

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	side 5
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	side 5
1.2 Problemstilling og avklaring.....	side 6
1.3 Oppgavens forskningsdesign og oppbygning.....	side 8
2. Teori.....	side 9
2.1 Historisk perspektiv.....	side 9
2.2 Utarbeiding av Plan for trosopplæring.....	side 10
2.3 Diakonal forankring.....	side 12
2.4 Ung i dag.....	side 16
2.4.1 Jevnaldermiljøets betydning.....	side 17
2.4.2 Relasjonen mellom barn og foreldre.....	side 18
2.4.3 Relasjonens betydning i læringsmiljøet.....	side 20
2.5 Møte med konfirmanten.....	side 22
2.5.1 Sårbare unge.....	side 23
2.5.2 Ungdom og selvoppfatning.....	side 24
2.5.3 Trygge voksne.....	side 26
2.5.4 Inkluderende tilnærming.....	side 28
2.6 Oppsummering.....	side 29
3. Metode.....	side 30
3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	side 30
3.2 Valg av informanter.....	side 32
3.3 Informasjon til informantene og anonymisering av oppgaven.....	side 33
3.4 Evaluering av metode.....	side 33
3.5 Kritikk av metode.....	side 35
4. Presentasjon, analyse og drøfting av funn.....	side 37
4.1 Rammer, ressurser og knapphetsgoder.....	side 37
4.1.1 Formelle rammer for trosopplæringen.....	side 38
4.1.2 Miniledere.....	side 38

4.1.3	Forskjellighet i ledergruppa.....	side 41
4.1.4	Motivasjon.....	side 44
4.1.5	Oppsummering.....	side 46
4.2	Forberedelser, utfordringer og skapertro.....	side 46
4.2.1	Hvordan forberede seg best mulig?.....	side 46
4.2.2	Det mest utfordrende.....	side 48
4.2.3	Skapt i Guds bilde.....	side 51
4.2.4	Oppsummering.....	side 53
4.3	Relasjonsbygging og inkludering.....	side 53
4.3.1	Ikke noe annet, men noe mer.....	side 54
4.3.2	Variasjon og aktiv deltagelse i undervisningen.....	side 56
4.3.3	Kartlegging av behov og kontakt med hjemmet.....	side 58
4.3.4	Relasjonen mellom trosopplærere og konfirmant.....	side 65
4.3.5	Oppsummering.....	side 69
4.4	Utopi og empiri.....	side 69
4.4.1	Ønsker og mål for arbeidet.....	side 70
4.4.2	Drømmer for arbeidet.....	side 72
4.4.3	Teori og praksis: TOP i møte med hverdagen.....	side 73
4.4.4	Oppsummering.....	side 74
5.	Konklusjon.....	side 75
6.	Kilder.....	side 78

Vedlegg

Intervjuguide.....	side 84
Informasjon til informantene.....	side 86

Illustrasjonsfoto på første side: kirken.no

1. Innledning

Jeg vil til å begynne med gi en kort innføring i bakgrunnen for denne oppgaven. Deretter kommer et kapittel vedrørende oppgavens problemstilling, før vi ser nærmere på oppgavens forskningsdesign og oppbygning.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Som et bakteppe for oppgaven ligger den nye Trosopplæringsplanen for Den Norske Kirke som kom i 2010, og erstatter den tidligere plan for dåpsopplæring og konfirmasjon. Trosopplæringsplanen sier selv at *"Konfirmasjonstiden skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at konfirmantene kan se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet"* (2010:24). Den påpeker også at trosopplæringen skal tilrettelegges for den enkelte, uavhengig av funksjonsevne, livssituasjon, kjønn og etnisk bakgrunn (2010:18).

Mye arbeid er gjort i forhold til å integrere blant annet psykisk utviklingshemmet ungdom i konfirmasjonsopplæringen. Spesialprest i Borg bispedømme; Tor Ivar Torgautens arbeid, er noe av det som kan fremheves i denne sammenheng. Torgauten har vært en pådriver for at mennesker med blant annet psykisk utviklingshemming skal få dekket behov for tros-og livsutøvelse (Universitetsforlaget.no). Trosopplæringsplanen presiserer imidlertid selv på side 18 at en trosopplæring for alle innebærer at også ungdom som ikke har synlige vansker, men som lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker, også opplever tilhørighet og får mulighet til aktiv deltagelse i fellesskapet.

Det Teologiske Menighetsfakultetet satte høsten 2011 ned en arbeidsgruppe som skulle jobbe med temaet *sårbar ungdom og trosopplæring*. Denne gruppa har jeg vært så heldig å få være en del av. Fellesbetegnelsen på ungdom i utfordrende situasjoner som beskrevet ovenfor, har i arbeidsgruppa vært "sårbar ungdom". En oppfatning av at dette er et felt som bør løftes fram og opp, og en oppfatning av at det er for lite bevissthet rundt dette temaet, var bakgrunnen for nedsettingen av arbeidsgruppen.

Noen vil kanskje mene at trosopplæringsplanen sikter for høyt når den ønsker å kunne inkludere alle i for eksempel konfirmasjonstiden. På den annen side – hva er alternativet dersom en ønsker å være en inkluderende kirke for alle? Spørsmålet er kanskje heller hvordan en kan bli stadig bedre, på hvilke måter en kan forberede seg og hvilke ressurser en vil kunne trenge. Selv antar jeg at det innenfor dagens rammer i trosopplæringsplanen vil kunne være vanskelig å møte sårbare unges behov. En kan gjerne kalle dette min arbeidshypotese. Det oppleves mer redelig å nedtegne en slik hypotese enn å hevde at jeg har et åpent sinn når det gjelder temaet. Intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren skal møte datamaterialet med et åpent sinn og legge til side sine ervervede synspunkter i størst mulig grad – selv om det vil være umulig å legge helt til side sine subjektive, individuelle teorier (Postholm 2005:86-87). Jeg er i denne sammenheng mer enn villig til å forsøke å motbevise arbeidshypotesen, dersom det gjennom jobben med oppgaven skulle vise seg mulig.

1.2 Problemstilling og avklaring

Denne oppgaven har fått følgende problemstilling:

Hvordan forstår trosopplæreren sårbar ungdom og hvilke følger får dette for utformingen av trosopplæringen?

Med sårbar ungdom mener jeg i denne sammenheng ungdom som lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker. Spesifiseringen av hva jeg i denne oppgaven mener med sårbar ungdom, er hentet fra trosopplæringsplanen, side 18. Når det gjelder begrepet sårbar, kan det diskuteres hvorvidt dette er det beste begrepet å bruke. Vi er alle sårbare mennesker, i en eller annen forstand. Like fullt kan det kanskje kalles spesielt sårbart med ungdom i utfordrende situasjoner som beskrevet ovenfor. Vi bør like fullt være oppmerksom på hva begrepene vi benytter oss av, rommer og ikke rommer. Torborg Aalen Leenderts beskriver i sin bok *Når glassflaten brister* (2005:17-18) nettopp sårbarheten som en av barneegenskapene – en av de viktige egenskapene vi er født med, men som underveis i livet forstyrres. Hun beskriver her sårbarheten som avkleddhet, og det å være i kontakt

med sitt sanne selv. Hun mener sårbarheten er den egenskapen som mer enn noen annen hjelper oss til å bevare vår menneskelighet.

Også Torp og Brækken (red. 2010:24) presiserer at sårbarhet kan handle om den positive og viktige åpenheten hos barn og unge. Her brukes imidlertid også begrepet sårbarhet, men en presiserer at det er utsattheten og risikoen ved sårbarheten en der konsentrerer seg om.

I prosessen med å finne ut hvilket begrep jeg ville benytte i denne oppgaven, har jeg også vært innom begrepet utsatt. Enkelte vil mene at dette er et mer dekkende ord. Fordi jeg, i en tidlig fase av arbeidet med denne oppgaven, overfor informantene benyttet meg av begrepet sårbar, velger jeg å også la det stå i problemstillingen. Jeg tenker da ikke på den nødvendige sårbarheten som vi alle er født med, men på den spesielle sårbarheten som påtvinges enkelte av oss på grunn av omstendigheter eller egne og andre menneskers mindre gode valg.

Når jeg i problemstillingen spør hvilke følger dette får for utformingen av trosopplæringen, er det viktig å presisere at denne oppgaven er bygd på følgene slik trosopplæreren forsår dem. Begrepet trosopplærere er i denne oppgaven brukt som en fellesbetegnelse for mine fire informanter (som har tre ulike yrkestitler, se punkt 3.2). Trosopplærerne er satt til å nå målene i trosopplæringsplanen, og jeg mener det derfor er viktig å se på hva de oppfatter som muligheter og begrensninger innenfor trosopplæringsplanens rammer. Dette innebærer at en ikke nødvendigvis vil kunne generalisere ut fra denne oppgaven, men få en oppfatning av følgene for trosopplæringen slik mine informanter ser det. Det trosopplærerne mener, *kan* definitivt svare til den allmenne oppfatning blant det store flertall. Men det vet vi ikke. Dermed kan vi vanskelig trekke generaliserende slutninger på bakgrunn av et så lite kvalitativt forskningsmateriale. Et dypdykk i få informanters verden gir en forståelse som *kan* gå på bekostning av en mer representativ beskrivelse som man kan disponere over etter eksempelvis en undersøkelse med mange hundre respondenter. Men det er heller ikke den kvalitative forskningsmetodes mål å generalisere. Dette kommer vi nærmere inn på i metodedelen.

Dersom en skulle undersøkt hvordan trosopplærerens oppfatning av sårbar ungdom gir seg praktisk utslag i samhandling med konfirmantene, burde en kanskje observert konfirmantene og trosopplærernes samhandling, for eksempel på en leir. Det hører med til historien at noen av de andre i arbeidsgruppa har gjort nettopp dette. Mitt fokus i denne oppgaven er imidlertid hvordan trosopplærerne selv oppfatter at deres oppfatning av sårbar ungdom preger hans eller hennes utforming av trosopplæringen.

1.3 Oppgavens forskningsdesign og oppbygning

Oppgaven vil i det følgende først ta for seg teorien jeg har benyttet meg av i drøftingsdelen. Etter som teorikapitlet utgjør det kontekstuelle bakteppet for resten av oppgaven, har jeg valgt å plassere det tidlig i oppgaven. En kan kanskje kalle det å bli kjent i terrenget før en finner stien. Til teoridelen tilhører et historisk perspektiv på trosopplæring, samt en diakonal forankring til emnet, etter som denne oppgaven leveres som en masteroppgave i diakoni. Teorikapitlet tar for seg temaer som *Ung i dag* og *Møte med konfirmanten*. En del av teorikapitlet tar for seg professor Hatties undersøkelse av faktorer som kan ha betydning for læringsmiljøet i skolen, ettersom jeg mener dette har stor overføringsverdi til arbeidet med konfirmanter. Metodekapitlet, som kommer etterpå, er en mer praktisk framstilling av hvilken fremgangsmåte jeg har benyttet meg av i oppgaven. Det sier noe om kvalitativt intervju som metode generelt, og også bruken av dette spesielt i denne oppgaven. Kapittel fire er en samlet presentasjon, analyse og drøfting av de funn jeg har gjort gjennom arbeidet med denne oppgaven. I kapittel fem har jeg forsøkt å konkludere i forhold til problemstillingen som ble reist i kapittel en. Deretter følger kildehenvisningene til litteratur og nettsteder jeg har brukt i oppgaven. Til sist følger som vedlegg intervjuguiden jeg har brukt og informert samtykke (eller informasjon til informantene, som jeg har kalt det).

2. Teori

Dette kapitlet er en samlet framstilling av den teorien jeg har benyttet meg av i oppgaven. Det starter med et historisk perspektiv på trosopplæring i Den Norske Kirke, som er nødvendig for å forstå konteksten og bakgrunnen for utarbeiding av trosopplæringsplanen. Etter dette kommer den diakonale forankringen til trosopplæringen. Det er avgjørende å se linken mellom oppgavens tema og diakoni, etter som dette er en oppgave som leveres i faget diakoni. Videre går teoridelen inn på ulike perspektiver på det å være ung i Norge i dag, hvor relativt mye plass vies professor Hatties undersøkelse fra 2009, vedrørende hvilke faktorer som kan sies å ha betydning for læringsutbyttet i skolen. Maslows behovshierarki er også skissert i forbindelse med omtalen av ungdom og selvoppfatning. Disse er med for å synliggjøre henholdsvis relasjonens plass i læringsmiljøet og viktigheten av en god selvoppfatning.

2.1 Historisk perspektiv

Oppordringen til trosopplæring går helt tilbake til Jesu befaling før han forlot disiplene sine etter å ha fullført sine 33 år på jorden:

Da trådte Jesus fram og talte til dem: «Jeg har fått all makt i himmelen og på jorden. Gå derfor og gjør alle folkeslag til disipler: Døp dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn og lær dem å holde alt det jeg har befalt dere. Og se, jeg er med dere alle dager inntil verdens ende.»

Matteus 28:18-20

Reformatoren Martin Luther understreket betydningen av å formidle den grunnleggende kristne kunnskap. Spesielt hans lille katekisme har hatt en sentral plass i skole og kirke fram til vår tid. I følge kirkeordinansen av 1539 for Danmark-Norge skulle presten i gudstjenestene også bruke tid på barnelærdommen. Der det var vanskelig praktisk gjennomførbart skulle han ha undervisning i soknet en ukedag. Dette var det første forsøk i Norge på å organisere en felles kristendomsundervisning for alle barn.

Med lov om konfirmasjon i 1736 fikk man for første gang en ordnet oppfølging for alle døpte. Uten å være konfirmert hadde en ikke fullstendige borgelige rettigheter. I Lov om Konfirmasjon av 1911 ble konfirmasjonen gjort frivillig. Utover på 1900-tallet opphørte kristendom å være skolens hovedfag. I forbindelse med lov om grunnskolen i 1969 slo man fast at kristendomsundervisningen ikke kan kalles dåpsopplæring, og at kirken selv har ansvaret for dåpsundervisning i kirkelig forstand. Kristendomsfaget ble videre tillagt mindre og mindre betydning, inntil det ble erstattet av KRL-faget i forbindelse med ny læreplan i 1997 (NOU 2000:26:15-18).

Da KRL-faget ble innført kom det protester fra ulike tros-og livssynssamfunn, som mente at dette var et forsøk på å tvinge kristendomsundervisning på barna. Noen familier anket tapte saker innenfor norske rettsinstanser frem for FNs menneskerettighetskomité og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Dommen fra menneskerettighetsdomstolen sier at faget strider med menneskerettighetene. I desember 2007 varslet regjeringen at de ville gjøre endringer i faget. Dette innebar blant annet at en likestilte alle religioner, og byttet navnet til Religion-, livssyn – og etikkfag, og presiserte at faget ikke skal være forkynnende (www.regjeringen.no).

2.2 Utarbeiding av Plan for trosopplæring

Etter å ha sett på det historiske perspektivet ved trosopplæring, beveger vi oss nå mot å se på arbeidet med å utarbeide en plan for trosopplæringen i Norge fra slutten av 1990-tallet.

Ved kongelig resolusjon ble det i 1999 oppnevnt et utvalg til å gjøre greie for spørsmål knyttet til dåpsopplæring i Den Norske Kirke. Utgreiinga ble lagt fram høsten 2000, jf. NOU 2000:26 ... "til et åpent liv i tro og tillit" ... Utvalget tok til orde for en bred satsing på kirkas dåpsopplæring. De foreslo et utvidet og systematisk opplæringstilbud for alle døpte fram til fylte 18 år, i et omfang på 315 timer. Denne utgreiinga ligger til grunn for Stortingsmelding 7 (2002/2003): *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæring i Den norske kyrkja*, som på side 7 slår fast at:

Barn og unge representerer framtida. Dei verdier, haldningar og livssyn dei unge har, vil prege samfunnet i åra framover. På same måten er det dei døypte barna som skal forme og utvikle kyrkja for framtida, og føre den kristne kulturarven vidare. I dette perspektivet handlar fornying og styrking av dåpsopplæringa i kyrkja om å halde ved like og utvikle Den norske kyrkja som ei levande og open folkekyrkje for nye generasjonar.

Regjeringen foreslår altså en omfattende reform og at det skal bygges opp en trosopplæringsprogram i Den norske kirke. Målet med reformen er å styrke dåpsopplæringen i kirka (Stortingsmelding 7 2003-2003:5). Reformen skulle være lokalt initiert og forankret, og gjennomføres over ti år , i første omgang som et femårig forsøksarbeid (Hauglin m.fl. 2008:13). Evalueringer fra denne fasen finner man på www.ektor.no .

I 2009 ble høringsutkastet til en ny plan for trosopplæring sendt ut. Denne hadde tittelen *Vi deler* (ibid). Det nye trosopplæringsprogrammet erstattet Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke fra 1991 og Plan for konfirmasjonstiden i Den norske kirke fra 1998. Betegnelsen trosopplæring må i følge det nye trosopplæringsprogrammet forstås synonymt med begrepet dåpsopplæring slik det blant annet er brukt i Plan for dåpsopplæring (Kirkerådet 2009:3). I 2010 kom endelig *Plan for trosopplæring i Den norske kirke*, med tittelen *Gud gir – vi deler*. Det er denne planen som er utgangspunkt og bakteppe for denne oppgaven. Planen slår fast at

En trosopplæring for alle innebærer at barn og ungdom med nedsatt funksjonsevne eller utviklingshemming opplever tilhørighet og får mulighet til aktiv deltagelse i fellesskapet. Dette gjelder også barn og ungdom som ikke har synlige vansker, men som lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker.

(Kirkerådet 2010:18).

Trosopplæringsplanen definerer konfirmasjonsalderen som en tid der *”viktige refleksjoner om tro, verdier og veivalg for livet skal tas”*, og oppfordrer til et utstrakt

samarbeid med foreldre og foresatte i konfirmasjonstiden (Kirkerådet 2010:24). Målet for konfirmasjonstiden er i følge Trosopplæringsplanen (2010:23):

Å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn.

Innenfor organisasjonsteorien snakker en om forholdet mellom *prinsipal* og *agent*. I denne sammenheng kan vi se på storsamfunnet (representert ved Stortinget) som prinsipal eller *bestiller*, mens trosopplærerne er agenter eller *utførere*. En av utfordringene med denne relasjonen er det faktum at agenten ikke nødvendigvis har samme referanserammer som prinsipalen; og at det dermed kan avtegne seg noe som – sett utenfra – kan tolkes som interessemotsetninger mellom disse (Østerud m.fl. 1997:222). Ved slutten av oppgaven skal vi se nærmere på hvorvidt storsamfunnet (representert ved Stortinget) kan sies å ha fått det de har bedt om gjennom trosopplæringsreformen- og planen, og om trosopplærerne synes fornøyd med bestillingen fra storsamfunnet.

2.3 Diakonal forankring

Vi har ovenfor sett nærmere på arbeidet som ble gjort i forhold til utarbeiding av en plan for trosopplæring i Norge fra slutten av 1990-tallet. Etter som denne oppgaven leveres i faget Diakoni, er det tvingende nødvendig å se nærmere på hvilken forankring trosopplæring har til diakonien.

Den kristne skapertro innebærer tanken om at Gud satte mennesket inn i verden i relasjon til Gud, til medmennesker og til naturen (Østnor 1978:59). Ut fra kristen livstolkning forstår en gjerne mennesket som et firedimensjonalt vesen, fordi en da også tar med forholdet til mennesket selv (meg-relasjonen). Vi skal nå kort se nærmere på de fire relasjonene med begrunnelse i sentrale bibelvers. Det følgende avsnittet er hentet fra en oppgave jeg leverte i diakoni høsten 2010.

Vi er satt inn i relasjoner til andre mennesker, idet Gud *skapte menneskene til fellesskap* med hverandre (jf. Genesis 2:18). Dette forholdet er ikke basert på at vi rangeres opp mot hverandre, men på likeverd (jf. 1.Kor 11:11-12). Gud skapte altså menneskene til å leve side om side med andre mennesker for at vi skulle bry oss om og ta vare på hverandre. Gud gav menneskene *råderett over hans skaperverk naturen*; vi er altså også skapt som forvaltere (jf. Genesis 2:27-30) og som guds representanter i verden (jf. Genesis 1:15). Videre ble vi skapt også med en *relasjon til oss selv* (meg-relasjonen). Et kristent menneskesyn fordrer verken selvforherdelse (jf. Salme 103:14) eller selvfordreelse (jf. Matt. 19:19b). I menneskets indre ligger en søken etter menneskets dypeste identitet; hvem er jeg? I det tradisjonelle kristne menneskesyn vil det være på sin plass å presisere at en ikke utelukkende kan finne svar på dette ved å søke i de hittil nevnte relasjonene. En må gå et steg videre; for å kjenne sin dypeste identitet må mennesket også kjenne sin skaper. Svaret ligger altså i stor grad i menneskets relasjon til Gud: Vi er *skapt av Gud* – altså villet av ham - i Hans bilde (jf. Genesis 1:27). Vi er i tillegg kalt til samfunn med Ham, den treenige Gud (jf. 1.Kor 1:9). Dermed kan vi også hevde at mennesket står ansvarlig for sin skaper (jf. Åp. 22:12). Som skapt av Gud står mennesket i en særstilling, og en naturlig følge av dette blir at en skal elske sine medmennesker. Diakonien kan ses som et uttrykk for denne kjærlighetstanken (Blennerger 2008:90).

Historisk vet vi at det helt fra starten ble tvingende nødvendig for det første kristne fellesskap å fortsette Jesus diakonale oppdrag. Det er tydelig at det han hadde lært dem, hadde satt spor. Dermed ble diakoni noe grunnleggende i menighetens liv (Nordstokke 2010:27). Det er vanlig å henvise til Apg. 6 for å finne bibelsk forankring til diakoni. Her fortelles det om den første kristne menighets fellesskap. De hadde alt sammen, og valgte ut sju menn som skulle "gjøre tjeneste ved bordene" og hjelpe dem som var i nød. Først da kunne de tolv fullt ut vie seg til bønner og tjenesten med Ordet (Apg. 6:1-7). I følge Nordstokke (2010:27) var det ikke bare enkenes verdighet som var truet i denne fortellingen, men også fellesskapets diakonale kvalitet. Nordstokke påpeker at å overse dette ville vært som å overse syndens potensial til å ødelegge det Gud har forsonet gjennom Jesus Kristus.

Etter dette utviklet det seg en egen tjeneste i kirken. I moderne sammenheng ble tjenesten etablert i Norge av diakonisse Cathinka Guldberg, da Diakonissehuset

Lovisenberg ble etablert i 1868 (www.lds.no). Senere fulgte Bergen diakonissehjem (www.diakonissehjemmet.no) og Diakonhjemmet (www.diakonhjemmet.no). Etter hvert (1916) startet Stiftelsen Menighetsøsterhjemmet sykehus og sykepleierutdanning (www.diakonova.no).

Diakonibevegelsen i Norge sprang ut fra lekmannsbevegelsen som vokste fram etter Hans Nielsen Hauge. Etter hvert som det offentlige har bygget ut sitt tilbud for å ivareta mennesker i nød, har diakonien måttet tenke gjennom sin plass i Norge (www.kirken-hamar.no). I 1987 ble den første Plan for diakoni for Den Norske Kirke vedtatt av kirkemøtet. Denne ble revidert i 1997. Samfunnsmessig utvikling og endringer i kirkelig lovgivning og ansvarsfordeling førte til behov for revisjon (www.ka.no). I 2007 vedtok Kirkemøtet en ny plan for diakoni. Etter denne blir diakoni definert slik:

Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet.

(Kirkerådet 2008:7)

Planen er blitt kortere enn den fra 1987, og forholder seg til færre begrep. Fire viktige ytringsformer trekkes fram i den nye planen: inkluderende fellesskap, nestekjærlighet, kamp for rettferdighet og vern og skaperverket (www.kirken.no).

Trosopplæring og diakoni har, i et historisk perspektiv, hatt påvirkning på samfunnet i det kirken vokste fram som den første velferdsinstitusjon i Vest-Europa og ble et forbilde for velferdsstaten. Chadwick påpeker, i det han lister opp grunner til at folk ble tilsluttet kirken i dens første tid, at nettopp systemet for å ta seg av syke, enker og foreldreløse, vakte forbauselse og forundring. Noe slikt hadde man knapt sett før. Tertullian var en av Oldkirkens mest kjente teologer og forfattere (www.norsknettskole.no). Hans mest kjente replikk handler om en hedning som utbrøt: "Se hvordan disse kristne elsker hverandre!" (Chadwick 1995:36).

Vårt land skriver i en artikkel fra 2010 at Mor Teresa – 13 år etter sin død - framstår som langt mer enn tidenes kanskje mest kjente personifisering av kristen

nestekjærlighet (www.vl.no). Det fortelles at hun skal ha sagt at det å forkynne Kristus og det å være Kristus er to sider av samme sak. Det viste hun også med livet hun levde og gjennom hvordan hun la opp treningen til dem som skulle bidra i arbeidet hun startet:

Når nye medhjelpere ankom ble de i første rekke satt blant aspirantene i seks måneder. Dette var fordi de skulle lære om arbeidet, men kanskje like mye for å bli klar over om de selv var villige til å forsake alt, og gå aktivt inn i Teresas arbeid. Velger de å gjøre det, blir de de neste seks månedene med i den gruppen som søker opptak i ordenssamfunnet. Nå blir de opplært i det åndelige liv, før de fortsetter som noviser i to år.

(www.aktive-fredsreiser.no).

Diakoni er, som Plan for diakoni presiserer, *evangeliet i handling*. Frans av Assisi skal ha sagt: "Forkynn evangeliet. Hvis nødvendig, bruk ord!" (www.bibelbrod.net). I møte med sårbar ungdom må man, ut fra ordbruken i Plan for diakoni, slutte at det verken er demagogen eller retorikeren som først og fremst trengs. Tvert imot vil det være vel så viktig å "være Kristus" som å forkynne Kristus (i tradisjonell forstand). I så måte har diakonien også en naturlig plass i arbeidet med sårbar ungdom i konfirmasjonstiden. Trosopplæringsplanen (Kirkerådet 2010:30) presiserer:

Diakoni er en dimensjon ved all trosopplæring og må konkretiseres i handling. Den diakonale handling kommer blant annet til syne i de relasjonene vi lever i og hvordan vi forvalter jordas ressurser. Gode fellesskap preges av gjensidig omsorg, respekt og ansvar for hverandre. Barn og unge bør få erfare å medvirke til åpne, trygge og inkluderende fellesskap som består av et mangfold av mennesker med forskjellig kulturell og etnisk tilhørighet, ulik alder, seksuell legning, funksjonsevne, sosial og økonomisk status, familie- og livssituasjon.

2.4 Ung i dag

Vi har i det foregående sett på trosopplæringens diakonale forankring, og funnet at diakonien er en viktig dimensjon i all trosopplæring. I en kristen livstolkning ser en på mennesket som et firedimensjonalt vesen. Mennesket står, som skapt av Gud, i en særstilling, og en konsekvens av dette er å elske sine medmennesker. Diakonien kan ses på som et uttrykk for denne kjærlighetstanken.

I det følgende skal vi se nærmere på det å være ung i Norge i dag.

Da vi som er voksne nå var små, var medieverden et trygt sted for barn og unge. Donald Duck & Co var den mest populære tegneserien, biblioteket passet på at du var moden nok til å låne Ringenes Herre, kinofilmene ble klippet og kontrollert av Statens filmtilsyn, NRK var eneste fjernsynskanal, dag-TV for nøkkelbarn var stort sett pausefisker og "Trim for eldre", og video var det bare naboen som hadde. Folk som snakket med seg selv på gaten, var farlige og sannsynligvis gale, pornografi var noe som bare fantes i blader fra snuskete butikker i Sverige, og spill var noe man hadde på hytta.

Slik starter kapitlet *Hva slags ungdom vi vil ha?* i boken *Grenser som skaper*, redigert av Elisabeth Torp og Gaute Brækken (2010:85). Mange av oss kan kjenne seg igjen i denne beskrivelsen. Men det er ikke bare mediesamfunnet som har forandret seg siden "den gang vi var små". Mange mener at de endringene som har skjedd, er så omfattende, raske og grunnleggende at vi befinner oss i en ny historisk epoke. Ny teknologi, nye levemåter og forestillinger gjør at vi kan snakke om et historisk brudd. Et eksempel er at barn og ungdom i stort omfang har tatt i bruk ny informasjonsteknologi som internett og mobiltelefon (Øia og Fauske 2010:13). En hyppig nevnt problemstilling i media er at mengden dataspill har eksplodert de siste årene. Barn og ungdom bruker i større grad enn andre aldersgrupper PC til underholdning og spill (Vaage 2001 i Øia og Fauske 2010:222). Frykten for at disse spillene bidrar til økende voldsbruk kan med rette være en aktuell bekymring. En undersøkelse publisert i Barnevakten i 2011, viser imidlertid at voldelige dataspill gjør ungdom mindre voldelige. Forskere er imidlertid uenige om

hvorvidt dette kan stemme. Barnevakten spør om det kan være slik at potensielle voldspersoner får utøvd den volden de har behov for å utvise gjennom voldspill? (www.barnevakten.no). På samme måte vil en kunne diskutere hvorvidt andre endringer i oppvekst og samfunn er til det bedre eller til det verre. Kanskje vil svarene være både og.

Generelt framstår uansett dagens ungdomsgenerasjon som vellykket og godt tilpasset på arenaer som er viktige i ungdomstida. Skole og utdanning er viktig, og det meste av fritiden leves i tett tilknytning til familie og nærmiljø. Hjemmet ser ut til å være det vanligste møtestedet unge imellom. Familiebåndene er sterke, og mer preget av samarbeid og gjensidig tillit enn konfrontasjoner og protestholdninger. De unge beveger seg innenfor et tøyelig regelverk, som likevel har sine klare grenser. Det er snakk om frihet under ansvar og innsyn. Likevel rapporteres i stor utstrekning om sosiale problemer knyttet til fenomener som ensomhet, rus, kriminalitet og psykiske vansker. Det er altså noen som faller utenfor den vellykkede fremstillingen. Det kan virke som disse får enda større vansker enn tidligere, slik at gapet mellom få eller ingen problemer og store problemer er stort. Det kan fremstå som om tenåringstiden er blitt mindre problematisk for det store flertallet, mens noen få har fått det enda verre (Øia og Fauske 2010:266).

2.4.1 Jevnaldermiljøets betydning

Etter å ha sett på generelle kjennetegn ved det å være ung i dag, kan det synes som det store flertall er såkalt vellykket og godt tilpasset på viktige arenaer i ungdomstiden. Noen faller dessverre likevel utenfor denne beskrivelsen. Vi skal videre se på jevnaldermiljøets betydning for ungdom i dag.

Fritid og jevnaldermiljø utgjør et alternativ til familien med hensyn til blant annet egenoppfatning og tilknytning, og det intense miljøet i kameratflokkene har blitt tolket som en nødvendig del av en løsrivningsprosess (Øia og Fauske 2010:187). En kan på samme tid være både klassekamerater, venner og jevnaldrende. Fritid sammen med jevnaldrende representerer et stort nytt felt for erfaringer og identitetsdannelse. Jean Piaget (1973) er en av dem som har tillagt jevnaldermiljøet økende betydning. Med

utgangspunkt i skolegården og klasserommet planlegges fester, utvikles interesser, vennskap og aktiviteter på fritida. De som slutter skolen tidlig, risikerer ikke bare å bli tapere når det gjelder utdanning og yrkesliv, men også å bli isolert fra tidligere venner og miljø. Dette blir dermed en særskilt sårbar gruppe (Øia og Fauske 2010:186-187). Ivar Frønes fremhever at det i ungdomsalderen foregår en omdefinering i retning jevnaldersmiljøet:

Generelt er det rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre, siden vi her står overfor frigjøringen fra familien og voksensamfunnet.

(Frønes 1994:48 i Øia og Fauske 2010:188).

2.4.2 Relasjonen mellom barn og foreldre

Jevnaldersmiljøet framstod i de foregående avsnitt som en viktig dimensjon i de fleste ungdommers liv. Men hvor viktig er relasjonen mellom ungdom og foreldre?

Våren 2006 ble det gjort en omfattende undersøkelse blant ungdom midt i tenårene i Oslo. Det var da 10 år siden den første slike rapporten kom (www.nova.no). I ung Oslo 2006 fikk de unge spørsmål om hvem de ville gå til for å søke hjelp om framtidig skolegang. 71 % er sikre på at de vil gå til mor, og 69 % vil gå til far. Andre de ville gått til var venner eller en lærer eller andre som jobber på skolen. Men far og mor er uten tvil de viktigste ressurspersonene. Når det gjaldt et personlig problem, svarte 57 % at de ville gått til mor, men 32 % ville gått til far. De unge fikk videre en rekke spørsmål om hvorvidt det var viktigst for dem å rette seg etter foreldrenes eller vennenes meninger når det gjaldt syn på religion, klær, mat, rusmidler, politikk, utdanning og yrke. Svarene går entydig i retning av at de unge bryr seg mest om hva foreldrene mener. 80 % mener for eksempel at det er viktig hva foreldre mener om bruk av rusmidler, mens 46 % mener det er viktig hva vennene mener. Bare i forhold til hvordan "jeg kler meg" er vennenes meninger viktigst (Øia og Fauske 2010:188-189). Her presiseres også at kontakten og samhandlingen mellom foreldre og barn i dagens samfunn synes å være sterk, også i ungdomstiden. De fleste unge sier at de stoler på foreldrene sine. Klimaet i

familien er preget av samhold og de unge får ros og positiv respons. Et mindretall ønsker seg mer tid og oppmerksomhet fra foreldrene sine. Hovedbildet er likevel at de voksne i de fleste tilfeller er der i bakgrunnen. De passer på og setter nødvendige grenser (Øia og Fauske 2010:136). Likevel vet vi at det dessverre ikke alltid er slik. Rettsaken mot 8 år gamle Christoffer Gjerstad Kihles mor preger i disse dager avisens overskrifter. Christoffers stefar er dømt for legemsbeskadigelse med døden til følge, og moren risikerer fengsel for passiv medvirkning til legemsbeskadigelse med døden til følge (www.vg.no, 1). Det såkalte Alvdalsaken preget nyhetsoverskriftene i TV og aviser i 2011. Her ble en mor, en stefar og et nabopar funnet skyldig i henholdsvis voldtekt, grove seksuelle overgrep og medvirkning til overgrep mot fire barn, derav barn under ti år (www.tv2.no). Disse to sakene kan gi perspektiv på hvor ulike barns oppvekstvilkår kan være. Bak fine fasader skjuler kan grusomheter skjule seg.

Kirkens SOS er Norges største krisetjeneste og en del av kirkens diakonale virksomhet. I 2009 besvarte de ca 166.000 telefonsamtaler og 5000 SOS-meldinger (www.kirkens-sos.no). I en artikkel publisert i Aftenposten i 2003 uttalte prest og sjelesørger Steinar Lindvig at "det påtagelige er at stadig flere ungdommer tar kontakt" (www.aftenposten.no). I februar 2012 er kirkens SOS i gang med chattetjeneste på nettet. Allerede før de har markedsført seg, er pågangen større enn de kan håndtere. Mange av dem som velger anonym chatting på nettet er de yngste; mange i tenårene. Temaene de tar opp er alt fra mobbing til problemer i familien, overgrep og sorg (www.nrk.no, 1).

Den enorme pågangen hos kirkens SOS tyder på at ikke alle unge har noen voksne innen rekkevidde som det er naturlig for dem å henvende seg til om det vonde.

Trosopplæringsplanen sier:

Når menigheten er i kontakt med et stort antall barn og unge, vil noen ha erfaringer med belastninger, krenkelser og overgrep. Det innebærer at menigheten må fange opp og forebygge dette, og ha en beredskap for å inkludere barn og unge med slike erfaringer.

(Kirkerådet 2010:30).

2.4.3 Relasjonens betydning i læringsmiljøet

Vi har sett at relasjonen mellom ungdom og foreldre synes viktig for de unge, og at de fleste gjerne ber foreldrene sine om råd. Unntakene finnes imidlertid dessverre. For eksempel har kirkens SOS stor pågang, spesielt av tenåringer. Et av gjennomgangstemaene er problemer i familien.

Videre skal vi se nærmere på relasjonens betydning i ungdommenes læringsmiljø. Professor John Hattie publiserte i 2009 studien Visible Learning (www.growthmindseteaz.org). Studien er verdens største studie som tar for seg hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevene (www.forskning.no). Professor ved Høgskolen i Hedmark; Thomas Nordahl, har gjort et forenklet referat av studien tilgjengelig på norsk (www.slideshare.net). Den videre framstillingen av læringsmiljø og faktorer som har betydning for læringsmiljøet er hentet fra dette referatet av studien.

Nordahl presiserer at begrepet læringsmiljø har vokst fram gjennom forskning på hvilken undervisning som gir best læringsutbytte for elevene. Forskningen viser at spesielt de kontekstuelle betingelsene i skolen og det sosiale miljøet er viktig for å kunne forklare elevenes faglige prestasjoner.

Det er elevens subjektive opplevelse av faktorene i skolens læringsmiljø som er sentral i forhold til å vurdere læringsutbyttet og den sosiale situasjonen til elevene. Med læringsmiljø forstås miljømessige faktorer i skolen som:

- Vennskap og relasjoner til jevnaldrende
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Lærerens ledelse av klasse og undervisningsforløp
- Normer og regler
- Elevsyn og forventninger til læring
- Det fysiske miljøet i skolen
- Samarbeid mellom hjem og skole

Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til

- en positiv læring og utvikling for den enkelte elev

- en skolehverdag som fremmer helse og trivsel

Forskning viser en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og situasjon og deres faglige læringsutbytte i skolen. Arbeid for å fremme trivsel og helse i skolen er ikke bare viktig for å motvirke mobbing, adferdsproblemer og sosial isolasjon. Det fremmer også faglig læring.

Hatties undersøkelser er gjort i skoleverket, men det er, slik jeg ser det, god grunn til å se sammenheng med konfirmasjonsundervisningen på mange felt: De unge er i et klasselignende fellesskap hvor de skal lære noe kognitivt samme med jevnaldrende deltagere og voksne ledere, samtidig som det er et uttalt ønske at de skal bli sett og ivaretatt. Trosopplæringsplanen presiserer:

Konfirmasjonstiden skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at konfirmantene kan se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet.

(Kirkerådet 2010:24).

Hattie (2009) bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52.000 studier med 83 millioner elever. Alle resultater er uttrykt i effektstørrelser (heretter kalt ES) knyttet til elevens læring:

- 0,00 – 0,19 = ingen effekt
- 0,20 – 0,39 = liten effekt
- 0,40 – 0,59 = middels effekt
- > 0,60 = stor effekt

Hattie har kommet fram til at følgende faktorer i læringsmiljøet har *stor effekt* på læring:

- Håndtering av bråk og uro i undervisningen (0,80 i ES)
- Lærerens tydelighet og struktur i undervisningen (0,75 i ES)
- Lærerens tilbakemelding til elevene og feedback fra elevene (0,73 i ES)
- En positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer (0,72 i ES)

Andre faktorer i læringsmiljøet med *effekt* på læring i følge Hattie:

- Læringsmiljø med sosialt gode relasjoner mellom elever og en elevkultur som støtter læring (0,53 i ES)
- Samarbeid mellom hjem og skole og foreldre med forventninger og støtte til sine barns læring og skolegang (0,51 i ES)

Faktorer med *lav eller ingen effekt* på læring i følge Hattie:

- Redusert klassestørrelse (0,21 i ES)
- Nivådifferensiering (0,12 i ES)
- Lærerens faglige kunnskaper (ut over instekrav) (0,09 i ES)
- Selvregulert læring (0,04 i ES)
- Aldersblanding (0,04 i ES)
- Baseskoler/åpne skoler (0,01 i ES)

Vi ser – kanskje overraskende for noen - ut fra denne framstillingen at det er lite som tilsier at for eksempel å redusere klassestørrelsen eller sende læreren på kurs for å øke det faglige kunnskapsnivået vil ha nevneverdig betydning for elevens læring. Derimot vil en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer være avgjørende for læringsmiljøet. Det samme gjelder lærerens håndtering av bråk og uro, lærerens struktur, tydelighet og tilbakemelding, samt elevenes feedback til læreren.

2.5 Møte med konfirmanten

Vi har i det foregående kapitlet sett nærmere på det å være ung i dag, spesielt i forhold til jevnaldersmiljø og relasjoner. I dette kapitlet skal vi se nærmere på møtet med konfirmanten, spesielt i tilknytning til fire forhold:

- Sårbare unge
- Ungdom og selvoppfatning
- Trygge voksne
- Inkluderende tilnærming

I seriøs forskning i dag settes ikke genetisk arv og miljøfaktorer opp mot hverandre. I stedet fremheves det at barns arvede disposisjoner og dets omgivelser står i et kontinuerlig gjensidig og komplekst påvirknings- og avhengighetsforhold (Befring m.fl. 2010:75). Dessverre er det imidlertid slik at vi faktisk vet mer om universets sorte hull enn vi vet om effektive måter å endre barns adferd på (Befring m.fl. 2010:179). Mens jentenes adferd er skjult og relasjonsfokuseret, er guttenes adferd mer åpen og allmennskadelig (Befring m.fl. 2010:61).

Barn har meget ulike utgangspunkt for læring og utvikling, og de fleste viser både styrker og utfordringer i løpet av barne- og ungdomsårene. Det er derfor viktig at barna ikke defineres som noe de er i forhold til det enkelte risikonivå, men hva de viser av behov for hjelp og støtte innenfor hvert nivå (Befring m.fl. 2010:93)

2.5.1 Sårbare unge

Vi skal i det følgende se nærmere på møtet med de sårbare unge, spesielt i forhold til oppvekst og kartlegging/identifisering av behov for hjelp.

Omsorgssvikt og overgrep viser seg ikke med entydige og enkle ytre kjennetegn. Menneskers naturlige strategier i samspill med omverdenen gjør at det er problematisk å få øye på mange av de vilkårene barn og unge lever under. I samspill med andre kan imidlertid en særegen sårbarhet tre fram, som gjør at vi lurere på om barnet eller ungdommen har vært utsatt for noe spesielt (Torp og Brækken 2010:23). Særlig i den første levetiden er barnet utsatt for uheldig morsadferd. Det kan være en sterk sammenheng mellom negative livshendelser i tidlige barneår og vanskeligheter senere (Befring m.fl. 2010:78, 82). Juul presiserer at det vesentligste barna får med seg hjemmefra, får de i løpet av de første tre-fire årene. De neste seks-sju årene er fremdeles foreldrenes eksempel, oppdragelse og livskvalitet fortsatt stor betydning. Deretter er det jevnaldrende og barnas indre liv som er deres største inspirasjonskilder (Juul 1996:191). Dersom man, mens barnet er i tenårene, forsetter med den bedrevitende og insisterende oppdragelsen (som fram til nå har gjort barnet godt), sender man i følge Juul (1996:192) to budskap. For det første: Jeg vet hva som er best for deg! I puberteten, i full gang med å finne ut av hvem en selv er, kan dette være både provoserende og

meningsløst. For det andre sender man dessverre et buskap om at en ikke er fornøyd med ungdommen slik han eller hun er. Det kan være svært vanskelig for en ungdom å bli konfrontert med dette i en periode av livet hvor ungdommen slett ikke er sikker på om han liker seg selv, hevder Juul. Han mener videre at det beste foreldre i denne perioden kan gjøre, er å sette seg tilbake og nyte synet av de forgående års anstrengelser, selv om det kan være vanskelig.

Dersom vi har et blikk for hva som er normal utvikling i en gitt alder, har man et utgangspunkt for å oppdage den enkeltes styrke og sårbarhet sammenliknet med de som er jevngamle. Denne fortolkningen kan imidlertid aldri løsrives fra hvem det er som tolker. De kunnskapene og erfaringene den som tolker, gjør seg, vil åpenbart også prege tolkningen (Torp og Brækken 2010:25). Jo tidligere barns vansker, ressurser og risikonivå blir identifisert, jo raskere og mer treffsikre tiltak kan en etablere. Dessuten vil det kreve mindre ressurser for å avhjelpe problemene (Befring m.fl. 2010:89). Når barnets nære er deres fare, får barnet ofte ikke hjelp til å gi følelsene sine verdi og sette ord på dem. Traumeforskning av nyere dato viser at barn som ikke får hjelp til dette, mister evnen til å differensiere og gjenkjenne sine følelser. Tilknytningen til de voksne har som mål å bidra til barnets utvikling og selvregulering i møte med omgivelsene. Når dette ikke skjer, står barnet, og senere ungdommen, med store utfordringer knyttet til å forholde seg godt til seg selv og omverdenen (Torp og Brækken 2010:31). Kvello presiserer at barn kan reagere ulikt på samme påvirkning, så vel som at ulike påvirkningskilder kan gi samme symptom. Barn har også ulik grad av robusthet (resiliens), og i tillegg kommer påvirkningene som kommer fra annet sted enn familien. En kan som en tommelfingerregel si at jo flere former for mishandling og omsorgssvikt barnet opplever, og jo mer alvorlige de er, dess verre er prognosen (2010:43-44) .

2.5.2 Ungdom og selvoppfatning

Vi har ovenfor sett nærmere på hvordan en kan oppdage den enkelte unges sårbarhet og styrke i et jevnaldersmiljø, samt sett på noen konsekvenser når de unge ikke får hjelp til å anerkjenne og gi verdi til sine følelser. Vi har også sett at Juul hevder at det ikke er bra for ungdom om foreldre fortsetter med den bedrevitende og insisterende oppdragelsen, fordi en da indirekte sier at en ikke er fornøyd med ungdommen

(1996:192). Videre skal vi se nærmere på ungdom og selvoppfatning. Dette skal vi gjøre ved hjelp av Maslows behovshierarki og Jesper Juuls teori om blant annet væren versus prestasjon.

Voksenledere i ungdomsarbeid har store muligheter for å påvirke den unges selvoppfatning i positiv retning. Med selvoppfatning slutter jeg meg her til Holt som mener at selvoppfatningen består av de tanker og vurderinger, følelser og oppfatninger en har om seg selv (Torp og Brækken 2010:35). I følge Maslow etterstreber mennesket god selvoppfatning – det er å anse som et grunnleggende behov (1970:45). Noen behov er mer grunnleggende enn andre, og Maslow ordner dem i et hierarki hvor de primære behovene kommer først (se under). *”Mennesket lever av brød alene når det ikke er nok brød”*, sier Maslow (1970:38). De sosiale og humanistiske behovene er plassert lenger opp i hierarkiet. Dette er fordi disse melder seg etter som de mer grunnleggende behovene er tilfredsstilt i større eller mindre grad. Ingen behov kan imidlertid isoleres eller betraktes som det eneste som hender en person i øyeblikket. Det typiske behov er et behov hos hele personen sett under ett (Maslow 1970:202).



Maslows behovshierarki (basert på A.H.Maslow: Motivation and personality, 2. utg. 1970).

Maslow hevder at mennesket trenger å ha en oppfatning av seg selv som noe positivt. I forhold til selvoppfatning mener Maslow at dette behovet har to viktige sider: For det første å oppleve mestring i seg selv. For det andre å føle oss verdsatt av andre (1970:45).

I vårt reklamebaserte samfunn kan det være vanskelig å tro at en er bra nok dersom en ikke lever opp til medias fantasifigurer (Torp og Brækken 2010:35-36). Forfatteren og familierapeutten Jesper Juul skiller begrepene selvfølelse og selvtillit. Han sier at selvfølelse er vår viten og opplevelse av hvem vi er, og handler om hvor godt vi kjenner oss selv. Selvtillit handler om det vi kan prestere (Juul 1996:78). Selvtillit og selvfølelse er forskjellige og kan ikke sammenliknes, men henger sammen på én måte: dersom en har en sunn selvfølelse, er selvtillit sjelden et problem (Juul 1996:79). Som voksne kan vi påvirke ungdoms selvoppfatning ved å påvirke deres selvtillit, deres selvfølelse eller begge deler (Torp og Brækken 2010:42). Juul hevder imidlertid at mange voksne ofte blander væren og prestasjon (1996:82). Han presiserer at både ros og kritikk er relevant for utviklingen av selvtilliten under gitte omstendigheter, men at det er en misforståelse at det er viktig for en sunn selvfølelse (Juul 1996:86). Han påpeker likevel at det er bra å trene, rose, kritisere og støtte menneskers prestasjonsevne så lenge man samtidig tar ansvar for deres tilværelse (Juul 1996:79). I forlengelsen av det å påvirke ungdoms selvoppfatning, kan det også nevnes at Imsen (2005:404-405) mener at den prestasjonsangst som råder hos dagens unge også kan reduseres ved for eksempel å gi enkle oppgaver og varsom progresjon, ved å skape en trygg atmosfære rundt arbeidet og å gi nederlag minst mulig publisitet i klassen.

2.5.3 Trygge voksne

Vi har ovenfor sett på ulike elementer i forhold til ungdom og selvoppfatning. Vi har tidligere sett at Juul (1996:91) hevder at det er for sent å oppdra barna når de er kommet i puberteten. Vi skal i det videre se nærmere på hvordan tilstedeværende, trygge voksne kan ha stor betydning i de unges hverdag.

Kristin Gunleiksrud peker i boken *Grenser som skaper* på betydningen av trygge voksne i barns oppvekst (Torp og Brækken 2010:92). Hun fremhever blant annet moren til Laffen i godnattsangen *Kveldssang for Laffen* av Alf Prøysen (www.stustad.com). Laffen er klar over at han har forbrutt seg, og venter å bli møtt med represalier (Torp og Brækken 2010:97). Bak den nøkterne tilståelsen ligger det likevel en tillit til at moren til Laffen er så trygg at hun kan lytte til forsvarstalen hans. Han lanserer så et løsningsforslag på problemene han har stelt i stand. Og til sist har han tillit til at moren

vil vise sin overbærenhet og tilgivelse ved å stille i stand et måltid for ham (Torp og Brækken 2010:100-101).

Ikke alle unge er så heldige at de har en mor (eller far) å gå til med problemene de har stelt i stand eller av en eller annen grunn uforskyldt er kommet opp i. De velkjente historiene om Harry Potter forteller om en gutt som vokser opp hos sin tante og onkel fordi foreldrene er døde. Onkelen og tanten legger ikke mye krefter i å skjule at de ser på Harry som tidsheft og bryderi. Harry er derfor vant til at voksne ikke liker ham, og reagerer med resignert tilpasningsevne (Torp og Brækken 2010:93). Etter at Harry tar steget inn i trolldomsverdenen, møter han folk som liker ham og som viser omsorg. Humlesnurr blir en betydningsfull voksen for Harry. Han ser Harry. Han lar Harry prøve ut kreftene sine selv, og får hjelp til akkurat det han trenger for å greie å finne ut av ting på egen hånd.

Den russiske psykologen Vygotsky påpeker at barnet først gjør ting med voksne eller andre som kan mer enn barnet selv, deretter alene. Den voksne blir dermed en medierende hjelper for barnet, ved å vise eller forklare hvordan noe skal gjøres. Når vi etterspør barnets evnenivå, må vi finne ut hva barnet kan klare med hjelp og støtte, og hva barnet kan klare alene. Forskjellen mellom disse nivåene kalles den proksimale utviklingssone. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi hjelp og støtte der barnet trenger det (Imsen 2005:258). I amerikansk pedagogikk brukes gjerne begrepet *"scaffolding"* (støttende undervisning) om undervisning i den proksimale utviklingssonen (Imsen 2005:260).

Humlesnurr representerer en trygghet, og forteller aldri Harry hva han skal og ikke skal gjøre, men han deler gjerne av sin kunnskap. Han beskytter ikke Harry mot alle farer, men lar ham feile og prøve på nytt. Han tåler Harrys følelser og blir ikke truet av dem. Han er en trygg voksen fordi han ikke bærer Harry, men lærer ham å gå selv. Humlesnurr lar også Harry få del i en av livets dypeste gåter idet han forteller ham at hans mor elsket Harry så høyt at hun ofret livet for ham. Når noen har elsket deg så høyt, har de gitt deg et vern som det onde ikke forstår seg på (Torp og Brækken 2010:94-95).

2.5.4 Inkluderende tilnærming

Ovenfor har vi sett at trygge voksne er betydningsfullt og viktig i de unges hverdag. Vi skal videre se på hvordan en inkluderende tilnærming i trosopplæringen kan ha betydning i de unges liv. Det er viktig å vite noe om for å kunne ivareta de unge på en best mulig måte. Magne Jørgensen, professor i informatikk ved Universitetet i Oslo, påpeker under temaet korrupsjon på Dagsnytt 18 den 3.april 2012 at selv små gaver påvirker oss. Dette viser forskning som er gjort på for eksempel medarbeiderfornøydhetsundersøkelser, hvor halvparten av de ansatte fikk servert litt brus og kaker før de skulle fylle ut et skjema. Disse viste seg å være mer fornøyd med jobben sin enn den andre halvparten. Spør du dem i etterkant, vil de imidlertid ikke være enig i at det var brusen og kakene som var avgjørende i forhold til hvor fornøyd de var (www.nrk.no, 2). Eksemplet kan likevel si noe om at det ofte er det lille ekstra som skal til for at folk skal føle seg sett og inkludert.

I Plan for trosopplæring (2010:30) heter det at:

Diakonien er uløselig knyttet til trosopplæringens mål om å bidra til livstolkning og livsmestring. Trosopplæringen skal gi rom for å utvikle et trygt selvbilde, etablere relasjoner, utfordre til tjeneste og til livsutfoldelse for hele mennesket – med bruk av ulike sanser, evner og uttrykksmåter.

Ved en inkluderende tilnærming motvirker man stigmatisering og segregering, samtidig som det enkelte barns individuelle behov for faglig og psykososial læringsstøtte blir ivare tatt gjennom kunnskapsfunderte og "skreddersydde" tiltak (Befring m.fl. 2010:91). En positiv utvikling støttes gjennom å forsterke, anerkjenne og bygge på de ressurser og ferdigheter som barnet har (Befring m.fl. 2010:93). Det er godt dokumentert at positive reaksjoner øker sannsynligheten for gjentakelse av det vi gir oppmerksomhet, mens å ignorere det reduserer sannsynligheten for gjentakelse (Befring m.fl. 2010:97).

I sin kåserisamling *Tvil i fred*, forteller lærer, foredragsholder og "pøbelpedagog" Godi Keller at han som åtteåring nektet å spise og ble sendt på barnehjem i Alpene fordi en

mente fjellufta der ville hjelpe. Lufta hjalp imidlertid slett ikke på matlysten hos åtteårige Keller (2010:26):

I ettertid har jeg lurt på hva som egentlig holdt meg i live den gang. I dag vet jeg: det var noen ekorn. I ordenssøstrenes gudsforlatte rutine fant jeg nemlig ett lite pusterom. Etter frokosten ble vi for en liten stund spart for pedagogikk og kunne gå fritt og uten oppdragelse ute i et alpint parklandskap. Der ventet mine venner, ekornene. De hjalp meg med å bli kvitt frokosten jeg hadde stappet ned i lommene. I ettertid trodde jeg lenge at det bare var de som spiste, den gang. I virkeligheten var det så hyggelig blant de små gnagerne at jeg spiste med dem. Og hele sannheten, skulle jeg tro, er vel at jeg spiste det meste, sulten som jeg var.

Ordenssøstrenes logikk om dobbel porsjon for dem som ikke ville ha, virket imidlertid ikke på Keller (2010:26).

2.6 Oppsummering

Vi har gjennom kapittel 2 først sett på trosopplæring i et historisk perspektiv og dessuten forankret trosopplæringen i diakonien. Vi har deretter sett nærmere på blant annet hvordan relasjonen mellom lærer og elev gjennom Hatties undersøkelse framheves som en viktig faktor med god effekt på læring. Vi har også sett på jevnaldersmiljøets betydning og relasjonen mellom barn og foreldre. Maslow er skissert i forbindelse med temaet ungdom og selvoppfatning. Til slutt har vi sett nærmere på betydningen av trygge voksne i tenåringenes hverdag, samt et inkluderende læringsmiljø.

I kapittel fire skal teorien fra dette kapitlet settes sammen med og drøftes i forhold til det materialet som kom fram under intervjuene med informantene. Først skal vi imidlertid se nærmere på metoden som er brukt for om mulig å nærme seg et svar på problemstillingen i denne oppgaven.

3. Metode

Den opprinnelige betydningen av *metode* er "veien til målet" (Kvale og Brinkmann 2009:121). Dette kapitlet forteller hvordan jeg i arbeidet med denne oppgaven har brukt intervju som metode i håp om å svare på den problemstillingen som ble reist i begynnelsen av oppgaven; nemlig *hvordan trosopplæreren forstår sårbar ungdom og hvilke følger dette får for utformingen av trosopplæringen*. Det er mitt ønske at dette kapitlet gir leseren et innblikk i nettopp veien til målet i denne oppgaven.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Den kvalitative forskningsmetodes mål er, som nevnt, ikke å generalisere, men snarere å generere overførbar kunnskap i tillegg til å få mer utfyllende kunnskap om fenomenet, og forstå sider ved intervjupersonens dagligliv (Johannessen m.fl. 2005:107, Kvale og Brinkmann 2009:43). Mens forskeren som driver med kvantitative studier vil si: "If you can't count it, it doesn't count", vil nok forskeren som driver med kvalitativ forskning, svare: "If you can count it, it ain't". En kvalitativ tilnærming er særlig anvendelig når vi skal undersøke fenomener man ikke kjenner så godt, og som det er gjort lite forskning på (Johannessen m.fl. 2005:36).

Silverman (2006:113) påpeker at intervju er relativt økonomisk i bruk av tid og ressurser, og poengterer at de fleste publiserte kvalitativt undersøkende artikler benytter intervju som metode. Et av intervjuets kvaliteter er utvilsomt at det er egnet til å gi intervjueren en forståelse av problemet han eller hun forsker på, ved at det gir en framstilling eller redegjørelse av et individs mening eller oppfatning (Silverman 2006:117). Intervju som metode har, som Silverman (2006:117) bemerker, en fordel ved at det i de fleste tilfeller gir intervjueren en viss forståelse av saksfeltet. Jeg anså derfor intervju som metode for å være velegnet til min oppgave.

Under intervjuene med mine informanter, benyttet jeg meg av intervjuguider jeg hadde laget på forhånd. Jeg fulgte imidlertid ikke disse slavisk, men sporet av og til av fra intervjuguiden ved for eksempel å komme med tilleggsspørsmål som ikke var planlagte.

Med andre ord snakker vi om semistrukturerte intervju (Silverman 2006:110, Kvale og Brinkmann 2009:47). Fordelen med å kunne spore av, vil for eksempel kunne være å få tak i data som intervjuobjektet nærmer seg kjernen av, uten at intervjueren har ansett dette som genuint relevant i forkant av intervjuet. Et eksempel på dette var at alle mine informanter selv tok opp temaet miniledere, og at jeg først underveis i prosessen oppfattet betydningen av miniledere for menighetene. Intervjuguiden min inneholdt sågar ingen spesifikke spørsmål om miniledere i utgangspunktet. Oppfølgingsspørsmål ut fra noe informanten sier vil da kunne være naturlig en del av avsporingen (Kvale og Brinkmann 2009:147).

Språket i det semistrukturerte intervjuet ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju opplagt et formål (Kvale og Brinkmann 2009:47). Selv opplevde jeg at intervjuene i stor grad fortonet seg som en samtale. Jeg opplevde det likevel viktig å være meg bevisst det asymmetriske maktforholdet i kvalitative forskningsintervjuer (jf. Kvale og Brinkmann 2009:53). Et eksempel på dette kan være forskerens monopol på å fortolke (ibid).

Å intervju mennesker kan bety at en får tak i deler av en annen persons liv som en vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter. En persons motiver kan vi vanskelig avdekke ved for eksempel deltagende observasjon (Postholm 2005:68). Dette er en av begrunnelsene for at jeg har valgt dybdeintervju i denne oppgaven. En bør imidlertid ta enkelte forbehold når en ber enkeltindivider; i denne sammenheng trosopplæreren, beskrive sin egen praksis. Trosopplæreren vil beskrive sin praksis slik han eller hun subjektivt opplever den. Vi har ingen garanti for at dette samstemmer med praksisen slik som konfirmantene gjenkjenner den. Likevel er det interessant i denne sammenheng å få fram hvordan trosopplæreren opplever sin praksis, hvor han eller hun ser styrker og svakheter, og hva de kunne ønsket seg mer av. De fire trosopplærerne jeg har intervjuet kommer til dels svært tett på konfirmantene gjennom konfirmasjonstiden (og ofte gjennom ledertreningskurs og oppfølging i ettertid), har mange års erfaring, og må i høyeste grad regnes for kvalifisert til subjektivt å si noe om det hun eller han opplever som viktig, nyttig, mangelfullt og utfordrende i trosopplæringen.

3.2 Valg av informanter

Valg av informanter til oppgaven ble gjort i samarbeid med ledelsen i arbeidsgruppa og på bakgrunn av pragmatiske hensyn. Informantene ble delvis valgt ut fra geografisk tilhørighet, for at jeg skulle slippe å reise unødvendig langt for å kunne gjennomføre intervjuene. Alle informantene har dessuten bred erfaring med undervisning av konfirmanter.

Informant 1 og 2 er begge i femtiårene, og henholdsvis menighetspedagog og prest i bygdenorge, noen mil fra hovedstaden. Informant 3 er i tredveårene og er prest i en stor by, mens informant 4 er i slutten av tjueårene og kateket i utkanten av en storby. Felles for alle informantene er at de har drevet med ungdomsarbeid og/eller konfirmantarbeid siden de selv gikk på ungdomsskolen eller var konfirmanter. Informant 1, 2 og 3 opplyser om kull på 55 og 60 konfirmanter i gjennomsnitt, mens informant 4 har et gjennomsnittskull på 130 konfirmanter.

Jeg har lagt vekt på å få begge kjønn representert, samt å intervju personer med forskjellige yrkestitler og i ulike aldre. Dette er gjort med overlegg for å få et bredest mulig utvalg. Informant 1, 3 og 4 er kvinner, mens informant 2 er en mann.

Informantene ble kontaktet via mail og/eller telefon. Alle informantene takket ja, bortsett fra én, som anbefalte en annen informant i sin egen menighet, da han mente at denne kunne bidra i enda større grad enn ham selv. Denne ble da min informant nummer 1, og er bakgrunnen for at utvalget består av tre kvinner og kun én mann.

Alle trosopplærerne opplyser at de opplever at de har nok ledere å ta av. I så måte har jeg støtt på eksemplariske sammenhenger, uten å faktisk ha lett etter det. Som mange vet, er nettopp mangelen på ledere et stort problem innenfor frivillig (kristent) arbeid. Informant 1 forteller at de på en leir med 60 konfirmanter ofte har 15 voksne ledere i tillegg til minilederne (det vil si de som nettopp har vært konfirmanter selv). Totalt er de ofte mellom 20 og 25 ledere, forteller hun. Informanten med det største konfirmantkullet (130) forteller at de i alle fall er tre voksne på hver leir, i tillegg til 15-20 ungdomsledere. Dette kommer vi nærmere inn på senere.

Det viste seg underveis at alle de aktuelle menighetene satser på leir i forbindelse med konfirmasjonstiden. I tillegg har alle faste møtepunkt og valgfrie aktiviteter konfirmantene skal delta på. Informant 3 forteller om det hun selv kaller en *”ganske pretensiøs konfirmantplan”* der konfirmantene i stor grad kan velge selv. Informant 4 forteller at hovedvekten ligger på leir, og at de i den aktuelle menigheten faktisk har flere forskjellige leirer konfirmantene kan velge mellom ut fra hva som passer deres timeplan best.

3.3 Informasjon til informantene og anonymisering av oppgaven

Før hvert enkelt intervju snakket jeg litt med hver enkelt informant og gav dem et informasjonsbrev om hva oppgaven skal brukes til og om at informanten har rett til å trekke seg når som helst i prosessen (jf. Kvale og Brinkmann 2009:88). Dette brevet underskrev vi begge, og beholdt et eksemplar hver (se vedlegg). Mot slutten av oppgaveprosessen sendte jeg oppgaven per mail med de benyttede sitatene til hver av informantene (jf. Postholm 2005:153), og opplyste dem om hvilken informant de selv var. Jeg ba dem komme med en tilbakemelding dersom de ikke følte seg sitert eller forstått riktig.

Jeg har etterstrebet å anonymisere informantene etter beste evne, og kaller dem heretter Anne (informant 1), Knut (informant 2), Kristin (informant 3) og Nina (informant 4). Menighetenes navn er ikke nevnt i oppgaven, og jeg har ovenfor bare forklart i runde formuleringer hvor i Norge vi befinner oss. Informantene vil forhåpentligvis kjenne igjen seg selv dersom de selv leser oppgaven. Jeg håper like fullt at ingen uvedkommende skal kunne identifisere informantene uten ved hjelp av informantene selv.

3.4 Evaluering av metode

I informasjonen jeg gav informantene i forkant av intervjuet, valgte jeg bevisst å ikke utdype tema og definere begrep for tydelig. Dette var fordi jeg først og fremst ville at

informantene selv skulle stå fri til å oppfatte og forklare. Jeg gav imidlertid en kort briefing omkring tema og fortalte om formålet med intervjuet og hva lydopptaket skulle brukes til (jf. Kvale og Brinkmann 2009:141). Postholm (2005:83) anbefaler å avtale tidsrammene for intervjuene på forhånd. Jeg hadde sagt til informantene at intervjuet ville ta mellom én og én og en halv time. Dette tidsskjemaet holdt alle intervjuene seg innenfor.

Faglitteraturen anbefaler sterkt å bruke lydbåndopptaker ved forberedte, kvalitative intervjuer (Kvale og Brinkmann 2009:187). Rett i forkant av det aller første intervjuet, sviktet lydutstyret helt plutselig. Det var en ubehagelig opplevelse, men jeg hadde heldigvis et annet alternativ for opptak for hånden. Denne opplevelsen gjorde meg likevel spent på om den uheldige svikten skulle kunne gjenta seg på et av de andre intervjuene. Jeg hadde derfor behov for å, underveis i intervjuene, sjekke utstyret for å se at opptaket gikk som det skulle. Dette forklarte jeg for informantene, og de viste stor forståelse for det. Jeg opplevde selv at dette i minimal grad påvirket intervjuet.

Jeg opplevde intervjuene som helt klart vitaliserende for skriveprosessen. Etter hvert ble jeg også tryggere i interjuerrollen. Kvale og Brinkmann (2009:105) presiserer at forskningsintervju som håndverk læres nettopp ved å praktisere intervjuer. De sier videre at en, etter hvert som en behersker intervjuteknikkene, i større grad kan konsentrere seg om intervjuobjektet og temaet for intervjuet (2009:137). Etter å ha hørt gjennom det aller første opptaket bemerket jeg meg at jeg selv snakket litt mer enn nødvendig. I de neste intervjuene ble jeg mer oppmerksom på å snakke mindre, men likevel opptre støttende og oppmuntrende i forhold til informanten, ved hjelp av naturlig blikkontakt, nikk og små kommentarer. Dette forenklet også transkriberingen etterpå.

I etterkant av hvert intervju har jeg overført opptakene til min datamaskin og deretter transkribert intervjuene til dokumentfiler på min pc (jf. Kvale og Brinkmann 2009:188). Jeg opplevde for hvert nye intervju at enkelte tema utkrystalliserte seg, og etter å ha gått gjennom intervjuene på nytt hjemme, fikk jeg i stor grad dette bekreftet. Jeg sorterte dermed intervjuene etter tema i et skjema jeg laget meg. Etterpå sammenfattet jeg det jeg da anså som det viktigste i dette skjemaet innenfor noen hovedoverskrifter jeg laget.

Jeg måtte imidlertid underveis i oppgaveskrivingsprosessen tilbake til selve intervjueteksten for å hente ut ytterligere sitater og informasjon jeg bare husket bruddstykker av, men senere i prosessen fant det naturlig å benytte meg av. For øvrig lagret jeg åpenbart intervjuene med backup, og har utallige ganger tatt dem fram for å dobbeltsjekke sammenhenger, unngå misforståelser og finne eventuelle betydelige tilføyelser.

3.5 Kritikk av metode

Et av spørsmålene en kan stille seg når en bruker intervju som metode, er hvorvidt en intervjuet tilstrekkelig mange informanter. Det rår i følge Postholm ulike meninger om hvor mange informanter en bør bruke under et forskningsarbeid, og det er derfor vanskelig å svare entydig på dette. Enkelte foreslår fra fem til 25 informanter, mens andre foreslår fra tre til ti. I en mindre forskningsstudie kan det i følge Postholm (2005:43) være tjenlig i forhold til tidsramme og omfang å velge det lavest anbefalte antall informanter. På den ene siden opplevde jeg at jeg fikk mye og god informasjon og et godt innblikk i det arbeidet informantene driver og hva de selv tenker om dette arbeidet. På den annen side kunne flere informanter sannsynligvis ha bidratt med ny informasjon og spennende tanker. Opplevelsen av at svarene på spørsmålene jeg stilte begynte å gå i ring (Postholm 2005:44), hadde jeg i noen grad. Det at to av mine informanter er enige om noe, sier i denne sammenheng imidlertid ikke noe mer enn at disse to nettopp er enige om noe. Likevel fremstår deres opplevelser og forklaringer som viktige og genuine. Dybdeintervju er i sin natur smale, men dype, og dermed var det opplagt informantenes opplevelse jeg søkte å finne svar i.

Et annet spørsmål en kan stille seg er hvorvidt de spørsmål som ble stilt i intervjuene, er optimale. Svaret er sannsynligvis at det er de ikke. Dersom intervjueren hadde hatt mer forkunnskap omkring temaet, og for eksempel jobbet med trosopplæring selv, ville spørsmålene antagelig vært av en annen karakter, og kanskje i større grad nådd kjernen i det en var ute etter. På den andre siden kan denne kvalitative undersøkelsen, foruten dens kvalitative egenverdi, kunne legge grunnlaget for en eventuell kvantitativ undersøkelse av det samme feltet på et senere tidspunkt. En har da i tilfelle mer

spesifikk kunnskap om feltet, og dermed noen variabler som en kan legge til grunn for spørsmålsstillingen, jf. Kolbs lærings sirkel, som presenteres i fire kategorier stikkord: Erfaring og handling, analyse og refleksjon, generalisering og abstraksjon og til sist planlegging og ny handling. Målet er at en etter en runde gjennom denne sirkelen skal ha oppnådd et høyere refleksjonsnivå enn tidligere, før en på ny starter med ny erfaring og handling (www.hihm.no).

Like fullt må en kunne tilføye følgende: Det at alle informantene for eksempel er opptatt av leir som en viktig ingrediens i konfirmasjonsarbeidet og opplever suksess med det, forteller nødvendigvis ikke noe mer enn at disse lederne sannsynligvis er opptatt av sosiale relasjoner. Det vil med andre ord si at de ville kunne hatt suksess med relasjonsbygging (som igjen skaper trivsel og læring) i hvilken som helst form; leir, faste samlinger eller ulike aktiviteter.

4. Presentasjon, analyse og drøfting av funn

Jeg skal i denne delen av oppgaven forsøke å belyse den allerede nevnte problemstillingen:

Hvordan forstår trosopplæreren sårbar ungdom og hvilke følger får dette for utformingen av trosopplæringen?

Det vanligste er nok å fremstille analysen og drøftingen hver for seg, slik for eksempel Johannessen m.fl. (2005:329) skisserer. Denne framstillingsmåten fremste fordel vil, slik jeg ser det, være å bidra til å gi en tydelig struktur i oppgaven. Når jeg i denne framstillingen har valgt å presentere, analysere og drøfte funnene jeg har gjort som en helhet, bunner det i at jeg opplever det som mest ryddig å analysere og drøfte fortløpende etter som jeg presenterer funnene. Kvalitative studier ble laget ut fra ønsket om å forstå "den andre" (Postholm 2005:32). I en empirisk oppgave som denne er det av stor betydning å finne ut hva en kan lære av de funnene en har gjort. I denne sammenheng mener jeg dette blir tydeligst dersom dette blir forsøkt gjort underveis, spesielt med tanke på de mange sitatene som preger framstillingen. En av utfordringene med dette kan imidlertid bestå i å være tydelig nok i forhold til hva som er hva i framstillingen.

4.1. Rammer, ressurser og knapphetsgoder

For å etter hvert kunne belyse den nevnte problemstillingen, kan det imidlertid være praktisk å først se nærmere på det kontekstuelle, formelle rammeverket rundt trosopplæringen. Jeg vil derfor kort gå inn på formelle rammer for trosopplæringen til å begynne med. Deretter vil jeg se nærmere på miniledere, forskjellighet i gruppa og motivasjon hos lederne. Disse temaene er, slik jeg ser det, viktig for å belyse hva som kan framstå som nyttige ressurser i møte med konfirmanten. Bruken av disse ressursene vil også kunne si noe om hvordan trosopplæreren forstår konfirmantene og konfirmantenes behov.

Ressurser og knapphetsgoder kan i og for seg sies å være det samme. En ressurs det er mangel på, kan gjerne kalles et knapphetsgode.

4.1.1 Formelle rammer for trosopplæringen

Trosopplæringsplanen danner det formelle grunnlaget for trosopplæringen. I teorikapitlet så vi at målet for konfirmasjonstiden, i følge Trosopplæringsplanen (2010:23), er:

Å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn.

Det anslåtte timeantallet er 60 timer. Leir kan ikke utgjøre mer enn 50 % av konfirmasjonstidens omfang totalt (Kirkerådet 2010:23 og 25). Gudstjenester, undervisning, andaktsliv og diakoni er sentrale arbeidsformer alle oppleggene skal bygges rundt. Andre aktuelle tiltak kan i følge trosopplæringsplanen være deltagelse i menighetens ungdomsarbeid, leir, samtale-og interessegrupper, tjenesteaksjon, prosjektarbeid, temamøter, musikk, drama og dans (2010:24). Som nevnt i metodekapitlet, satser alle fire informantenes menigheter sterkt på leir i konfirmasjonstiden. Flere av informantene synes leiren burde vare lengre enn den gjør. I tillegg til leir har alle fire menighetene faste møtepunkt og valgfrie aktiviteter konfirmantene kan delta på. Dette er nødvendig, da konfirmasjonstiden skal gjennomføres over et tidsrom på minimum åtte måneder (Kirkerådet 2010:25).

Konfirmasjonstiden skal videre gjennomføres i rammen av menighetens fellesskap i samarbeid med ansatte og ulønnede medarbeidere (ibid). Dette kommer vi nærmere inn på i neste punkt.

4.1.2 Miniledere

Etter å ha sett kort på de formelle rammene for konfirmasjonstiden, skal vi nå gå nærmere inn på menighetens bruk av miniledere i konfirmasjonstiden. Det spesielt interessante med miniledere i denne sammenheng, er at alle informantene på et eller

annet tidspunkt i intervjuene selv kom inn på behovet for og viktigheten av disse. Bruken av miniledere var altså opprinnelig ikke spesifikt nevnt i min intervjuguide. Gjennom framstillingen av en særlig aktiv bruk av miniledere sier trosopplærerne samtidig noe om hvordan de ser på sårbare unges behov. Miniledere er derfor et viktig moment i denne sammenheng.

Informantene jeg har intervjuet, er alle nøkkelpersoner i konfirmantopplegget, og de har alle fire hovedansvaret for konfirmasjonsundervisningen i sine respektive menigheter, eventuelt sammen med en annen. I tillegg har de med voksne ledere og miniledere. Hva som menes med miniledere og voksne ledere kan trenge en definisjon: Det jeg kaller miniledere i denne sammenheng er unge jenter og gutter som selv ble konfirmert for kort tid siden, de yngste for ett år siden, og som er med som hjelpeledere i konfirmasjonstiden; noen ganger bare på konfirmasjonsleiren. Voksne ledere er frivillige fra kirken som har sagt seg villig til å hjelpe til i konfirmasjonstiden sammen med trosopplærer og hans eller hennes kollegaer.

Jeg regner miniledere som en ressurs i trosopplæringsarbeidet av flere grunner. Det første er antall ledere en trenger for å kunne gjennomføre en leir. Kristin presiserer: *"For å få hele konfirmanthjulet vårt til å gå, trenger vi mange"*. Uten minilederne, som utgjør en stor del av antallet ledere på leiren, er det grunn til å tro at en hadde hatt større problemer med å kunne gjennomføre leirene slik det gjøres i dag. Knut påpeker at de har minilederkurs med 15-20 ungdommer hvert år, og at de aldri mer har problemer med å skaffe mange nok ledere til leieren, og at det tvert i mot ikke er plass til alle som ønsker å være miniledere på leirene. Han presiserer at dette må ses på som et luksusproblem.

Videre påpeker fagfolk at det generelt er rimelig å si det at fra og med tidlig ungdomsalder er de jevnaldrende som må forstås som de dominerende signifikante andre (Frønes 1994:48 i Øia og Fauske 2010:188). Det er dermed grunn til å tro at minilederne kan få en spesiell kontakt med konfirmantene på bakgrunn av nettopp det at de er omtrent på samme alder. Minilederne trekkes fram som en spesiell ressurs av flere av informantene. Nina sier:

Ungdomslederne jobber tett med konfirmantene i forhold til undervisning. De er nærmest konfirmantene i alder, så det er lettere for en konfirmant å connecte med dem enn med meg. (...) De gjør en kjempeviktig jobb i forhold til å få kontakt og få konfirmantene til å få en god opplevelse.

Kristin mener at konfirmantene lettere åpner seg for minilederne enn for de voksne lederne – i hvert fall de litt modne minilederne:

Konfirmantene snakker gjerne med de yngre lederne. Det er litt leirfenomen at de åpner seg opp for de yngre lederne. Kanskje ikke de yngste lederne, men de som er et par år eldre. De er ikke så opptatt av seg selv – de har lært litt mer om å være leder.

Fordi minilederne lettere får kontakt med konfirmantene, og fordi konfirmantene ofte åpner seg for minilederne, kan altså miniledere anses som noe helt nødvendig, spesielt i leirperspektiv. Sammen med det faktum at de utgjør en stor del av ledergruppa, skulle det ikke være noen tvil: minilederne er viktig! Samtidig er behovet for trygge voksne helt klart tilstede. Kristin påpeker blant annet behovet for å kurse minilederne i taushetsplikt og meldeplikt. Det kan også være utfordrende med tendensen til at den kjekkeste gutten får "alle" de sørgelige historiene. Hun forteller at i fjor meldte halvparten av konfirmantene seg på minilederkurs. Hun innrømmer hun at hun syns at det å bruke minilederne som en ressurs kan være litt utfordrende av og til. Minilederne har veldig sterke meninger om hva en skal og ikke skal gjøre, forteller hun. Enkelte er med år etter år. Noen av dem er bare med på konfirmantleir, og på høsten ser en dem ikke i kirka, fortsetter hun. Utfordringen er å finne på noe som kan huke dem på høsten. "Vi har en utfordring i forhold til å ta godt vare på dem, tenker jeg. Og å utruste dem", påpeker hun. Hun mener likevel at de yngre lederne er innfallsporten både til å oppleve seg sett i kirken og til å bli tatt vare på. Dette stemmer med Frønes' karakterisering av jevnaldrende som de *dominerende signifikante andre* (Frønes 1994:48 i Øia og Fauske 2010:188). Hvis de får tilliten til å ta vare på noe av det vanskelige, så gjør de det; i et system, selvfølgelig, påpeker Kristin. "Men de kan noen ganger gjøre det bedre enn meg.

Og det å våge å slippe taket på noe av det, det tror jeg på. Vi må la alle lederne være med på inkluderingen,” presiserer hun.

Miniledere og trygge voksne ser altså ut til å kunne utfylle hverandre i leirperspektiv. Som Humlesnurr deler av sin kunnskap, men samtidig lar Harry prøve og feile (Torp og Brækken 2010:94), kan de trygge voksne på leir bidra til å gi konfirmantene og minilederne kunnskap, forbilder og innsikt. Samtidig ser det ut til å være nettopp minilederne som får den umiddelbare og kanskje nærmeste kontakten med konfirmanten, nettopp fordi de er jevnaldrende. Vi kan dermed slå fast at nettopp minilederne er en betydelig ressurs innenfor arbeidet med konfirmantene. Deres tilstedeværelse, kanskje spesielt i leirperspektiv, er viktig av flere grunner, og svært positivt for trosopplæringen fordi de kanskje både lettere får, og mer naturlig opprettholder, en kontakt med konfirmantene. Slik trosopplærerne synes å se det, henger det sammen med nettopp at de er på konfirmantenes alder, og at de evner å se og inkludere konfirmantene på en måte som de voksne ledere kanskje ikke ville nådd fram med i like stor grad.

4.1.3 Forskjellighet i ledergruppa

Vi har hittil sett på minilederne som ressurs i arbeidet med konfirmantene. Vi skal videre se på mangfoldet blant lederne i gruppa som en ressurs i arbeidet. Betydningen av forskjellighet i ledergruppa er også et tema som flere av informantene selv tar opp under intervjuene. Vektleggingen av dette i intervjuene synes å handle om at de sårbare unge skal kunne finne noen å kjenne seg igjen i. Ved å se nærmere på det informantene sier om bruken av forskjellige mennesker med ulike evner som ledere i konfirmasjonstiden, kan vi kanskje nærme oss et svar på hvorfor trosopplærerne ser på forskjellighet i ledergruppa som viktig i møtet med konfirmantene? Anne sier:

Noe av målet med konfirmasjonstida er at de skal bli kjent med forskjellige rollemodeller og at de skal kunne kjenne seg igjen i en eller annen ledertype. Det er viktig for meg å velge forskjellige typer mennesker, og ikke bare de kule som har lyst å stå på scena, men også de som går innimellom og er en helt annen person.

Sånn at de kan kjenne seg igjen: "Han eller hun er jo kristen og jeg likner jo litt på den". Og det er så viktig. Fordi at det er ikke alle som elsker å stå på scena og danse og fortelle om Jesus. For det er så veldig mye i det kristne at man blir sett på som veldig vellykka. Og da er det så viktig å ha med de som har valgt Jesus fordi at de sliter litt, egentlig. Fordi at... det er det der med å kunne kjenne seg igjen. Og bli kjent med et menneske som kan fortelle deg at "Ja, men jeg har det også sånn hjemme, jeg sliter også med det..." Mangfold er kjempeviktig!

Anne sier her at nettopp noe av målet eller essensen med konfirmanttiden er at konfirmantene skal kunne kjenne seg igjen i en eller flere av lederne. I Salomos Ordspråk 27:19 leser vi: *"Likesom ansikt speiler seg mot ansikt i vannet, slik finner det ene menneske sitt hjerte igjen hos det andre"* (Bibelen. Den hellige skrift 1988). Men hva er det som er så viktig med å kunne kjenne seg igjen i en annen? Anti-jantelovsangen med tekst skrevet av Grethe-Karin Hovde sier blant annet:

*Du har noe ingen andre har. Ingen er som deg.
Du har mye, ja litt av hvert å lære meg,
glad for jeg møtte deg.*

(musikk.wikidot.com)

Vi er skapt som unike mennesker. Paulus skriver i Romerbrevet 12:4: *"For på ett legeme har vi mange lemmer, men ikke alle lemmer har samme gjerning"* (Bibelen. Den Hellige Skrift 1988). Både Paulus og barnesangen hentyder altså til at vi kan utfylle hverandre idet vi alle har forskjellige evner og oppgaver. Dette vil også være relevant innenfor en sammensatt ledergruppe: noen er god til å lage mat, noen til å undervise, noen til å være sosiale og andre til å organisere. Knut svarer, på spørsmål om et råd han vil gi til andre som driver med konfirmantarbeid, som følger:

*Det viktigste må være, tror jeg, å, med alt det vi har å bringe –
og vi har jo forskjellige ting og forskjellige talenter – å være
seg selv (...) Å bruke det Gud faktisk har lagt i meg. (..) Å*

bruke mye tid på å få en slags kontakt ut fra den personen en er, og ikke være altfor opptatt av at du må gjennom hver minste krik og krok i katekismen... Få kontakt! Og om det så skulle bli mindre kognitiv innlæring, så er det i hvert fall en plattform å gi dem disse kunnskapene på.

Jeg oppfattet likevel at informantene snakket om noe mer enn det å rent praktisk kunne utfylle hverandre: Å være ungdom i dag kan være ganske tøft og hjerterått. Både reklame, sosiale medier, venner, skole og familie utsetter ungdommen for press om hvordan en burde være og oppføre seg. Ofte har ungdommen (og vi andre!) også et bilde av hvor en selv passer inn og hvor andre befinner seg: de kule går der, de veltrente går der, de kjipe går der, de kristne går der... Om konfirmasjonslederne kan bidra til å rive ned noen fordommer om hvordan en kristen er og oppfører seg, og vise at kristne kommer i mange varianter, vil det kunne føre til at flere identifiserer seg med kirken og det kristne budskap. Nettopp det å finne seg selv igjen i et annet menneske vil i så måte kunne bidra i den retning. Kanskje er det slik at nettopp mangfold er viktig for at alle skal kunne føle seg tilpass – finne seg selv i en annen? Trosopplæringsplanen (2010:24) presiserer, som tidligere nevnt:

Konfirmasjonstiden skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at konfirmantene kan se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet.

Trosopplærerne synes å legge vekt på at konfirmanten skal se seg som *skapt, elsket, frelst og holdt oppe* i sitt møte med og sin forståelse av behovene hos sårbar ungdom. Dette er også et av de uttalte målene for konfirmasjonstida (Kirkerådet 2010:24). Ved å bidra til at konfirmantene finner seg selv i en annen, kan en kanskje nettopp bidra til å fremme opplevelsen av egenverd og at *det er noe elskbart ved meg?* I så måte kan vi si at forskjellighet blant lederne er et særs viktig element i konfirmasjonsopplæringen. Spesielt vil dette kunne gjelde dem som er litt utenfor eller ekstra sårbare, og som føler at det er vanskelig å kjenne seg igjen i eller sammenlikne seg med den "tradisjonelle" lederen innenfor kristent. Den som kanskje gjerne, slik Anne beskriver det: "elsker å stå på scena og danse og fortelle om Jesus"

4.1.4 Motivasjon

Vi har sett hvordan forskjellighet i ledergruppa er viktig nettopp for at konfirmantene skal kunne *finne seg selv i en annen*, og dermed fremme opplevelsen av at *det er ok å være meg*, på tross av hardt press og nådeløse overskrifter overalt i dagens samfunn. Forskjellighet er altså et nøkkelord. Likevel er det altså minst én indre faktor som bør være tilstede hos alle lederne som hjelper til i konfirmasjonsarbeidet; nemlig motivasjon. For å bedre forstå hvordan trosopplærerne ser på sårbar ungdom, er det relevant å nettopp se på motivasjonen, eller drivkraften i å jobbe med ungdom over lang tid, slik disse informantene har gjort, når vi vet at det kan være både hyggelig og spennende, men også utfordrende, slitsomt og vanskelig.

I følge Wikipedia.no defineres ofte motivasjon som det som forårsaker aktivitet hos et individ, samt holder aktiviteten ved like og gir den mål og mening. Det er vel ingen overraskelse at en dermed kan slutte at de motiverte lederne har mer å bidra med enn de lite motiverte eller umotiverte. Alle trosopplærerne ble spurt hva som motiverer dem til å drive med konfirmasjonsundervisning. Knut svarte:

Den presten som ikke lenger orker å ha konfirmanter, den er nok på oppløpssida, vil jeg si. Det som gir meg mest motivasjon er egentlig å være sammen med mennesker som har en helt annen friskhet og appetitt på livet enn en som har levd 3-4 ganger lenger enn dem har. Og det kjenner jeg at jeg har litt godt av. Det gir meg egentlig litt energi og glede. Noe av det fineste er når vi kommer i en sånn kontakt med dem slik at de er ærlig med seg selv, sitt liv og er nysgjerrig på hva den kristne tro kan bringe inn i deres liv – og de oppdager noen sammenhenger. Behovene har alltid vært større enn kapasiteten, så det er liksom noe man må leve med. Konfirmantarbeid er både det fineste og det verste jeg holder på med. Jeg synes det er riktig å møte dem akkurat der når de er som mest opptatt av ommøblering og går fra barndom og inn i ungdomslivet. Det er utfordrende, moro og av og til fælt å være en del av deres liv i denne fasen.

Vi ser her at Knut er opptatt av å tilføre noe til konfirmantenes liv i en periode hvor de ellers er meget opptatt av det han så treffende kaller for *ommøblering* i sitt indre. Det sammenfaller med trosopplæringsplanens definisjon av konfirmasjonsalderen som en tid der *"viktige refleksjoner om tro, verdier og veivalg for livet skal tas"* (2010:24). Men det er ikke hele drivkraften hans: Nettopp det å tilbringe tid sammen med konfirmantene, er det som gir ham glede og energi! Han beskriver konfirmantene, som vi ser, som *"mennesker med en helt annen friskhet og appetitt på livet"*. Så kan man altså slutte at det å bruke tid sammen med konfirmantene kan bidra til å øke motivasjonen hos lederne. Nina forteller at hennes egen motivasjon er tuftet på følgende:

At jeg ser at det funker. At jeg ser at det er noen som blir preget av å være en del av ungdomsmiljøet, finner sin vei og blir tryggere på seg selv og utvikler seg på en måte de selv ikke trodde var mulig...

Igjen er det opplevelsen av det som skjer gjennom møtet med konfirmantene som motiverer. Kristin mener i tillegg at egne opplevelser og egen ballast har betydning for hennes motivasjon til å jobbe med konfirmanter:

Fra egen erfaring i kirka har jeg også opplevd dødsulykker og store tap. (...) Vi så hvor viktig de voksne var i det å hjelpe oss å forstå den sorgen og den opplevelsen. Man har selv opplevd å bli tatt vare på, sett og båret i perioder, og da evner man kanskje å gjøre det for andre også.

Kristin påpeker viktigheten i å gi konfirmantene opplevelsen av å bli sett, båret og tatt vare på. Det stemmer godt overens med en trosopplæringsplan som ønsker å *"legge til rette for at konfirmantene kan se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet"* (Kirkerådet 2010:24). Motivasjon gir arbeidet mening (www.wikipedia.no). En motivasjon hos lederne til å fremme nettopp denne opplevelsen hos konfirmantene, vil kunne være avgjørende for hvordan konfirmantene opplever konfirmasjonstiden.

4.1.5 Oppsummering

Vi ser ut fra det foregående at både miniledere, forskjellighet i gruppa og motivasjon blant lederne er viktige ressurser i konfirmasjonstiden. Miniledere skaper en spesiell kontakt med konfirmantene som gjør at konfirmantene ofte åpner seg for dem.

Forskjellighet i ledergruppa er viktig for at konfirmantene skal kunne kjenne seg igjen i en annen, og dermed oppleve at *det er noe elskbart ved meg*. Motivasjon gir arbeidet mening. To av informantene presiserte imidlertid at nettopp timene sammen med konfirmantene er noe av det som bidrar til å høyne motivasjonen.

4.2 Forberedelser, utfordringer og skapertro

Vi har i det foregående sett nærmere på de formelle rammene for trosopplæringen, samt ulike ressurser som framstår som særlig viktige i konfirmasjonstiden. Både miniledere, motivasjon og forskjellighet i ledergruppa er elementer som ser ut til å ha spesiell betydning for trosopplæringen. For å kunne svare på problemstillingens første del; nemlig hvordan trosopplæreren forstår sårbar ungdom, er det imidlertid nødvendig å i det følgende også gå noe nærmere inn på disse spørsmålene: Hvordan mener trosopplæreren selv at han/hun kan forberede seg best på de utfordringene sårbar ungdom representerer? Hva er egentlig det mest utfordrende i møte med sårbar ungdom? Og hvilken betydning vil det kunne få for ungdommene om de begynner å tro at de faktisk er skapt i Guds bilde?

4.2.1 Hvordan forberede seg best mulig?

Utfordringene som sårbar ungdom representerer kommer i forskjellige innpakninger. Kristin snakker om *"de stille jentene og de bråkete guttene – eller motsatt"*.

Faglitteraturen konstaterer at mens jentenes adferd ofte er skjult og relasjonsfokuset, er guttenes adferd ofte mer åpen og allmennskadelig (Befring m.fl. 2010:61). Knut forteller at det i møte med undervisning om sorg ofte skjer noe når de står ved kista som de pleier å la konfirmantene ta i øyesyn: *"Noen blir veldig stille, en og annen gråter en skvett, og noen prater i ett kjør. Ofte er jo det uttrykk for de samme tingene"*. Men hvordan

i all verden kan trosopplæreren forberede seg på å møte disse reaksjonene som hun eller han ofte ikke aner innholdet i eller omfanget av – langt mindre hvordan de vil komme til uttrykk *denne gangen*? Kristin mener at god planlegging av aktiviteter er nødvendig:

Egentlig tenker jeg at vi best er forberedt på det ved å ha planlagt alt det andre så godt vi kan, sånn at ikke jeg løper rundt som en sånn stressa høne når vi har fellessamling fordi jeg må huske sånn og sånn og sånn og sånn, og i pausen så må jeg rekke å gjøre det for å være klar til neste time... At jeg er helt ferdig forberedt: at vi er klare, slik at når de kommer, så er det ikke noe annet vi skal. På et vis tror jeg det er noe av det viktigste, fordi vi blir så oppsurra i det vi skal gjøre at vi glemmer å se dem og være tilstede for dem.

Kristin peker på at *forberedelse* er viktig nettopp for å kunne ta seg tid til å se konfirmantene. Forberedelsen skal altså bidra til at trosopplæreren skal greie å være til stede her og nå, og ikke alltid planlegge den neste halve timen i hodet sitt. Det å se hver enkelt konfirmant er kanskje første skritt på veien mot at "*konfirmantene skal få fremmet opplevelsen av egenverd og se seg selv som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet*", slik Trosopplæringsplanen (Kirkerådet 2010:24) ønsker? Knut presiserer at "*det er et mål for oss å se dem som enkeltindivider og ikke bare som en gruppe vi skal forholde oss til og få slusa gjennom undervisningsopplegget*". Alle mennesker trenger å bli sett. Den store pågangen av tenåringer hos kirkens SOS (www.kirkens-sos.no) kan være et tegn på at mange unge i dag savner noen som kan se dem og lytte til dem. Greier en å se konfirmantene i trosopplæringen, har en dermed gjort noe viktig. Anne sier:

Det hender innimellom noen år at jeg tar og spør dem hva som har vært best. Og da er det veldig, veldig ofte at de føler seg sett, og da, da tenker jeg da har vi gjort det vi skal, for det er veldig, veldig viktig...

Når konfirmantene selv evner å sette ord på at de har følt seg sett gjennom konfirmasjonstiden, sier det kanskje noe om hvor stort og desperat behovet for å bli sett faktisk er? Dersom dette føles som det viktigste for konfirmantene, sier det også noe om at det ikke er type aktiviteter og spenningsfaktor i undervisningen som er det avgjørende for hvorvidt konfirmasjonstiden føles meningsfull.

4.2.2 Det mest utfordrende

Vi har akkurat sett på god forberedelse som et nødvendig element i det å ta seg tid til å se den enkelte ungdom. Men hva synes trosopplærerne selv er det mest utfordrende i møte med konfirmanter i trosopplæringen?

Hattie (2009) presiserer at lærerens tilbakemelding, samt elevens feedback til læreren, er to av de faktorene i læringsmiljøet som har størst effekt på elevens (i denne sammenheng: konfirmantens) læringsutbytte (www.growthmindseteaz.org). Anne bemerker at hun synes det kan være utfordrende å forholde seg til dem som ikke signaliserer noe:

Det som er mest utfordrende egentlig, syns jeg er de som aldri gir uttrykk for noe. For jeg trives med de som protesterer, fordi at det er mye lettere å takle. Og jeg trives mye bedre med de som bråker og – misforstå meg rett – som gir signaler på noe. Så det som er utfordringen er liksom å nå til de som gir blaffen, liksom, og som du aldri får øyekontakt med og som aldri viser følelser, på en måte, da.

Det ser ut til å være vanskeligere for trosopplæreren å gi tilbakemelding til de av konfirmantene som tilsynelatende ikke bryr seg, ikke engasjerer seg og ikke signaliserer noe. En kan tenke seg at dette igjen kan gjøre det vanskelig å få til en positiv og støttende relasjon mellom trosopplærer og konfirmant, hvilket Hattie altså poengterer er noe av det aller viktigste for læringsutbyttet (www.growthmindseteaz.org). Likevel fremstår det under intervjuene med informantene som om trosopplærerne stadig leter etter nye måter å komme i kontakt med den enkelte konfirmant på. Anne sier at hun

mener det er viktig at ungdommene gjennom konfirmasjonstiden kommer i kontakt med voksne som "virkelig bryr seg".

I følge Maslow (1970:45) etterstreber mennesket god selvoppfatning. Knut forteller at han synes det er vanskelig å se at konfirmanter trækker på *sitt eget gode bilde*, som han kaller det:

Når jeg ser ungdom som har møtt utfordringer i livet og som har blitt skadet på en sånn måte at de stadig trækker på sitt eget gode bilde; velger feil og ikke ønsker eller ikke tør eller begriper at de er noe verd og ut fra det kan forholde seg til Gud på en ordentlig måte – hvor de enten av frykt eller dårlige opplevelse holder dette på avstand... når jeg ser at sporene blir destruktive og at en blir stående litt på sidelinjen; det kan være ganske vanskelig. Det kan dreie seg om rus, alt for tidlig debut seksuelt eller at livet generelt legger seg i så vanskelige folder at de ikke ser løsning på ting og blir depressive og vi ser på dem at de har det vanskelig. Da får vi også adferdsproblemene. Det er ikke bare en dårlig oppførsel som du kan bli sint på og korrigere, og så er du ferdig med det; det stikker ofte mye dypere. Det finnes i alle kull, dette her. I den grad vi kommer på sporet av dette, kjenner vi at det er utfordrende. Derfor er konfirmantarbeid det beste og det verste.

Så utfordrende oppleves det å møte og skulle hjelpe konfirmanter som trækker på sitt eget gode bilde, at informant faktisk til tider opplever konfirmantarbeidet som *det verste*. Forfatteren og familierapeuten Jesper Juul sier at selvfølelse er vår viten og opplevelse av hvem vi er, og handler om hvor godt vi kjenner oss selv (1996:78). Torp og Brækken presiserer at vi som voksne kan hjelpe ungdom med deres selvoppfatning blant annet ved å påvirke deres selvfølelse (2010:42). Men som informanten presiserer: Dette stikker mye dypere enn det som det ofte gir deg utslag i (dårlig oppførsel). Og vi kan ganske sikkert legge til: det vil ta tid å hjelpe disse konfirmanter. Noe av svaret kan imidlertid ligge i det å se på seg selv som skapt i Guds bilde. Dette kommer vi nærmere inn på i punkt 4.2.3.

Kristin synes det å inkludere uten å få tildelt ekstra midler kan utfordre:

Det er noen utfordringer med dette med inkludering, for det følger jo ikke noen ekstra midler – det er jo bare det at vi må få det til på det vi har. Vi har jo opplevd at rullestolbrukere velger å ikke bli med på sommerleir fordi de bare har hjelp så og så mange dager i året – og da vil de ikke bruke det på konfirmantforberedelser – de vil heller på rideleir...

Kristin berører her et viktig moment i forhold til om det er et misforhold mellom den bestillingen en har fått (gjennom trosopplæringsplanen) og de midlene eller ressursene en har til rådighet. Dette kommer vi nærmere inn på i punkt 4.4.3.

Nina synes det kan være utfordrende når hun ikke får vite om på forhånd at det kanskje er nødvendig med spesiell tilrettelegging:

Utfordringen er jo å oppdage det. Det er ikke alltid noe de sier rett ut, og det er ikke alt jeg får vite av foreldrene. Det er en stor utfordring at jeg ofte ikke sitter med noe konkret.

For å kunne forstå konfirmantene, og spesielt de ekstra sårbare, ser vi at informantene etterlyser informasjon fra foreldrene. Hva en kan gjøre for å få til en kontakt der informasjon naturlig blir gitt slik at behov kan ivaretas på en tilfredsstillende måte, kommer vi tilbake til i punkt 4.3.3: Kartlegging av behov og kontakt med hjemmet.

Utfordringene er, som vi ser, sett gjennom trosopplærernes øyne; mange og ulike. Noen av dem går på midler (jf. Kristin), noen går på at verken konfirmanter eller foreldre gir tydelige signaler (jf. Anne og Nina), og noen av utfordringene går på å møte ungdommer hvis spor har blitt destruktive (jf. Knut).

4.2.3 Skapt i Guds bilde

I første del av problemstillingen spør vi hvordan trosopplærerne forstår sårbar ungdom. Vi så i punkt 4.2.1 at informantene poengterte hvor viktig det er at konfirmantene blir sett som de unike individene de er. Flere av informantene berørte i punkt 4.2.2 temaene ungdom og identitet idet vi snakket om konfirmanter og sårbarhet. Trosopplærerne ser ut til å ha en forståelse av at behovet for å *finne sin identitet* synes å være noe som i stor grad preger konfirmantkullene. Anne sier:

*Jeg er forferdelig opptatt av at de skal få styrket troen,
fordi de får så mye input i dag om at de ikke er bra nok....*

Som vi så i teoridelen er mennesket ut fra den kristne skapertro skapt som et firedimensjonalt vesen: relasjonen til Gud, til medmennesker, til naturen og til seg selv. Gud skapte menneskene i sitt bilde (Genesis 1:27) og til fellesskap med ham (1.Kor.1:9). Han skapte oss til fellesskap med hverandre (Genesis 2:18), og som forvaltere av sitt skaperverk (Genesis 2:27-30). Sist, men ikke minst, skapte han oss i relasjon til oss selv. Et kristent menneskesyn fordrer verken selvhevdelse (Salme 103:14) eller selvfornedrelse (Matteus 19:19b). Likevel: samfunnet ryster imidlertid stadig ved de ulike relasjonene: Litt flåsete kan vi si at relasjonen til andre gjerne består i en evig konkurranse og sammenlikning, mens meg-relasjonen er vanskelig å få tak på fordi en prøver så hardt å være som alle andre, Gud finnes ikke, og forvalteransvaret får andre ta seg av. Knut berører noe av dette i det han sier:

Det er mange som snakker høyt om menneskeverdet, men vi aner ikke hva det dreier seg om, for vi har ikke kontakt med det i eget liv. Ungdom som vokser opp med så mange krav og muligheter og er utsatt for så mange impulser, er ekstra sårbare. Mange av disse impulsene vanskeliggjør prosessen med å ta innover seg at de er skapt i Guds bilde. Om bildet er blitt forurenset, så er det fortsatt så mye igjen av det at Gud ønsker å gjenopprette det, og at det er mulig. Vi må være var over hva som prøver å bryte dette ned. For eksempel det press som ungdom har for å lykkes – at all identitet bygges opp om det en gjør og hvordan de ser ut,

hvordan de sosialt tilpasser seg. Alt dette er jammen ikke lett å finne ut av. Mye av identiteten bygges rundt ting som nesten alltid kan gå i stykker. I den kristne tro kan vi fortelle hverandre at Gud har lagt noe der som ikke lar seg ødelegge på samme måte, og som er mulig å finne fram til..

Den samme informanten fortalte at de i hans konfirmasjonskull pleier å starte med skapelsen, som han tenker er spesielt viktig:

Det er ikke bare for å gi dem kunnskap om at Gud er Skaperen, men å fortelle dem at i det Gud skaper, lager han seg noe som han elsker så høyt og holder så høyt at han satser alt for å bevare et godt forhold til det og investerer all sin kraft i å gjenopprette et forhold som i utgangspunktet har blitt stygt skadet. Men at de unge vokser opp og kommer på sporet av den tanken at de er høyt verdsatt, at de er etterspurt, at de som personer er viktige, at de er i Guds øyne så verdifulle at han anstrenger seg for å komme i kontakt med dem. Med det utgangspunktet prøver jeg å male fram det bildet at de er skapt i Guds bilde.

Det å bli bevisst på at en er skapt i Guds bilde, vil altså kunne få flere positive konsekvenser. Ikke bare for konfirmanter vil det kunne være avgjørende for å kunne forholde seg til de ulike relasjonene vi er satt i ut fra et kristent menneskesyn. En kan tenke seg verden som et langt mer idyllisk sted om flere mennesker hadde hatt grep om disse fire relasjonene på generell basis. I vårt reklamebaserte samfunn kan det være vanskelig å tro at en er bra nok dersom en ikke lever opp til medias fantasifigurer (Torp og Brækken 2010: 35-36). Spesielt for den sårbare ungdom er det et press han mer eller mindre kontinuerlig blir utsatt for i denne utsatte alderen. I en epoke av livet med påtrykk fra alle bauger og kanter, vil det kunne være avgjørende å kunne plassere seg selv. Juul (1996:79) påpeker at det er bra å trene, rose, kritisere og støtte menneskers prestasjonsevne så lenge man samtidig tar ansvar for deres tilværelse. Kanskje kan en si at en har kommet lagt dersom konfirmantene greier å plassere meg-relasjonen og

fellesskapsrelasjonen; og dermed oppleve at et kristent menneskesyn verken fordrer selvhevdelse eller selvfordreelse...? Dersom konfirmantene får en levende opplevelse av dette, kan en tenke seg at mange spørsmål i forhold til identitet i alle fall etter hvert vil kunne finne sitt svar.

4.2.4 Oppsummering

Jeg har i det foregående forsøkt å tegne et bilde av den første delen av min problemstilling, nemlig hvordan trosopplærerne ser ut til å forstå sårbar ungdom. Det synes som om svaret grovt kan oppsummeres i at trosopplærerne for det første ser verdien i å makte å se den enkelte konfirmant, fordi de opplever at ungdommene har et behov for å *bli sett* som enkeltindivider (Knut og 3). Kanskje kan en si at det spesielt gjelder de sårbare konfirmantene, nettopp fordi de kanskje ikke har noen andre som ser dem. Den spesielle sårbarheten kan sågar ha sammenheng med nettopp dette. Videre ser det ut til at trosopplærerne oppfatter at sårbarheten kan gi seg utslag på forskjellige måter, ved at konfirmantene for eksempel gir blaffen, slik Anne forteller, eller trækker på sitt eget gode bilde, slik Knut sier. Dessuten kan det se ut som om trosopplærerne tenker at konfirmantene lettere vil finne ut av identitetsproblematikken de befinner seg i sentrum av, dersom de, gjennom formidling av skapelseshistorien (jf. Knut) og styrking av troen (jf. Anne) kommer til en oppfatning av at de er skapt unikt og elsket høyt.

4.3 Relasjonsbygging og inkludering

Ovenfor har vi først og fremst sett nærmere på den første delen av denne oppgavens problemstilling; nemlig hvordan trosopplærerne forstår sårbar ungdom. Den andre delen av problemstillingen i denne oppgaven omhandler hvilke følger trosopplærerens forståelse av sårbar ungdom får for utformingen av trosopplæringen. I kapitlet relasjonsbygging og inkludering skal vi se nærmere på de praktiske konsekvensene trosopplærernes forståelse av sårbar ungdom synes å gi i trosopplæringen.

Trosopplæringsplanen (2010:18) favner bredt og ønsker en trosopplæring for alle døpte, med det antall og mangfold som dette innebærer. Vi skal nå se nærmere på

hvordan et inkluderende fellesskap i praksis kan skapes og opprettholdes. Dette innebærer følgende underpunkt:

- Ikke noe annet, men noe mer
- Variasjon og aktiv deltagelse
- Kartlegging av behov og kontakt med hjemmet
- Relasjonen mellom trosopplæreren og konfirmanten

4.3.1 Ikke noe annet, men noe mer

Godi Keller forteller, i den allerede nevnte kåserisamlingen, om en skoleklasse der det gikk en gutt med Downs syndrom (2010:41). Det tok mange år før klassekameratene klarte å putte ham i båsen "Downs syndrom", og forstod at han var annerledes enn de andre. *"For alle var jo annerledes på hver sin måte. Han var nå engang slik han var, og sånn sett skilte han seg ikke ut fra noen"*. Vi skal i det følgende se på hvordan trosopplærerne møter noen av dem som skiller seg ut blant konfirmantene.

Knut sier: *"Vi gjør for så vidt ikke noe annet overfor ungdom som sliter mer – men idet vi er sammen om dukker det jo ting opp"*. Nettopp det å være sammen synes å være stikkord i alle de fire menighetene. Det stemmer godt overens med det Befring m.fl. (2010:91) hevder; nemlig at en gjennom *inkluderende tilnærming* motvirker stigmatisering og segregering. Anne forteller om et konfirmantkull hvor det var veldig mange "bråkete" konfirmanter. Deler av konfirmantgruppa var helt oppgitt, og kom og spurte om å få ha sin egen leir, fordi de ikke orket mer av dem som bråkte. Dette var imidlertid aldri, på noe tidspunkt, aktuelt. Hun poengterer at de ikke ønsker å ta konfirmanter med spesielle behov ut av gruppa, men heller å inkludere dem i gruppa. Samtidig fremhever hun tydelig grensesetting som løsningen for denne spesielle leiren:

Jeg tenker at tilrettelegging for sårbar ungdom, det handler ikke om å ta de ut, men å integrere dem med klar informasjon. (...) Og at – hvis det er spesielle vansker – at det er én voksenleder som har kjennskap til det, ikke alle. (...) Med tanke på at jeg regna med at det ble en vanskelig leir så hadde jeg med meg NN. Hun la opp et opplegg som

var for alle - det var ikke det at vi tok ut noen – men første samling satte hun opp hovedregler. På undervisning er det bare å møte opp (...) Og det med å møte opp til måltider – ha folkeskikk, rett og slett; punkt for punkt, veldig steng på det. Og det var ingen som protesterte fordi de fikk så klare grenser: sånn og sånn er det HER (...) Og akkurat den leiren, den var helt spesiell (...) Og de som hadde klaga før vi dro, de sa at "vi har opplevd dem på en helt annen måte"...

Også Hatties undersøkelse (www.growthmindseteaz.org), som jeg henviser til i teorikapitlet, viser at håndtering av bråk og uro i undervisningen og lærerens tydelighet og struktur er blant de viktigste faktorene for læring (www.slideshare.net). Fra informantene får jeg inntrykk av at en generelt ikke gjør noe annet med "de som sliter", men heller at en gjør noe *mer*. Samtidig gjør en det innenfor tydelige grenser, der tydelige voksne setter rammene. Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og en skolehverdag som fremmer helse og trivsel (ibid). Det er flere likhetstrekk mellom undervisningssituasjonen i skolen og konfirmasjonsundervisningen: Både det klasseliknende fellesskapet, den kognitive og sosiale læringen, jevnaldersmiljøet og ønsket om å se og ivareta er noenlunde likt for skolen og kirken. Kristin forteller om konkrete eksempler på inkludering fra egen menighet:

Et stort øyeblikk for meg har vært å se ei som bor på barnehjem rett her borte, som ingen fosterhjem har klart å ta inn, som til slutt bare har blitt boende på barnehjem... Å se henne komme igjennom konfirmasjonstiden med glans og bli kompis med meg og andre ledere og konfirmanter, og bli trygg på en måte som de som fulgte henne sa at de sjelden ser. Det er kult at en får til det. Hadde vi ikke fått til det, hadde det vært et mageplask. Heldigvis får vi det til! Det er jeg veldig glad for. Vi må jo strekke oss, selvfølgelig. Det er jo en utfordring, så klart. (...) To gutter, med ganske markante, tydelige behov, har gått på lederkurs nå. Det gir oss en utfordring å ha dem med som ledere videre. De har vært på

kurs og får til noe, og så er det mange ting de ikke takler så godt; særlig det sosiale. Det er litt spennende å se. Jeg tror vi skal klare det. Jeg tror vi skal klare å tenke at de kan spille en annen funksjon som leder, de kan være leder på en annen måte. Det er noe av det vi må få til hvis vi skal være kirke. (...) Summen må jo være at de skal oppleve å få et hjem i kirken. Og med et hjem mener jeg et sted der de skal oppleve å bli tatt vare på og oppleve seg trygge. Sett, elsket og holdt oppe. Det blir de tre ordene som går igjen. Det er jo den store utfordringen vi har som kirke – å gi folk den opplevelsen. (...) Nå har jeg vært heldig og hatt den opplevelsen selv, uten å ha spesielle behov. Men alle har jo litt spesielle behov, alle er jo litt sårbare...

Informanten påpeker altså det sårbare i oss alle. Også Keller presiser dette når han sier at *alle er annerledes på sin måte* (2010:41). Å ikke greie ta vare på de med spesielle behov, betegner Kristin som et *mageplask*. Og selv om det har sine utfordringer, slik hun beskriver, synes det å være eneste mulighet for en *inkluderende* kirke (jf. Kirkerådet 2010:30).

4.3.2 Variasjon og aktiv deltagelse i undervisningen

Vi har ovenfor sett hvordan det å inkludere alle i trosopplæringen ikke ser ut til å innebære å ta ut noen og lage et spesialopplegg for dem, men tvert i mot å integrere dem i gruppa. "*Alle er jo litt sårbare*", fastslår Kristin. Inkludering ser ut til å være en av følgene for trosopplæringen, ut fra hvordan informantene ser på sårbar ungdom. Men hvordan er inkludering gjennomførbart når forskjellene, behovene og problemene kan framstå som totalt forskjellige?

Da jeg startet et av mine tidligere studieløp, innledet en av de lærerne jeg etter hvert skulle få mest med å gjøre, første skoletime omtrent slik: "*Det er tre momenter du må huske på dersom du vil være en god lærer: Variasjon, variasjon og variasjon....*" Om det ikke er hele sannheten at variasjon er det aller viktigste, skjønner vi i alle fall poenget: det er viktig.

Nina sier at de håper at alle konfirmantene med sine likheter og forskjeller skal kunne få med seg noe fra undervisningen:

Undervisningen vår er veldig variert. Det skjer mye forskjellig, og det er stort sett et skille etter et kvarter. Ingen snakker lengre enn det: da skal vi kanskje i grupper eller sette på en film. Uansett hvordan man lærer og best tar inn informasjon, så kan man ta med seg noe. Det er den store tanken rundt undervisningen vår.

Knut sier noe om hvordan de forsøker å variere undervisningen i hans menighet:

Vi kjører jo emnene. Vi underviser, vi gjør noen praktiske ting. Vi prøver å bryte opp timene så det ikke bare blir prat. Vi ber, vi tenner lys, vi prøver å få til dialoger, og det varierer litt fra time til time. Noen ganger er det en diakonal ting vi gjør med at vi bidrar til at Kirkens Nødhjelp får flere midler.

Godi Keller (2010:27) forteller i sitt kåseri *Flere ekorn i skolen!* om hvordan han nektet å spise som 8-åring. Han hevder at enkel logikk for ordenssøstre på barnehjemmet i Alpene var at dersom unormale, bleke eller ubegavede barn bare inntok 50 % av den mengde mat normale, rødkinnede eller begavede barn inntok, skulle en enkelt bare øke porsjonene til de unormale, bleke eller ubegavede. Da gikk liksom regnestykket opp. I virkeligheten gjorde det selvsagt ikke det. Godi spiste verken sin enkle eller doble porsjon. Vi har en tendens til å gjøre det samme i skolen, mener Keller. Kan ikke barnet fordra matte, må timetallet økes (2010:27). Spørsmålet er om det hjelper?

Både Knut og Nina forteller at de forsøker å gi "litt for en hver smak". Om en konfirmant ikke kan fordra tavleundervisning eller høytlesning; vel, så trenger han ikke holde ut i mer enn et kvarter (jf. Nina); for da skjer det noe annet. Også de elevene som har problemer med å sitte stille og rolig blir møtt: Konfirmantene får reise seg, tenne lys, gjøre praktiske ting (jf. Knut). Keller (2010:75) skriver i ett av sine andre kåserier at en elev aldri er vanskelig i seg selv, men vanskelig i forhold til noe. Hvis en elev ikke sitter

stille på plassen sin, blir det problematisk kun i det øyeblikket en forventer at han gjør nettopp det. Det er kanskje en uttalelse til ettertanke?

Flere av informantene påpeker at det er viktig at konfirmantene selv aktivt deltar i undervisningen. Kristin mener en lærer best ved å delta:

Vi er ganske fokusert på opplevelse som læring (...) Tro på at man lærer mer av å gjøre enn av å høre. Jeg tror for eksempel at det viktigste konfirmanten lærer om gudstjeneste lærer han gjennom å være med på gudstjeneste. Den gangen de er ministranter; det husker de. Jeg tror også opplevelsen av fellesskapet sitter. (...) Den opplevelsen vi ønsker at de skal sitte igjen med; at de er sett, elsket og holdt oppe av Gud, det er jo en opplevelse vi må prøve å gjenspeile i vårt fellesskap når de er konfirmanter, og det er jo ganske utfordrende, for det er jo et sårbart fellesskap, i likhet med alle andre fellesskap. At de gjennom det å være med her, skal få en opplevelse av det, og ikke bare ha hørt det... det er jo den store utfordringen.

I følge Vygotsky ligger den pedagogiske utfordringen nettopp i å utnytte den proksimale utviklingssonen ved å stimulere barnet til å til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi hjelp og støtte der barnet trenger det (Imsen 2005:258). Deltagelse kan altså sies å være viktig stikkord for læring. I punkt 4.2.2 så vi at Anne poengterte at hun synes det kan være utfordrende å forholde seg til de av konfirmantene som ikke gir uttrykk for noe som helst, og som melder seg ut av fellesskapet ved å ikke vise følelser og generelt "gi blaffen".

4.3.3 Kartlegging av behov og kontakt med hjemmet

Vi har i det foregående sett på hvordan bruk av ulike tilnærminger i undervisningen kan gjøre det lettere å henge med, også for dem som ikke er spesielt teoretisk anlagt, og hvordan trosopplærerne ved å "brekke opp" teorien forsøker å favne bredt. Vi har også sett hvordan aktiv deltagelse i undervisningen synes å være viktig. Vi forsøker altså å

finne ut hvilke følger trosopplærerens forståelse av sårbar ungdom får for trosopplæringen. For å nærme oss svaret på dette, er det fortsatt flere spørsmål vi må ha svar på: Hvordan kartlegger for eksempel trosopplærerne de *spesielle* behovene blant konfirmantene? Og hvordan er egentlig kontakten med hjemmene?

Det høres på flere av informantene ut som om det er en gjenganger at foreldre tar kontakt angående spesielle behov hos konfirmantene. Trosopplæringsplanen oppfordrer til et utstrakt samarbeid med foreldre og foresatte i konfirmasjonstiden (Kirkerådet 2010:24). Anne forteller at det *som oftest* er foreldrene som tar kontakt ved spesielle behov. Kristin utdyper:

Når de melder seg på til konfirmasjon er det et felt hvor det står "andre kommentarer". Ofte står det enten noe der, eller så kan vi se det ut fra at de går på spesialscole. Når du møter et nytt konfirmantkull som gruppe, så er det alltid noen som skiller seg litt ut. Enten ved at du skjønner at de ikke helt klarer å orientere seg sosialt, eller at de har et utseende som gjør at en skjønner at her er det noe som ikke er helt A4. Eller at du får en sånn handsup fra foreldre på forhånd.

Undersøkelsen Ung Oslo (2006) viser at ungdom ofte henvender seg til foreldre når de trenger råd (Øia og Fauske 2010:188-189). Her påpekes også at kontakten og samhandlingen mellom foreldre og barn i dagens samfunn er sterk, også i ungdomstiden. Likevel er det ikke alltid trosopplærerne får den informasjonen hun trenger, eller opplever den kontakten og dialogen med hjemmet som de hadde drømt om. Anne svarer på spørsmål om kontakten med hjemmet at den er veldig varierende. Knut sier at hvilken kontakt en får med hjemmet til konfirmantene er høyst individuell, men fremhever viktigheten av å faktisk få til en grunnleggende kontakt:

Kontakten med hjemmet er veldig individuell. Vi har foreldremøte og bruker det ganske bevisst for å etablere en kontakt, i alle fall for at de skal ha mulighet for å nå oss dersom det er noe. Noen år, når kapasiteten har vært der, og responsen har vært bra, har vi hatt

samtalegrupper for foreldrene. Ellers blir det i forhold til spesielle ting og utfordringer vi møter, så hender det at vi må ta kontakt med foreldre. Så hender det også at foreldre uoppfordret tar kontakt med oss – det kan være i forbindelse med samlivsbrudd eller spesielle behov.

Kristin forteller imidlertid at det ikke alltid er slik at hun som trosopplærer får den informasjonen hun skulle ønske hun hadde fått. Foreldremøtene har ofte dårlig oppslutning, og hun tror noen foreldre unngår å gi informasjon fordi de så gjerne vil gi ungdommen en "ny sjanse":

Vi har prøvd oss på foreldremøter, men det er vanskelig å si til foreldre at de MÅ møte opp. Noen kommer, men kanskje ikke halvparten en gang (...). Det hender jo man lurer litt, når man liksom helt tilfeldig oppdager at Per går på spesialskole, og det har de ikke sagt noen ting om... er det ikke ting vi bør vite her for å tilrettelegge best mulig for han? Da må man jo gå litt varsomt fram, og kanskje ta en telefon. Da har de kanskje ikke villet "angi" ham, fordi de vil at han skal få en ny sjanse – og så blir det bare verre, nesten. Fordi de tror at det er så bra at han får en ny sjanse uten at noen vet noen ting om ham. Og så er det bare flaks at jeg ser at han går på spesialskole. Det er ugreit. Mødre kan ringe og si: "Du, sønnen min vil gjerne være med på den påskegruppen. Og forresten, så er han nesten døv". Det kommer noen sånne – heldigvis så kommer de, men jeg tror vi har litt å gå på når det gjelder systematisk kontakt med foreldrene – det blir mest der det er spesielle behov.

En kan tenke seg at noen foreldre kanskje har dårlige erfaringer med å fortelle lærere eller andre som har med barnet deres å gjøre, om sitt barns spesielle behov. Noen er redd for at det vil gi dårlig uttelling for et barn som kanskje allerede er stigmatisert i for eksempel skolen. Kanskje er slik at det blant foreldre anses som å *angi* barnet sitt

dersom de melder fra om at han har spesielle behov for tilrettelegging? Nina lanserer i alle fall et mulig løsningsforslag for tettere kontakt med hjemmet til konfirmanten:

I år begynte med et foreldreopplegge med fem kveldssamlinger med ulike temaer vi snakker om i konfirmanttida.(...) Jeg syns ikke vi har så mye kontakt med hjemmet. Jeg håper det blir det når vi får kveldssamlingene opp på bena, og det blir en rutine som folk er med på. Det var bare rundt ti foreldre som møtte opp på det, men med de som var der, var det veldig bra, fordi vi får snakket sammen på en annen måte enn med hundre stykker på et foreldremøte. Men vi vil etter hvert si noe om at vi forventer at en stiller opp på i alle fall halvparten av disse samlingene, og helst alle. (...) Jeg har tro på at det hjelper å stille litt krav. Det er like viktig å være konfirmantforeldre som å være fotballforeldre.

Kanskje er det faktisk slik at en bør stille større krav til konfirmantforeldrene? Formodentlig er det like viktig å stille opp på foreldremøte i kirka som å steke vafler til fotballklubben eller selge lodd for korpset. Selv om en ikke ønsker å mase eller legge stein til byrden for allerede travle tenåringsforeldre, kunne kanskje en tettere foreldrekontakt bidratt til et enda bedre tilbud til konfirmantene? I så tilfelle ville det kanskje vært forsøket verd?

Når det gjelder å forsøke å få foreldre til å fortelle om de behov som trenger spesiell tilrettelegging, er det likevel naturlig å tenke at foreldrene må få muligheten til å se at tilretteleggingen i kirka fungerer. Da kan de kanskje tørre å bli mer åpne. Magne Jørgensen, professor i informatikk ved Universitetet i Oslo, påpeker (som vi så i teorikapitlet) at også små gaver påvirker oss. Han forteller om forskning som er gjort hvor de ansatte som fikk servert litt brus og kaker før de skulle fylle ut et skjema, viste seg å være mer fornøyd med jobben sin enn den andre halvparten. I etterkant vil de samme personene imidlertid benekte at det var brusen og kakene som var utslagsgivende i forhold til hvor fornøyd de var (www.nrk.no, 2). I forlengelsen av dette kan en tenke seg at det ofte ikke er mye som skal til for at mennesker skal føle seg ivaretatt. Jeg snakker selvsagt ikke om å "kjøpe" mennesker, men om at det ofte kun er

”det lille ekstra” som skal til. Dersom man som kirke får til ”det lille ekstra” i trosopplæringen, vil ryktet om at ”de er så flinke til å inkludere alle på den konfirmasjonsleiren” kunne bane vei for et fruktbart samarbeid mellom hjem og kirke. Ryktet bør gå foran kirken.

Etter massakren på Utøya 22.juli 2011, har vi sett utallige avisartikler med hjerteskjærende og varme beskrivelser av ungdommene som ble drept. Noen av artiklene beskriver også ungdommenes tilknytning til eller begrunnelse for å befinne seg på øya denne katastrofale dagen. Moren og storesøsteren til avdøde Benedichte forteller i en vg-artikkel (www.vg.no, 2) 10.mai 2012 om 15-åringens begrunnelse for å være med på leiren:

Hun var ikke så veldig aktiv (...) Hun var på leting etter noe som hun fant der. I det fellesskapet ble hun godtatt, der var alle spesielle. Det spilte ingen rolle hvordan man så ut eller hvilken hudfarge man hadde.

Inkluderende fellesskap må mer enn noe annet, ut fra denne beskrivelsen, anses som Benedichtes grunn for å komme til Utøya. Hun var faktisk ikke særlig aktiv i partiet ellers. Dersom ryktet om en varm inkluderingsånd begynner å gå foran kirken, er vi på riktig vei. Måten å skape et slikt rykte på må opplagt være å nettopp opptre genuint inkluderende med alle. Dette kan selvsagt være utfordrende, men begynner kanskje med det Knut påpeker; nemlig å ”(...) etablere en kontakt, i alle fall for at de skal ha mulighet for å nå oss dersom det er noe”.

I gitte situasjoner er det imidlertid hjemmet som er bakteppet for konfirmantenes problemer. Når barnets nære er deres fare, får barnet ofte ikke hjelp til å gi følelsene sine verdi og sette ord på dem. Nyere traumeforskning påpeker at barn som ikke får denne hjelpen, mister evnen til å differensiere og gjenkjenne sine følelser. Når dette ikke skjer, står barnet, og senere ungdommen, med store utfordringer knyttet til å forholde seg til både seg selv og omverdenen (Torp og Brækken 2010:31). Trosopplæringsplanen (Kirkerådet 2010:30) sier:

Når menigheten er i kontakt med et stort antall barn og unge, vil noen ha erfaringer med belastninger, krenkelses og overgrep. Det innebærer at menigheten må fange opp og forebygge dette, og ha en beredskap for å inkludere barn og unge med slike erfaringer.

Å fange opp og forebygge er et viktig og vanskelig ansvar. Omsorgssvikt og overgrep viser seg imidlertid sjelden med entydige og enkle ytre kjennetegn og kan være problematiske å få øye på. I samspill med andre kan imidlertid en særegen sårbarhet tre fram, som gjør at vi lurer på om barnet eller ungdommen har vært utsatt for noe spesielt (Torp og Brækken 2010:23). Sigrid Beate Edwardsen forteller i boken *Ingen er bare det du ser* om hvordan hun ble seksuelt misbrukt av sin far fra så langt tilbake som hun kan huske. I dag kan en undere seg over at ingen så hva den lille jenta gikk igjennom. Signalene var der, men ingen tok dem på alvor. Først da Sigrid Beate var blitt voksen, og faren ble funnet drept, kom samfunnet på banen – og dømte Sigrid Beate til sju års fengsel (Holm og Odde 2011:65).

I følge Torp og Brækken kan blikket for hva som er normalt i en viss alder gi et utgangspunkt for å oppdage den enkeltes styrke og sårbarhet sammenliknet med de jevnaldrende. Vi må imidlertid alltid huske på at kunnskapene og erfaringene den som tolker, gjør seg, åpenbart også vil prege tolkningen (2010:25). Kristin forteller at hun synes det kan være vanskelig å skille de alvorlige situasjonene fra de mindre alvorlige:

(...) Det er vanskelig å skille de med kjærlighetssorg fra de med angst for sin egen far, sånn i utgangspunktet. De ter seg mye likt, og så skjønner man etter hvert at her er det noe som sitter mye dypere og at de har mye større skraper. De forteller jo ikke oss om alt mulig rart i livet sitt før de kjenner oss.

Hun peker videre på at det kan være komplisert å finne ut hva som er ”problemet” hos konfirmanter fra tilsynelatende ”møblerte hjem”, som hun kaller det:

Jeg opplever på en måte at vi klarer å inkludere de som har litt spesielle behov – de på spesialskole eller med en diagnose. Det er verre med de stille jentene og de bråkete guttene – eller motsatt – der man er mer redd for hvordan de har det hjemme. Noen ganger merker jeg at man "får noen på nytt" – for eksempel søstre der man ser det samme, uten at de sier noe. Det ser veldig møblert og bra ut, og foreldrene møter opp, men så aner man at her er det ett eller annet, for du skjønner det på adferden, at her er det noe utrygt. Det å nærme seg dem på en god måte uten å trenge seg på... å prøve å være et hjem for dem også - og gi dem også opplevelsen av å være sett og elsket og holdt oppe av Gud – det er ikke så lett, for de har jo hodet fullt av andre ting. De har mange andre ting som må sorteres før de kan forholde seg til det. Det er mye mer "touchy" også, for det er ikke så opp i dagen, og vennene vet det kanskje ikke – eller vennene aner det, men tør ikke å si noe... Man blir jo litt bekymra for de situasjonene som man ser og plukker opp som er litt mer vanlige, men såre og vanskelige – hvor verken barna eller andre klarer å gjøre noe. Der har vi en lang vei å gå som kirke – både vi og andre kirker: Å slutte å sitte og knuge på taushetsplikten, og begynne å si fra; å melde bekymring. Det har vi en plikt til, vi også, innenfor noen regler.

Om vi, ut fra dette, skulle sammenfatte hva som synes viktig for å kunne kartlegge og hjelpe, måtte det kanskje være tre hovedfokus: Trosopplærerne bør prøve å skape en åpenhet med hjemmet som gjør at foreldre føler det er trygt å "utlevere" sine barns spesielle behov for tilrettelegging. På denne måten kan de få viktig informasjon som kan gjøre hverdagen for konfirmantene – og trosopplærerne – lettere. Dessuten er det viktig at trosopplæreren er oppmerksomme og ser den enkelte konfirmant, og for øvrig vet noe om hva som er såkalt normalt i denne alderen. Slik kan en få tak i viktig informasjon som ikke blir gitt på annet vis. Og slik kan en bidra til at konfirmantene har minst ett sted der de føler seg sett, verdsatt og elsket. Noen ganger skal en kanskje "stole på magesfølelsen", nettopp fordi man ser noe komme igjen innenfor samme familie. Kanskje

blir det av og til tvingene nødvendig å henvise videre, til for eksempel barnevern. Sist, men ikke minst, bør en forsøke å bidra til å skape en trygghet rundt konfirmantene, slik at de tør å være åpne. Kristin setter ord på det åpenbare: *"De forteller jo ikke oss om alt mulig rart i livet sitt før de kjenner oss"*.

4.3.4 Relasjonen mellom trosopplærer og konfirmant

Vi har i det foregående sett at mye av informasjonen i forhold til tilrettelegging av spesielle behov kommer fra foreldrene. Samtidig er det dessverre slik at trosopplærerne ikke alltid får tilstrekkelig informasjon, og noen ganger knapt noen informasjon i det hele tatt. Dette kan bidra til uheldige konsekvenser for trosopplæringen, da for eksempel ved at ungdom som absolutt burde erfart tilrettelegging i spesielle situasjoner, faktisk ikke får oppleve det fordi trosopplæreren ikke vet om at det er behov for det. Enda verre er det når det er hjemmeforholdene som er den direkte årsaken til konfirmantenes problemer. Hjemmet; stedet der en skal kunne slappe av og føle seg trygg, er dessverre for noen et utrygt og uforutsigbart sted.

Når vi nå skal forsøke å svare på hvilke følger trosopplærers syn på sårbar ungdom får for utformingen av trosopplæringen, er det relevant også å se på relasjonen mellom konfirmanten og trosopplæreren. Vi husker fra tidligere i oppgaven av professor Hattie (www.slideshare.net) har funnet at en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer (eller her: konfirmant og trosopplærer) er en meget viktig faktor i forhold til læringsutbyttet for konfirmanten.

Befring m.fl. (2010:97) hevder det er godt dokumentert at positive reaksjoner øker sannsynligheten for gjentakelse av det vi gir oppmerksomhet. Nina understøtter dette når hun sier:

Hvis det er noen med spesielle behov, så er det det med å gi oppmerksomhet på alt de mestrer, og kanskje gi de tydeligere bekreftelse på det de gjør og det de får til. Jeg synes det er viktig å fokusere på det de får til framfor det de ikke er med på eller det de ikke gjør eller den negative siden... Jeg setter større pris på å

backe opp det man får til fremfor å kritisere det som går galt. (...)
Vi hadde en som synes det var kjempeskummet å sove borte, og hadde tenkt å droppe hele greia. Når hun da klarte seg gjennom første natta, var det viktig for meg å få snakke med henne og si at hun var tøff; hun klarte det! Og hun vokste mye den uka.
Det var IKKE noe problem å være hjemmefra. Det er noe med det å få bekreftet det de får til.

Hatties undersøkelse (www.slideshare.net) viser at lærerens tilbakemelding til elevene og elevens feedback til læreren er én av de fire faktorene som har absolutt størst effekt på læring. En positiv utvikling støttes gjennom å forsterke, anerkjenne og bygge på de ressurser og ferdigheter som barnet har, mener Befring m.fl. (2010:93). Vi skal likevel være forsiktige med å kun legge vekt på ros og kritikk. Juul presiserer at både ros og kritikk er relevant for utviklingen av selvtilliten under gitte omstendigheter, men at det er en misforståelse at det er viktig for en sunn selvfølelse (Juul 1996:86). Han påpeker samtidig at det er bra å trene, rose, kritisere og støtte menneskers prestasjonsevne *så lenge man samtidig tar ansvar for deres tilværelse* (Juul 1996:79). Ros og kritikk under stadig ansvarsfølelse kan altså være fruktbart. Eksemplet ovenfor synes å vise dette. Nina roser jenta, men følger henne også opp inntil hun ser at det faktisk ikke ble noe problem for henne å sove borte likevel.

Hatties undersøkelse (www.slideshare.net) viser også, kanskje overraskende for noen, at for eksempel redusert klassestørrelse og nivåddifferensiering har liten eller ingen effekt på læring. Så er det altså ikke oppdelingen av gruppa eller hvorvidt kullet er stort eller lite som avgjør læringseffekten, men blant annet en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer som framstår som en av de viktigste faktorene dersom læring skal finne sted. En kan altså vanskelig bruke for mye tid på å skape og opprettholde en trygg relasjon mellom trosopplærer og konfirmant. Kristin fremhever relasjonens betydning i møte med konfirmantene:

Vi må jo bli kjent med dem og skjønne hvordan de fungerer i vårt system. Og de må bli trygge på oss og at vi ikke har tenkt å henge dem ut eller gjøre noe fælt. Det opplever jeg tar litt tid, men så blir

de ofte veldig trygge etter hvert.

Læringen som vi ønsker skal finne sted i konfirmasjonstiden, bør i denne sammenheng ses på som mer enn det kognitive utbyttet konfirmantene sitter igjen med etter undervisningen. Det synes naturlig at det også innbefatter den totale opplevelsen og fellesskapet. Knut presiserer:

Vi har blitt mer bevisst på at det holder ikke bare å overlevere evangeliets teoretiske eller kognitive innhold og prøve å banke det inn i hodene deres på en eller annen brukbart pedagogisk tilrettelagt måte. Det dreier seg om mye mer enn kunnskapsformidling.

Hva mer det kan dreie seg om, sier Kristin noe om:

Men mest av alt er vi opptatt av at de skal oppleve seg sett, elsket og holdt oppe mens de er hos oss. At det kanskje kan gi dem noe å leve på videre. (...) Prøve å gi dem det lille ekstra uten at de merker så godt at de får noe ekstra: Sette de ekstra gode lederne på den gruppen hun er på eller til å være romleder på det rommet hun er på.

Alle informantene er enige om at leir er et nøkkelbegrep i konfirmasjonstiden. Nettopp leir fremstilles som en spesielt god plattform for relasjonsbygging. På leir når fellesskapet nye høyder og en opplever hverandre på en ny måte. Knut påpeker at "Leiren er kanskje den viktigste ingrediensen i hele konfirmantarbeidet". Kristin beskriver leir som den doble gleden:

Leir er den doble gleden: Både å møte igjen fjordårets konfirmanter som har blitt ledere og se de fungere og ta vare på konfirmantene, gå inn i nye roller og backe hverandre. I tillegg ser man modningsprosessen hos årets konfirmanter.

Fritid og jevnaldersmiljø utgjør et alternativ til familien med hensyn til blant annet egenoppfatning og tilknytning, og det intense miljøet i kameratflokkene har blitt tolket som en nødvendig del av en løsrivningsprosess (Øia og Fauske 2010:187). Nina forteller at de legger stor vekt på nettopp det å være sammen i organiserte aktiviteter når de først er på leir. På den måten bryter en kanskje litt med de faste gruppene, mener hun. Hun forteller også om en helt spesiell trygget nettopp på leirene:

Jeg kunne ikke jobbet slik jeg jobber dersom vi ikke hadde gjort det på leir. Vi klarer å skape en trygghet rundt alt vi snakker om og alt vi gjør, som vi ikke ville klart på ukentlige samlinger, fordi det er oppstykket. Det skjer mye hele tiden, og i tillegg snakker vi om ting de ikke er vant til å snakke om i hverdagen. Jeg tror vi får et mye større utbytte og blir kjent på en helt annen måte. Det tror jeg er helt essensielt. Fordi vi har så få samlingspunkter utenom leir, er ukeplanen på leir veldig mett, med ca 4 timer undervisning hver dag. Vi ønsker at man skal være sammen når vi er på leir, og at det heller er litt organisert aktivitet i stedet for at de skal samles i sine faste grupper. Det mest tilfredsstillende er å være på leir og leve seks dager sammen med ledere og konfirmanter som blir utfordret, sett og båret opp, og får lov til å oppleve ting de ikke opplever ellers i hverdagen sin, og som helst vil være en uke til når leiren begynner å nærme seg slutten.

Hun får støtte fra Anne, som beskriver et møte med noen av de kule guttene i konfirmantkullet året etter at de hadde deltatt på konfirmantleir:

Det er veldig mange som mener at leir ikke har noe betydning – at det er de faste tidene som har det, men det er ikke sant, altså. Jo lengre leiren er, jo bedre er det. Fordi at når de er på leir, ja, det er en helt annen opplevelse. (...) Så kom jeg opp der en fredag, og da lå de der og hørte på musikk fra konfirmantleiren. Lengter dere tilbake til konfirmantleiren? spurte jeg. Dette var jo året etter, og de var jo kule gutter. Ja, det gjorde de. "Det var den beste

uka i hele mitt liv! Kan vi ikke få lov til å være ledere?" spurte de.

I metodekapitlet nevne jeg at ledere som er opptatt av relasjoner, sannsynligvis ville hatt suksess med relasjonsbygging enten det forgikk på leir, aktiviteter eller faste samlinger. Jeg får likevel, gjennom de fire intervjuene, et inntrykk av at alle trosopplærerne mener at de rammene som leiren gir er helt unike for utvikling av et trygt og godt fellesskap. Kanskje handler det om en kombinasjon? Ledere som er gode på og opptatt av relasjoner, i kombinasjon med leir der man nærmest kontinuerlig er sammen og roer ned fra aktiviteter og press som tar fokus og oppmerksomhet i en ellers travel hverdag...? Det kan i alle fall, så langt jeg kan se ut fra intervjuene med trosopplærerne, synes som om dette er reneste oppskriften på suksess.

4.3.5 Oppsummering

Vi har ovenfor sett at trosopplærernes møte med ungdom med spesielle behov ikke består i å ta enkelte konfirmanter ut av gruppen og lage egne opplegg for dem. Tvert imot møtes disse ungdommene med en inkluderende tilnærming der variasjon og aktiv deltagelse i gruppa blir lagt vekt på. I forhold til kartlegging av spesielle behov, anser trosopplærerne hjemmet som en betydelig ressurs i forhold til å melde fra om slike. Det arbeides stadig med å få til et tettere samarbeid med hjemmet. Det synes også som trosopplærerne er seg bevisst hvor viktig relasjonen mellom konfirmant og trosopplærer er. Særlig gjennom leir ser det ut til at dette forholdet blir utviklet og ivaretatt på en spesiell måte.

4.4 Utopi og empiri

Vi har ovenfor sett nærmere på hva som har betydning for læringsutbyttet til konfirmantene og hva som ikke har det. Hatties undersøkelse (www.slideshare.net) viser at lærerens tilbakemelding og relasjonen mellom elev og lærer (eller her: trosopplærer og konfirmant) er noe av det aller viktigste der læring skal foregå. Leirene må i denne sammenheng trekkes fram som et sted hvor det skapes en spesiell trygghet

og hvor relasjonene får blomstre. Dette er alle trosopplærerne enige om. Antall søkere til minilederkurs for å være ledere på konfirmantleir (beskrevet tidligere i oppgaven) må sees i sammenheng med dette, og får tale for seg selv.

Vi har hittil i stor grad sett på hva som fungerer og gir gode opplevelser for konfirmanter og ledere. I denne delen av oppgaven skal vi se nærmere på hva trosopplærerne selv ønsker at konfirmantene skal få ut av trosopplæringen, hva de mener er mangelfullt i trosopplæringen og hvilke drømmer de har for arbeidet. Det er viktig å belyse hva trosopplærerne kan tenke seg å fortsette med eller endre på med tanke på å gjøre konfirmasjonstiden enda bedre for konfirmantene. Trosopplærerne sitter inne med mye kunnskap om hva som allerede gjøres i trosopplæringen i dag, og også mye erfaring vedrørende hva som fungerer og ikke fungerer. Til slutt skal vi se på hvorvidt samfunnet kan sies å ha fått hva det har bedt om gjennom trosopplæringsreformen – og planen, og om trosopplærerne synes å være bekvem med bestillingen fra storsamfunnet.

4.4.1 Ønsker og mål for arbeidet

Ut over de planer og felles mål som ligger til grunn for arbeidet – hva er egentlig trosopplærernes håp og ønsker for det arbeidet de driver blant konfirmantene? Kristin håper og tror at konfirmantene har noe med seg etter endt konfirmasjonstid som de ikke hadde med seg da de møtte opp til første time:

Vi ser at de opplever en begeistring og håper at de føler en inkludering og et fellesskap. Jeg tror de går inn i det og tror at det ikke betyr så mye, og så tror jeg de går ut av det og tenker at dette var jo kjempefint, og at de har fått noen minner og opplevelser som de kan varme seg på ganske lenge. Og så håper jeg at de lærer seg noen ting: litt hvordan en gudstjeneste går, og noen av elementene: Fadervår og trosbekjennelsen. At de klarer å ikke føle seg totalt fremmed neste gang de er i en kirke. At de skal kunne føle seg hjemme i kirken senere. Jeg tror

vi lykkes sånn halvveis. Men det at så mange vil være med som ledere, tenker jeg er en indikator på at de har hatt det bra. Særlig leiropplevelsen vil de ha igjen. (...) Det å skape et personlig forhold til hvem Gud er – det må jo være målet for opplevelsen.

Igjen blir altså leiren pekt ut som et viktig element i konfirmasjonstiden, sammen med opplevelsen av inkludering og fellesskap. I tillegg legger Kristin vekt på at konfirmantene skal lære seg noen gjenkjennbare elementer i gudstjenesten, i håp om at de senere ikke skal føle seg så fremmede i møte med kirken. Målet for opplevelsen er, slik hun ser det, å skape et personlig forhold til hvem Gud er.

Nina håper at konfirmantene føler seg sett, danner seg egne meninger og tar aktive valg:

Jeg håper at det har mye å si i forhold til hvor man står i sitt liv, både trosmessig og som person. Hvem er jeg og hva er jeg god på? Det er utfordrende å skulle se alle til enhver tid, men jeg håper at de ser seg sett og møtt enten av meg eller noen av lederne eller noen andre her. At de blir tryggere på hva de tror på, og har større muligheter for å ta et valg. Hvis man går gjennom konfirmasjonstiden og følger de tingene som skal gjøres, og på slutten tar et valg om at "dette er ikke noe for meg", så er det et like godt valg som det motsatte. Da har du gjort et bevisst valg. Hva det valget handler om, er ikke det viktige for meg. Ungdommene er veldig redde for å gjøre feil. Si noe feil, eller svare noe som ikke er riktig. Det å danne seg noen egne meninger håper jeg at de tar med seg herfra.

Nina kommer tilbake til viktigheten av at konfirmantene føler seg sett og møtt i konfirmasjonstiden (jf. Kirkerådet 2010:24). I tillegg håper hun at konfirmasjonstiden hjelper konfirmantene til å ta bevisste valg. Imsen hevder at et trygt læringsmiljø og variasjon i undervisningen vil kunne bidra til å redusere prestasjonsangsten mange ungdommer kjenner på (2005:405). Greier en å redusere prestasjonsangsten, vil en

kanskje også oppnå å bidra til et miljø hvor mangfold av meninger er ok og personlige valg aktivt tas?

4.4.2 Drømmer for arbeidet

Vi har tidligere sett at det kan være viktig for konfirmantene å ha noen å kjenne seg igjen i og å identifisere seg med. Barn og ungdom trenger både kvinnelige og mannlige rollemodeller. At begge kjønn skal være representert blant lederne i trosopplæringen er Anne sitt ønske:

*Jeg ønsker meg flere menn inn i menigheten, rett og slett! (...)
At det kunne være noen karer som kunne tatt seg av dem og kanskje kunne fått dem med på leir, da. For jeg stoler ikke så mye på dem; de måtte hatt noen som kunne vært der sammen med dem. Vi har jo en bonde i nærheten som har gård og har de guttene på gårdsarbeid, og de jobber jo som bare det. De er så flinke! Men mester ikke skolen. De går helt berserk når de kommer inn i et klasserom...*

Informanten gjerne ville hatt disse guttene med på leir, men under oppsyn og med mannlige forbilder. Her møter hun på en av de praktiske begrensningene i hverdagen: det er for få menn med i konfirmasjonsarbeidet.

Nina ønsker seg nærmere kontakt med konfirmanten og konfirmantens hjem, samt å få den informasjonen hun trenger om konfirmantene:

*Jeg ønsker meg nærere kontakt med konfirmantene og foreldrene.
At det blir en naturlig ting at jeg får den informasjonen jeg trenger.
Jeg ønsker nesten at jeg får for mye informasjon. Det er ikke sånn at jeg går og husker på det hele tiden om han eller henne, men jeg ser at det er nyttig i situasjoner. Og så har jeg en drøm om at vi skal fortsette å bygge gode relasjoner med ungdommer, og at de føler seg sett og verdsatt av kirka, at det er en naturlig del av livet deres.*

Vi ser at Nina mener at hun heller bør få for mye enn for lite informasjon. Hun tror ikke at nødvendig informasjon vil bidra til at hun selv eller andre ledere vil stigmatisere konfirmantene på noe vis. I tillegg drømmer informantene om å fortsette å bygge relasjoner – og igjen: at konfirmantene føler seg sett og verdsatt av kirka. Informanten presiserer også senere i intervjuet at hun mener at hun har ”*verdens beste jobb*”. Det begrunner hun i at hun har mye frihet til å gjøre det hun brenner for, og kan ha fokus på de tingene hun mener er viktige.

Til slutt lar vi likevel Knut få siste ordet i ”drømmenes verden”. Vi kan alle tenke oss hvor mye jobb som skal til i den enkelte menighet for å få nye planer opp og gå. Selv om planene kan være etterlengtet og resultatet til slutt blir bra, krever det en betydelig innsats fra den enkelte. De siste årene har både gudstjenestereformen og trosopplæringsplanen krevd mye. Da jeg spør hva informantens drømmer for trosopplæringen er, svarer han med glimt i øyet:

Det jeg nå drømmer om, er ti år uten reformer!

4.4.3 Teori og praksis: Trosopplæringsplanen i møtet med hverdagen

Trosopplæringsplanen danner det formelle grunnlaget for den konfirmasjonsundervisningen som foregår i Den norske kirke i dag. Som vi så i teorikapitlet, snakker vi innenfor organisasjonsteorien om forholdet mellom *prinsipal* og *agent*. En av utfordringene som ofte beskrives i denne relasjonen er det faktum at agenten ikke bestandig har samme referanserammer som prinsipalen; og at det dermed kan avtegne seg noe som –sett utenfra – kan tolkes som interessemotsetninger mellom de to (Østerud m.fl. 1997:222).

I denne sammenheng kan vi se på storsamfunnet (representert ved Stortinget) som prinsipal eller *bestiller*, mens trosopplærerne er agenter eller *utførere*. I hvilken grad kan en si - ut fra hva en har funnet gjennom arbeidet med denne oppgaven - at storsamfunnet får det som etterspørres gjennom trosopplæringsreformen og trosopplæringsplanen? Og – oppleves kravene som realistiske sett med brillene til trosopplærerne som sitter med ansvaret for den praktiske gjennomføringen?

I punkt 4.2.2 ser vi at Kristin sier at hun kan synes det er utfordrende å ikke alltid ha penger til de inkluderingstiltakene en ønsker å gjennomføre. Hun eksemplifiserer dette med rullestolbrukere som bare har hjelp et gitt antall dager i året, og heller velger å bruke disse verdifulle dagene på rideleir enn på konfirmasjonsleir. Under punkt 4.4.2 ser vi at Anne drømmer om flere aktive menn i arbeidet, for spesielt å ta vare på noen av de unge guttene som vil på leir. Her oppstår det en tydelig konflikt mellom det å ville inkludere alle (jf. Trosopplæringsplanen) og det å ikke ha midler eller ressurser nok. Samtidig ser vi senere i punkt 4.4.2 at det Knut drømmer om, er ti år uten reformer. Dette utsagnet, sammen med mye av det andre som har kommet fram gjennom intervjuene, kan tyde på at trosopplærerne er bekvem med bestillingen fra storsamfunnet. De ønsker likevel, naturlig nok, ro til å jobbe videre innenfor planen for å kunne gjennomføre bestillingen fra storsamfunnet på en tilfredsstillende måte.

Møtet mellom prinsipalens ideelle forutsetninger og formuleringer og agentenes frustrasjoner i møtet med hverdagens krav og rammer kan eksempelvis avtegne seg i korridorer og arbeidsrom på landets skoler: Ofte kan man høre uttrykte frustrasjoner over "skrivebordspedagogene" i direktoratet som, uttrykt i læreplanen, synes å fremholde det aller meste som satsningsområder – beskrevet i svært flatterende ordelag. I vårt tilfelle kan det derimot i hovedsak se ut til at vi ikke står overfor en type grunnleggende brist i forutsetningene mellom prinsipalens bestilling og agentenes oppfatning av hva som lar seg gjennomføre i praksis. Trosopplærerne synes å se på bestillingen som utfordrende, men like fullt praktisk mulig.

4.4.4 Oppsummering

Informantene uttrykker flere ønsker og drømmer for konfirmasjonstiden. Blant ønskene framkommer det tydeligst at trosopplærerne håper at konfirmantene føler seg sett og møtt, og våger å ta selvstendige valg. Drømmene består i blant annet at flere menn skal melde seg for å bidra som ledere i konfirmasjonstiden, at relasjoner forstst skal knyttes og at samarbeidet med hjemmet skal bli tettere. Det ser også ut til at trosopplærerne stort sett er bekvem med bestillingen fra storsamfunnet i form av trosopplæringsplanen, men ønsker seg ro til å kunne jobbe med trosopplæringsplanen uten nye reformer i nær framtid.

5. Konklusjon

Denne oppgaven er, som vi har sett, satt sammen av en presentasjon av problemstillingen og dens avgrensninger, en teoridel, en metodedel og en presentasjons- og drøftingsdel. Teoridelen begynner med et historisk riss og en diakonal forankring for oppgaven. Sammen med dette har jeg presentert stoff som omhandler det å være ung i dag, og hvordan trosopplæreren kan møte den sårbare konfirmanten. Innefor disse temaene blir blant annet professor Hatties studie Visible Learning og Maslows behovshierarki presentert.

I oppgaven har jeg benyttet meg av intervju som metode. Metodedelen inneholder derfor noe generell teori om intervju som metode flettet sammen med min bruk av teorien i denne spesifikke oppgaven. En kritikk til min tilnærming til metoden kan være hvorvidt mine forkunnskaper om emnet var tilstrekkelig til å lage en intervjuguide som stilte de viktige spørsmålene, slik jeg i dag vil definere det.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å svare på hvordan trosopplæreren forstår sårbar ungdom og hvilke følger dette får for utformingen av trosopplæringen. I møte med informantene opplevde jeg at enkelte tema utkrystalliserer seg i forhold til dette spørsmålet. I forhold til ressurser i konfirmanttiden utpekte miniledere seg som en særlig ressurs som menighetene knapt kunne klart seg uten. Fordi minilederne er nærmest konfirmantene i alder, ser de ut til å skape og opprettholde en spesiell kontakt med konfirmantene, og det ser ut til at konfirmantene lettere åpner seg for minilederne enn for de voksne lederne. I tillegg utgjør minilederne en betydelig andel av det antallet ledere som trengs for å kunne gjennomføre leirene i konfirmasjonstiden.

I forsøket på å svare på problemstillingens første del; nemlig hvordan trosopplærerne ser på sårbar ungdom, var det spesielt to momenter som utpekte seg. For det første kom trosopplærerne stadig tilbake til at den sårbare unge trenger å bli sett og møtt i kirken, og at trosopplæreren har et spesielt ansvar i så måte. For det andre synes mange av dagens (sårbare) tenåringer å slite med sin identitet og selvoppfatning, og mye av dette antas å kunne falle på plass dersom konfirmantene underveis i trosopplæringen

erhverver seg en tro på og tillit til at en er skapt i Guds bilde, og dermed elsket og villet av Ham. Derfor er skapelsen en sentral del av undervisningen (jf. Knut).

Når det gjelder den andre delen av problemstillingen; nemlig hvilke følger trosopplærernes syn på sårbar ungdom får for trosopplæringen, er det også noen momenter som ser ut til å utkrystallisere seg særlig. For det første møter ikke trosopplærerne sårbar ungdom ved å lage noe nytt, noe annet og noe spesielt for disse. Det ville kunne bidratt i retning av det en kan tenke seg at mange av dem allerede føler på i skolehverdag og i vennegjengen: de er litt på sidelinjen. I stedet ser trosopplærerne ut til å inkludere de sårbare, og heller gi dem det lille ekstra som de trenger nettopp for å kunne få en god tid *i* gruppen, ikke *utenfor*. En del av dette ekstra handler om å evne å variere undervisningen, slik at den ikke bare framstår som interessant for de teoretisk anlagte. For å kunne tilrettelegge konfirmasjonstiden best mulig ut fra de behov som finnes i det enkelte kull, etterlyser trosopplærerne bredt et mer utstrakt samarbeid med hjemmet. Det synes å være en bred enighet om at større åpenhet og tettere kontakt med hjemmet ikke bare ville gjort arbeidet enklere for trosopplæreren, men også gjort inkluderingen bedre. De presiserer imidlertid at selv om kontakten med hjemmene er varierende, er mye av den positiv og god. Til sist synes alle trosopplærerne å være opptatt av viktigheten av relasjoner i konfirmanttiden. De fremhever alle leir som en helt spesiell setting der relasjoner får gode vekstmuligheter og gode minner skapes. Gode relasjoner vil kunne føre til større åpenhet og bedre observasjonsevne, og dermed større forutsetninger til å ivareta spesielle behov bedre. En får samtidig, gjennom samtalene med informantene, en opplevelse av at det er konfirmantene som enkeltindivider, og ikke deres behov, som først og fremst blir fremhevet i konfirmasjonstiden.

Det synes til sist som at trosopplærerne opplever at bestillingen de har fått fra storsamfunnet gjennom trosopplæringsplanen, er mulig å utføre på en fruktbar måte. Noen fortvilelser i forhold til behov versus mangel på ressurser forekommer, men i det store og hele synes trosopplærerne fornøyd med den bestilling de er gitt og den tillit de har fått. En av informantene beskriver sågar jobben sin som "verdens beste". Imidlertid ønskes det fred å ro til å kunne sette seg bedre inn i og arbeide videre med planen.

Min arbeidshypotese i møte med denne oppgaven var at det innenfor dagens rammer i trosopplæringsplanen vil kunne være vanskelig å møte de sårbare unges behov i trosopplæringen. Arbeidet ser ut til å ha sine utfordringer, spesielt når behov og ressurser ikke er sammenfallende. Likevel må jeg erkjenne at det inntrykket arbeidet med denne oppgaven har gitt meg, er at mange av de spesielle behovene blir møtt, og at mange av de spesielt sårbare unge blir sett. Det har likevel også slått meg med stor kraft at det er vanskelig å lage en kategori ut av de "sårbare unge". Jeg sier med Kristin: "(...) alle har jo litt spesielle behov, alle er jo litt sårbare..."

Målet etter en runde gjennom Kolbs lærings sirkel (jf.punkt 3.5) er at en skal ha oppnådd et høyere refleksjonsnivå enn tidligere, før en starter på en ny runde med erfaring og handling (www.hihm.no). Etter å ha arbeidet med denne oppgaven, sitter jeg igjen med en følelse av at det *nå* ville vært meget interessant å begynne å studere dette feltet! Jeg opplever likeledes at jeg *nå*, i større grad enn da jeg begynte dette arbeidet, kunne stilt de kloke spørsmålene til informantene. Med den kunnskapen jeg på dette tidspunktet har tilegnet meg, kunne jeg også *nå* i større grad evnet å senke skuldrene og vært hundre prosent genuint interessert i problemstillingen, i stedet for å stadig skjele til hvordan en skal makte å formulere seg på en plausibel måte. I så måte ser jeg at systemet kan ligge i veien for læringen ved at fokuset forskyves i retning å få en flyt i oppgaveteksten i stedet for å utelukkende inneha en eksplorerende og nysgjerrig grunnholdning til temaet.

6. Kilder

Bibelen. Den Hellige Skrift (1988). Norsk Bibel AS.

Befring, Edvard, Ivar Frønes og Mari-Anne Sørli (red.) (2010): *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Blennberger, Erik og Hansson, Mats (2008): *Diakoni. Tolkning, historikk, praktikk*. Stockholm: Verbum Forlag AB.

Chadwick, Owen (1995): *Historien om den kristne sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug.

Hauglin O., H. Lorentzen og S. D. Mogstad (red) (2008): *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2001). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Holm, Ingar og Odde, Hans Arne (2011): *Ingen er bare det du ser*. Z-forlag.

Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, Asbjørn m.fl. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Juul, Jesper: *Ditt kompetente barn. På vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum.

Keller, Godi (2010): *Tvil i fred. Flerbrukskåserier*.

Kirkerådet, Den Norske Kirke (2008): *Plan for diakoni i den norske kirke*. Oslo: Kirkerådet.

Kirkerådet (2010): *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler* (2010). Oslo: Kirkerådet.

Kirkerådet (2009): *Vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Høringsutkast. Oslo: Kirkerådet.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvello, Øyvind (2010): *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Leenderts, Torborg Aalen (2005): *Når glassflaten brister. Om brytningen mellom livet og troen*. Oslo: Verbum.

Maslow, Abraham H. (1970): *Motivation and Personality*. London: Harper and Row.

Nordstokke, Kjell (2009): *Diakoni i kontekst. Forvandling, forsoning, myndiggjøring*. Genève: Det lutherske verdensforbund.

NOU 2000:26 (2009): *"... til et åpent liv i tro og tillit"*. Statens forvaltningstjenete. Oslo.

Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Silverman, David (2006): *Interpreting qualitative data*. Sage Publications Ltd.

Stortingsmelding 7 (2002-2003): *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av trusopplæringa i Den norske kyrkja*. Det kongelige kultur-og kyrkjedepartementet.

Torp, Elisabeth og Brækken, Gaute (red.) (2010): *Grenser som skaper. Hvordan møte utsatte og sårbare ungdommer i trosopplæringen*. Oslo: IKO-Forlaget AS.

Øia, Tormod og Fauske, Halvor (2010): *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Østerud, Øyvind med flere (1997): *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østnor, Lars (1978): *Kirkens tjenester med særlig henblikk på diakonitjenesten*. Oslo: Luther Forlag A/S

Nettsider:

Aftenposten.no:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article683171.ece#.T3W4XBw73qI>

(30.03.2012).

Aktive fredsreiser:

http://www.aktive-fredsreiser.no/biblioteket/biografier/mor_teresa.htm (26.03.2012).

Barnevakten.no:

<http://www.barnevakten.no/voldelige-spill-gir-mindre-vold-viser-ny-studie/>

Bibelbrød.net:

http://bibelbrod.net/index.php?name=%3Cb%3ESITATER%3C_b%3E.html

(26.03.2012).

Diakonhjemmet.no:

http://www.diakonhjemmet.no/stiftelse/modules/module_123/proxy.asp?D=2&C=68&I=140&mids=a2398a (10.05.2012).

Diakonissehjemmet.no:

<http://www.diakonissehjemmet.no/stiftelsen/om-stiftelsen/var-historie> (10.05.2012).

Diakonova.no:

<http://www.diaconova.no/index.php?ID=17> (30.04.2012).

Etor.no:

www.ettor.no (14.03.2012).

Forsnking.no:

<http://www.forsnking.no/artikler/2009/januar/207552> (29.03.2012).

Høgskolen i Hedmark:

<http://www.hihm.no/Prosjektsider/PHS/Prosjekter/Laeringskort-hjelp-til-refleksjon>
(06.05.2012).

Influences on student learning by John Hattie:

<http://growthmindseteaz.org/johnhattie.html> (29.03.2012).

Kirkelig Arbiedsgiver-og interesseorganisasjon (ka):

<http://www.ka.no/artikkel/article/8740> (10.05.2012).

Kirken.no:

<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=18778> (04.05.2012).

Kirken-hamar.no:

<http://www.kirken-hamar.no/Virksomheten/Diakoni/tabid/13789/language/nb-NO/Default.aspx> (10.05.2012).

Kirkens SOS:

http://www.kirkens-sos.no/Om_Kirkens_SOS/index.html (30.03.2012).

Lovisenberg diakonale sykehus (lds):

http://www.lds.no/modules/module_123/proxy.asp?iInfoId=3767&iCategoryId=201&iDisplayType=2&iMenuId=1329 (10.05.2012).

Læringsmiljøets betydning og bruk av veiledningsmateriellet:

<http://www.slideshare.net/udir/bedre-lringsmilj-trondheim-thomas-nordahl-lringsmiljets-betydning-og-bruk-av-veiledningsmateriellet> (29.03.2012).

Musikk.wikidot.com:

<http://musikk.wikidot.com/du-har-noe-ingen-andre-har> (20.04.2012).

Nettbibelen:

<http://www.bibel.no/nbNO/sitecore/content/Home/Hovedmeny/Nettbibelen.aspx>
(23.03.2012)

Norsknettskole.no:

<http://02elbj.norsknettskole.no/kirkefedrene.htm> (01.05.2012).

Nova.no:

http://www.nova.no/asset/2586/1/2586_1.pdf (01.05.2012).

Nrk.no 1:

<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk-trondelag/1.8013826> (30.03.2012).

Nrk.no 2:

<http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/838193/> (22.04.2012).

Regjeringen.no:

<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/2007-2008/otprp-nr-54-2007-2008-/2.html?id=509133> (10.05.2012).

Stustad.com:

<http://www.stustad.com/barnesanger/kveldssangforlaffen.htm> (03.04.2012).

Tv2.no:

<http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/krim/alvdalsaken-kjent-skyldige-i-overgrep-mot-fire-barn-3501549.html> (30.03.2012).

Universitetsforlaget:

<http://www.universitetsforlaget.no/informasjon/forfatter/alfabetisk/vis?contentItemId=27841463> (29.02.2012)

Vg.no, 1:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10072658> (30.03.2012).

Vg.no, 2:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/22-juli/rettssaken/artikkel.php?artid=10070331>
(10.05.2012).

Vårt Land:

<http://www.vl.no/folk/-dere-skulle-ikke-snakke-om-meg-/> (26.03.2012).

Wikipedia:

<http://no.wikipedia.org/wiki/Motivasjon> (20.04.2012).

Intervjuguide

Hvordan forstår trosopplæreren sårbar ungdom (ungdom som lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker) og hvilke følger får dette for utformingen av trosopplæringen?

1. Først vil jeg gjerne høre om din bakgrunn, sivilstatus, alder og hvor du kommer fra. Men kan du også fortelle om din erfaring med menighetsarbeid generelt og konfirmantarbeid spesielt, og si noe om hvorfor du driver med dette og hvor lenge du har gjort det?
2. Kan du fortelle om konfirmasjonsundervisningen i din menighet?
 - Hvor store kull har dere vanligvis?
 - Hva vektlegges i deres konfirmasjonsundervisning?
 - Har dere en plan dere følger?
 - Hva er målet for konfirmasjonsundervisningen?
 - Fortell om det mest givende du har opplevd som trosopplærer for konfirmanter?
 - Fortell om det som oppleves som mest utfordrende som trosopplærer for konfirmanter?
3. Hvordan forberedes konfirmasjonstiden i din menighet?
 - Samarbeider du med noen?
 - Hvor mange ledere er dere vanligvis per kull?
 - Hvem gjør hva i staben?
 - Hvordan er kontakten med konfirmantenes hjem?
4. Hva tenker du at konfirmanttiden har å si for den enkelte ungdom?
 - Hva synes du at dere får godt til?
 - Hvor synes du at dere har noe å strekke dere etter?
 - Hva eller hvem er din viktigste motivasjonskilde som trosopplærer for konfirmanter?

5. Trosopplæringsplanen ønsker at ungdom som ikke har synlige vansker, men lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker også opplever tilhørighet og får mulighet til aktiv deltagelse i fellesskapet (side 18). Støter du noen gang på utfordringer i forhold til ungdom som har spesielle vansker?
 - Hvilke praktiske følger får dette for undervisningen?
 - Hvordan kartlegger dere eventuelle sårbare ungdommer?
 - På hvilken måte preges konfirmasjonsopplæringen av disse ungdommenes deltagelse eller mangel på sådan?

6. Trosopplæringsplanen presiserer at konfirmasjonstiden skal fremme opplevelsen av egenverd og legge til rette for at konfirmantene kan se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet (side 24).
 - Krever det spesiell tilrettelegging i gruppa for å få til dette?
 - Hvordan tenker du at dere best kan forberede dere på de utfordringer sårbar ungdom representerer?
 - Hvilke typer sårbare unge syns du er de mest utfordrende å inkludere i trosopplæringen?

7. Hvordan imøtekommer dere eventuelle behov for spesiell tilrettelegging?
 - Kan du gi eksempler på ulike typer tilrettelegging dere gjør?
 - Synes du selv at trosopplærerne i din menighet er flinke til å se den enkelte ungdom i konfirmantgjengen?
 - Synes du selv at menigheten/menigheter er flinke til å tilrettelegge for sårbare ungdommer i konfirmanttiden?

8. Kan du tenke deg andre måter konf.opplæringen kunne vært lagt opp på? Har du en drøm for arbeidet med konfirmantene?

9. Du sitter inne med mye kompetanse som andre kan lære av. Hvilke råd vil du gi andre konfirmantledere i forhold til tilrettelegging for sårbar ungdom i en konfirmantgruppe?

Informasjon til informantene

Først vil jeg takke for at du har sagt deg villig til å delta på dette intervjuet! Intervjuet er en del av en masteroppgave som jeg skriver som student ved Det Teologiske Menighetsfakultetet i Oslo. Oppgaven er en del av et større prosjekt om trosopplæring og sårbare unge. Etter at masteroppgaven er levert, er planen å lage en artikkel bygd på oppgaven. Denne skal etter planen publiseres. Masteroppgaven kan også bli publisert.

Alle personrelaterte utsagn vil i oppgaven og artikkelen bli anonymisert. Dersom spesifikke utsagn blir sitert, vil du bli kontaktet for sitatsjekk.

Du deltar frivillig i dette prosjektet, og du står når som helst fri til å trekke deg fra prosjektet. Jeg håper likevel at du vil finne det meningsfullt å bidra, og er svært takknemlig for at du har valgt å stille opp. Tusen takk!

.....
sted og dato

.....
sted og dato

.....
student

.....
informant