukte mye tid rundt måltid og hadde gode samtaler trenger ikke bety at alle likte å sitte lenge rundt bordet. Mest sannsynlig var det noen som ikke likte det den gangen heller. Bibelens tradisjon rundt måltidet ser forfatterne på som verdifull, og de ønsker å ta tilbake den tapte tradisjonen, med måltidet som arena for den gode samtalen. Når forfatterne ser på fortiden som bedre, sier de samtidig at det har skjedd noe med samfunnsutviklingen, fordi sitatet presenterer tradisjonen fra Jesu tid som noe godt og bra. Siden denne tradisjonen ikke er like sterk i dag, kan sitatet forstås som om konfirmantene går glipp av noe, eller mangler noe. Dette ønsker forfatterne å gjøre noe med. Derfor ønsker forfatterne å ta tilbake denne tradisjonen, fordi de har opplevde gode stunder rundt måltidet, sammen med konfirmantene.

Når konfirmanter har noe felles å samles rundt, er det som om de generelt kan slappe mer av og kjenne på en tilhørighet og trygghet. Tilhørighet og trygghet er gode og viktige stikkord for at mennesker slapper av, tør å være seg selv og å si sin mening. Konfirmantveilederen er den som ”styrer” samtalen rundt bordet og stiller spørsmål til det som har med den aktuelle høytiden å gjøre. Rundt bordet foregår det et sosialt samspill, hvor konfirmanter og ledere utveksler meninger, spørsmål og erfaringer, som er farget av deres bakgrunn og tilhørighet. Dermed vil det være mange forskjellige meninger, spørsmål og erfaringer, og alle involverte vil muligens bli presentert for nye vinklinger og nye temaer. Noe av dette vil de involverte ta til seg og gjøre til sitt eget. På denne måten dannes det ny kunnskap i samspillet med andre mennesker. Når konfirmantene sammen med konfirmantveilederen deler og erfarer vil de oppdage nye ting og tilegne seg ny kunnskap. Noe av denne kunnskapen vil allerede være gitt, men den trenger å bli internalisert hos deltakerne. Eksempler på kunnskap som allerede er gitt kan være kristne sannheter og tradisjoner som kirka regner som sanne og urokkelige.

For at denne kunnskapen skal få betydning i et menneskes liv, trenger den å bearbeides hos den enkelte slik at kunnskapen kan få plass sammen med forståelsen konfirmanten har av denne kunnskapen fra før.

Oppsummering: KBV har fokus på at konfirmantene kan være med i bibelfortolkningsgrupper hvor det tas i bruk ulike pedagogiske metoder for bibeltolkning, og hvor konfirmantene og kan komme med meninger og synspunkter. Gjennom denne formen for gruppesamvær kan alle dele av sin kunnskap, og det kan konstrueres ny kunnskap i gruppen. Når det jobbes på denne måten, blir noe av kunnskapen, altså Bibelen, presentert som gitt. Det er ønskelig at konfirmanten gjør bibeltekstene til sine egne, så langt det er mulig. Med dette ser vi et kognitivt syn på kunnskap.

KBV er samtidig opptatt av invitasjon og respons. I dette ligger det at konfirmanten skal få en invitasjon; en invitasjon til å gi respons på det som blir undervist. Denne responsen kan gis gjennom en praktisk handling, som lystenning, skrive bønnelapper og lignende. Denne handlingen skjer sammen med andre, men det er likevel individuelle handlinger og valg.

BV er opptatt av måltidet som en god samlingsform. Forfatterne legger vekt på at tradisjonene med mye tid rundt bordet er forsvunnet, og de ønsker å ta tilbake denne tradisjonen fordi de tror den har noe for seg. I dette samværet skjer det et sosialt samspill mellom konfirmantene. Det blir gitt dem en oppskrift og ut i fra den må de samarbeide og finne frem til en framgangsmåte som kan fungere for gruppa. Forfatterne av BV legger vekt på at konfirmantene konstruerer kunnskap når de jobber sammen for å finne en best mulig måte å lage maten på. Det konstrueres kunnskap i ei gruppe.

4.3.2 Hvilken forståelse har bøkene av den lærende?

I denne delen er det konfirmanten jeg skal se nærmere på, og konfirmanten blir her presentert som den lærende. Jeg skal bruke ett forskningsspørsmål, og det lyder som følger; Hvordan blir den lærende fremstilt i konfirmantbøkene?

Hvordan blir den lærende fremstilt i konfirmantbøkene?

Sitatet nedenfor er hentet fra KBV og forteller oss hvordan KBV ser på den lærende.

Utgangspunktet er at vi har noe å gi hverandre, at vi møtes som likeverdige. Konfirmantenes egen tro, deres egne erfaringer og refleksjoner er verdifulle og helt uunnværlige ressurser for veilederen, og omvendt. Emmausfortellingen viser oss at all god kommunikasjon begynner med en vilje til å lytte og gjøre seg tilgjengelig for hverandres livserfaring.⁹⁰

Sitatet ovenfor forteller oss at alle deltakerne i en konfirmantgruppe er viktige. Men samtidig brukes ordet **vi**; ”at vi har noe å gi hverandre”. Når setningen formuleres på denne måten er det tydelig at også konfirmantveilederen regnes som viktig i gruppa, og spiller en rolle. Hvis det bare var snakk om konfirmantgruppa burde ordet **de** vært brukt. Denne ordbruken henspiller på at vi alle sammen har noe å lære andre, og at vi alle lærer av hverandre. Forfatterne fremstiller det slik; når vi kommer med egen tro og erfaring, har alle noe unikt å komme med, fordi vi alle er forskjellige. Sitatet nevner og at vi har ”noe å gi hverandre”. Hva er det vi egentlig har å gi til hverandre?

Forfatterne legger vekt på at konfirmantene er forskjellige, med ulik bakgrunn, ulik personlighet og med ulike gaver og talenter. Konfirmantene vil ha med seg dette til samlingene, bevisst eller ubevisst, og når det skal samtales og diskuteres vil disse sidene komme frem. Når konfirmantgruppa, sammen med konfirmantveilederen, deler erfaringer, tanker og meninger, vil de utfordre og oppmuntre hverandre, og på denne måten lære av hverandre. Den kunnskapen hver enkelt konfirmant har kan gis videre til resten av gruppa. Forfatterne mener at når konfirmantene lytter til andre og til seg selv, vil de ta til seg noe av det som blir delt og gjøre noe av det til sitt eget.

Dette ligger nært til måten den konstruktivistiske læringsteorien mener læring skjer. Den lærende blir av forfatterne fremstilt som en som har noe å komme med, at han har med seg en kunnskap som er viktig å dele med andre. Samtidig er det viktig at den lærende er åpen og lyttende til hva de andre har å komme med, da dette kan være lærdom som den lærende kan ta med seg videre.

Forfatterne nevner i sitatet ovenfor at alle er likeverdige. Dette gjelder også i konfirmantgruppa.

⁹⁰ Steffensen og Langkaas 2002:23

Hvis alle i gruppa er likeverdige gjelder dette også for konfirmantveilederen. Det er viktig at konfirmantveilederen spesielt er observant på dette, da det som leder kan være lett å innta en ovenfra og ned- holdning overfor konfirmantene.

Forfatterne av KBV er opptatt av at det er viktig å kjenne konfirmantene og deres kontekst når bibelstoff skal presenteres. På denne måten kan bibelstoffet legges fram på en måte som er relevant og interessant for konfirmanten og hans livssituasjon. De fleste mennesker er konstruert slik at det som er relevant for dem og som de bryr seg om, har de lettere for å ta til seg, og dette gjelder også for konfirmantene. På bakgrunn av dette presenterer KBV viktige trekk ved ungdomskulturen. KBV fokuserer på hvor viktig det er for ungdom å bli sett og godtatt. Forfatterne legger vekt på at hvis dette ikke skjer kan mange ungdommer/konfirmanter bli utagerende, fordi de søker etter oppmerksomhet og bekreftelse.

Videre i KBV skrives det om religiøsitet hos en 14- 15 åring, og sitatet nedenfor er hentet fra dette avsnittet.

I møte med det religiøse, som med så mye annet, inntar mange 14-15 åringer svært ofte skråsikre standpunkter. Det er viktig å forstå at bak skråsikre og provoserende utsagn skjuler ofte usikkerheten og forvirringen seg, og lengselen etter å forstå og bli forstått.⁹¹

Det forfatterne prøver å si gjennom sitatet ovenfor er at 14-15 åringer generelt er raskt ute med å være kritiske og skeptiske til religion og livssyn. Forfatterne mener at det er en grunn til at de er slik, og at det nettopp derfor er viktig å forstå at det ofte ligger noe bak en slik holdning. Sitatet nevner at det som kan ligge bak denne type holdning egentlig dreier seg om usikkerhet og forvirring, og et ønske om å bli forstått.

Forfatterne har ganske tydelige meninger om ungdommer og ungdomskulturen. Ungdommer blir fremstilt som om de bare er skeptiske og kritiske, til det religiøse, og til så mye annet. Er dette generelle trekk? Etter som Norge er et land med mange nasjonaliteter, så vet vi at det er mange religioner som preger samfunnet. Med dette er ungdom etter hvert blitt mer vant til, og åpne for at det er forskjellige religioner som preger samfunnet.

⁹¹ Steffensen og Langkaas 2002: 18

Mange unge har venner med ulik religiøs bakgrunn, og derfor er det ikke så skremmende for dem med det som handler om religion. Det som gjør ungdom kritiske og skeptiske er når noen for eksempel fremstiller kristendommen som absolutt sannhet, og har klare og tydelige meninger om hva som er rett og galt. Da oppstår det hos mange unge en skeptisk og kritisk holdning. Det er ikke bare ungdommer som er skeptiske og kritiske til absolutte sannheter, dette gjelder også for voksne. Samfunnet er med årene blitt mer og mer relativistisk, og det at samfunnet er blitt mer relativistisk handler blant annet om at alt er relativt. Mange vil mene at det ikke finnes noe absolutte sannheter, men det som er viktig er at hver enkelt har sine sannheter. Det som er rett for deg er rett for deg, og det er i orden. Det er i orden at vi som mennesker har ulike sannheter. Når dette er en del av holdningen i samfunnet er det kanskje ikke rart at folk er skeptiske når noen kommer med en absolutt sannhet. Selv om ikke alle konfirmanter er kritiske og skeptiske, så er konfirmantene i en alder hvor mange stiller seg kritiske til det som blir presentert som sannheter. Det handler ikke om at de vil være vanskelige, men det handler om at det er en del av deres identitetsbygging å være skeptisk. Piaget var oppatt av å se på utviklingen hos barn og voksne. Han nevner at det er i den formal- operasjonelle perioden, som konfirmantene er en del av, at unge mennesker lærer seg å tenke i hypoteser. Med den hypotetiske tenkningen kommer også den kritiske tenkningen, som igjen kan føre til kritiske holdninger. Den formal- operasjonelle perioden er det siste stadiet til Piagets om den intellektuelle utviklingen. Han definerer dette stadiet fra ca 11 år, og siden han ikke opererer med flere stadier, plasseres alle etter 11 år innenfor dette stadiet. Når det er snakk om at den lærende, i en alder av 14-15 år, er skeptisk og kritisk kan det ha en sammenheng med både den intellektuelle utviklingen, samfunnsutviklingen og et behov for å se og bli sett.

Som vi har sett tidligere er Emmaus-modellen svært sentral i KBV. Den legger også vekt på hvor viktig det er at mennesker blir møtt og sett. Dette gjentar seg igjen i sitatet nedenfor.

Det å bli sett er helt grunnleggende i mellommenneskelige forhold. I sitt møte med Emmaus- vandrerne viser Jesus at han har sett disiplene. Han kommer dem i møte der de er. Han lytter aktivt til dem og tar dem på alvor. Når Jesus gir rom for livet, gir han samtidig rom for Skriftens ord. Først når livet og Ordet møtes kan øyne åpnes og liv forandres.⁹²

⁹² Steffensen og Langkaas 2002: 14

I dette sitatet presenterer forfatterne Jesus som et forbilde for veilederen. Sitatet kunne også ha stått under neste punkt som handler om læreren, men når sitatet er et forbilde for veilederen sier det også mye om den lærende. Sitatet sier noe om hvor viktig forfatterne mener det er for mennesker å bli sett og tatt på alvor, og dette gjelder alle mennesker. Forfatterne mener og at konfirmannten/den lærende trenger å bli møtt og respektert for den han er. Gjennom sitatet presentere forfatterne Jesus som en som er opptatt av å skape trygghet rundt seg, og å ta mennesker han møter på alvor. Derfor er forfatterne av KBV opptatt av at den lærende trenger å føle seg trygg og ønsket i konfirmanntgruppa. Det er avgjørende for at den lærende i det hele tatt ønsker å delta i det opplegget som det legges opp til i en undervisningssituasjon. Når forfatterne legger mye vekt på at det skal være trygt i gruppa sier de samtidig at hvis konfirmannten er utrygg, og hvis det som undervises ikke er relevant for hans liv, er det stor fare for at konfirmannten ikke følger med eller deltar.

KBV legger også stor vekt på at konfirmanntene er forskjellige og at noen kan ha nedsatt funksjonsnivå. Noen konfirmanntveiledere kan for eksempel ha synshemmede konfirmanter i sin gruppe. Forfatterne Steffensen og Langkaas presiserer derfor tydelig at i de konfirmanntgruppene dette gjelder, er det viktig at blant annet symbolene forklares, og at all undervisning som er visuell legges til rette for alle. I og med at konfirmanntene og konfirmanntgruppene er forskjellige er det viktig at konfirmanntsamlingene og oppleggene blir lagt opp etter den tilhørergruppa som gjelder på de ulike stedene. KBV er et opplegg som skal passe til de fleste grupper og ungdommer, men den er likevel forslag til opplegg. Forfatterne er tydelige på at det er helt nødvendig at opplegget legges til rette for den gruppen konfirmanntveilederen kjenner, og da er det kanskje ikke alt som passer for alle konfirmanter eller grupper.

Følgende sitat er hentet fra den invitasjons- delen i Emmaus- modellen:

Den avsluttende liturgien har til hensikt å invitere konfirmanntene til å møte Gud med hele seg. I liturgien oppsummeres samlingens tema gjennom sang, bevegelse, tekstlesning og bønn. Liturgien bør i størst mulig grad appellere til hele mennesket. Det gjelder ikke bare å delta intellektuelt, men også med kroppen og bruk av sansene. Det å reise seg og bevege seg frem til lysgloben, alterringen eller alteret for å tenne lys, er en svært konkret måte å delta i handlingen på.

På samme måte vil det å feire nattverd, kjenne på dåpsvannet, føle korstegnet i pannen, legge fra seg en stein foran alteret, lytte til, kanskje også bevege seg til musikken, være med på å hjelpe konfirmantene til å oppleve seg berørt. Her er mulighetene mange.⁹³

”Å oppleve seg berørt,” høres litt voldsomt ut, det høres litt stort ut. Hva menes egentlig? Det handler om at noe i konfirmanten blir beveget eller berørt. Kanskje ser konfirmantene en sammenheng i noe de ikke har sett en sammenheng i før, eller de forstår noe på en ny måte. Å oppleve seg berørt kan handle om at det skjer noe i konfirmantens indre, at de gjør en oppdagelse eller noe blir mer tydelig for dem. Kanskje dreier det seg egentlig om at de lærer noe?

KBV er opptatt av at det må være handling i liturgien, at den lærende ikke bare skal delta intellektuelt, men også i samspill med kropp og sanser. I samlingen og i liturgien er den lærende sammen med andre lærende, men samtidig har mange av handlingene også en individuell side. Det er ikke alltid like lett å sette ord på ting, og det er ikke alltid lett å forstå seg på ting. Gjennom bruk av kropp og sanser får den lærende muligheten til å uttrykke seg uten ord, i handlinger. Forfatterne legger vekt på at det å la sansene og kroppen få en bevisst plass i liturgien er viktig, fordi det gjør noe med den lærende. Med dette får den lærende flere ”knagger” å henge den teoretiske kunnskapen på. Dette gjør det lettere for konfirmantene å huske kunnskapen senere, når de har en praktisk kunnskap som hører sammen med den teoretiske kunnskapen. Et annet ord for denne praktiske handlingen er instrumentell praksis. Det er ikke gjennom deltakelsen og handlingen konfirmanten lærer, men det er lært en teoretisk kunnskap i forkant som blir lettere å huske når det er en handling til. Eller det er en teoretisk kunnskap som uttrykkes gjennom praktisk handling. Derfor får denne typen handling navnet instrumentell praksis.

BV har ikke satt ord på for mye om den lærende, forståelsen er mer implisitt. I BV må det på mange måter leses litt mer mellom linjene. Hele opplegget er laget for den lærende, konfirmanten. Måten BV er lagt opp på er med tanke på den lærende, og hvordan han skal lære best mulig, gjennom mange ulike former for deltakelse i konfirmantsamlingene. BV er opptatt av å gi konfirmantene en kunnskap, både teoretisk og praktisk, som de kan ta med seg videre i livet.

⁹³ Steffensen og Langkaas 2002: 30

Dette kommer tydelig fram i det ene delmålet til BV: ”Å gi ungdom en kristen praksis - vaner og erfaringer - de kan leve og vokse videre på”.⁹⁴ Ordet ungdom omfatter også konfirmanten. Den kristne praksisen det er snakk om her dreier seg om handlinger og praksiser som konfirmantene lærer gjennom konfirmantundervisningen.

I delen som handler om måltidet og matlagingen kommer den lærende mer tydelig fram. Her får den lærende utfolde seg og prøve seg frem på egenhånd og sammen med andre.

BV legger opp til at fjorårskonfirmanter og andre ledere skal være tilretteleggere, og at konfirmantene selv skal finne ut av matlagingen. Det blir utdelt oppskrift og fremgangsmåte (finnes i boka BV), og ut i fra disse skal konfirmantene lage maten i grupper. Her legges det opp til at konfirmantene må samarbeide og finne en felles fremgangsmåte. For at dette skal gå best mulig er det viktig at de kommuniserer godt sammen og at det lytter til hverandre. Kanskje er noen av dem mer erfarne enn andre i matlaging, og da kan det være nyttig å lytte til den erfarne. Gjennom deltakelsen får den lærende ny erfaring sammen med resten av gruppa, og når konfirmantene gjør praktiske handlinger sammen, på denne måten konstrueres det læring i gruppa og hos konfirmanten.

I høytidsdelen/gudstjenesten hvor konfirmanten i BV har rollen som deltaker, betyr det ikke at konfirmanten bare sitter og ser og hører på det som skjer i gudstjenesten. Det forventes at konfirmantene er delaktige på samlingen, i blant annet sang, *Fadervår* og trosbekjennelsen. Denne formen for deltakelse konstruerer ikke læring, men konfirmanten tar i mot kunnskap som allerede er gitt, og internaliserer den hos seg selv. BV har også laget en kryssliste mot konfirmantplanen(PKT), og gjennom denne viser forfatterne at de har lagt PKT til grunn for arbeidet med BV. Krysslista har et punkt som er interessant i forholdet til den lærende.

Opplegget legger i stor grad vekt på kunnskapen som er direkte linket til konfirmantens egne opplevelser og erfaring av tema. Konfirmantene får gjennom bruken av ledere oppleve disippeltrening i praksis, og det er lagt stor vekt på rom til samtale, spørsmål, undring og praktiske oppgaver.⁹⁵

⁹⁴ Tveitereid et. al. 2003,B

⁹⁵ Tveitereid et. al. 2003,B.

Som nevnt tidligere kommer konfirmanten til konfirmantundervisningen med forskjellige opplevelser, bakgrunner, erfaringer og talenter. I sitatet ovenfor dukker dette poenget opp igjen. BV er opptatt av at kunnskapen som ”serveres” konfirmantene skal ha sammenheng med de opplevelsene og erfaringene konfirmantene selv har til temaet. Når BV uttrykker seg på denne måten, presenterer de et syn på kunnskap som ikke er forenelig med alle læringsteorier. Det oppleves som om kunnskapen er noe som allerede er gitt og ferdig, men som skal tilpasses til livet til konfirmanten. Dette lyder likt med den kognitive teoriens syn på kunnskap. Her er kunnskapen ferdig, men den blir preget av individets bearbeiding. Så ut i fra dette sitatet ser det ut til at den lærende blir ”servert” kunnskap som skal passe inn i livet, eller ha en god link inn i konfirmantens egne erfaringer og opplevelser av temaet. Det som er interessant er at mitt inntrykk av BV ikke henger helt sammen med den oppdagelsen som nettopp ble gjort i sitatet ovenfor. BV legger stor vekt på at den lærende/konfirmanten er delaktig og handlende i mye av opplegget, uten at den lærende blir stilt ovenfor mye tydelig og gitt kunnskap. BV legger mye opp til at den lærende i samspill med andre konfirmanter, gjennom samtale og praktiske oppgaver, skal finne ut av ting på egenhånd. Det er nettopp disse momentene som trekkes inn lenger nede i sitatet, at det legges stor vekt på tid til samtale, spørsmål, undring og praktiske oppgaver. Gjennom denne formen for undervisning er det rom for at konfirmantene sammen skaper kunnskapen.

Et siste sitat som også understreker dette, er også hentet fra *Kryssliste mot konfirmantplanen*: ”LIVSTID inneholder et stort tilfang av gruppeoppgaver og individuelle oppgaver med forskjellig tilnæringsmåter og med utgangspunkt i konfirmantenes erfaringsvirkelighet.”⁹⁶

Oppsummering: KBV legger vekt på at alle er likeverdige. Konfirmantene og konfirmantveilederen stilles likt og er likeverdige, dette er det viktig for forfatterne å poengtere. Samtidig som alle i gruppen er likeverdige, er KBV opptatt av at alle de lærende har egne erfaringer og livssituasjoner som de har med seg til samlingene. Det er viktig at de blir godtatt for den de er, og at de blir sett. Konfirmantene kan være kritiske og skeptiske, og grunnen til dette ser ut til å ha en sammenheng med alder, samfunnsutvikling og et behov for erkjennelse. KBV presiserer også hvor viktig det er at den lærende blir møtt med de behovene han har, og spesielt i tilfeller ved funksjonshemming.

⁹⁶ Tveitereid et. al. 2003,B.

Forfatterne av KBV presiserer at det er viktig at konfirmanten er handlende i undervisningen, og ikke bare passiv mottaker av teoretisk kunnskap. Gjennom liturgiske samlinger legges det opp til deltakelse. Denne deltakelsen ser ut til å være instrumentell. Det betyr at konfirmanten gjør en handling for å understreke den teoretiske kunnskapen, og for å få flere ”knagger” å henge kunnskapen på.

Den lærende blir i BV omtalt mer implisitt, men det er likevel tydelige tanker rundt den lærende. Forfatterne legger vekt på at både teoretisk og praktisk kunnskap skal læres, og det gis også rom for den lærende å konstruere kunnskap sammen med de andre i konfirmantgruppen, og da spesielt gjennom matlagingen. I høytiden/gudstjenesten er kunnskapen mer gitt, og det er opp til konfirmanten å gjøre den til sin egen, men samtidig legges det og opp til at kunnskapen skal ha en sammenheng med konfirmantens erfaringer og opplevelser. I BV ser vi at både den kognitiv og den sosiokulturelle læringsteorien har fått plass.

4.3.3 Hvilken forståelse har bøkene av læreren?

Nå har vi sett på den lærende og bøkens forståelse av ham. Dermed snur jeg nå perspektivet og ser på hvilken forståelse bøkene har av læreren. I dette avsnittet vil jeg jobbe ut i fra forskningsspørsmålet; Hvordan blir læreren/veilederen fremstilt i bøkene?

Hvordan blir læreren/veilederen fremstilt i bøkene?

KBV har gjort seg opp klare tanker om konfirmantveilederen, og de blir beskrevet godt i sitatet nedenfor:

I Emmaus-fortellingen framstår Jesus som et forbilde for konfirmantveilederen. Med respekt og fleksibilitet er Jesus kontaktskaper, medvandrer og døråpner. Han lytter og utfordrer, formidler og tolker. Ikke på noe sted trenger han seg på, men setter fri slik at disiplene selv får invitere ham inn til seg. Samtidig er han tydelig både som formidler og lærer når han legger ut hva Skriftene sier om Messias.⁹⁷

⁹⁷ Steffensen og Langkaas 2002: 14

Sitatet legger vekt på at konfirmantveilederen har et godt forbilde i Jesus. Hans måte å være på, og måten han kommuniserte med menneskene rundt seg, er gode eksempler på hvordan en konfirmantveileder bør være. Forfatterne legger vekt på at Jesus søker kontakt med menneskene, han går sammen med dem og han er døråpner. Hva menes med at han er døråpner? Han er en som leder og viser vei, og han åpner noen veier som menneskene selv ikke ville funnet på egenhånd. Kanskje er det ikke bare konkrete veier, men det kan blant annet handle om hvordan mennesker gjør ting og hva de tenker om andre. Jesus trenger seg ikke på menneskene, men han setter fri. Forfatterne sier med dette at veilederen ikke skal trenge seg på med kunnskap og lærdom, men han skal gi konfirmantene rom for å ta egne valg rundt det som undervises. Samtidig som veilederen skal legge til rette for konfirmanten og ikke trenge seg på, så skal han være tydelig som formidler og lærer i undervisningen.

Et annet forhold KBV tar opp er hvilken rolle konfirmantlæreren skal ha. Rollene som nevnes er; den kunnskapsrike læreren (som ” fyller på” kunnskap), formidleren (som videreforteller historier, opplevelser fra Bibelen, og eget kristen liv), eller medvandrerens (som leter sammen med konfirmantene). KBV oppsummerer at ingen av disse tre rollene bør stå alene, men forfatterne oppmuntrer konfirmantveiledere til å ta i bruk disse rollene på ulike tidspunkt, og til ulike tema i undervisningen. Derfor har forfatterne valgt å kalle den som underviser konfirmantene for veileder. Dette gjør KBV fordi forfatterne mener veilederbegrepet kan omfatte alle de tre nevnte rollene, og samtidig slipper de assosiasjonene som følger med lærerbegrepet.

Steffensen og Langkaas mener det er helt nødvendig at veilederen har reflektert rundt egen tro, og er reflektert i forhold til eget liv. Veilederen som formidler trenger engasjement. Et engasjement for det han prater om og et engasjement for dem han prater til. Steffensen og Langkaas oppfordrer veilederen til å ta tak i konteksten som konfirmanten er en del av. Generelt har konfirmantene et nært og godt forhold til populærkulturen. Dermed kan gode virkemidler hentes herfra, gjennom filmklipp, musikkvideoer, sanger, nettsider og lignende. Tilknytningspunkter fra en hverdag som konfirmanten kjenner svært godt vil skape engasjement, og derfor oppfordrer forfatterne til bruk av virkemidler fra populærkulturen. Populærkulturen er en av mange kontekster som konfirmantene er en del av. Poenget er at KBV oppfordrer læreren til å ta tak i områder som konfirmanten kjenner til fra hverdagen, og bruke disse som tilknytningspunkter inn i undervisningen.

KBV har bakerst i heftet et appendiks; *Hvordan få slitestyrke nok til å holde ut lenge?*⁹⁸ som er rettet mot veilederen og veilederens liv. Det legges stor vekt på at konfirmantveilederen skal være bevisst sin egen tro og personlige identitet. Trosfortellingen er blant annet svært aktuell, både for veilederens del, men også i forhold til konfirmantene. Steffensen og Langkaas mener det er viktig å tenke igjennom egen trosfortelling, både for egen del, men også fordi veilederen skal lede konfirmanter i og til tro. Kanskje kommer han også til å møte på spørsmål som dreier seg om nettopp hvorfor og hvordan konfirmantveilederen er kristen.

Videre ser vi på et sitat hentet fra *Brukerveiledning*:

Vi ønsker et opplegg der brukerne skal gå et stykke vei for å ha mulighet til å bli veiledere. Ledertreningen og lederoppgavene knyttet til opplegget henger nøye sammen med disse målene. Vi ønsker å gi konfirmanter og andre ungdommer mulighet til å bli stolte og myndige brukerveiledere ut fra egne forutsetninger i et bredt omsorgsfellesskap. Opplegget og pedagogikken er med andre ord både erfaringsbasert og vekst-/vaneorientert. Vi ønsker å gi unge og voksne muligheter til aktivt å definere seg innenfor fellesskapet gjennom brukerveiledning og brukerveileder.⁹⁹

Sitatet legger tydelig vekt på at BV ønsker å utvikle nye ledere gjennom opplegget. De ønsker at konfirmantene skal få utvikle seg gjennom konfirmantopplegget, og at de etter hvert kan ta del i ledertreningsopplegg, hvis de ønsker det. Ut fra sitatet er det tydelig at det i BV blir lagt vekt på læreren. Fokuset er ikke bare rettet mot den voksne og den ansatte lederen (prest, kateket, ungdomsarbeider og lignende), men opplegget legger stor vekt på at det er viktig å legge til rette for og å utvikle ledere. Ved å bruke fjorårskonfirmanter og andre ungdommer oppfordrer BV til bruk av ressurser på ledertrening.

Ungdommer/fjorårskonfirmanter som er med på å planlegge og gjennomføre høytidene får ansvar og blir vist tillit. På denne måten blir ungdommer utrustet til å utvikle seg og bli ledere. BV er opptatt av at ungdommene skal få oppfølging og ledertrening underveis. Konfirmant det ene året og veileder det neste året er et delmål i BV.

⁹⁸ Steffensen og Langkaas 2002: 200

⁹⁹ Tveitereid et. al. 2003,B.

BV har fokus på at hovedlederen/den ansatte/prest/kateket eller lignende er veileder. Det legges stor vekt på å gi oppgaver til yngre ledere/med- ledere/ fjorårskonfirmanter, og derfor blir oppgaven for konfirmantveilederen å lage gode rammer og legge til rette for alt det som skal være med i undervisningen. Rollen som administrator blir tydelig, men også rollen som prest/kateket. Alt som skal planlegges og administreres er det som regel prest/kateket som har ansvar for, og her har lederen en tydelig administratorrolle.

Den første del av samlingen, Høytid, er en gudstjeneste/liturgisk samling, og dette er samlinger hvor prest og kateket kjenner sine roller og arbeidsoppgaver. I gudstjenesten/den liturgiske samlingen er det lagt opp til ”time outs”. Dette er ”pauser” hvor selve gudstjenesten/samlingen stoppes opp, og ord og handlinger forklares. Disse pausene bærer preg av å være undervisende, fra veileder til konfirmant. Her gis det ikke mange muligheter for å komme med egen mening, eller å diskutere hvorfor ting er sånn eller sånn. Av og til stilles det såkalte gruppespørsmål, men selv om det stilles gruppespørsmål er det ikke satt av mye tid til refleksjon rundt det som blir undervist. Det er kun en liten ”time out” med forklaring på hva og hvorfor, og så går gudstjenesten/den liturgiske samlingen videre. Når undervisningen skjer på denne måten blir det på mange måter oppfattet som en ”flaskepåfylling” av kunnskapen.

Oppsummering: Som nevnt ovenfor er læreren nevnt implisitt i BV. Det er ikke skrevet veldig mye om ham, men det er likevel et viktig fokus på hvem læreren er og skal være. BV er opptatt av at nesten alle kan bli ledere. De legger opp til at konfirmantene etter endt konfirmasjonstid kan bli med på ledertreningskurs og være med som ”hjelpeledere” på konfirmantsamlingene. BV har fokus på at fjorårskonfirmanten er en viktig ressurs i konfirmantsamlingene. Samtidig som BV er opptatt av hjelpeledere, har den og et fokus på hovedlederen/lederne. Hans hovedoppgave er å være administrator, og legge til rette for ”hjelpeledere” og konfirmanter. Selv om administrator- og tilretteleggerrollen er hovedfokuset for hovedlederen, har han også en undervisende rolle. Denne rollen kommer særlig frem under høytidsdelen.

KBV skriver mer eksplisitt om læreren, eller konfirmantveilederen, som de gjerne kaller det i KBV. Her er forfatterne opptatt av at Jesus er et godt og viktig forbilde for veilederen, og de oppfordrer veiledere til å lære av Jesus. KBV er opptatt av lærerens eget liv og tro. Forfatterne oppfordrer veilederne til å være seg bevisst sin troshistorie, for egen og konfirmantenes del.

Det oppfordres også til å være kjent og oppdatert på konteksten og kulturen konfirmantene er en del av, slik at undervisningen kan legges opp mot eksempler som er reelle for konfirmantenes hverdag.

KBV og BV har mange like tanker rundt konfirmantlæreren. De er begge opptatt av at det er viktig å være en veileder, og ikke bare en lærer og formidler. De legger begge vekt på at det er viktig for veilederen å kjenne konfirmantene. Se dem, lytte til dem og kjenne kulturen og konteksten de vokser opp i, og er en del av.

5 Drøfting

Etter at læringsteoriene og analysematerialet er blitt presentert og analysert, er det tid for å se på disse to sammen. Måten jeg skal gjøre dette på er å lage en dialog mellom funnene i teorien i kapittel 2 og analysen i kapittel 4.

Denne dialogen og drøftingen vil jeg gjøre ved hjelp av de tre underproblemstillingene, og tilslutt en oppsummering ved hjelp av problemstillingen.

5.1 Kunnskap

Underproblemstillingen som dreier seg om kunnskap lyder som følger; **Hvilken forståelse har bøkene av kunnskap?** Denne problemstillingen gjorde utgangspunktet for de tre forskningsspørsmålene i analysen. Jeg så da på hvordan kunnskap ble fremstilt i bøkene, om det blir gitt rom for å konstruere kunnskap og på hvilken måte det konstrueres kunnskap. Det er funnene jeg kom fram til her som vil bli den ene stemmen i dialogen, sammen med teorien.

Den behavioristiske tradisjonen ser på kunnskapen som gitt. Den er ferdig og den overføres til individet. Individet er stort sett passiv i læringen, og derfor kan læringen sammenlignes med ”flaskepåfylling”. I følge behavioristene overføres kunnskapen til individet, og individet tar til seg kunnskapen ukritisk. Belønning og straff er motivasjon til læring. Ofte er ikke individet interessert i å lære kunnskapen, men er mer opptatt av belønningen som kommer etterpå.

Når det handler om konfirmasjon er det noen konfirmanter som velger å konfirmere seg på grunn av belønning. Belønningen som gjerne består av en fest, gaver og penger, kan for noen konfirmanter være en grunn til at de velger å konfirmere seg. Dette kan da være en underliggende motivasjon for å lære og delta i konfirmasjonsundervisningen. Dette er ikke et tema som KBV tar opp, men etter en del erfaring med konfirmanter og konfirmantarbeid vet jeg at dette kan være en god motivasjonsfaktor for noen konfirmanter. KVB presenterer Bibelen og bibelteksten som det viktigste i deres opplegg. Forfatterne av KBV legger tydelig vekt på at Bibelen er den viktigste boken i konfirmasjonsundervisningen, og derfor har de valgt å la den være sentral i konfirmantopplegget. Bibeltekstene er gitt slik de er presentert i Bibelen.

PKT nevner noen bibeltekster som de anbefaler at konfirmantene skal kjenne til. Noen av dem er nevnt i BV, mens konfirmannten har med seg alle i KB. Bibelteksten er kunnskap, det er kunnskap om hvem Gud er. Det er denne kunnskapen det er ønskelig at konfirmantene skal bli kjent med i konfirmasjonstiden. Bibelens budskap blir av KBV presentert som formidler av seg selv. Det gjør det vanskelig for konfirmannten å gå i dialog med stoffet, og det blir enveiskommunikasjon. Når dette skjer er kunnskapen bare påført individet, og kanskje er det en belønning som venter når innholdet i teksten er kjent for konfirmannten. Samtidig som vi ser at bibelteksten skal overføres til konfirmannten, er det også fokus på hvor viktig det er at konfirmannten lar bibelteksten prege sitt liv. Hvis bibelteksten skal få en innvirkning på livet til konfirmannten er det helt nødvendig at konfirmannten kjenner bibelstoffet, og at han gjør seg noen tanker rundt tekstene. Teksten må internaliseres hos konfirmannten, han må gjøre den til sin egen. Teksten må få en betydning for konfirmanntens liv. Dette synes på at kunnskap henger sammen med den kognitive læringsteoriens syn på kunnskap. Den kognitive læringsteorien er opptatt av at kunnskapen er ferdig, men den preges av individets bearbeiding. Det er på denne måten forfatterne av KBV ser for seg at læringsprosessen må skje, for at bibelteksten/kunnskapen skal bli relevant for konfirmanntens liv.

Den sosiokulturelle læringsteorien mener at mennesker tilegner seg kunnskap ved å delta i sosiale aktiviteter. Individets egne aktiviteter er svært viktig dersom det skal dannes kunnskap. Læring er, i følge det sosiokulturelle læringsyn, ingen individuell prosess, det skjer i samspill med andre. Når læring skjer på denne måten er interaksjon og samarbeid to grunnleggende prinsipper. Dette er fordi individene som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter.

Det er viktig at det er godt samarbeid og forståelse slik at disse kunnskapene og ferdighetene kan bli nyttige for hele gruppen. På denne måten skjer det en distribusjon av kunnskap mellom menneskene som deltar sammen. Det er når mennesker er sammen, og gjør ting i felleskap, at det konstrueres kunnskap.

BV er opptatt av at konfirmantene skal gjøre ting sammen. Hele opplegget legger vekt på hvor viktig det er at konfirmantene jobber sammen i grupper, og at alle er aktivt deltakende. Det er gjennom praktiske handlinger at den teoretiske kunnskapen blir dannet. Når det legges opp til slikt arbeid er det tydelig at forfatterne av BV mener at det er på denne måten konfirmantene lærer best, og at det dannes ny kunnskap. Det ser vi særlig i matlagingsdelen, hvor det blir gitt en oppskrift og konfirmantene sammen skal lage maten.

I BV er det svært tydelig at forfatterne mener at kunnskap konstrueres i samarbeid med andre. Dette er tydelig gjennom måten både boka og opplegget er lagt opp.

Som vi har sett ovenfor har KBV oppgaver og opplegg som legger til rette for et kognitivt syn på kunnskap. Samtidig ser vi også at det sosiokulturelle synet på kunnskap er å finne igjen i KBV. Forfatterne er opptatt av at lek og rollespill er gode måter å få konfirmantene til å gå inn i situasjoner, uten å måtte dele egne følelser eller erfaring. Hvis de ønsker kan de bruke sine erfaringer og følelser inn i en rolle, og på denne måten kan det være lettere å nærme seg kjente eller ukjente situasjoner uten å måtte utlevere seg selv. Som jeg har presentert ovenfor i teoridelen, har Wenger fire grunnleggende prinsipper som han mener må være med i en sosiokulturell læringsteori. To av dem handler om kunnskap. Han mener at kunnskap handler om kompetanse på ulike områder, og at kunnskap handler om deltakelse og aktivt engasjement. Dette er gjenkjennelig i både KBV og BV. Kompetansen som han nevner kan være så mangt, og i konfirmantoppleggene kan det være erfaringer i matlaging, lederegenskaper og lignende. Konfirmantene har sine områder hvor de kan være med å bidra mer enn på andre områder. Wenger mener også at kunnskap handler om deltakelse og aktivt engasjement, og det er det som nevnt stor vekt på i begge bøkene. Ut i fra hvordan bøkene er lagt opp, og slik den sosiokulturelle læringsteorien mener at kunnskap dannes, er det tydelig at det er lagt vekt på at kunnskap blir dannet gjennom praksis. Ut i fra deltakelse dannes det både en praktisk og en teoretisk kunnskap. Kunnskapen vil i hovedsak dannes i grupper, men når deltakelsen handler om å bygge opp under teori som er undervist, vil det være fokus på individuell læring, selv om det er flere som deltar i praksisene samtidig.

Brukerveiledning og *Konfirmantbibelen* er opptatt av at konfirmantene skal tilegne seg kunnskap og det kan gjøres på ulike måter. Bibelen er sentral i begge disse bøkene, og det er viktig for dem at den blir formidlet på en troverdig og ryddig måte. KBV legger stor vekt på at konfirmantene skal få et selvstendig forhold til tekstene, slik at de kan ha en innvirkning på konfirmantens liv. Det kan være vanskelig å vite hvordan bibelteksten, som sann kunnskap om Gud, skal formidles. Som kristne tror forfatterne at teksten på mange måter kan formidle seg selv, og få betydning i menneskers liv. Dersom kunnskapen er gitt, og en konfirmant skal lære seg for eksempel Fader vår og trosbekjennelsen utenat, kan det gi assosiasjoner til det behavioristiske læringssyn på kunnskap. I den behavioristiske tradisjonen er kunnskapen gitt og den overføres til individet, og individet er passiv i læringen. Det at individet er passivt bygger verken KBV eller BV opp under, fordi de legger opp til at den lærende er aktiv.

Konfirmantbibelen og *Brukerveiledning* har begge et syn på kunnskap som er likt med både den sosiokulturelle og den kognitive læringsteorien. Og når det kommer til den gitte kunnskapen kan det dukke opp et snev av den behavioristiske tradisjonens syn på den gitte kunnskapen, men det stopper også her. Fordi begge bøkene er opptatt av at kunnskap dannes gjennom deltakelse og fellesskap hvor den lærende er aktiv. KBV legger og vekt på at den ferdige kunnskapen som blir presentert må internaliseres før den får plass hos individet. I bøkernes syn på kunnskap ser vi at de tre læringsteoriene, som er presentert i oppgaven, setter sitt preg på både *Brukerveiledning* og *Konfirmantbibelen*.

5.2 Den lærende

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i den andre underproblemstillingen; **Hvilken forståelse har bøkene av den lærende?**

Den lærende, som i denne sammenhengen er konfirmanten, blir beskrevet både implisitt og eksplisitt i konfirmantbøkene. Det legges vekt på at det er viktig med deltakelse, som vi også så i forrige avsnitt, da vi så bøkernes forståelse av kunnskap. Bøkernes forståelse av kunnskap henger sammen med måten de ser på den lærende.

KBV understreker tydelig at alle i gruppen er likeverdige, og understreker at dette gjelder konfirmantveilederen også. Med dette sier forfatterne at konfirmantveilederen har noe å lære av konfirmantene, da de er satt i et gjensidig forhold.

I og med at alle kommer med eget liv og egne erfaringer har alle noe å bidra med i fellesskapet. I dette fellesskapet blir deltakerne i gruppa utfordret og oppmuntret til å være seg selv, og til å delta med sine evner.

Den kognitive teorien er opptatt av at mennesket av naturlige årsaker er nysgjerrig og undersøkende. Det er en del av menneskets natur å søke utfordringer og mestre mål og oppgaver det har gitt seg selv. Hvis dette stemmer skulle det ikke være så vanskelig å lære mennesker noe. Samtidig er det ikke slik at den lærende alltid er interessert i å finne ut mer om det kristendommen står for, og finne meningen med dette. Den lærende prøver da å finne svar på det han selv er interessert i, og kanskje ikke på det som veilederen ønsker at den lærende skal finne mer ut av.

Den kognitive læringsteorien er opptatt av at den lærende har lettere for å huske det som kalles episodisk kunnskap. Dette handler om kunnskap som dreier seg rundt hendelser og opplevelser. Mye av stoffet som konfirmantbøkene legger vekt på at den lærende bør være kjent med dreier seg om historie og bibelfortellinger. Det gjør det lettere for den lærende å lære seg innholdet i de bibelske fortellingene.

Den sosiokulturelle læringsteorien er som nevnt opptatt av at den lærende skal være aktiv og deltakende. Fordi det er gjennom handling og deltakelse at den lærende tar til seg kunnskap. Og det er i sosiale fellesskap læringen skjer. Den lærende vil være med i flere slike sosiale fellesskap, og i noen vil han spille en konkret rolle, mens i andre er han mer perifer. Samtidig spiller den lærende en rolle der han er. Det er blant annet Wenger som i denne oppgaven presenterer disse sosiale fellesskapene, som han velger å kalle praksisfellesskap. Et praksisfellesskap er ikke bare ei sosial gruppe, men hovedfokuset er at de involverte har felles engasjement, felles oppgaver og felles rutiner/måter å gjøre ting på. Praksisfellesskapene kan også karakteriseres med at deltakerne har utfyllende egenskaper. Gruppene som konfirmantene i BV blir delt inn i går inn under denne beskrivelsen. Det er ikke alltid at de vil ha de samme rutinene og måter å gjøre ting på, men det er stort fokus på at de lærende har utfyllende egenskaper, og felles oppgaver. Engasjementet i ei gruppe med konfirmanter kan være variert, men slik vil det alltid være når ulike mennesker blir satt sammen i ei gruppe. Konfirmantene har til felles at de skal konfirmeres, og forhåpentligvis har de fleste av dem et ønske om å lære noe. I BV har konfirmantene en felles oppgave i matlagingen.

Gruppen blir mest effektiv, og det dannes og utveksles mest kunnskap, hvis konfirmantene har utfyllende egenskaper.

KBV er som nevnt opptatt av deltakelse og praktisk handling i undervisningen. Og som vi har sett tidligere legges det til rette for dette. Mye av den praktiske handlingen som den lærende er deltakende i bygger opp under det som blir kalt instrumentell praksis. Praksisen blir ikke satt i gang for at den lærende, i samspill med andre, skal konstruere kunnskap. Den bygger oftest opp under en teori som er undervist/presentert i forkant. Derfor blir den praktiske handlingen en "knagg" som den lærende kan henge kunnskapen på. I ettertid vil det være lettere for den lærende å huske denne kunnskapen, fordi den ikke bare er knyttet til intellektet, men den har også tilknytningspunkter til kropp og sanser.

BV legger stor vekt på at den lærende skal være del av sosiale fellesskap, fordi det er i slike fellesskap kunnskapen konstrueres. Dette er i tråd med det sosiokulturelle synet på læring. Den lærende blir i noen oppgaver i KBV satt i grupper hvor fokuset er at det skal dannes kunnskap i gruppen. Det er flere steder hvor praksisen heller er mer instrumentell, og den lærende skal gjøre oppgaver for å understreke den teoretiske kunnskapen. Denne formen for praksis og deltakelse har en nær tilknytning til det kognitive læringssyn.

5.3 Læreren

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i den tredje underproblemstillingen; **Hvilken forståelse har bøkene av læreren?**

Den sosiokulturelle teorien er opptatt av at læreren er en som legger til rette for den lærende. Læreren/veilederen skal gi hjelp og støtte, og hjelpe til og strekke eleven mot kunnskapen som er innenfor rekkevidde. Det er viktig med pedagogiske tiltak for å støtte individet som skal lære. Som vi har sett ovenfor er samarbeid og interaksjon grunnlaget for at læring skjer, og i dette er det viktig med støtte og veiledning. Vygotskij brakte begrepet mediering på banen. Med dette menes personer eller redskaper som er intellektuelle og praktiske ressurser som individet har tilgang til. Overfor den lærende kan læreren være en slik medierende person, en intellektuell ressurs i læringen. Vygotskij er også opptatt av utviklingssonen.

Han mener at det finnes kunnskap som ligger innenfor rekkevidde, men som den lærende trenger hjelp til å få tak i. Denne hjelpen får den lærende gjennom en person som er kommet lengre i den intellektuelle utviklingen, og denne personen kan være læreren.

Både KBV og BV er opptatt av at lærerne skal ha en veiledende rolle. KBV legger så stor vekt på dette at de gjennom hele det skriftlige opplegget omtaler konfirmantlæreren som konfirmantveileder. Veilederbegrepet har ikke de samme assosiasjonene som lærerbegrepet, og det innebærer flere og ulike egenskaper. Veilederen skal støtte og oppmuntre, og han skal legge til rette for læring. Konfirmantlæreren/veilederen er en medierende person for konfirmanten. Han kan hjelpe konfirmanten og lede han til de rette svarene.

Læreren er som nevnt administrator og tilrettelegger i både BV og KBV. Vygotskij viser til kunnskapen som ligger innenfor rekkevidde, men det trengs litt hjelp til å få tak på denne kunnskapen. Her kommer læreren inn i bildet. Læreren legger til rette undervisning som gjør at konfirmanten kan strekke seg etter den nødvendige kunnskapen. Den sosiokulturelle teorien er som nevnt opptatt av at læring skjer gjennom deltakelse og i sosiale grupper. Både KBV og BV legger opp til at læring også skal skje på denne måten. Derfor er en av lærerens viktigste oppgaver å danne slike sosiale grupper, og å lage oppgaver som skal løses sammen i fellesskapet. Den sosiokulturelle teorien ser også viktigheten av at den lærende får formulert påbegynt kunnskap. For den lærende er det viktig å dele forståelsen sin med andre, få reaksjoner og ta opp det en ikke forstår. KBV og BV legger opp til at denne responsen og tilbakemeldingen kan skje i gruppen som konfirmanten er en del av. I og med at de begge legger opp til at læreren er veileder, er det slike oppgaver som er en del av veiledningsoppgaven. Det er viktig at veilederen er lyttende og kjenner til konteksten som konfirmantene lever i.

KBV skriver også at læring skjer i samspill med andre, og at alle har noe å lære av hverandre. Når de skriver dette nevnes også veilederen innenfor den sosiale gruppen. Veilederen er ikke utlært, og han kan lære noe av konfirmantene, selv om de er kommet kortere i den intellektuelle utviklingen. Dette handler igjen om at vi lærer av hverandres erfaringer og tanker, og alder spiller ingen rolle når det kommer til læring.

Bøkene har samme forståelse av begrepet læreren. De ser begge på læreren som veileder. Veilederen skal legge til rette for læring, og veilederen skal være en støttespiller i denne prosessen.

Veilederen vil alltid være tilstede, men ikke alltid like aktivt, da det er de lærende som skal være deltakende. Samtidig kan veilederen og konfirmanterne lære av hverandre, og derfor er det og viktig at veilederen ikke trekker seg helt ut av læringsprosessen.

5.4 Hvilke syn på læring finnes i konfirmanterbøkene *Brukerveiledning* og *Konfirmanterbibelen*?

Gjennom analysen og drøftingen har jeg sett at verken *Brukerveiledning* eller *Konfirmanterbibelen* holder seg til et enkelt syn på læring, men jeg har funnet alle tre læringsteoriene i representert i begge bøkene.

BV er opptatt av at læring skal foregå i grupper i samspill med andre fordi det er i sosiale praksiser at læring skjer. Dette er helt i tråd med det sosiokulturelle synet på læring.

KB er opptatt av deltakelse blant konfirmanterne, og de legger også til rette for at læring skal skje i grupper. Samtidig er en del av praksisene i KB instrumentell praksis, og hører hjemme i den kognitive teorien. Det legges i begge bøkene opp til at gitt kunnskapen skal internaliseres hos den lærende, og da kommer den kognitive læringsteorien igjen til syne.

Den behavioristiske teorien kommer til syne hos både BV og KB når bibelkunnskap, som gitt kunnskap, skal formidles til konfirmanter.

Jeg har i denne avhandlingen sett at alle de tre nevnte læringsteoriene som er presentert i teorikapittelet er å finne i konfirmanterbøkene. I *Konfirmanterbibelen* er det hovedvekt av det kognitiv- konstruktivistiske læringssyn, men det sosiokulturelle læringssyn er også til stede. I *Brukerveiledning* er det det sosiokulturelle læringssyn som viser seg tydeligst, men også den kognitiv- konstruktivistiske teorien har fått sin plass.

6 Litteraturliste

- Afdal, Geir, 2008, Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring, artikkel i *Prismet*, årgang 59, hefte 4, s.227- 243, IKO- forlaget, Oslo
- Bergström, Göran og Boréus, Kristina (red.), 2005, *Textens mening och makt- Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, andre opplag, Studentlitteratur
- Bostrøm, Edgar, 2007, *Konfirmantmaterialet i norske kirkesamfunn- En analyse av innhold, konfesjon og overordnet pedagogisk utforming*, masteravhandling, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo
- Bråten, Ivar, 2002, *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademiske forlag, Oslo
- Dysthe, Olga, 2001, *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag, Oslo
- Edvardsen, Jo, 2009, *Lærer eller medvandrer? En undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen*, masteravhandling, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag, 2000, *Barne- og ungdomspsykologi*, Gyldendal akademiske forlag, 4.utg., Oslo
- Fylling, Hilde, *Valg av konfirmantbok- valg av konfirmasjonsprofil- en vurdering av konfirmantbøker*, artikkel, upublisert (Har fått den utlevert av faglærer)
- Haraldsø, Brynjar, 1986, *Konfirmasjonen i Den norske kirke i 250 år – en historisk oversikt*, I Haraldsø, Brynjar (red.), *Konfirmasjonen i går og i dag*, Verbum forlag, Oslo
- Helstrup, Tore, 2002, *Læring i et kognitivt perspektiv*, I Bråten, Ivar (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademiske forlag, Oslo
- Imsen, Gunn, 2005, *Elevenes verden - Innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo
- Konfirmantbibelen*, 2006, Det gamle testamentet 1978/85 og Det nye testamentet 2005, Det Norske Bibelselskap (A)

Lave, Jean og Wenger, 2003, Etienne, *Situert læring og andre tekster*, Hans Reitzels forlag A/S, København (dansk utgave)

Leganger- Krogstad, Heid, 2008, Pedagogisk innhold og utvikling, **I Kunnskap, opplevelse og tilhørighet – evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform**, Hauglin, Otto (red.), Lorentzen, Håkon (red.) og Mogstad, Sverre Dag (red.), Fagbokforlaget, Bergen

Mæland, Jens Olav (red.), 2000, *Konkordieboken – Den evangelisk- lutherske kirkes bekjennesskrifter*, Lunde Forlag, Oslo

Plan for Konfirmasjonstiden i Den norske kirke, 1998, Kirkerådet, Oslo

Steffensen, Rolf og Langkaas, Randi, 2002, *Konfirmantbibelen – Veilederheftet*, Det Norske Bibelselskap, Oslo

Säljö, Roger, 2002, Læring kunnskap og sosiokulturell utvikling; mennesket og dets redskaper, **I Bråten, Ivar (red.) Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv**, Cappelen Akademiske forlag, Oslo

Tveit, Knut, 1986, Konfirmasjonen og skolen, **I Haraldsø, Brynjar (red.), Konfirmasjonen i går og i dag**, Verbum forlag, Oslo

Tveitereid, Knut, Fagermoen, Hege E., Norheim, Bård E. H. og Dahl, Per Arne, 2003, *Brukerveiledning– dåp, jul, bryllup, begravelse, påske, pinse, konfirmasjon*, Luther forlag, Oslo (A)

Wenger, Etienne, 1998, *Communities of practice – Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, United States of America

Wittek, Line, 2004, *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, Cappelen akademisk forlag, Oslo

Internettkilder

Steffensen, Rolf og Langkaas, Randi, 2002, *Konfirmantbibelen* www.konfirmantbibelen.no
(B) (Hentet 17.11.2009)

Tveitereid, Knut, Fagermoen, Hege E., Norheim, Bård E. H. og Dahl, Per Arne, 2003,
Brukerveiledning – dåp, jul, bryllup, begravelse, påske, pinse, konfirmasjon, (B)
www.bruerveiledning.no (Hentet 28.10.2009)