

# Speiderledere og kristen undervisning

*En fokusgruppestudie om speiderlederes refleksjoner  
over kristen undervisning i Metodistkirkens speiderkorps.*

Atle Svanberg

Master i Teologi

AVH 5015, Masteravhandling, 30 poeng (ECTS)

Høsten 2012

Veileder: Professor Geir Afdal

Det teologiske Menighetsfakultet



## **Abstract**

The problem question of this master thesis is: what reflections do scout leaders in the United Methodist Church scout movement in Norway have on Christian education of scouts? The problem question is investigated through a qualitative method building on focus group interviews with scout leaders. The results are measured against the theory of education about didactic models, and theory of the content and methods of education. The findings can be divided into overarching reflections, reflections related to the content of education and the methods of education. The overarching reflections includes reflections on that scouting has a low-threshold approach where preaching is toned down. The content of Christian education ranges from a major focus on ethics and morale to a major focus on both ethics and morale as well as contemporary Christianity. In the methods of education the reflections ranges from not having any worship to having worship. Both groups have scout services as a part of the work. The findings indicate that it can be useful for scout leaders and congregation to speak about the goal of working with scout issues and the content and methods of Christian education, to ensure that the scouts will receive such a broad education in Christianity as possible.

Key words: scout leaders, Christianity, religious education, low-threshold approach

## **Forord**

Speiding er en stor del av livet mitt. Jeg har vært aktiv speider i flere speidergrupper i Metodistkirkens speiderkorps i til sammen nesten 30 år. Jeg har vært småspeider, speider, patruljefører og troppsleder og vært på en lang rekke speiderleire. Nå jobber jeg med speiding på nasjonalt nivå i Sverige. Gjennom egen erfaring har jeg opplevd at speiding er en positiv aktivitet, som har utviklet meg som menneske og som kristen. Derfor har det vært ekstra spennende å få lov til å fordype meg faglig i noe som har betydd veldig mye for meg over mange år.

Masteravhandlingen er skrevet i programmet Master i Teologi ved Det teologiske Menighetsfakultet, AVH 5015, 30 poeng (ECTS), innenfor Metodistisk teologi. Avhandlingen er skrevet på deltid med jobb og familie ved siden av.

Under arbeidets gang har det blitt produsert et nytt kristent speidermateriale i Norges speiderforbund. Dette materialet har kommet sent inn i mitt arbeid og jeg har derfor ikke vurdert dette. Det samme gjelder Metodistkirkens trosopplæringsplan "Tro som bærer". Den er for aldersgruppen 0-18 år og ble lansert sommeren 2012. Mens jeg har skrevet masteroppgaven har jeg samtidig vært involvert i å skrive en svensk bok om speiding på kristen grunn (Scouterna, 2012). Jeg har således jobbet med spørsmål om kristen undervisning på et praktisk plan, og på et teoretisk plan gjennom masteravhandlingen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder professor Geir Afdal, Jenny, familie og venner som alle har støttet meg gjennom en lang prosess, og ikke minst til speiderlederne som har delt med seg av sine refleksjoner!

Uppsala/Halden, november 2012.

Atle Svanberg

# Innholdsfortegnelse

Abstract .....	3
Forord.....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
1 Innledning.....	8
1.1 Problemstilling .....	9
1.2 Begrepsforståelse.....	9
1.3 Avhandlingens teori, metode og avgrensning .....	11
1.4 Forskningsoversikt.....	12
1.5 Oppgavens disposisjon.....	15
2 Speiderorganisasjonene og kristen tro .....	17
3 Teori.....	20
3.1 Didaktiske modeller .....	20
3.1.1 Den didaktiske trekant .....	20
3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	22
3.1.3 Kulturmodellen.....	24
3.1.4 Skolens didaktiske teori i en speidersammenheng.....	26
3.1.5 Kritikk av didaktiske modeller .....	30
3.2 Undervisningens innhold .....	31
3.2.1 Smarts religiøse dimensjoner .....	32
3.2.2 Asheim og Mogstads dimensjoner .....	34
3.3 Undervisningens metoder.....	36
3.3.1 Induktive og deduktive metoder .....	38
3.4 Forholdet mellom innhold og metode .....	39
3.5 Formell og uformell undervisning .....	41
4 Metode .....	44
4.1 Analyseenheter.....	44
4.1.1 Noen metodiske problemer knyttet til analyseenheter .....	45
4.2 Valg av kvalitativ metode .....	46
4.3 Fokusgruppeintervjuer.....	47
4.4 Intervjuguiden .....	48
4.5 Prøveintervju.....	49

4.6	Gjennomføring av intervjuene .....	49
4.7	Transkribering .....	51
4.8	Analysemetode .....	52
4.9	Analysens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	53
4.9.1	Validitet .....	53
4.9.2	Reliabilitet.....	54
4.9.3	Generaliserbarhet .....	56
5	Resultat.....	57
5.1	Overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen.....	58
5.1.1	Lavterskeltilbud .....	58
5.1.2	Situasjonsbetinget undervisning .....	61
5.1.3	Lite situasjonsbetinget undervisning.....	62
5.1.4	Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori .....	63
5.2	Refleksjoner knyttet til innholdet i den kristne undervisningen.....	64
5.2.1	Etikk, moral.....	64
5.2.2	Gud og Jesus .....	66
5.2.3	Bruk av Bibelen.....	67
5.2.4	Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori .....	69
5.3	Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens metoder .....	70
5.3.1	Andakt .....	70
5.3.2	Forkynnelse .....	72
5.3.3	Speidergudstjeneste.....	74
5.3.4	Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori .....	79
6	Drøfting .....	81
6.1	Drøfting av overordnede refleksjoner over den kristne undervisning .....	81
6.1.1	Speiding forstått som lavterskeltilbud .....	81
6.1.2	Lavterskeltilbud satt inn i en menighetssammenheng .....	83
6.2	Drøfting av refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens innhold .....	84
6.2.1	Fra undervisning om etikk og moral til fokus på kristen tro. ....	84
6.3	Drøfting av refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens metoder .....	87
6.3.1	Andakten som undervisningsmetode .....	87
6.3.2	Speidergudstjenesten som undervisningsmetode .....	92
6.3.3	Det personlige engasjementets betydning for valg av undervisningsmetoder .....	95
7	Konklusjon.....	97

8	Utblick .....	99
	Litteraturliste.....	101
	Bilag 1: Informasjonsbrev til fokusgruppedeltagerne.....	105
	Bilag 2: Intervjuguide.....	107
	Bilag 3. Forkortelser .....	108
	Bilag 4. Ordforklaring .....	108

## 1 Innledning

Denne masteravhandlingen handler om speiderlederes undervisning i kristen tro i speidergrupper i Metodistkirkens speiderkorps. Hensikten er å undersøke hvilke refleksjoner speiderledere i Norge gjør over det å undervise sine speidere i kristen tro. Jeg har valgt å se nærmere på lederne ettersom de har et særskilt ansvar for undervisningen i speidergruppa. Men først skal vi ta en tur innom et speidermøte og se hva som skjer.

*Det er onsdag kveld og alle er samlet til speidermøte. Speiderne er som vanlig inndelt i patruljer som jobber hver for seg. Mot slutten av møtet kaller speiderlederne til fellessamling. Alle setter seg ned i en stor ring, lederen tenner et lys og sammen synger de "Måne og Sol". Deretter tar lederen fram et andaktshefte og leser dagens andakt. Noen av speiderne følger med mens andre er mer opptatt av det som skjer på utsiden vinduet. Til slutt synger alle "Speiderbønnen" og lederen sier "Vær beredt!". Speiderne svarer med speiderhilsen og roper "Alltid beredt!". Speidermøtet er over og speiderne skynder seg ut til ventende foreldre.*

Denne historien viser hvordan kristen undervisning kan foregå i en speiderkontekst. Jeg har selv deltatt i lignende samlinger som speider i Metodistkirkens speiderkorps. I eksemplet har den som leder samlingen, bestemt hva som skal formidles og hvordan det skal gjøres. Lederen har gjort noen valg som påvirker hvilket innhold og hvilke metoder som benyttes, men hvilke refleksjoner gjør lederen seg over dette?

Som speiderleder kan jeg ikke huske å ha deltatt i refleksjoner og pedagogiske diskusjoner om den kristne undervisningens innhold og metode. Likevel har jeg erfart at mange speiderledere formidler kristen tro på en eller annet måte, men jeg vet lite om deres refleksjoner. Min erfaring er altså at lederne underviser kristen tro, men at det kanskje er lite refleksjon om innhold og metoder. Refleksjon om innhold og metoder er viktige faktorer i profesjonelt pedagogisk arbeid som f.eks. i skolen. Speiderarbeid er også et pedagogisk arbeid med innhold og metoder. Enten bevisst eller ubevisst må speiderlederne gjøre seg refleksjoner om undervisningen. Det er disse refleksjonene jeg er nysgjerrig på, og i denne masteravhandlingen undersøker jeg derfor speiderledernes refleksjoner om undervisning i kristen tro.



## **1.1 Problemstilling**

For å undersøke ledernes refleksjoner over kristen undervisning, har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvilke refleksjoner gjør speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps seg over undervisning i kristen tro til speidere?*

For å avgrense avhandlingen og svare på problemstillingen, har jeg valgt to underproblemstillinger:

1. *Hvilket innhold reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?*
2. *Hvilke metoder reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?*

## **1.2 Begrepsforståelse**

De sentrale begrepene i problemstillingen og underproblemstillingene er refleksjon, undervisning, innhold og metoder.

### **Refleksjon**

Refleksjon definerer jeg som det å tenke over og grunne på den praksis man har i speidergruppa. Det er speiderledernes refleksjoner over sin egen undervisning som jeg undersøker.

### **Undervisning**

I problemstillingen og avhandlingen benytter jeg meg av begrepet undervisning. Imsen (2009, s. 300) skriver at "*Undervisning er intensjonale handlinger*" (forfatterens kursivering). Hun hevder at all undervisning har et mål, og at undervisningen som bedrives dermed har en hensikt. Speiderbevegelsen har også et mål med sin undervisning. De ser på seg selv som en undervisende bevegelse, og utvikling av speidernes kristne tro er en del av treningsprogrammet i Norges speiderforbund. Dette drøftes nærmere i kapittel 2.

Utgangspunktet for avhandlingen er et pedagogisk perspektiv, og jeg benytter meg derfor av begrepet undervisning. Mitt pedagogiske syn er at alt speiderarbeid som skjer i en speidergruppe som arbeider på kristen grunn, er kristen undervisning. Det finnes også andre begreper som kan beskrive denne undervisningssituasjonen, f.eks. forkynnelse, formidling, totalformidling, forming, trosopplæring, oppdragelse, sosialisering og evangelisering. Hvilke av disse begrepene man foretrekker, avhenger slik jeg ser det av den enkelte forskers

forståelse og den problemstilling man arbeider med. Ved å bruke ulike begreper kan man få flere perspektiver, som kan være nyttige for å undersøke ledernes refleksjoner. Min forståelse er at alle de nevnte begrepene kan rommes i undervisning. Dermed ser jeg på undervisningsbegrepet i speidersammenheng som vidt og mindre formelt. Dette er også i tråd med hvordan speiderbevegelsen presenterer seg selv:

Scouting is a non-formal educational movement. In other words, it is not part of the formal educational system (school, etc.), nor is it informal (friends, media, etc.) as it does offer a structured approach to education. (World Organization of the Scout Movement, 1998, s. 5)

Speiderbevegelsen ser på seg selv som en utdanningsbevegelse utenfor det formelle utdanningssystemet, men med en strukturert undervisning med intensjonale handlinger. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunktet i pedagogikk og spesielt didaktikk. Pedagogikk og didaktikk er to begreper som henger tett sammen. Pedagogikk er det store fagfeltet som handler om oppdragelse og undervisning (Lyngsnes, 2007, s. 18). Didaktikk har et tydelig fokus på undervisningsteori og dreier seg om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Didaktikk svarer kort sagt på undervisningens hva, hvorfor og hvordan (Imsen 2009, s. 40); hva som skal undervises (innhold), hvorfor vi skal undervise (mål) og hvordan det skal gjøres (metoden). Tidligere har det vært et skille mellom didaktikk og metodikk, der didaktikk handlet om hva og hvorfor, og metodikken om hvordan man gjennomfører undervisningen. Min forståelse er at metodikken er en del av didaktikken, og jeg skiller derfor ikke på disse områdene. (For diskusjon om dette se f.eks. Afdal, G., Haakedal, E. og Leganger-Krogstad, H., 2006, s. 26; Imsen, 2009, s. 37ff; Sødal, 2006, s. 11f).

### **Innhold og metoder i undervisningen**

For å undersøke hva som er undervisningens innhold og metoder er, kan vi utgangspunkt i to sentrale spørsmål for didaktikken: Hva undervises og hvordan undervises det? (Imsen, 2009, s. 39f). Innhold og metode er to faktorer i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 1 til 5, s. 20-28) som jeg kommer nærmere tilbake til i 1.3 og drøfter i kapittel 3.

### **1.3 Avhandlingens teori, metode og avgrensning**

Til grunn for avhandlingens teori ligger en pedagogisk modell som går under navnet "Den didaktiske relasjonsmodell" (figur 2, s.22). Modellen ble først presentert i Norge av Bjørndal & Lieberg i 1978 og har siden den gang kommet i en rekke utgaver. Den didaktiske relasjonsmodellen og varianter av denne er godt kjent og svært mye brukt i undervisningsplanlegging i skoleverket. Ulike varianter av modellen viser på flere faktorer som påvirker undervisningssituasjonen, blant annet de to områdene innhold og metode. Når det gjelder undervisnings innhold ser jeg på teori knyttet til Smarts (1989) religiøse dimensjoner og jeg undersøker hvilke av hans dimensjoner speiderlederne legger vekt på. De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for kapitlet om undervisnings metoder (kapittel 3.3) tar blant annet for seg induktive og deduktive metoder, og hvordan lederen selv påvirker valget av metoder. Jeg ser også nærmere på forskjellen mellom formell og uformell undervisning og kritikk som kan rettes mot den didaktiske relasjonsmodellen.

Teorigrunnlaget i denne masteroppgaven er i første rekke hentet fra fagområdene didaktikk og religionspedagogikk. Her finnes det svært mye faglitteratur så det gjelder å gjøre ett utvalg. Innen didaktikk benytter jeg meg bl.a. av Bjørndal og Lieberg (1978), Halvorsen (2008a), Imsen (2009) og Vestøl (2008). Av religionspedagogisk litteratur har jeg blant annet anvendt Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (2006), Buchardt (2006), Engelsen (2001), Sødal (2006), og Wiedel (1988). En komplett oversikt finnes i litteraturlisten.

I kapittel 4 gjennomgår jeg metoden avhandlingen bygger på i detalj, og jeg gir derfor bare en kort oversikt her. Analyseenheten i denne avhandlingen er speiderledere. Datamaterialet har jeg selv hentet inn gjennom tre kvalitative fokusgruppeintervjuer. Materialet analyseres ved hjelp av teorien i teorikapitlet. Jeg konsentrerer arbeidet om speiderlederne og deres refleksjoner. Ettersom det er lederne som er min analyseenhet, har jeg valgt å fokusere på pedagogisk teori som tar opp undervisning sett fra lederens eller lærerens vinkel, og ikke læring sett fra elevens eller speiderens vinkel. Hvorvidt det finnes en forskjell mellom hva lederne sier de gjør og hva som kan observeres, er interessant, men er ikke gjenstand for undersøkelse i denne avhandlingen. Jeg undersøker heller ikke speiderne og deres opplevelse av kristen undervisning, og i hvilken grad dette stemmer overens med ledernes refleksjoner. Disse perspektivene kommer jeg tilbake til i kapittel 8 – Utblikk.

## 1.4 Forskningsoversikt

I Norge er det etter mine undersøkelser foretatt svært begrenset forskning innenfor området speiding og enda mindre om kristent speiderarbeid. Det er gitt ut en del kristent ledermateriale fra Norges speiderforbund, Norges KFUK-KFUM-speidere og speiderkorpene, men dette materialet er ikke av forskningsmessig art. Av de avhandlingene som er skrevet, er det meste fra før år 2000, og de fleste handler om den historiske utviklingen av speiderbevegelsen i Norge.

Først vil jeg se litt utenfor Norge og begynner med svenske Anna Westberg som har skrevet doktoravhandlingen "Den upproriska skötsamheten. Att vara ung och scout " (Westberg, 2007). Hun undersøker barns tanker om det å være speider og beskriver speiderbevegelsen som et kulturelt fenomen (Westberg, 2007, s. 152). I et par intervjuer spør hun speiderne om deres opplevelse av religion i speiderbevegelsen, men uten å komme inn på ledernes rolle (Westberg, 2007, s. 99ff).

Det mest interessante i Westbergs (2007) avhandling er hennes gjennomgang av speiderforskningen. Hun poengterer at speiderbevegelsen er internasjonal og at det pågår forskning på en rekke felter i mange land, men at det meste av forskningen som gjøres, er speiderhistorisk. Hun mener at speiderforskningen internasjonalt kretser rundt fire områder. For det første rundt grunnleggeren Baden Powells liv. For det andre rundt den britiske speiderbevegelsens historie siden det er her speiding stammer fra. For det tredje om den internasjonale speiderbevegelsen og dens spredning. Her trekker Westberg (2007) spesielt frem den amerikanske forskeren Mechling (2001, i Westberg, 2007, s. 42) som hun beskriver som en av få forskere med et nåtidsperspektiv (Westberg, 2007, s. 42) dog uten direkte nytte for mitt arbeid. For det fjerde kretser forskningen rundt uniformsbruk i speiderbevegelsen og hvilken betydning den har for de som bærer den (Westberg, 2007, s. 41f). Westbergs (2007) gjennomgang tyder etter min vurdering på at det er gjort lite forskning på speiderledere i forhold til kristen undervisning.

Av de få norske arbeidene som foreligger er en av de mest interessante Danielsens spesialavhandling fra 1977 "Speiding og Kirke. En historisk undersøkelse av norsk speiderguttforbunds forhold til sin kristne målsetning" (Danielsen, 1977). Danielsen (1977) hevder at speiderbevegelsen i sin grunntanke ikke er noen religiøs bevegelse. Han konkluderer:

Som vi har sett ble speiding opprinnelig laget bare som oppdragelsesmetode. Da den etter hvert utviklet seg til å bli en bevegelse, hørte det religiøse selvsagt med; men nettopp fordi det var selvsagt, ble det ikke reflektert over hvilken plass det skulle ha. (Danielsen, 1977, s. 27)

Det er denne mangel på refleksjon som jeg ønsker å undersøke nærmere når jeg ser hvilke refleksjoner speiderlederne har om kristen undervisning.

Danielsen (1998) har også skrevet en artikkel i Luthersk Kirketidende med overskriften "Speiding som menighetsarbeid – en veiledning". Der hevder han at "Speiding kan være det beste menighetsarbeid, men speiding i seg selv, er ikke menighetsarbeid" (Danielsen, 1998, s. 250). Han skriver: "I NSF ser det ut til at gruppene stilles fritt når det gjelder hvor sterkt det kristne skal prege arbeidet. Derfor blir spennvidden stor, og det hele avhengig av de lokale ledere" (Danielsen, 1998, s. 252). Danielsen mener at speiding kan være godt menighetsarbeid, men at man i så fall må gjøre et bevisst valg.

Norges speiderforbund (2006b) gjorde vinteren 2005/2006 en undersøkelse blant 828 speidere, rovere og ledere som blant annet tok opp deres syn på kristen tro i speiderarbeidet.<sup>1</sup> Ca 60 % svarte at de hadde deltatt på minst en speiderandakt det siste året. Ca 50 % av alle ledere hadde deltatt i en speiderandakt, mens for speiderne var andelen ca 25 %. Nesten 50 % av lederne i korpsgrupper mener at det er svært viktig at speiding drives med et kristent verdigrunnlag. Blant andre speidergrupper er det ca 40 % som mener at dette er helt uinteressant. Undersøkelsen peker på en stor forskjell mellom korpsgrupper og andre speidergrupper i synet på speidingens kristne verdigrunnlag. Respondentene ble også spurt om hvem som bestemmer mest i den lokale speidergruppa. Svaret er entydig; det er lederne som bestemmer mest. På de neste plassene følger patruljen, gruppetinget og så den enkelte speider. Undersøkelsen tyder på at det er lederne som styrer det meste av speideraktiviteten. Dette underbygger mitt valg om å fokusere på ledernes refleksjon om kristen undervisning, siden det er de som legger til rette for mye av arbeidet i speidergruppa.

---

<sup>1</sup> Totalt svarte 456 ledere, 202 rovere og 170 speidere. Dette utgjør 6,2 % av den totale medlemsmassen som var 13313 på undersøkelsens tidspunkt. 136 av respondentene var tilknyttet et speiderkorps.

I 1997 skrev Bjerkeli spesialavhandlingen "Mål og Metode. Teologisk analyse av lederfostringsprogrammet til Norges KFUM-speidere" (Bjerkeli, 1997). Han sammenligner KFUM-speidernes lederopplæring med ledelse i det nye testamentet. Konklusjonen er at lederopplæringen bygger på en god teologisk grunnvoll, men at KFUM bør være mer bevisste i sin bruk av Bibelen i lederopplæringen (Bjerkeli, 1997, s. 45). Bjerkeli (1997) gjennomgår lederopplæringen teoretisk og teologisk, men legger ikke vekt på ledernes refleksjoner om kristen undervisning.

En avhandling som også bør nevnes er Pedersens (1980) hovedoppgave i pedagogikk: "Lederopplæringen i Norges Speiderforbund: En utvikling til kritiske bevisste ledere?". Oppgaven handler om hvordan lederne læres opp gjennom kurs, og at opplæringen som gis, fører til at lederne utvikles i den retning Norges speiderforbund ønsker (Pedersen 1980, 3). Min avhandling og Pedersens (1980) har ulike fokus, men begge behandler temaet ledere og pedagogikk. Pedersen (ibid.) skriver:

(...) vi må utvikle dem til å utvikle seg selv og organisasjonen. Som ledere må de også få mer innsikt i den rollen de har, og målet for enhver leder må være å oppheve seg selv som leder. Lederne må være mer ideologikritiske, dvs. ikke uten videre godta offisielle utlegninger av ideologien, men tenke selv over hva det er de driver med, og hvordan og hvorfor. Som det er i dag har bevegelsen en tendens til å bli dogmatisk, nettopp fordi det er lite rom for å reflektere over egen virksomhet. (Pedersen 1980, 4)

Pedersen (1980) legger vekt på at lederne selv skal reflektere og stille de didaktiske spørsmålene *hva, hvordan og hvorfor*. Det er refleksjoner av denne typen jeg undersøker i avhandlingen.

Tre arbeider som bør nevnes ettersom de tar for seg beslektede temaer, er for det første Meling (1986) "Da trekløvret kom inn i trekanten. En analyse av det ideologiske grunnlaget for Norges KFUK-speidere ved stiftelsen i 1920." Avhandlingen har et historisk fokus og viser at stiftelsen av KFUK-Speiderne "(...) var et spørsmål om arbeidsmetoder og ledelse, men også om ideologi." (Meling 1986, 3). Dermed knytter Meling (1986) arbeidsmetoder sammen med overordnede mål for organisasjonen. Skogens (1980) hovedoppgave i pedagogikk "Bør

speider'n få en ny sjanse?" har klausul og har derfor ikke vært mulig å undersøke. Lindebøs (1981) praktikumsoppgave "KFUM-speiding og UPRO: et forsøk på å se KFUM-speiding i sammenheng med Undervisningsprogram for hjem og kirke (UPRO) med særlig henblikk på 11-12 årsfasen." inneholder heller ikke noe av interesse for min avhandling.

De arbeidene jeg her har nevnt, er de som ligger nærmest denne masteroppgaves problemstilling men uten å dekke den. Jeg har ikke funnet noen forskningsarbeider i Norge eller utenlands der det er foretatt kvalitative intervjuer med speiderledere der temaet er ledernes refleksjoner om kristen undervisning. Etter mine undersøkelser gjennom bibliotek og Internett er det heller ikke gjort slike undersøkelser i Metodistkirken i Norge. Jeg mener derfor at min avhandling dekker et nytt felt der det hittil ikke er gjort noe forskning.

## **1.5 Oppgavens disposisjon**

I kapittel 1 presenterer jeg bakgrunn for masteroppgaven, problemstillingen, gjennomgår begreper i problemstillingen, og gir en oversikt over metoden. Her presenteres også en forskningsoversikt.

Kapittel 2 ser nærmere på formålsparagrafene hos Metodistkirkens speiderkorps og Norges speiderforbund, og hva disse tar opp i forhold til kristen undervisning.

Kapittel 3 er viet teori om didaktiske modeller, undervisningens innhold og metoder, og forholdet mellom disse to faktorene. Jeg tar i tillegg opp noen kritiske blikk på didaktiske modeller.

Masteroppgavens metode gjennomgås i kapittel 4. Her diskuteres analyseenhet, metodiske problemer, valg av kvalitativ metode, informasjon om hvordan fokusgruppeintervjuene ble gjennomført, detaljer om transkriberingen og analysemetoden. Til slutt følger en vurdering i forhold til oppgavens validitet, reliabilitet og mulige generaliserbarhet.

I kapittel 5 presenterer jeg resultatene av fokusgruppeintervjuene med speiderlederne. Resultatene er inndelt i kategorier som bygger på overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen, refleksjoner knyttet til undervisningens innhold, og refleksjoner over undervisningens metoder.

Kapittel 6 drøfter funnene fra fokusgruppeintervjuene i forhold til oppgavens teori.

I kapittel 7 trekker jeg konklusjoner og besvarer problemstillingen. Til slutt skriver jeg om hva jeg har lært gjennom det å skrive en masteroppgave.

Helt til sist i kapittel 8 hever jeg blikket og beskriver noen forskningsområder som jeg har sett gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, men som ikke har blitt gjenstand for noen nærmere drøfting. Deretter følger litteraturlista og bilag med informasjonsbrev til speiderlederne, intervjuguide, og en oversikt med forkortelser og ordforklaring.



## **2 Speiderorganisasjonene og kristen tro**

Metodistkirkens speiderkorps (MS) er en del av Norges speiderforbund (NSF), og består av ca 800 speidere fordelt på 22 speidergrupper (Norges speiderforbund, 2010a). Speiderkorpset er en arbeidsgren av Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund (MBU), og er en selvstendig organisasjon med tette bånd til Metodistkirken i Norge. I Metodistkirkens speiderkorps lover står det følgende:

Korpsets oppgave er på grunnlag av Norges speiderforbunds grunnregler og Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbunds formålsparagraf å lede, samordne og fremme speiderarbeidet innen Metodistkirken. (Metodistkirkens speiderkorps, 2009, § 2)

Denne loven beskriver etter min forståelse hvordan arbeidet skal organiseres, men ikke speiderarbeidets innhold. Det henvises til Norges speiderforbund og Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbunds lover for å finne mer om speiderkorpsets formål:

Norges speiderforbunds formål er å utvikle mennesker til selvstendighet og til å ta aktivt ansvar i samfunnet i samsvar med idealene fra speiderløftet og speiderloven. (Norges speiderforbund, 2010b, § 1-5-1)

Det sentrale for Norges speiderforbund er at barn og unge får mulighet til å utvikles og ta samfunnsansvar. Speiderløftet og speiderloven trekkes frem som idealer. Paragraf 1-5-2 utdyper på hvilken grunn arbeidet drives:

Speiding er en internasjonal, ideell og religiøs bevegelse. Arbeidet baseres på religionen i det enkelte land. I Norge bygger speiderarbeidet på et kristent grunnlag. Forbundet vil gi medlemmene forståelse for kristen tro og kristne grunnverdier, og gi den enkelte mulighet til å utvikle sin tro. (...) (Norges speiderforbund, 2010b, § 1-5-2)

Speiderarbeidet i Norges speiderforbund bedrives på kristen grunn. Speiderne skal høre om kristen tro, dets verdier og få mulighet til å utvikle en tro. Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund skriver slik i deres lover:

Arbeidet skal organiseres og virksomheten rettes slik at det fremmer en levende tro hos barn og unge, hjelper dem til vekst i kjennskap til Jesus Kristus, oppøver dem i gode gjerninger og kristen livsførsel, stimulerer dem til å vinne andre for Kristus, og ta ansvar for seg selv, andre og det arbeid de er en del av. (Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund, 2012, § 1)

Av denne loven fremgår det at Metodistkirkens speiderkorps har som oppgave å drive det de kaller kristen fostring. Man vil ha fokus på forkynnelse, trosutvikling, etikk og moral, evangelisering og sosialt arbeid. At speiderarbeidet skal bedrives på kristen grunn, understrekes altså av både Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund og av Norges speiderforbund. Speidernes verdensorganisasjon, World Organization of the Scout Movement (WOSM), skriver slik om speiderbevegelsens målsetting:

As an educational movement for young people, Scouting's purpose is to contribute to the development of young people in achieving their full physical, intellectual, emotional, social and spiritual potentials as individuals, as responsible citizens and as members of their local, national and international communities. (World Organization of the Scout Movement, u.å.)

World Organization of the Scout Movement (WOSM) ser altså på speiding som en uformell undervisningsbevegelse, med barn og unge som sin målgruppe og med et tydelig undervisningsmål om å hjelpe dem å nå sitt fysiske, intellektuelle, følelsesmessige, sosiale og åndelige potensial. Det å arbeide med religiøs utvikling er en del av bevegelsens målsetting.

I Norge er speiderprogrammet bygd rundt fem hovedområder: Friluftsliv, samfunnsengasjement, vennskap, kreativitet og livskvalitet. Kristen tro er en del av programområdet livskvalitet. I styringsdokumentet "Prinsipper for program" står det: "Programmet skal være allsidig og inneholde praktisk, fysisk, moralsk og religiøs trening" (Norges speiderforbund, 2010b, § 3). Ut over dette finnes henvisning til Gud i speiderlovens § 1, "En speider er åpen for Gud og hans ord" (Norges speiderforbund, 2006a), i speiderløftet som avlegges når man vil bli speider, "Jeg lover etter beste evne å være åpen

for Gud, tjene andre og leve etter speiderloven” (Norges speiderforbund, 2010b, § 1-7), og i Speiderbønnen som ofte avslutter speidermøtene:

Kjære far i høye himmel, hør mitt hjerte stille bønn. Hvor jeg er i verdens vrimmel, La meg ferdes som din sønn. La meg leve deg til ære, hedre Norge far og mor, andre folk til nytte være, lyde speiderlovens ord. (Norges speiderforbund 2006a)

### 3 Teori

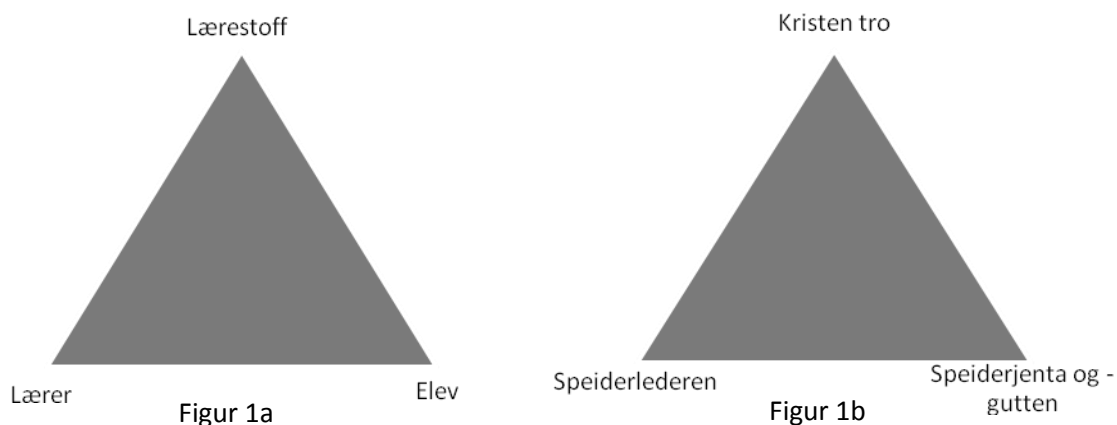
I dette kapitlet drøfter jeg først noen didaktiske modeller og deres faktorer, setter de inn i en speidersammenheng og ser på kritikk av slike modeller. Deretter ser jeg på undervisningsinnhold opp mot Smarts (1989) religiøse dimensjoner. I 3.3 ligger fokus på undervisningsmetoder og hva induktive og deduktive metoder er. Til slutt ser jeg på forholdet mellom undervisningsinnhold og metoder og formell og uformell undervisning.

#### 3.1 Didaktiske modeller

For å få en systematisk og metodisk oversikt over undervisningssituasjonen i speiderarbeidet, benytter jeg meg av didaktiske modeller som er utviklet for bruk i skoleverket. Modellene kan ha betydning i en speidersammenheng, ettersom speiding er en bevegelse der undervisning står sentralt. Modeller er forenklinger av virkeligheten, og kan derfor ikke påberope seg å gi en fullstendig oversikt over undervisningssituasjonen (Afdal, G., Haakedal, E. og Leganger-Krogstad, H., 2006, s. 36f), men kan vise sentrale dimensjoner i undervisningen. Ettersom fokus i avhandlingen er undervisningsinnhold og metode, vil det ikke være hensiktsmessig å gå på dypet i modellenes mange kategorier. De kategorier som ikke direkte berører innhold og metode, gjennomgås derfor bare i korthet.

##### 3.1.1 Den didaktiske trekant

En av de enkleste grunnmodellene innenfor undervisning er den didaktiske trekant, se figur 1a og 1b.



**Figur 1a og b:** Den didaktiske trekant. Figur 1a er hentet fra Imsen (2009, s. 96). Figur 1b viser den didaktiske trekant i en speidersammenheng (min egen).

Den didaktiske trekant (figur 1a, s. 20) viser at undervisningssituasjonen er et forhold mellom tre faktorer. Det er læreren som underviser eleven et bestemt lærestoff. De samme tre faktorene finner vi etter mitt syn også i den kristne undervisningen i speiderarbeidet (figur 1b, s. 20). Det er lederen som underviser, lærestoffet er kristen tro, og speideren er den som lærer. Speiderlederen må forholde seg til sin egen rolle som ansvarlig for undervisningen under planlegging og gjennomføring av speidermøtet, til undervisningsinnhold og til speiderne og deres forutsetninger. Sødal (2006, s. 20) mener læreren bør kjenne til " (...) modenhet, holdninger, erfaringer, kunnskaper, kulturell og trosmessig bakgrunn (...) " hos den som skal lære. Dermed er det mange faktorer en lærer må være klar over og flere enn figur 1a og 1b (s. 20) viser. Et spørsmål er om Sødals (2006) syn er overførbart til speiderlederne og deres situasjon. Lederne bedriver et frivillig arbeid som kan gjøre at tid til planlegging er begrenset, samtidig som ledernes pedagogiske kunnskap kan variere. Dermed er det ikke sikkert at speiderledere har forutsetninger for å vurdere de faktorene Sødal trekker fram.

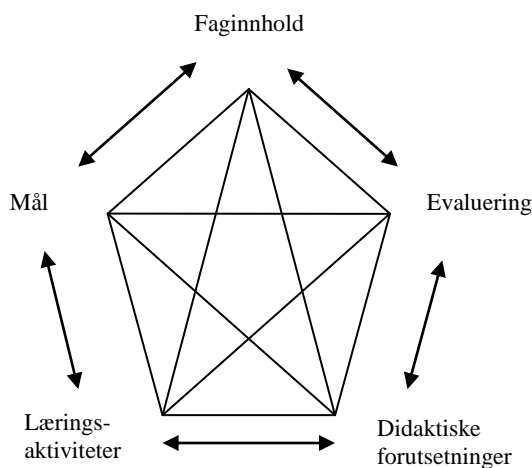
Afdal et al. (2006, s. 29) hevder at den didaktiske trekant (figur 1a, s. 20) viser "(...) de mest sentrale deltagerne eller aktørene i pedagogisk virksomhet og viser at i denne virksomheten lever deltagerne i et gjensidig forhold til hverandre". Et gjensidig forhold innebærer at innholdet påvirker både lederne og speiderne, speiderne påvirker innholdet og lederne, og lederne påvirker innholdet og speiderne. Hvordan de påvirker hverandre går ikke fram av modellen. At det er et gjensidig forhold mellom ledere og speidere, er en viktig del av programmet i speiderbevegelsen, der medbestemmelse og demokrati er sentralt (Norges speiderforbund, 2010b, § 1.5.3). Dermed er medbestemmelse og demokrati faktorer som muligens kan påvirke undervisningen i en speidersituasjon.

Den didaktiske trekant (figur 1a og b, s. 20) er en helt grunnleggende modell som beskriver de tre enkleste og mest fundamentale faktorene i en undervisningssituasjon. I forhold til en speidersituasjon, kan modellen være for enkel ettersom undervisningssituasjonen i speidergruppa inneholder flere faktorer enn de som den didaktiske trekant inneholder. Faktorer som påvirker undervisningen men som ikke er med i modellen, er for eksempel undervisningsmetoder, mål, rammefaktorer, men også hvordan speiderne påvirker sitt eget program gjennom medbestemmelse. Imsen (2009, s. 96) peker også på faktorer som ikke er med i den didaktiske trekant (figur 1, s. 20). Samspillet i gruppen og kulturens påvirkning på

undervisningen, kommer ikke fram. Derfor skal vi nå se på den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 og 3, s. 22-23) og kulturmodellen (figur 4, s. 21), som begge gir et bredere bilde av undervisningssituasjonen.

### 3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2, s. 22) ble først lansert av Bjørndal og Lieberg i 1978. Siden den gang har modellen hatt stor gjennomslagskraft, og kommet i en rekke versjoner av mange forfattere (Imsen 2009, s. 405)<sup>2</sup> Bjørndal og Liebergs (1978, s. 135) opprinnelige modell ser slik ut, se figur 2.



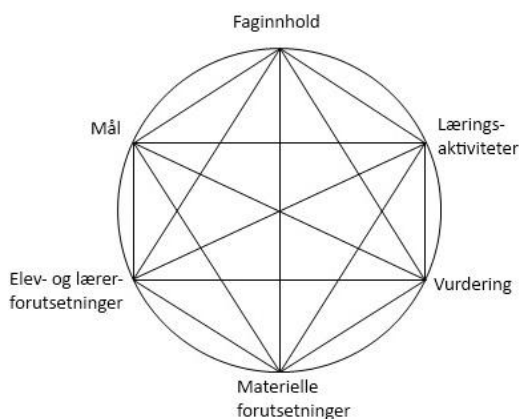
**Figur 2.** Den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 135).

I Bjørndal og Liebergs (1978) modell (figur 2) er det et gjensidig forhold mellom alle faktorene. Modellen består av fem faktorer som er sentrale i en undervisningssituasjon, og som derfor bør tas hensyn til ved planlegging: Faginnholdet, evaluering som i skolen er prøver og karaktersetning, didaktiske forutsetninger som rommer både rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger, læringsaktiviteter som handler om hvilke metoder man anvender i undervisningen, og målet med undervisningen (Engelsen, 1998b, s. 241). Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2) rommer flere faktorer enn den didaktiske trekant (figur 1, s. 17), og den dekker flere områder av undervisningen. Lærer- og elevfaktorer er mer skjult i Bjørndal og Liebergs (1978) modell (figur 2) enn i den didaktiske trekant (figur 1,

<sup>2</sup> En gjennomgang av ulike didaktiske modeller finnes i Engelsen (1998, s. 240ff), og hos Imsen (2009, s. 95f, 110ff, 406f).

s. 17), ettersom disse faktorer er en del av "Didaktiske forutsetninger" i figur 2 (s. 22). I forhold til avhandlingens underproblemstilling om undervisningens innhold og metoder ser vi her at metodene er en del av læringsaktivitetene, men undervisningsmetode finnes ikke med i den didaktiske trekant (figur 1, s.20). Innholds faktoren er derimot med i begge modellene.

Imsen (2009, s. 406) presenterer en nyere versjon av den didaktiske relasjonsmodellen, se figur 3 (s. 23).



**Figur 3.** Den didaktiske relasjonsmodell (Imsen, 2009, s. 406).

I Imsens (2009) modell (figur 3) er det seks faktorer. I forhold til den didaktiske trekant (figur 1, s. 20) er det i figur tre ytterligere fire faktorer som påvirker undervisningssituasjonen; mål, læringsaktiviteter, vurdering og materielle forutsetninger. Det er et gjensidig forhold mellom disse faktorene på samme måte som det er i den didaktiske trekant (figur 1, s. 20), og i Bjørndal og Liebergs (1978) modell (figur 2, s. 22). Undervisningens metoder rommes i faktoren læringsaktiviteter. Hva sirkelen står for forklares så langt jeg kan se, derimot ikke.

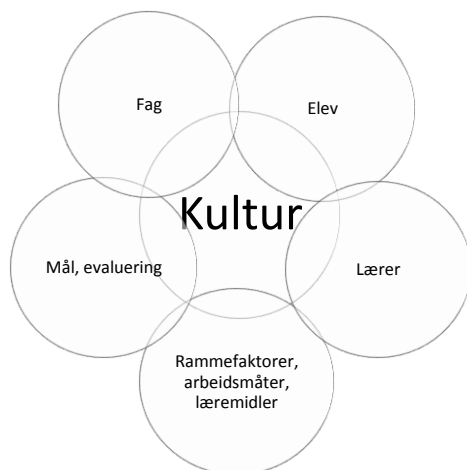
Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3) har også en del mangler. Ifølge Afdal et al. (2006, s. 37), er det ikke godt å vite hvilke faktorer som er viktigst, og det fremgår ikke hvordan kulturen påvirker undervisningen. Av den grunn skal vi nå se nærmere på kulturmodellen (figur 4, s.24).

### 3.1.3 Kulturmodellen

Ifølge Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (2006, s. 31), er kulturen helt sentral i undervisningen. De skriver:

Undervisning og oppdragelse har med idealer å gjøre, læreren og oppdrageren har visse ideer om hva de vil oppnå. For det andre er hele den pedagogiske prosessen kulturvirksomhet. Undervisningen og oppdragelsen står i en spesiell kulturell, geografisk og historisk sammenheng, altså en kulturell kontekst. Undervisningen er således ikke bare formidling av kultur, i den forstand at kulturen er noe utenfor eleven og skal overføres til ham eller henne. Både elever og lærere står midt i – og er produkter av og deltagere i – den kulturen som skal læres og nyskapes. (Afdal et al. 2006, s. 31)

Det som er sentralt for undervisningen er altså at det finnes visse grunnleggende ideer som styrer arbeidet, og at all undervisning foregår i en sammenheng og ikke løsrevet fra sine omgivelser. Men dette gjelder også elever og lærere som selv bidrar med kultur inn i undervisningen. Afdal et al. (2006) mener at dette ikke kommer fram i de didaktiske modellene vi hittil har sett på, og de har derfor utviklet en modell spesielt med tanke på skolens religionsundervisning:



**Figur 4.** Religionsdidaktisk kulturmodell (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 2006. s. 38).



Kulturmodellen (figur 4) skiller seg fra den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 og 3, s.22-23) gjennom å understreke at kulturen innvirker på både undervisningens innhold og metode og øvrige faktorer. For å definere hva kultur er, skiller Afdal et al. (2006) mellom det som er medfødt og det som er tillært gjennom livet. Kultur er ifølge Afdal et al. (2006, s. 41) alt som mennesket har lært gjennom livet og er ikke en del av det som er medfødt. Det som er medfødt, tilhører naturen og er ikke en del av kulturen.

Det som ikke kommer klart fram i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 og 3, s.22-23), er hvordan kulturen påvirker undervisningen. Afdal et al (2006, 31) hevder at en kulturell kontekst består av en "(...) kulturell, geografisk og historisk sammenheng". Eksempler på forskjellige kulturer kan være den europeiske eller norske, ulike kulturer avhengig av hvor man bor i Norge, eller avhengig av hvilke grupper man tilhører. Min forståelse er at speiderbevegelsen kan være en egen kultur, og at hver speidergruppe også utgjør kulturer som har sine egne ideer som man bygger arbeidet på. Lederne kommer kanskje fra ulike kulturer, men virker i samme speidergruppe hvor man sammen har en kultur. Det kan finnes en kultur, en tradisjon eller en forståelse for hvordan speidergruppe og menighet relaterer til hverandre, eller hvordan man arbeider med kristen undervisning. Kulturmodellen (figur 4, s. 24) tydeliggjør dermed, slik jeg forstår det, viktige faktorer som kan påvirke den kristne undervisningen i speidergruppa.

Men samtidig som kulturmodellen kan vise på sammenheng, kan den også komplisere forståelse. Engelsen (1998a) skriver:

I deres egen variant av den didaktiske relasjonsmodellen er «kultur» plassert i midten som den sammenbindende faktoren i modellen. At dette skulle bidra til en klarere forståelse for sammenhengen mellom didaktiske kategorier og den kulturelle sammenhengen som all undervisning foregår i, har undertegnede vanskeligheter med å forstå. (Engelsen, 1998a, s. 246)

Omtolket til en speidersammenheng kan det dermed være en fare for at kultur som sentral faktor, ikke gir en større forståelse for undervisningssituasjonen, men kompliserer den. På den annen side, om kultur er så sentralt som Afdal et al. (2006) hevder, så bør man ta høyde for den i undervisningen. Etter min forståelse så er det ikke nødvendigvis sikkert at kulturmodellen gjør forståelsen for eller planleggingen av undervisningssituasjonen enklere,

men at Afdal et al (2006) likevel setter søkelys på en sentral faktor som lett blir borte i den didaktiske relasjonsmodellen slik den fremstår i figur 3 (s. 23).

Kultur fremstår i Afdals et al. (2006) modell (figur 4, s. 24) som en hovedfaktor som påvirker hele undervisningssituasjonen. I den didaktiske relasjonsmodellen hos Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) (figur 2, s. 22) er kulturen en del av faktoren "didaktiske forutsetninger" som rommer elev- og lærerforutsetninger, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Dermed er kulturen innebygget i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2, s. 22), men ikke så tydelig som i kulturmodellen (figur 4, s. 24) der den er helt sentral. Uansett hvor kulturen befinner seg i en didaktisk modell, så er den en faktor som kompliserer undervisningens innhold og metode, og en faktor som også er til stede i den kristne undervisningen i en speidergruppe.

### **3.1.4 Skolens didaktiske teori i en speidersammenheng**

Kan undervisningsteori og modeller som i første rekke er skrevet for en skolesammenheng, også benyttes i et menighetsarbeid som f.eks. speiderarbeidet? Jeg er av den oppfatning at speiderlederne står i en pedagogisk undervisningssituasjon, og at det derfor er legitimt å bruke didaktiske teorier og modeller. Men bruken av generelle didaktiske teorier i kirkelig sammenheng, er omdebattert. I Engelsens artikkel "Et blikk på kirkedidaktikken" (Engelsen, 2001), hevder hun at lutherske kirkedidaktikere i Norge er kritiske til bruk av generelle didaktiske teorier i kirkelig undervisning. Engelsen kritiserer kirken for å være for negativ til ny pedagogisk tenkning og for at kirken er mer opptatt av å "belære" enn av å "stimulere til refleksjon" (Engelsen, 2001, s. 98). Hun skriver:

For å svare kort på spørsmålet låner jeg litt av Jank & Meyer (1997); de sier at didaktikk er undervisningen og innlæringens teori og praksis og handler om hvem som skal lære, hva man skal lære, når man skal lære, med hvem man skal lære, hvor man skal lære, hvordan man skal lære, gjennom hva man skal lære, hvorfor man skal lære, for hva man skal lære (s. 17 f). For meg er den definisjonen og presiseringen som Jank & Meyer gir, "nøytral" på den måten at den også må kunne omfatte undervisning i kirkelig sammenheng. (Engelsen, 2001, s. 97)

Engelsen argumenterer for at det er relevant å bruke didaktisk teori også i kirkelig undervisning. Hun mener at det er viktig å se "den kirkelige undervisningens egenart"

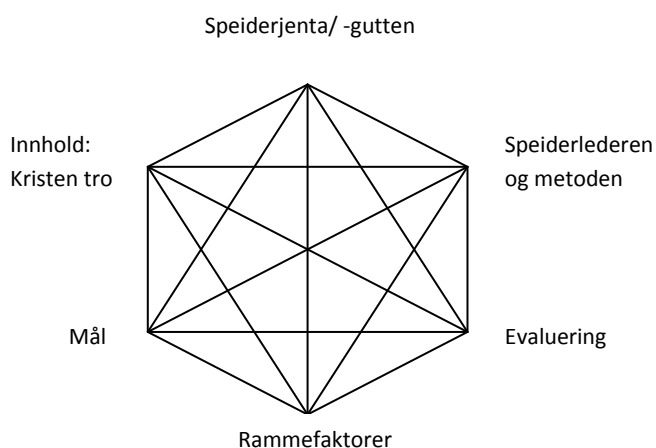
(Engelsen, 2001, s. 101), men at den har mye å lære av skolepedagogikken, og at generell didaktikk også må kunne brukes i en kirkelig kontekst. Etter min forståelse bør Engelsens (2001) argumentasjon også gjelde for undervisningssituasjonen i speidergruppa. Dette innebærer at man kan lære av didaktisk teori, og bruke didaktiske teorier der man også kan ta hensyn til speidingens egenart.

Når det gjelder de didaktiske modellene (figur 1-4, s. 20-24), så er det et også et spørsmål om faktorene som inngår er relevante i en speidersammenheng, og hvordan en didaktisk modell som beskriver undervisningen og speidingens egenart kan se ut. Vestøl (2004) skriver følgende om valg av didaktiske modeller:

Den som foretar en didaktisk beskrivelse og analyse vil selv måtte velge hvilke kombinasjoner av modeller som kan begrunne den praksisen som beskrives eller planlegges. (...). Det er legitimt og ofte nødvendig å definere et avgrenset fokus og bare kort nevne de aspektene (og mulige modellene) som man velger å ikke gå nærmere inn på. (Vestøl, 2004, s. 12f)

De didaktiske modellene som jeg har gjennomgått har ulike fokus. Imsens (2009) modell (figur 3, s. 23) har seks tydelige og konkrete faktorer, og linjene i modellen viser at alle faktorene står i forhold til hverandre. Kulturmodellen (figur 4, s. 24) fokuserer på at kulturen påvirker hele undervisningssituasjonen. Kulturen kan være forskjellig fra speidergruppe til speidergruppe avhengig av hvor de befinner seg i landet, og speidernes bakgrunn.

Om vi skal bruke en didaktisk modell i undervisningen i speiderarbeidet, er det etter min forståelse viktig å se hva de ulike faktorene i en didaktisk relasjonsmodell svarer til i speiderarbeidet. Dette vil kunne tydeliggjøre sentrale faktorer i den kristne undervisningen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en didaktisk relasjonsmodell som Afdal et al. (2006, s. 36) presenterer og modifisere den for bruk i speiderarbeidet (se figur 5).



**Figur 5.** Speidermodellen (min egen). Modellen bygger på Afdal et al. (2006, s. 36).

Den tilpassede "Speidermodellen" (figur 5) består av seks faktorer som henger sammen, og som påvirker planlegging og gjennomføring av undervisningen i speiderarbeidet. Her presenterer jeg kort alle seks faktorer uten å gå i dybden. Undervisningsfaktorene innhold og metode drøftes særskilt i 3.2 og 3.3 ettersom de er gjenstand for fokus i masteroppgaven.

### **Speiderjenta/-gutten**

Speiderne er undervisningens målgruppe og de som skal lære. All undervisning må ta hensyn til speiderne som målgruppe, deres alder, modenhet, bakgrunn og kultur.

### **Speiderlederen og metoden**

I den enkleste formen for didaktisk modell (figur 1, s. 20) er arbeidsmåter ingen egen faktor. Arbeidsmåter finns med i Bjørndal og Liebergs (1978) modell (figur 2, s. 22) som læringsaktiviteter, men her finnes ikke læreren med som egen faktor. I Afdals et al. (2006, s. 36) modell står både lærer og metode oppsatt som samme faktor. Denne inndelingen velger jeg å beholde fordi den tydelig viser at de metodene man benytter i undervisningen er nært knyttet til den som er ansvarlig for undervisningen. Undervisningens metode drøftes for øvrig i kapittel 3.3. Både speiderlederen og metodene man bruker er en del av kulturen og påvirkes av dette.

## **Evaluering**

Evaluering står i skolesammenheng for vurdering av både elevens kunnskap og av undervisningen. Det å evaluere er sentralt for å se om fagenes mål oppnås. I speiderarbeidet finnes det ikke prøver og evalueringer på samme måte som i skolen, selv om man har ulike former for konkurranser som kan si noe om kunnskapsnivået. Evaluering kan i en speiderkontekst handle om lederens evaluering av opplegget, hvordan dette kan forbedres, og hvordan speiderne vurderer opplegget.

## **Rammefaktorer**

Rammefaktorer handler om hvilke muligheter og begrensninger som bestemmer hva man kan gjøre i undervisningen. Afdal et al. (2006, s. 34) sier det slik: "I selve begrepet rammefaktorer ligger det at disse elementene danner en ramme rundt det som er mulig å gjøre i undervisningen". I speidergruppa kan rammefaktorer være antall ledere, transportmuligheter, gruppas økonomi, lokaliteter og beliggenhet, utstyr, speidernes bakgrunn og kultur. Modellen peker på at rammefaktorer står i et avhengighetsforhold til speiderne, lederne og metodene, målene, innholdet, og evalueringen. Kulturen kan i dette tilfellet påvirke hvilke muligheter man har, eller det kan være at lederne eller speidergruppa har en viss kultur som påvirker hva som er mulig å gjøre eller hva som aksepteres. I en skolesammenheng kan dette handle om hvilke skolekoder eller uskrevne regler som setter rammer for arbeidet (Afdal et al. 2006, s. 168).

## **Mål**

Mål for arbeidet finnes både i skolen og i speiderbevegelsen. Norges speiderforbund og Metodistkirkens speiderkorps har sine egne mål for kristen tro (kapittel 2). Men det er ikke dermed sagt at alle overordnede mål deles av speiderlederne. Hvilke mål for kristen undervisning som kan finnes i den enkelte speidergruppe, eller hvilke personlige mål speiderledere har, vet vi svært lite om. Kulturen man er en del av kan også påvirke hvilken type mål man har. Det kan være at man har ulike mål for speiderarbeidet basert på hvor man bor i Norge, hvordan ledergruppen er og hvordan forholdet til menigheten ser ut. Det er problemstillinger som ligger på utsiden denne masteroppgaves avgrensning.

## **Innhold: Kristen tro**

Undervisningens innhold er ikke fastsatt på samme måte som i skolen. I speiderarbeidet finnes det en overordnet målsetting, men ingen nøyaktig læreplan som sier hvilket innhold undervisningen skal ha. Dermed er det lederne selv som i stor grad er ansvarlige for å bestemme hvilket kristent innhold de vil undervise. Undervisningens innhold drøftes i kapittel 3.2.

### **3.1.5 Kritikk av didaktiske modeller**

Kvernbekk og Strand (2000) er i artikkelen "Problems of educational models and their use" kritiske til bruk av didaktiske modeller; ikke bare generelle modeller, men også fagspesifikke modeller. De har spesielt gransket Bjørndal og Liebergs (1978) modell (figur 2, s. 22) og sammenfatter sin kritikk i tre hovedpunkter.

For det første er det en fare at lærerens fokus rettes mot enkelte utvalgte faktorer som modellen fremhever. Dermed er det lett å overse andre dimensjoner som modellen ikke drøfter (Kvernbekk og Strand, 2000, s. 11). Forfatterne mener for det andre at en didaktisk modell er en forenkling av virkeligheten (Kvernbekk og Strand, 2000, s. 11). De stiller spørsmål ved om modellen er godt nok teoretisk underbygget ettersom Bjørndal og Lieberg (1978) ikke analyserer den virkeligheten som modellen deres skal forklare. Forfatterne hevder at Bjørndal og Liebergs (1978) mål er at læreren skal bruke modellen både til å planlegge og analysere undervisningen. Dette fører etter Kvernbekk og Strands (2000, s. 11) forståelse til at modellen både har en preskriptiv og deskriptiv funksjon. Disse to funksjonene utgjør sammen en fare ettersom de forsterker hverandre. Modellen brukes deskriptivt på undervisningssituasjonen som gjør at man ser undervisningen fra en vinkel som gjør at modellen virker troverdig. Kvernbekk og Strand (2000, s. 11) mener at dette er en ond sirkel der modellen ikke kan kritisere undervisningen og undervisningen ikke kan kritisere modellen. Dette kan føre til at læreren tror han eller hun har tenkt på alt når man bruker en didaktisk modell.

For det tredje mener Kvernbekk og Strand (2000, s. 11) at det er en fare i at modellen ikke er nok underbygget teoretisk. Bruk av didaktiske modeller i undervisningen kan føre til at lærerne er mindre opptatt av undervisningsteori, eller bare velger teori som drøfter

modellens dimensjoner. Dermed kan andre viktige teoretiske perspektiver overses. Kvernbekk og Strand (2000, s. 11) poengterer at læring derfor ikke nødvendigvis blir bedre av å bruke en didaktisk modell. De mener det er viktig å ha et kritisk blikk på sin egen bruk av didaktiske modeller.

Jeg deler den kritikken som fremsettes mot den didaktiske relasjonsmodellen. En modell er ikke en perfekt forklaring av virkeligheten, derimot er det en forenkling som skal hjelpe oss å se sammenhenger. Kvernbekk og Strands (2000) kritikk av at modellen ikke er komplett, gjenspeiles i at det finnes flere varianter av den didaktiske relasjonsmodellen der forfattere har fokusert på ulike sider, for eksempel den såkalte kulturmodellen (figur 4, s. 24). Ulike modeller er et uttrykk for at man kan se undervisning fra flere synsvinkler, og at den didaktiske relasjonsmodellen ikke rommer alt. Selv om modellene har flere svakheter og til tross for kritiske perspektiver, kan modellene slik jeg forstår det også føre til en økt didaktisk bevissthet og refleksjon hos speiderlederne om viktige sider ved den kristne undervisningen i speiderarbeidet.

### **3.2 Undervisningens innhold**

All undervisning har et innhold. For å finne innholdet kan vi stille det didaktiske spørsmålet - *Hva skal undervises?* Undervisningens innhold er en faktor som finnes i alle de fire didaktiske modellene (figur 1 til 4, s. 20-24). I den didaktiske trekant (figur 1, s. 20) kalles den lærestoff, i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 og 3, s.22f) kalles den faginnhold og i kulturmodellen (figur 4) kalles den fag. I skolen finnes det læreplaner som beskriver fagenes innhold. I speiderbevegelsen finnes det ingen læreplan som i detalj beskriver hva undervisningen i kristen tro skal inneholde. Det som finnes er Norges Speiderforbunds og Metodistkirkens speiderkorps formålsparagrafer og treningsprogram. Men her finner vi ingen detaljer om hvilke deler av den kristne tro det skal fokuseres på.

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 1 til 5, s. 20-28) viser at innholdet påvirker og blir påvirket av de andre faktorene i modellen, og det finnes ifølge Imsen (2009, s. 406) ”... et gjensidig avhengighetsforhold mellom alle disse faktorene” (Imsens kursivering). Rammefaktorer kan sette grenser for hva som undervises. Et enkelt eksempel på dette er at det vil være lettere for lederne å vise at Bibelen er full av historier ved at speiderne blir i

Bibelen, enn om speiderne ikke har bibler tilgjengelige og bare må fortelles at slik er det. Antall bibler lederne har tilgang til er da en rammefaktor. Målene sier noe om hva som bør undervises. Lederen velger hvilket budskap som skal undervises, men en annen ting er hva den enkelte speider selv lærer. Om vi også tar med kulturbegrepet i Afdals et al. (2006) modell (figur 4, s. 24), ser vi at kulturen vektlegger visse deler av et innhold eller tilsier at f.eks. en bibeltekst skal tolkes på en viss måte. Innholdet blir dermed påvirket av mange faktorer, men påvirker også de andre.

### **3.2.1 Smarts religiøse dimensjoner**

For å undersøke hvilket kristent innhold speiderlederne legger vekt på i sin undervisning, blir det nødvendig å se hvilke deler kristen tro består av. En slik inndeling kan med stor sannsynlighet gjøres på flere måter. Jeg velger å ta Smart (1989) til hjelp. Han har studert verdens religioner og funnet syv dimensjoner som beskriver hva en religion er. Smart (1989, s. 9ff) mener at det er svært vanskelig å definere hva en religion er, og derfor fungerer de syv dimensjonene som en form for definisjon:

The point of the list is so that we can give a balanced description of the movements which have animated the human spirit and taken a place in the shaping of society, without neglecting either ideas or practices. (Smart, 1989, s. 21)

Smarts (1989) syv dimensjoner (tabell 1, s. 33), som er organisert i en tabell av Buchard (2006, s. 41f), fungerer som en beskrivelse av religioner der det tas hensyn til både religionens lære og dens praksis. Disse syv dimensjonene mener Smart (1989) finnes i alle religioner, også i kristendommen (tabell 1, s.33).



Smarts (1989) inndeling <sup>3</sup>	Eksempler fra den kristne tro
1) Den dogmatiske og filosofiske dimensjon	Systematisering av troen. Trosbekjennelsen og tros lære. De ti bud.
2) Den rituelle dimensjon	Gudstjenester, bønn, konfirmasjon, velsignelse, offer, nattverd, sanger, dåp, lystenning, pilegrimsvandring.
3) Den mytiske eller narrative dimensjon	Sentrale religiøse myter, f.eks. skapelsesberetningen, syndefallet, utferden fra Egypt, den første nattverd, Jesu død og oppstandelse, jul, påske, pinse, Jesu gjenkomst.
4) Den opplevelses- og følelsesmessige dimensjon	En personlig opplevelse av at troen gjelder meg. Gudsopplevelser. Erfaringer. Et personlig forhold til Jesus. Omvendelsesopplevelser.
5) Den etiske og juridiske dimensjon	Den kristne tros etiske og moralske side. Rett og galt. De ti bud. Synd. Rettferdiggjørelse. Kjærlighetsbudet.
6) Den sosiale og institusjonelle dimensjon	Fellesskapet blant troende. Menighetens funksjon. Den verdensvide kirke.
7) Den materielle dimensjon	Kirkerommet, kunst, kirkegården. Hellige steder som Betlehem, Nasaret, Jerusalem. Bibelen. Ikoner.

**Tabell 1.** Religionens syv dimensjoner (Buchardt, 2006, s. 41f). Min bearbeiding.

Smarts (1989) dimensjoner er i tabell 1 satt inn i en kristen kontekst. Innholdskategoriene kan brukes i undervisningsplanlegging nærmest som en sjekklister for å kontrollere at man arbeider med ulike deler av kristen tro. På samme måte kan man avdekke om det er noen dimensjoner som får mer eller mindre oppmerksomhet enn andre, og om dette bør justeres.<sup>4</sup> Sødal (2006) mener at læreren bør:

(...) analysere hvilke av disse dimensjonene som bør inn i undervisningen, hvordan de bør vektlegges og hvilke metoder de bør formidles ved hjelp av. Læreren må også vurdere hvilke av disse dimensjonene elevene har best forutsetninger for å lære om på visse utviklingsnivåer. (Sødal, 2006, s. 15)

Sødal (2006) er opptatt av hvilke av Smarts (1989) dimensjoner det undervises i, og hvilke undervisningsmetoder som benyttes. Ved å benytte Smarts (1989) dimensjoner i en analyse av undervisningen, kan det gi indikasjoner på hvor undervisningen legger sin hovedvekt.

<sup>3</sup> I en senere bok opererer Smart med 8 dimensjoner, der den åttende er en politisk/økonomisk dimensjon. Denne er dog omstridd, men nevnes av Leganger-Krogstad (2008, s. 198f).

<sup>4</sup> Flere forfattere nevner denne bruken av Smarts (1989) dimensjoner. Se f.eks. Afdal et al. (2006, s. 46f), Sødal (2006, s. 14f), Leganger-Krogstad (2008, s. 198f).

Dimensjonene kan vektlegges ulikt ettersom den kristne tro er oppdelt i en rekke kirkesamfunn og grupperinger og er spredt til vidt forskjellige land og kulturer (Afdal et al., 2006, s. 46f). Slik jeg forstår det, innebærer dette at visse av Smarts (1989) dimensjoner kan gis sterkere fokus innenfor en kristen tradisjon enn i en annen. Et kritisk perspektiv på bruk av Smarts (1989) dimensjoner kan være at speidergrupper legger vekt på forskjellige sider av den kristne tro etter hva lederne selv tror, hvilke menigheter de er knyttet til eller hvor i landet man bor. Et eksempel kan være at lederne i en speidergruppe fokusere på etiske og moralske sider av troen (dimensjon 5), mens ledere i en annen gruppe er mest opptatt av det sosiale fellesskapet i menigheten (dimensjon 6). En annen mulighet er at det er visse av Smarts (1989) dimensjoner lederne ikke har tradisjon for å arbeide med ut fra sin kultur eller hvordan speidergruppa tradisjonelt fungerer.

Umiddelbart så gir ikke Smarts (1989) dimensjoner tydelige svar på hva som bør undervises. Hans dimensjoner kan etter min forståelse ikke ses på som en detaljert læreplan eller en systematisk plan for den kristne undervisningen, men dimensjonene kan mer forstås som overskrifter som så må fylles med innhold i hver enkelt speidergruppe. Ut i fra faktorer som f.eks. ledernes egen kultur, geografi, teologisk syn og kirketilhørighet kan man så drøfte hva Smarts (1989) dimensjoner betyr for det lokale arbeidet. Rent konkret kan dette dreie seg om hva man legger i de religiøse dimensjonene, altså hva undervisningens innhold er, og hvordan man vil undervise dette innholdet forstått som hvilke undervisningsmetoder man bruker. Denne bruken av Smarts (1989) dimensjoner kan gi store variasjoner i undervisningen fra speidergruppe til speidergruppe, men samtidig ivareta en bredde i undervisningens innhold. Men dette fordrer etter min forståelse også at det ikke er den enkelte speiderleder som står for all undervisning, men at det legges til rette for et samarbeid mellom flere parter, f.eks. speiderledere, prest og menighet, for nettopp å ivareta bredden og ulike dimensjoner.

### **3.2.2 Asheim og Mogstads dimensjoner**

Et annet perspektiv på den kristne tros innhold og hva det er viktig å legge vekt på i undervisningen, finner vi hos Asheim og Mogstad (1987, s. 172f). De har identifisert fire dimensjoner av den kristne tro som det er viktig å fokusere på med sikte på en religiøs utvikling hos barn (tabell 2, s. 35).

Asheim og Mogstads (1987) dimensjoner	Forklaring
1) Den intellektuelle dimensjonen	Fremstill kristen tro og forholdet til Gud konkret som en relasjon, ikke intellektuelt.
2) Opplevelses-dimensjonen	Fokus bør ligge på å gi barnet opplevelser og erfaringer.
3) Trodimensjonen	Tillit og trygghet er viktigere for barn enn en det å forstå og akseptere kristen tro.
4) Den rituelle dimensjonen	Barn har utbytte av å delta aktivt i religiøse ritualer.

**Tabell 2.** Asheim og Mogstads (1987, s. 172f) fire dimensjoner (min bearbeiding).

Asheim og Mogstads (1987, s. 172) intellektuelle dimensjon handler om at det er viktigere å utvikle en konkret relasjon med Gud, enn en intellektuell forståelse av Gud. Den opplevelsesmessige dimensjonen fokuserer på at opplevelser er viktige for barn, ettersom barn erfarer gjennom å oppleve. Trodimensjonen forklarer Asheim og Mogstad (1987, s.172) som at man bør fokusere på barnets tillit og trygghet mer enn en intellektuell forståelse av hva troen innebærer. De skriver at "(...) kristendommen først og fremst bør formidles gjennom *fortelling* og *opplevelse* og mindre ved refleksjon over et kunnskapsinnhold" (Asheim og Mogstad, 1987, s. 172. Forfatterens kursiv). Den fjerde dimensjonen tar for seg det rituelle, og Asheim og Mogstad (1987, s. 172) hevder at religiøse ritualer passer godt til barn ettersom ritualer er en aktiv måte å uttrykke seg på.

Min forståelse av Asheim og Mogstads (1987, s. 172) fire dimensjoner, er at de kan benyttes som grunnlag for hvor man skal legge fokus for innholdet i den kristne undervisningen i speiderarbeidet. Konkret i speiderarbeidet kan dette innebære at arbeidet fokuserer på troen som en relasjon med Gud (dimensjon 1), at man vil gi speiderne opplevelser og erfaring i møte med Gud (dimensjon 2), la tillit og trygghet være en sentral del av den kristne undervisningen (dimensjon 3), og la speiderne få være aktive i religiøse ritualer som f.eks. gudstjenester og andakter for gjennom det å gis mulighet for å uttrykke og forme sin tro (dimensjon 4).

Etter min forståelse kan Asheim og Mogstads (1987) dimensjoner også ses opp mot Smarts (1989) dimensjoner, der Asheim og Mogstad (1987) trekker frem dimensjoner som er

sentrale for en viss aldersgruppe. Om man skal følge Asheim og Mogstads tanker om at det finnes dimensjoner man bør fokusere på ved ulik alder, kan det dermed være andre typer dimensjoner som passer inn i andre aldersgruppers kristne undervisning. Dette kan bety at om man bruker Smarts (1989) dimensjoner som grunnlag for en kristen læreplan i speiderarbeidet, så kan det være grunn til å vurdere hvilke av disse dimensjonene som passer best i ulike aldersgrupper, eller om fokus på dimensjoner bør skifte med alder. Dermed blir speiderens alder en viktig faktor i valg av undervisningens innhold, og hvilke av Smarts (1989) dimensjoner man skal fokusere på til ulike tider, slik Sødal skriver: "Læreren må også vurdere hvilke av disse dimensjonene elevene har best forutsetninger for å lære om på visse utviklingsnivåer" (Sødal, 2006, s. 15).

### **3.3 Undervisningens metoder**

Undervisningsmetoder handler om didaktikkens *hvordan*, og sier noe om arbeidsformen og hvordan vi underviser (Imsen, 2009, s. 299). Imsen (2009) skiller mellom arbeidsmåter og undervisningsmetoder:

Arbeidsmåter er det elevene gjør, mens undervisningsmetoder er lærerens tiltak for å framstille lærestoffet for elevene og sette dem i gang med aktiv læringsvirksomhet. (Imsen, 2009, s. 299)

Dermed er arbeidsmåter og undervisningsmetoder det samme, men sett fra henholdsvis elevens og lærerens vinkel. Det er undervisningsmetodene som står i fokus i denne oppgaven. Dette er den praktiske delen av et undervisningsforløp der undervisningens innhold møter mottagerne gjennom ulike metoder.

Ifølge den didaktiske relasjonsmodellen forholder metode seg gjensidig til de andre faktorene i modellen, og det må være balanse mellom disse. Ideelt sett bør man derfor vurdere alle faktorene i den didaktiske modellen når man velger metode. Det finnes nærmest et ubeskrivelig antall ulike undervisningsmetoder, og det er mange faktorer som påvirker hvilke metoder lederne velger. En speiderandakt kan for eksempel bestå av høytlesning, lystenning, maling eller samtale. Metodene kan variere fra rent muntlig formidling til praktisk handling. Imsen (2009) skriver:

Et problem er imidlertid at undervisningsmetoder ikke kan beskrives i vakuum. De vil alltid henge sammen med hva som er intensjonen med undervisningen, hva slags

lærestoff som skal behandles, hva slags forutsetninger elevene har, og hvilke læremidler en har til disposisjon. (Imsen, 2009, s. 302)

Dette er faktorer vi finner igjen i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 til 5, s. 22-28). Hvilke metoder lederen velger, skjer ikke i et vakuum, men står i relasjon til en rekke andre faktorer (Imsen 2009). Men utover de momentene som Imsen (ibid.) nevner, trekker Afdal et al. (2006) frem lærerens personlighet som sentral når følgende spørsmål stilles: "Hvilket læringssyn og kunnskapssyn ligger implisitt i min og din religionsundervisning?" (Afdal et al., 2006, s. 151). Afdal et al. (2006) viser altså at læringssyn og kunnskapssyn også påvirker undervisningen. Asheim og Mogstad (1987, s. 165) hevder at lærerens "(...) intensjoner, holdninger, verdier, interesser osv." spiller inn i en didaktisk analyse. Speiderlederens verdier og holdninger kan dermed påvirke de undervisningsmetodene man velger å bruke, og metoder behøver ikke være noe som velges tilfeldig eller som er like hos alle, men som kan variere fra leder til leder basert blant annet på hvordan man ser på livet.

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 2 til 5, s. 22-28) viser sentrale faktorer man ideelt sett bør ta stilling til. Om speiderlederne i praksis vurderer alle disse kategoriene, er et annet og ubesvart spørsmål. Lederen får ikke teoretisk opplæring i didaktikk slik en lærer får, og det vil derfor ikke være noen overraskelse om speiderlederne ikke vurderer alle disse dimensjonene. En mulighet er at lederne velger metoder basert på erfaring, eller såkalt taus kunnskap. Imsen (2009) skriver følgende:

(...) det å forberede undervisning er et typisk eksempel på *taus kunnskap* – noe som lærerne gjør hver dag, men hvor de følger praktiske, intuitive og erfaringsbaserte prinsipper som ingen har formulert for dem. (Imsen, 2009, s. 280, forfatterens kursivering)

Mange speiderledere har langt erfaring. Hvilke metoder de velger kan derfor bygge på at lederne har en følelse eller erfaring som tilsier at noen metoder fungerer bedre enn andre. Dermed er det ikke sikkert lederne legger ned så mye tid på å velge metoder, men velger disse intuitivt etter sin egen erfaring eller på bakgrunn av et idégrunnlag. Engelsen (1998b) har laget følgende liste med spørsmål som kan stilles når man velger undervisningsmetode:

- Hvilket idégrunnlag har den enkelte metoden? - Hva kjennetegner den? – Hvilke sterke og svake sider har den – i forholdet til mål og evaluering, med hensyn til krav til lærer og elev, til rammebetingelser, til faginnhold osv? (Engelsen, 1998b, s. 172)

Spørsmålene Engelsen (ibid.) stiller finner vi også igjen i den didaktiske relasjonsmodellen, men slik jeg forstår spørsmålene er de en tydeliggjøring av hva som ligger i metode som faktor, og hvordan metode relaterer seg til de andre faktorene i modellen. Engelsen (ibid.) fremhever at en metode har et idégrunnlag. Metoden kan dermed sies å bygge på et fundament av ideer eller tanker, en dypere grunn som man berører gjennom f.eks. å velge en undervisningsmetode fremfor andre. Dette idégrunnlaget kan etter min forståelse, for speiderledernes del f.eks. bygge på kristne tradisjoner eller metoder som fungerer i forhold til speidergruppas kultur. Engelsen (ibid.) fremholder også at valgt metode stiller krav til læreren, i speidersammenheng til lederen. Slike krav kan være hva som er praktisk mulig for lederen å gjennomføre, hvilke metoder lederen kan, eller hva man opplever at passer, eller hva man selv kan stå inne for eller forsvare i forhold til sitt eget verdigrunnlag. Det å velge undervisningsmetoder kan i en speidersammenheng derfor forstås som et valg man ikke gjør i et vakuum, men et valg som bygger på et eller annet grunnlag, være seg det gjøres bevisst eller ubevisst.

### **3.3.1 Induktive og deduktive metoder**

Undervisningsmetoder kan blant annet deles inn i induktive og deduktive metoder (Imsen, 2005, s. 328). Induktive metoder handler om at den som lærer selv tar del i læringsprosessen gjennom å undersøke, stille spørsmål, prøve og feile. I en speidergruppe er lederens oppgave å være veileder og hjelpe speiderne til selv å finne svar. En deduktiv metode fungerer motsatt ettersom den i stor grad er lederstyrt, som innebærer at speiderne er mer passive mottagere og speiderlederen har bestemt hvordan læringsprosessen skal foregå. Speiderne lytter til, eller observerer, hva lederen gjør. Eksempler på denne undervisningsmetoden er instruksjon, forelesning, preken og tale. Imsen (2005) mener at en fare med deduktiv undervisningsmetoder er at "(...) det blir mekanisk læring uten noen forståelse. Spenningsmomentet i undervisningen blir borte, og elevene blir sittende passive og reseptive" (Imsen, 2005, s. 329). Deduktive metoder blir dermed mer fokusert på å nå målet enn av selve læringsprosessen. Lyngsnes og Rismark (2007) beskriver konsekvensen av en deduktiv metode slik:

Det karakteristiske ved denne undervisningsformen er at både utgangspunktet og sluttresultatet er fastlagt. Læreren har styring over forløpet fra utvelgning av innhold, via passende oppgaver til kontroll av læringsresultatet. Dette er effektivt når elevene skal lære regler, lover eller prinsipper så hurtig som mulig. Imidlertid kan det være en utfordring å ivareta elevenes motivasjon i form av nysgjerrighet, initiativ eller kreativitet gjennom slike opplegg. (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 116)

En deduktiv metode passer godt når effektiviteten er i fokus, men Lyngsnes og Rismark (2007) mener at effektiviteten kan gå på bekostning av elevenes motivasjon. Speiderbevegelsen fokuserer på prosesser, vekst og utvikling for sine medlemmer. At fokus ikke ligger på effektivitet kommer tydelig fram når bevegelsen presenterer "Learning by doing" som en av sine sentrale metoder (Norges speiderforbund, u.å., s. 5). Metoden som i utgangspunktet ble presentert av Dewey (ibid.), er induktiv og fokuserer på selve læringsprosessen. Speiderne lærer gjennom selv å praktisere, prøve og reflektere over egen handling for eksempel ved å drive orientering, slå opp telt, lage mat og tenne bål. Ettersom speiderbevegelsen bygger på induktive metoder i andre aktiviteter kan det være interessant å se om dette også gjelder den kristne undervisningen i speiderbevegelsen. En tradisjonell andakt kan være deduktiv om lederen leser en bibelhistorie og ber en bønn uten å involvere speiderne i nevneverdig grad, men andakten kan også i større grad gjøres induktiv ved at speiderne planlegger, medvirker, samtaler, tenner lys eller har andre oppgaver. Slik jeg forstår det behøver det ikke være skarpe grenser mellom å arbeide induktivt eller deduktivt, men at dette kan veksle, og at valg av metode kan avhenge av ulike situasjoner eller av ledernes egen erfaring.

### **3.4 Forholdet mellom innhold og metode**

Hittil har jeg drøftet undervisningens innhold og metoder hver for seg. I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvordan innhold og metode forholder seg til hverandre.

Metodene som brukes i speiderbevegelsen, er mange. Det å være sammen på leir, lage mat, overnatte i skogen, å arbeide med prosjekter, alt dette er en del av speiderbevegelsens undervisning. I alle disse situasjonene kan lederne drive undervisning i kristen tro, både gjennom konkrete andakter, men også gjennom å dele livet og være forbilder for speiderne. Dermed blir det sosiale livet i speidergruppa, som kan sammenlignes med Smarts (1989) sosiale dimensjon, også en viktig del av undervisningsmetodene. Metodene handler ikke

bare om å formidle teoretisk kunnskap, men også om å formidle et trosfellesskap, og det gjør at innhold og metode går i hverandre. Undervisningens innhold handler om hva vi underviser, mens metoder handler om hvordan vi underviser. Om innholdet er bønn, er en metode at vi ber. Men det er ikke lett å forstå hva bønn er om man ikke praktiserer det. Samtidig er bønn noe mer enn en metode i kristen tro, det er en del av det å være kristen. Dermed blir det vi gjør ikke bare en metode, men også en del av troens innhold. Kristen tro har ikke bare en teoretisk side, men også en praktisk. Etter min forståelse inneholder begrepet kristen undervisning også det å oppdra i den kristne tro og er både innhold og metode. Undervisningen skjer i andakten, men også i det livet og fellesskapet speidergruppa har sammen, og dermed berøres mange av Smarts (1989)dimensjoner.

Imsen (2009, s. 299) skriver: "En ting er lærestoffet, noe ganske annet er arbeidsmetodene. (...). Det framgår av forrige avsnitt at det ikke alltid er mulig å skille mellom lærestoff og arbeidsform". I speiderarbeidet går innhold og metode side om side, og skottene mellom disse to er ikke vanntette. Smarts (1989) dimensjoner viser også dette. Tro handler om opplevelser i vid forstand, og en del saker kan ikke læres på andre måter enn ved aktiv deltagelse, og da blir selve metoden en del av innholdet. "Begrepet *innhold i undervisningen* må (...) omfatte både lærestoff og aktivitetsformer" (Imsen, 2009, s. 299, forfatterens kursivering).

Afdal et al. (2006) skriver om hvilket læringsyn som ligger implisitt i kristen tro. Han hevder at den lutherske trosutøvelsen er svært intellektuell, og at vi derfor har mye å lære av andre kristne tradisjoner. Afdal et al. (2006) skriver at ortodokse kristne har en praktisk tilnærming til troen. Liturgi og ritualer praktiseres ved at kroppens bevegelser er en del av trosutøvelsen. Han konkluderer med følgende: "Religionsundervisningen bør være kroppslig" (Afdal et al., 2006, s. 152). Det kroppslige og det som praktisk gjøres, er en viktig del av å undervise kristen tro, og Afdal et al. (2006, s. 152) skriver: "Dersom religionsundervisningen skal være noe mer enn snever kunnskapsformidling, må lærerstudenten fokusere på hva elevene skal gjøre, erfare og oppleve." Afdal et al. (2006) setter fokus på hvor viktig den praktiske siden av religionen er, ikke bare den teoretiske eller intellektuelle siden. Om vi skal overføre dette til en speidersammenheng, kan det innebære at undervisning i kristen tro er en blanding av innhold og metoder som går hånd i hånd. Både praktiske og teoretiske sider av troen er viktige og er med å skape en helhet, og man bør



ifølge Afdal et al. (2006) være ekstra oppmerksom på at man ikke gjør undervisningen for intellektuell, men at den bør inneholde praktiske momenter.

Leganger-Krogstad (2008, s. 199) skiller mellom ulike mål for religiøs undervisning.<sup>5</sup> Tradisjonelt er det hjem, familie og menighetens oppgave å oppdra barn *i* religion; til en levende tro. Skolens oppgave er å lære elever *om* religion og hjelpe dem å lære *av* religion. Dette innebærer å gi elevene kunnskap *om* religionenes troslære, ritualer, fortellinger osv, mens *av* betyr ifølge Leganger-Krogstad (2008, s. 199) "(...) å lære av de gavene religionene kan gi alle barn uavhengig av deres egen tilhørighet." Leganger-Krogstad (2008) drøfter i tillegg et område som i liten grad er nevnt i norsk religionspedagogikk: Det å lære *fra* religion innebærer å lære fra dets "(...) vesen som spiritualitet, ikke-materielle verdier, betydningen av symbolhandlinger og ritualer, verdsetting av stillhet og fellesskap, respekt for det skapte, samt moralske verdier" (Ibid. 2008, s. 199). Det er altså en forskjell på skolens oppgave i å lære barn om, av og fra religion, mens Metodistkirkens speiderkorps formålsparagraf vektlegger å oppdra barna i religion, og i dette tilfellet til en kristen tro. Denne forskjellen handler om mål for virksomheten og får konsekvenser for valg av innhold og metode. Metodistkirkens speiderkorps sine mål er dermed ikke en objektiv og nøytral formålsparagraf. Men dette forholdet gjelder for en formålsparagraf på korpsnivå. Det er dermed ikke sikkert at det å oppdra barn *i* religion er det som i praksis skjer i det lokale speiderarbeidet. Det å oppdra barn til en levende tro krever etter mitt syn at speiderlederen selv deler dette oppdraget eller selv vil gå inn i det. Man kan dermed ikke uten videre anta at det som er et mål på korpsnivå også er det som skjer på lokalplanet.

### 3.5 Formell og uformell undervisning

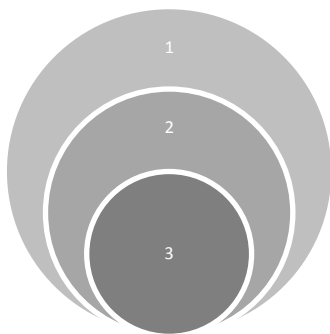
Afdal et al. (2006, s. 29f) skiller mellom "(...) en vid og en snever forståelse av undervisning. Snevert forstått er undervisning begrenset til dialog mellom lærer og elev knyttet til et bestemt faglig innhold. Vidt forstått omfatter undervisning hele skolesituasjonen." Om vi nå overfører dette til en speidergruppe, kan kristen undervisning snevert forstått være en andakt eller et bibelstudium. I vid forstand kan kristen undervisning også omfatte hele speidersituasjonen som lek, samtaler og andre aktiviteter. Wiedel (1996) hevder at vi kan lære om kristen tro i alle deler av livet:

---

<sup>5</sup> Leganger-Krogstad har hentet dette fra Grimmitz, M. Grove, J. Spencer, L. Hull, J. (1991) *A gift to the Child*. London, Simon & Schuster.

Människor lär sig inte bara i särskilt anordnad undervisning. Lärande sker i alla livets situationer. Kristen tradition möter människor i samhällets kulturmiljø, i församlingslivet och i den särskilda undervisningen. Vi kan alltså tala om ett lärande i tre pedagogiska cirklar”. (Wiedel, 1995, s. 39)

De situasjonene der man lærer i en menighet, illustrerer Wiedel (1995) ved hjelp av tre sirkler (figur 6).



**Figur 6.** Læringens tre sirkler (Wiedel, 1995, s. 40).

Den største sirkelen (1) rommer "(...) alla de uttrykk for kristen tro som mennesker møter i samhället" (Wiedel, 1995, s. 39). Dette kan f.eks. være kulturelle eller historiske uttrykk, eller at man hører kirkeklokkene. Her møter man kristen tro på avstand og i den grad man kan tale om undervisning og læring er det en uformell måte å lære på. Den andre sirkelen (2) er menighetens egen undervisning, men i en uformell sammenheng. I gudstjenester og samlinger møter man mennesker som alle er med i et sosialt fellesskap der det foregår uformell undervisning. Wiedel (1995) forklarer:

Utan att någon formell undervisning äger rum pågår en lärandeprocess som en ömsesidig tillsammans-med-pedagogik. Själva delaktigheten i församlingen är nyckelordet och i pedagogiska termer skulle man kunna tala om den kristna gemenskapens pedagogiska strategi, där undervisningens huvudinriktning är socialisation och växande i gemenskap. (Wiedel, 1995, s. 40)

Den tredje sirkelen (3) inneholder ifølge Wiedel (ibid.) den undervisningen som finner sted i spesielle samlinger, f.eks. bibelstudium eller andre spesielt undervisende samlinger. Om man

bruker Wiedels (1995, s. 40) modell i en speidergruppe kan man tenke seg at det å delta på et speidermøte og i et speidermiljø er en del av den uformelle undervisningen i sirkel 2. En andakt vil kunne være formell undervisning og forstås som sirkel 3.

På bakgrunn av Afdal et al. (2006) og Wiedel (1995) mener jeg at speiding er en undervisningssituasjon som kan deles inn i formell og uformell undervisning. Den uformelle undervisningen er alt som skjer i en speidersammenheng, den sosiale rammen, mens den formelle kristne undervisningen er en konkret samling der læring finner sted f.eks. i en andakt eller en speidergudstjeneste. Dermed deler jeg ikke synet til World Organization of the Scout Movement (WOSM), som sier at undervisningen i speiderbevegelsen bare er uformell (World Organization of the Scout Movement, 1998, s. 5).

## 4 Metode

For å besvare problemstillingen, samler jeg inn datamaterialet gjennom å benytte meg av en kvalitativ undersøkelse i form av fokusgruppeintervjuer. I dette kapitlet drøfter jeg hvorfor jeg velger denne metoden, beskriver analyseenheten, hvordan intervjuene ble gjennomført, gjennomgår analysemetoden og ser kritisk på min egen metode. Til slutt drøfter jeg spørsmål om overførbarhet, validitet og reliabilitet.

### 4.1 Analyseenhet

Analyseenheten i denne undersøkelsen er speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps. Kriteriene for å være en del av analyseenheten og delta i fokusgruppeintervjuet, var i utgangspunktet at informantene var godkjente speiderleder i Metodistkirkens speiderkorps med minimum tre års ledererfaring fra troppen, over 18 år og valgt ut i fra et strategisk utvalg og tilgjengelighet. Det strategiske utvalget innebærer at informantene er ledere i kristne speidergrupper, og tilgjengelighetsprinsippet har å gjøre med at deltagelsen var frivillig og hvilke ledere som ønsket å delta i intervjuene.

Avhandlingen bygger på resultatene fra tre kvalitative fokusgruppeintervjuer med totalt tolv speiderledere. I praksis ble utvalget noe annerledes enn de kriteriene jeg hadde satt opp.<sup>6</sup> Elleve var fra Metodistkirkens speiderkorps og en fra et annet speiderkorps.<sup>7</sup> Av disse var fem kvinner og syv menn. Ti ledere arbeider i troppen (10-16 år), en i småspeiderflokken og en i beverkolonien. Informantene var stort sett fra østlandsområdet, men også noen utenfor dette. De fordeler seg slik (tabell 3, s. 45):

---

<sup>6</sup> Mer om dette i 4.1.1.

<sup>7</sup> Totalt er det 22 aktive speidergrupper i Metodistkirkens speiderkorps i Norge (Norges speiderforbund, 2010a).

<i>Intervju nr.</i>	<i>Informant</i>	<i>Kjønn</i>	<i>Alder</i>	<i>Arbeidsgren</i>	<i>Ledererfaring</i>
1	Marit	Kvinne	30-39	Tropp	10-19
	Pål	Mann	50-59	Tropp	30-39
	Ola	Mann	20-29	Tropp	3-9
	Per	Mann	40-49	Tropp	20-29
	Anne	Kvinne	40-49	Tropp	20-29
2	Jon	Mann	50-59	Tropp	10-19
	Eva	Kvinne	30-39	Bever	10-19
	Odd	Mann	20-29	Tropp	3-9
	Tor	Mann	50-59	Tropp	20-29
3	Dag	Mann	40-49	Tropp	20-29
	Ina	Kvinne	20-29	Tropp	3-9
	Eli	Kvinne	50-59	Småspeider	30-39

**Tabell 3.** Informanter. Navnene i tabellen er anonymisert. Alder og ledererfaring ligger innenfor oppgitte grenser. "Arbeidsgren" er den enheten informanten var aktiv i på intervjutidspunktet. Rubrikken "Ledererfaring" angir totalt antall år som speiderleder og kan inneholde verv i andre enheter, speiderkorps og speiderorganisasjoner.

I hvilken grad gruppesammensetningen bør være homogen eller heterogen, drøftes av blant annet Flick (2009, s. 197f). En homogen gruppe kan resultere i et datamateriale med færre perspektiver ettersom informantene er veldig like hverandre, men en slik gruppe kan kjenne temaet godt. En heterogen gruppe kan gi et bredt perspektiv, men samtidig kan informantenes ulikhet være så stor at de har liten felles forståelse for emnet som diskuteres (Flick, 2009, s. 197f). Min analyseenhet har trekk fra begge felt. Gruppen er homogen ettersom alle er ledere i speiderbevegelsen og ved at 11 av 12 informanter er ledere i Metodistkirkens speiderkorps og kjenner Metodistkirken godt. I tillegg er 10 av 12 ledere i tropp og flere av informantene kjente hverandre. Gruppen var heterogen i forhold til kjønn (5 kvinner og 7 menn), og at de representerte ulike speidergrupper fra ulike steder.

#### **4.1.1 Noen metodiske problemer knyttet til analyseenheten**

I arbeidet med analyseenheten oppstod det noen metodiske problemer underveis. Mitt utgangspunkt før første fokusgruppeintervju, var at informantene skulle være fra forskjellige speiderkorps. Det viste seg at det i praksis var meget vanskelig å samle informanter fra ulike korps. I første intervju fikk jeg med fem ledere fra Metodistkirkens speiderkorps og en fra et

annet korps. Jeg lyktes ikke med å få tak i flere ledere fra andre korps og organisasjoner til tross for at jeg hadde vært i kontakt med mange. Etter første intervju valgte jeg derfor å endre problemstilling til bare å gjelde speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps. Den ene lederen fra et annet korps bidro med perspektiver og var en viktig del av samtalen, men informantens refleksjoner er ikke med i resultatene.

Det andre metodiske problemet jeg møtte, handlet om mitt ønske om at informantene bare var ledere i speidertroppen. Under alle de tre intervjuene viste det seg at en informant i hver intervjugruppe enten var leder for småspeiderne eller nettopp hadde begynt i troppen. Mitt fokus skulle i utgangspunktet være ledere i troppen. I det første intervjuet hadde informanten ett års erfaring fra troppen. I intervju to og tre var en informant i hvert intervju aktiv småspeiderleder, men hadde også lederfunksjoner på leir for speidere i troppsalder. Da jeg oppdaget dette underveis i intervjuet, lot jeg intervjuet fortsette som normalt, ettersom jeg vurderte det slik at informantene hadde stor kunnskap om hvordan speiderarbeidet fungerer, og at de kunne gi nyttige perspektiver som ellers ikke ville komme fram. På bakgrunn av dette ble analyseenheten endret til å gjelde speiderledere både i bever, småspeidere og tropp i Metodistkirkens speiderkorps.

## **4.2 Valg av kvalitativ metode**

Denne avhandlingen bygger på en kvalitativ metode. Halvorsen (2008b, s. 129) mener vi må stille oss følgende spørsmål når vi samler inn data: "Hvilke metoder gir data av størst relevans for problemstillingen?". Jeg har valgt mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder brukes i første rekke for å tallfeste og måle (Halvorsen, 2008b, s. 129). Dette kan f.eks. være standardiserte intervjuer og spørreskjemaer der et stort antall informanter får nøyaktig samme spørsmål, og svarene så telles. Kvantitative metoder kunne gitt meg statistisk generaliserbarhet og dermed si noe om hvordan en stor gruppe speiderledere tenker. En kvantitativ metode gir ikke samme mulighet som kvalitative metoder for å stille utdypende spørsmål om informantenes refleksjoner over den kristne undervisningens metoder og innhold. Kvalitative metoder som f.eks. dybdeintervjuer, utdyper informantenes svar og skal ikke tallfeste eller måle en objektiv virkelighet. Backman skriver:

Det kvalitative synsättet eller "filosofin" riktar intresset mera mot individen. I stället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut ställer man frågan hur individen tolkar och formar en (sin) verklighet. (Backman, 1998 s. 48)

I problemstillingen vil jeg undersøke speiderlederens refleksjoner over kristen undervisning, ikke hvordan en objektiv virkelighet ser ut. Ledernes uttalelser om tolkning og forming av virkeligheten rommer for meg også deres refleksjoner om metoder og innhold i den kristne undervisningen. I forhold til min problemstilling, mener jeg derfor at en kvalitativ metode vil gi meg data av høyere kvalitet enn en kvantitativ metode kan gjøre.

### **4.3 Fokusgruppeintervjuer**

Jeg har valgt fokusgruppeintervjuer som metode for det første fordi den hjelper meg å besvare problemstillingen. Kvale og Brinkmann beskriver fokusgruppeintervjuet:

It is characterized by a non-directive style of interviewing, where the prime concern is to encourage a variety of viewpoints on the topic in focus for the group. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 150)

Jeg vil undersøke speiderledernes ulike refleksjoner om den kristne undervisningen og i denne situasjonen er fokusgruppeintervjuet en god metode. Jeg er ute etter hvordan gruppen speiderledere reflekterer. Dermed er det feltet, refleksjonene om undervisningen, som er interessant, og ikke informantene selv. For det andre er fokusgruppeintervjuet en samtale mellom informantene. Halvorsen skriver:

Samhandling mellom medlemmer i gruppen vil kunne bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer aktiveres, og ved å utløse informasjon som ellers kunne blitt holdt tilbake. (Halvorsen, 2008b, s. 139)

Halvorsen (2008b, s. 139) mener at fokusgruppeintervjuet kan få fram aspekter som et enkeltintervju ikke får fram, fordi informantene interagerer og assosierer rundt det som sies. For det tredje gjør fokusgruppeintervjuet at jeg raskt får oversikt over feltet. Flere informanter er samlet samtidig og jeg kan derfor ha færre intervjuer. Dette sparer tid i datainnsamlingen og intervjuet produserer mye materiale. På den negative siden kan det

være vanskelig å samle mange informanter samtidig og analysen kan forvanskes ved at de snakker i munnen på hverandre (Flick, 2009, s. 196-202).

Andre metoder som kunne vært valgt, er f.eks. enkeltintervjuer, observasjoner eller kombinasjoner av disse. Smithson (2008, s. 360) mener at vi kan få ulike resultater ved å bruke ulike metoder. For denne avhandlingens del betyr det at andre metoder kunne gitt andre resultater enn de jeg finner med min metode. Slike metoder kunne gitt kunnskap om eventuelle likheter og forskjeller mellom lederne uttalelser, hva de gjør når de observeres, og hvordan lederne reflekterer om dette.

Et argument man kan hevde mot fokusgruppeintervju, er at deltakerne kan styre hverandre og idealisere sine erfaringer. Etter min oppfatning vil dette også kunne være en fare uansett hvilken metode som velges, det være seg kvalitativ eller kvantitativ. Dog er det viktig å være oppmerksom på dette under intervjuet. Til hjelp har jeg min egen erfaring med feltet og det at flere deltakere kan korrigere hverandre. En annen innvendning som kan reises mot fokusgrupper, er at informantene snakker seg sammen til konsensus istedenfor dissens. For meg er målet verken konsensus eller dissens, men å skape et åpent miljø mellom informantene der de kan dele ulike synspunkter. Det er ikke noe mål at gruppen skal bli enig slik Kvale og Brinkmann (2009) skriver:

The aim of the focus group is not to reach consensus about, or solutions to, the issues discussed, but to bring forth different viewpoints on an issue. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 150).

For å unngå at noen informanter dominerer gruppen (Fontana & Frey, 2000, s. 652), har jeg forsøkt å stille spørsmål til alle i gruppen (Flick, 2009, s. 195 & 201).

#### **4.4 Intervjuguiden**

Intervjuguiden (Se bilag 1) fokuserte i hovedsak på to temaer: Undervisningens innhold og metoder. Guiden var med hensikt utformet for å være fleksibel og med lite struktur. Den semistrukturerte intervjumetoden med åpne spørsmål, gjorde at jeg ikke var bundet til en svært strukturert intervjuguide, men at jeg kunne komponere egne spørsmål underveis i intervjuet for å få informantene til å utdype deres refleksjoner. Målet var at informantene



skulle snakke om temaene, men med mulighet for å komme inn på andre områder (Smithson, 2008, s. 360). Som åpningsspørsmål ba jeg lederne tenke tilbake på en episode de hadde opplevd der det hadde forekommet kristen undervisning i speidersammenheng.

#### **4.5 Prøveintervju**

I midten av mars 2010 arrangerte jeg et prøveintervju med fire personer, to menn og to kvinner. Informantene var ikke lenger aktive speiderledere, men har lange lederskap bak seg og kjenner speiderarbeidet i Metodistkirken svært godt. Under intervjuet fikk jeg testet diktafonen og intervjuguiden, og jeg lærte at det var viktig å holde fokus på mine forskningsspørsmål. Jeg oppdaget at intervjuguiden inneholdt for mange spørsmål og at nyansen mellom dem var for liten. Dette førte til en forenkling og tydeliggjøring av guiden. Jeg kjente deltakerne fra før. Det gjorde at det var lett å gli over i andre emner som lå utenfor temaet. Dette er et punkt som det var viktig å være oppmerksom på under hovedintervjuene ettersom jeg regnet med at jeg kjente noen av informantene. Prøveintervjuet gav meg nye perspektiver på temaet, en større forståelse for hvordan et intervju fungerer, og ikke minst min rolle under intervjuet.

#### **4.6 Gjennomføring av intervjuene**

Informantene i denne undersøkelsen er aktive i egen lokal virksomhet og dermed personlig engasjert. Dette gjorde at jeg kunne holde en lav profil, og fungere mer som en moderator enn som intervjuer (Smithson, 2008, s. 360). Ifølge Morgan (2002, s. 148) er det ikke nødvendig med sterk struktur i intervjuet når informantene er personlig engasjert. I slike tilfeller holder informantene samtalen i gang uten at moderatoren behøver å lede for mye. I praksis innebar det å introdusere temaet, holde samtalen til temaet og få informantene til å utdype sine svar. Etter hvert intervju skrev jeg ned mine tanker om gjennomføringen og evaluerte intervjuet med tanke på forbedringer.

Det første intervjuet ble holdt i begynnelsen av juni 2010 i en kirke der den ene speidergruppa holdt til. Her var det fem informanter, to kvinner og tre menn. Fire informanter var fra Metodistkirkens speiderkorps og en fra et annet speiderkorps. To informanter var fra samme speidergruppe, men var engasjerte i ulike enheter. Jeg kjente to av informantene fra tidligere og flere av informantene kjente hverandre. Vi satt rundt et bord der det også fantes en matbit. Den digitale diktafonen lå midt på bordet. Intervjuet gikk

slik jeg ser det lett og ledig for seg og deltakerne viste stor interesse for temaet. Intervjuet varte ca en time og foregikk uten ytre forstyrrelser. Dette fokusgruppeintervjuet ble også filmet med digitalt videokamera med informantenes samtykke. Videokameraet stod på stativ i et hjørne av lokalet. Min opprinnelige tanke var at videoopptak skulle gjøre det enklere å se hvem som sa hva under transkriberingen, at video skulle fungere som en ekstra lydkilde i tilfelle problemer og at video skulle gi meg muligheten til å se hvordan informantene reagerte under intervjuet. Etter første fokusgruppeintervju sløffet jeg videoopptak. Det viste seg at det i praksis var vanskelig å se alle informantene samtidig på opptaket, og at dette ville kreve flere kameraer fra ulike vinkler. Jeg valgte å se bort i fra informantenes kroppsspråk ettersom det ville komplisere analysen betraktelig. Lydkvaliteten på diktafonen var av meget høy kvalitet så det var uproblematisk å identifisere hvem som sa hva. For å sikre meg mot tekniske feil i lydopptaket, benyttet jeg meg i de følgende intervjuer av en ekstra diktafon. Mitt inntrykk er at informantene ikke brydde seg om verken diktafonen eller videokameraet. Intervjuet varte i 58 minutter.

For enklere å samle ledere til et fokusgruppeintervju, gjorde jeg flere intervjuer under Metodistkirkens korpsleir sommeren 2010. Fordelen med dette var at mange ledere var samlet på samme sted til samme tidspunkt. Jeg fikk leirledelsens godkjenning, besøkte leiren i fire dager, og hadde to fokusgruppeintervjuer med ledere fra ulike tropper. Det andre intervjuet bestod av fire informanter, tre menn og en kvinne. Alle var fra Metodistkirkens speiderkorps. Jeg kjente tre av informantene fra tidligere og flere av dem kjente hverandre. Vi satt rundt et campingbord i et stort telt ettersom det regnet. Regnet påvirket ikke samtalen, og vi ble ikke forstyrret på andre måter. Under intervjuet ble det servert kaffe. Min oppfatning er at også dette intervjuet gikk ledig og lett for seg. Intervjuet varte i 48 minutter.

Det tredje intervjuet fant også sted på samme leir. Det var totalt tre informanter hvorav to kvinner og en mann. Alle fra Metodistkirkens speiderkorps. Jeg kjente ingen av deltakerne annet enn av utseende, og min oppfatning er at deltakerne i liten grad kjente hverandre. Intervjuet foregikk utendørs bak et telt i en stille del av leirområdet. Her satt vi rundt et lite bord med to digitale lydopptagere. Det var fint vær og vi ble ikke forstyrret under intervjuet. Det var ingen servering. Jeg var plaget av tiltagende migrene som gjorde intervjuet til en

utfordring for meg personlig. Intervjuet gikk svært lett og informantene var meget interesserte og aktive, noe som førte til at jeg som intervjuer i liten grad behøvde å stille spørsmål. Intervjuet varte i 38 min.

#### **4.7 Transkribering**

For å analysere intervjuene, var det nødvendig å transkribere dem. Dette ble gjort av undertegnede i ukene etter intervjuet, og deretter ble transkriberingene anonymisert. Når en samtale transkriberes, får den en ny form hvor de audiovisuelle inntrykkene forsvinner. Den transkriberte teksten blir fattigere på informasjon enn selve intervjuet (Kvale, 2001, s. 101), og inneholder bare deler av det som virkelig fant sted i intervjuet. En samtale inneholder bl.a. ord, pauser og kroppsspråk. Disse dimensjonene hjelper de som samtaler til å forstå det som sies, men det er vanskelig å oppfatte dette i en transkribering. Ifølge Kvale (2001, s. 105) finnes det ikke noen " (...) sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form." Uansett hvilken transkriberingsmetode man velger, vil prosessen å omsette tale til tekst være en tolkning og man mister flere dimensjoner som finnes i intervjuene. Kvale (2001, s. 105) mener at det er viktig å velge en transkriberingsmetode som tjener prosjektet. Jeg valgte å transkribere så nøyaktig som mulig det deltakerne sa, inkludert "... eh ...", gjentakelser og uklare setningsoppbygninger som er så vanlige i talespråket. Dette gjorde jeg fordi jeg vurderte det slik at det kunne være viktig for analysen. Når jeg har sitert informantene i avhandlingen, har jeg i den grad det har vært nødvendig, fortettet deres uttalelser. Denne arbeidsmåten støttes av Kvale (2001):

Avgjørelsen om transkriberingsmåte avhenger av hvordan transkripsjonene skal brukes. Hvis de skal gi et generelt inntrykk av intervjupersonens synspunkter, kan det være greit å omformulere og fortette uttalelsene. (Kvale, 2001, s. 107)

Noen av utfordringene med fokusgruppeintervju er ifølge Kvale (2001, s. 58) at det kan være vanskelig å analysere materialet når mange snakker samtidig. I praksis viste det seg at deltakerne stort sett var flinke til ikke å prate i munnen på hverandre. I de tilfellene jeg har vært usikker på hva som ble sagt, har jeg angitt det i den transkriberte teksten.

Første intervju fyller 20 sider (58 minutter), andre intervju 13 sider (48 minutter), og tredje intervju 20 sider (38 minutter). Jeg har ikke tatt tiden på hvor lang tid transkriberingen tok, men anslår det til minimum 12 timer pr. intervju.

## 4.8 Analysemetode

Hvordan analysen av datamaterialet foretas, er avhengig av problemstillingen og det innsamlede materialet (Flick, 2009, s. 375). Det finnes en rekke ulike metoder som kan brukes, men ifølge Ryen (2002, som sitert i Halvorsen 2008b, s. 210) finnes det ingen "(...) standardiserte teknikker for hvordan det skal gjøres". Analysemetoden i denne masteroppgaven baserer seg i stor grad på en analyse slik den er beskrevet av Denscombe (1998, s. 247ff). Første steg handler om å kode og kategorisere materialet. Deretter reflekterer man over inndelingen, for så å se etter mønster og temaer i materialet. Når man så har identifisert disse går man tilbake til materialet for å sjekke at det stemmer. Til slutt setter man resultatene man har kommet fram til opp mot teori på området (ibid.).

Lydfilene fra intervjuene ble først transkribert og deretter kodet og kategorisert i analyseprogrammet ATLAS.ti v.6.1. Dette gav meg en god oversikt over informantenes refleksjoner. Mye av analysen bestod deretter av vekselvis å arbeide med koding og kategorisering, og se etter temaer og samband. Det å kode materialet er en refleksiv prosess hvor man hele tiden må vurdere hvilke koder uttalelser skal få. Materialet ble først grovkodet etter refleksjoner som handlet om undervisningens innhold og metoder ettersom disse faktorene er sentrale i underproblemstillingene. Deretter ble undervisningens innhold kodet etter temaer som f.eks. etikk og moral, bruk av Guds navn og kristen tro. Det samme ble gjort med undervisningens metoder som ble tematisert etter f.eks. refleksjoner om metoder som speidergudstjeneste og andakt. Jeg ønsket å være fleksibel i kodingen og kunne registrere temaer som informantene selv brakte på banen. Jeg hadde altså ingen koder som jeg på forhånd var ute etter bortsett fra temaer som handlet om undervisningens innhold og metoder. Fokusgruppesamtalen er ifølge Barbour (2007, s. 117) i utgangspunkt utforskende og derfor egner også en fleksibel koding seg godt. Gjennom å arbeide med koding, kategorisering og tematisering kom det fram visse mønster og resultater, som jeg så kunne verifisere gjennom å gå tilbake til intervjuene for å vurdere om konklusjonene stemte i forhold til ledernes refleksjoner. Dette har vært en kontinuerlig prosess som har gått fram og tilbake. Resultatene fremlegges i kapittel 5 og drøftes i forhold til teori i kapittel 6.

Jeg har utelukkende konsentrert analysen om informantenes uttalelser i den transkriberte teksten. Jeg har ikke tatt hensyn til ledernes speidererfaring, forskjeller mellom

speidergruppene, sosial status, alder, kulturelle og geografiske forskjeller, om de kommer fra store og små menigheter o.l. En analyse med hensyn til disse faktorene kunne gi interessante resultater, men er av tids- og omfatningsmessige hensyn utelukket.

#### **4.9 Analysens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

I dette avsnittet drøfter jeg validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i forhold til avhandlingen. Disse begrepene kaller Kvale (2001, s. 158) litt humoristisk for "(...) den hellige, vitenskapelige treenighet", ettersom de har vært svært viktige innen en positivistisk vitenskapstenkning der kvantitative metoder er sentrale. Kvale (2001, s. 160) vil ikke avvise denne treenigheten for den kvalitative forskningens del, men heller forsøke å gjøre validitet, reliabilitet og generaliserbarhet "(...) relevante for intervjuforskningen" (ibid.). Dette avsnittet handler om hvordan disse tre begrepene kan være med å kvalitetssikre metodene i denne masteroppgaven slik at resultatene blir troverdige.

##### **4.9.1 Validitet**

I hvilken grad en undersøkelse er valid, er et sentralt og komplisert spørsmål. Forskere som skriver om kvalitative metoder skriver gjerne om ulike typer validitet sett fra ulike vinkler (Dalen, 2004, s. 103), men deres definisjoner er nokså like. Kvale (2009, s. 326) definerer validitet som "Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke". Grønmo (2006, s. 230) sier det slik: "Termen validitet syftar som sagt på datamaterialets giltighet i förhållande till de problemställningar som skall belysas". Flick (2009, s. 387) oppsummerer validitet slik: "The question of validity can be summarized as a question of whether the researchers see what they think they see". Ifølge disse fire forskerne handler validitet om de anvendte metodene kan undersøke det problemstillingen søker å besvare.

Jeg har valgt å se validitet ut i fra faktorer som Grønmo (2006, s. 233ff) drøfter. Han deler validitet inn i kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Kompetansevaliditet handler ifølge Grønmo (ibid.) om forskerens erfaring, forutsetninger og kvalifikasjoner for å samle inn data. Min erfaring kan anses å være lav i forhold til innsamling av data gjennom fokusgrupper, ettersom intervjuene i denne masteroppgaven er de første intervjuene av denne typen jeg gjør. Lav erfaring med datainnsamling burde ikke være

uvanlig på masternivå, da masteroppgaven i seg er en del av en utdanning og kan anses for å være en læringsprosess. Samtidig har et prøveintervju og tre fokusgruppeintervjuer gjort at jeg har lært en del gjennom prosessen og jeg har forsøkt å forbedre intervjuene underveis. Når det gjelder min kunnskap om den kristne undervisningen i speiderarbeidet, så anser jeg den for å være ganske høy ettersom jeg kjenner kulturen og selv er en del av speiderbevegelsen. Dette kan samtidig gjøre at det er ting jeg ikke ser fordi jeg er hjemmeblind, men som en annen forsker vil oppdage. Men det motsatte kan også tenkes. Jeg kjenner kulturen og kan derfor oppdage sider som en forsker som ikke kjenner kulturen, kan ha vanskelig for å avdekke.

Grønmo (2006, s. 234) drøfter også kommunikativ validitet. Dette dreier seg om at dialog om resultatene med andre forskere, kan styrke validiteten. Jeg har hatt samtaler med veileder og deltatt på flere avhandlingsseminarer der deler av avhandlingen har blitt diskutert, men ikke diskutert med forskere innenfor andre fagfelt. Jeg har heller ikke diskutert resultatene med informantene for om mulig å korrigere mine funn. Mitt syn er at det å diskutere mine funn med informantene kunne gitt verdifull informasjon og mulighet for korrigeringer, men samtidig anser jeg dette for å være tidkrevende og at resultatet ikke nødvendigvis vil bli noe annerledes. Det at jeg har tre fokusgruppeintervjuer gjør også at jeg vil kunne se om refleksjoner gjentas av andre, noe som jeg da anser kan styrke validiteten.

Pragmatisk validitet handler ifølge Grønmo (2006, s. 235) om forskningsresultatene kan føre til en praktisk handling eller en handlingsendring. Pragmatisk validitet knyttes opp mot aksjonsforskning, der man gjør en forskningsstudie for å finne de optimale løsningene på et praktisk problem. Min avhandling er derimot en del av en vitenskapelig diskurs som drøfter temaer ut i fra en forskningsinteresse, og dermed ikke er bundet opp mot å kreve handling eller forandring.

#### **4.9.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om "(...) whether a finding is reproducible at other times and by other researchers" (Kvale, 2009, s. 245). Spørsmålet er altså i hvilken grad denne undersøkelsen kan reproduseres ved bruk av de samme metodene og med samme resultat av andre forskere, eller om informantene vil gjøre seg andre refleksjoner i en annen setting og med en annen intervjuer (ibid.).

Denscombe (1998, s. 250) hevder at i kvalitativ forskning er intervjueren en integrert del av undersøkelsen, og at det derfor ikke er mulig å gi noe klart svar på om andre vil komme fram til de samme resultatene. Men for å gjøre sjansene for lignende resultater så stor som mulig, så peker Denscombe (ibid.) på at det er viktig å redegjøre for:

-forskningens mål og grunnleggende premisser (syfte, teori); -hur forskningen genomfördes; -det viktigaste i denna kontext: *resonemangen bakom de beslut som fattades* (t.ex när det gäller urval). (Denscombe, 1998, s. 250. Forfatterens parenteser og kursivering)

Når det gjelder forskningens mål og premisser, så redegjøres det for disse i kapittel 1 i denne masteroppgaven. Her gjennomgås bakgrunn, problemstilling og teori som ligger til grunn. I metodekapitlet (kapittel 4) går jeg gjennom hvordan forskningen har blitt gjennomført. Her beskrives den metodiske bakgrunnen fra informasjon om informantene og hvordan de ble utvalgt, til hvordan fokusgruppeintervjuene ble gjennomført, og hvordan materialet ble transkribert. I forhold til resultatene har jeg i kapittel 4.8 redegjort for hvordan koding, kategorisering og tematisering har gått til, og intervjuguiden finnes med i bilag 2.

Det er viktig å være bevisst på at forskerens forforståelse er en faktor som påvirker hele forskningsprosessen, både datainnsamling, analyse og konklusjoner. Halvorsen skriver:

Sikring av troverdighet forutsetter en forståelse av forskningsprosessen som *refleksiv*, noe som blant annet betyr at forskeren erkjenner og er åpen på at personlige verdier og interesser influerer på hele denne prosessen. (Chambliss og Schutt, 2006, i Halvorsen, 2008b, s. 72. Forfatterens kursivering.)

Det er dermed en utfordring å være åpen med hvilke faktorer som styrer min egen forståelse. Min egen person, erfaring, og rolle både i Metodistkirken og speiderarbeidet, kan påvirke hvordan informantene svarer i fokusgruppen, og føre til at en annen intervjuer får andre svar. Det at jeg står tett på det området jeg studerer, kan føre til at jeg blir nærsynt. Men min egen erfaring med området jeg undersøker, kan også være en ressurs, ettersom jeg kan vurdere egne erfaringer opp mot informantenes svar, og be informantene utdype visse uttalelser.

Dalen (2004, s. 101) mener at det ikke bare finnes én virkelighet, men at hver enkelt person skaper sin egen mening. Det informantene ytrer, kan være påvirket av rådende samfunnsforhold, informantenes egen situasjon og intervjuerens måte å stille spørsmål på. I et fokusgruppeintervju er det derfor mange faktorer som påvirker resultatet, og det gjør hvert enkelt intervju til en unik hendelse, der det kan knyttes en del utfordringer til det å kunne reprodusere like resultater.

#### **4.9.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet tar for seg spørsmålet om resultatene også er gyldige for en annen gruppe enn de som inngår i analyseenheten. Fejes (2009) beskriver generaliserbarhet slik:

Generalisering handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras på personer, situationer, händelser eller fall som inte har ingått i studien. Generalisering ställer frågor kring hur, var, när och för vilka individer eller grupper forskningsresultatet är användbart. (Fejes, 2009 s. 228)

Begrepet generalisering knyttes ofte til kvantitative metoder, mens man i en kvalitativ metode heller bruker begrepet overførbarhet (Denscombe, 2002, s. 182).

Överförbarhet är en process där forskaren och läsaren sluter sig till hur fynden kan tänkas relatera till andra situationer. (Denscombe, 2002, s. 182)

For at overførbarhet skal være mulig, har jeg forsøkt å gi en god beskrivelse av gruppen som undersøkes. Speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps er i utgangspunktet en avgrenset gruppe. Min vurdering er at funnene kan være overførbare til andre speidergrupper i Metodistkirkens speiderkorps, men utover denne avgrensede gruppen er det et vanskeligere spørsmål ettersom forutsetningene for ledergrupper i andre speiderkorps eller forbund kan være annerledes. For å undersøke dette må det i så fall gjøres andre studier. Ifølge Denscombe (2002, s. 183) er overførbarhet også avhengig av leserne, og at de tolker funnene inn i andre situasjoner. Dermed blir spørsmålet om overførbarhet til speiderledere i andre speidergrupper, speiderkorps og speiderforbund også et spørsmål for leseren å undersøke og vurdere, ut i fra egen kunnskap og erfaring om hvordan ledergrupper er og fungerer.



## 5 Resultat

I dette kapitlet gjennomgås resultatene av fokusgruppeintervjuene. Funnene er sammenstilt etter avhandlingens to forskningsspørsmål: "Hvilket innhold reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?" og "Hvilke metoder reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?". Kategoriseringen er gjort ut i fra de refleksjonene som kom fram i intervjuene. Kategoriene er overordnede grupper og innenfor disse kan ledernes refleksjoner variere. Ettersom problemstillingen vil belyse ledernes refleksjoner, viser jeg derfor på den spredningen som finnes i refleksjonene.

I intervjuene reflekterer speiderlederne over sin egen praksis og de gjør det med egne ord og uttrykk. Lederne snakker ikke om undervisningens innhold, metoder eller om kristen undervisning. Dette er ord jeg bruker for å kategorisere ledernes refleksjoner og sette funnene inn i en teoretisk og faglig sammenheng.

Resultatene av undersøkelsen har jeg delt inn i tre hovedkategorier. 1) Overordnede refleksjoner over den kristne undervisning. Her trekker jeg fram refleksjoner av overordnet karakter som synes å styre både ledernes valg av innhold og metode. 2) Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens innhold. Denne kategorien kan knyttes til innholdet i ledernes undervisning. 3) Refleksjoner over den kristne undervisningens metoder. Dette dreier seg om de undervisningsformene lederne forteller at de bruker. Til slutt i hver hovedkategori gjør jeg en oppsummering der jeg ser på konsekvenser av funnene i forhold til problemstilling og teori for å dra noen linjer mot drøftingskapitlet (Se 5.1.4, 5.2.4, 5.3.4).

I arbeidet med resultatene har det vist seg at det ikke er noe klart og entydig skille mellom de to didaktiske dimensjonene innhold og metode. Dette innebærer for eksempel at når speiderlederne forteller om speidergudstjenesten, snakker de både om innhold, metode, rammer etc. samtidig. Dette er noe som også sammenfaller med den didaktiske relasjonsmodellen, der ulike dimensjoner ikke utelukkende kan ses isolert, men også må ses i sammenheng med andre dimensjoner. Det innebærer at resultatene i en kategori også henger sammen med andre kategorier.

Når jeg siterer fra fokusgruppeintervjuene angir jeg først et anonymisert navn og deretter en henvisning, "Marit (1:106):", hvor det første tallet angir hvilket intervju sitatet er hentet fra,

og det andre hvilken linje. Henvisningsmetoden er benyttet for at jeg enkelt skal kunne gå tilbake til intervjuene for kontroll.

## 5.1 Overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen

I sammenstillingen presenterer jeg først tre overordnede refleksjoner som synes å styre både lederes valg av den kristne undervisnings innhold og metode. Dette gjelder speiding som et lavterskeltilbud, og at undervisningen både kan være situasjonsbetinget og lite situasjonsbetinget (tabell 4).

<i>Overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen</i>	
<b>Kategori</b>	<b>Refleksjoner</b>
Lavterskeltilbud (5.1.1)	Lavterskeltilbud påvirker den kristne undervisningen og baner vei for et første møte med kirken. Lavterskeltilbud som rekruttering til speidergruppa. Lavterskeltilbud som rekruttering til menigheten. Kristen tro som bakgrunnsteppe.
Situasjonsbetinget undervisning (5.1.2)	Etikk og moral Bibelhistorier
Lite situasjonsbetinget undervisning (5.1.3)	Andaktsbok, ansvar på rundgang.

**Tabell 4.** Overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen.

### 5.1.1 Lavterskeltilbud

#### **Lavterskeltilbud påvirker den kristne undervisningen og baner vei for et første møte med kirken**

Marit hevder at speiderarbeidet er et lavterskeltilbud. Hun mener at speiderarbeidet er manges første møte med kirken og at lederne derfor tilpasser undervisningen til dette:

Marit (1:106): Som jeg tenker litt så er speiderne lavterskeltilbud inn i kirken at når de kommer på speideren, så er jo det første møte med kirken tror jeg, vi legger lista litt deretter på en måte (...).

Å legge lista tolker jeg dit at lederne tilpasser undervisningen, og at lavterskeltilbudet kan være en premiss som påvirker hva lederne velger av metoder og innhold. Selv om speiderarbeidet er et lavterskeltilbud, har de valgt å bruke andakt som metode:

Marit (1:31): Nå har vi (...) en sånn andaktsbok som er litt sånn for unger eller ungdommer. Og så (...) er det en da i patroljen som leser andakten (...).

Ina konkretiserer hva lavterskeltilbud betyr. For henne henger lavterskeltilbudet sammen med lite "(...) direkte forkynning (...)":

Ina (3:350): (...) det er ikke så mye direkte forkynning, men mer holdningsskaping og brobygging og det å på en måte ha et lavterskeltilbud... .

Lavterskeltilbudet gjør at de hos Ina ikke bruker forkynnelse som metode, de satser heller på holdningsskapende arbeid og brobygging til menigheten.

Både Marit og Ina ser på speiderarbeidet som et lavterskeltilbud. Ina har fortalt i intervjuet at de ikke har andakt (Se 5.3.1), mens Marit her forteller at de har det. Dermed kan et lavterskeltilbud eksistere i begge sammenhenger, både med og uten andakt i gruppa, men lavterskeltilbudet påvirker hvordan begge jobber.

### **Lavterskeltilbud som rekruttering til speidergruppa**

For Anne er det en sammenheng mellom det å være et lavterskeltilbud og å attrahere barn og ungdom til speideren. Hun mener at forkynnelse som metode skremmer bort speiderne fra å komme, og det mener hun er feil.

Anne (1:335): Det er nok noen andre hos oss som er mye tydeligere på sin religiøse tro enn det jeg er, for å si det sånn da. Men jeg tenker at jeg er tydelig nok fra mitt ståsted da, og vi har hatt mange diskusjoner på det og vi er der at vi mener at det skal være et lavterskeltilbud og ved å bli for forkynnende så mener jeg at da skremmer vi bort og det tenker jeg at det skal vi ikke, vi skal være litt forsiktig, men allikevel formidle noe av det vi står for, ja, det er liksom min filosofi da, og så formidle friluftsliv og gode verdier og fellesskapet og ja, alt det der.

Hun mener at de har funnet den rette balansen i undervisningen, med lite eller ingen forkynnelse og et innhold som legger vekt på friluftsliv, verdiformidling og fellesskap. Anne trekker videre fram at speidergruppa har opplevd stor framgang med denne strategien:

Anne (1:233): Vi rekrutterer enormt hit nå, vi har gjort en kjempejobb vi som er ledere her de siste åra (...). Og da tenker jeg at da har vi gjort noen grep riktig, og da tror jeg at vi balanserer greit. Men vi er veldig klar på at vi hører til en kirke, og at

med den kirketilhørigheten så fører det også med en del forpliktelser som blant annet speiderparader.<sup>8</sup>

### **Lavterskeltilbud som rekruttering til menigheten**

Ina forteller at speideren er et lavterskeltilbud som gjør at speiderne tar med venner til menigheten. Arbeidet bærer ifølge Ina frukt selv om hun et annet sted i intervjuet (Se 5.3.1) har fortalt at de ikke bruker andakt som metode:

Ina (3:134): Men det vi har av rekruttering da, det er ofte at speideren er et veldig lavterskeltilbud å ta med venner, så det er vel det opplegget i menigheten som kanskje folk lettest tar med venner til da. Og så har vi også mange eller har ofte flere konfirmanter som ikke egentlig tilhører menigheten, men som kommet inn og da har vært med i speideren og så velger å konfirmere seg, ja, så det fungerer.

Marit hevder at speiderarbeidet fører til at flere blir aktive i menigheten. Hun forteller om sin egen vei inn i menigheten der hun begynte i speideren og så fikk kontakt med andre deler av menighetens arbeid:

Marit (1:198): (...) når du ser på dem som konfirmerer seg i kirken vår i hvert fall, så er det jo en enorm mengde med speidere, og det er jo veldig mange av dem som ikke tror har noen tilknytning til kirken i utgangspunktet da (...). Og sånn var det for min del og på en måte, det er litt tilfeldig, du begynte i speideren og så ble du plutselig med i koret og så er det lørdagskvelden og så konfirmerte du deg og så er du plutselig inne i det. Det tror jeg nok er det for mange som føler det at dette blir min kirke etter å ha vært i speiderne.

### **Kristen tro som bakgrunnsteppe**

Marit har fortalt (se 5.1.1) at hun ser på speiding som et lavterskeltilbud selv om de åpner møtene med en kort andakt. Hun gir uttrykk for at kristendommen mer er som et bakgrunnsteppe i speiderarbeidet, men som speiderne likevel får del av:

---

<sup>8</sup> Speiderparade betyr i denne sammenheng speidergudstjeneste

Marit (1:263): Jeg tenker også sånn at speideren skal være friluftsliv og det skal være en del sånne ting og så er kristendommen der bak og er noe du får på kjøpet på et vis.

### 5.1.2 Situasjonsbetinget undervisning

Anne relaterer sin kristne undervisning til de situasjonene som oppstår:

Anne (1:236): (...) jeg prøver å relatere en del ting til hendelser, (...). Vi var og klatra (...) og det var med rappellering og så var det den ene som tok en tornebusk og sagde den andre bak i nakken med det så blodet rant, og da spurte jeg han: Var du en god venn nå? Gjør man sånn med venner liksom og ja, hva sier speiderloven om sånt?

Anne forteller om en episode der hun underviste om rett og galt, og hun utfordret speiderne til å se relasjonen mellom deres egne handlinger og speiderlovens §4: "En speider er en god venn". I eksemplet bygger den situasjonsbetingede undervisningen på speidernes oppførsel. Innholdet var knyttet til speiderloven, og metoden var å stille speiderne spørsmål for å få dem til å reflektere over egen handling. Jon forteller at innholdet i hans undervisning også avhenger av situasjonen. Innholdet kan spenne over et spekter fra etikk og moral, verdier og speiderloven til bibelhistorier og samtaler om ting som skjer:

Jon (2:110): La oss si at du har en situasjon der en har masse godteri med seg og de andre ikke har. Da hender det faktisk at vi tar opp temaet og sier at når en har og de andre ikke har, så er det viktig dette med å kunne dele, og at alle sammen får, at du ikke skal tenke så mye om at dette bare er vårt, men at det er noe som vi har sammen. Det kommer mange ganger artige samtaler om og en del kommentarer, for det bringer inn lite grann det her med dimensjonen både om rettferdighet og egentlig om barmhjertighet som ligger i den kristne troen.

I Jons speidergruppe bruker de en situasjon som oppstår under speidermøtet for å bedrive kristen undervisning for speiderne, og ikke bare som en del av en andakt. Jon brukte situasjonen for å undervise om at speiderne skal dele med hverandre. Han forsøker å vise speiderne sammenhengen med rettferdighet og barmhjertighet som del av den kristne tro. I neste eksempel skulle Jons speidere løse en vanskelig oppgave:

Jon (2:149): Du skal gjøre en praktisk oppgave som er vanskelig som man ikke får til. (...). Og da brukte vi eksempel fra bibelens personer på folk som ikke gav opp (...), (...) og da prøver vi noen ganger å knytte det til både speiderloven, det at "en speider gjør sitt beste", og til dette med at du gir ikke opp. (...) Men det er jo noen ganger vi holder på med sånne ting som det er ganske opplagte at vi kan se at der kommer ting som er utfordrende for dem så vi kan bruke speiderloven og bibeltekstene for på en måte motivere de til å gå videre, å skjønne.

Lederne så at speiderne syntes oppgaven de hadde fått, var vanskelig. Derfor knyttet lederne andakten til speidernes situasjon. Temaet var at speiderne ikke skal gi opp og Jon viser sammenhengen mellom speiderloven (§ 8) og med en bibelfortelling. I dette eksemplet handler den situasjonsbetingede undervisningen ikke bare om speidernes oppførsel, men om konkrete saker de jobber med. Jon knyttet undervisningens innhold til situasjonen speiderne opplevde, og metoden som ble valgt, var andakt.

### **5.1.3 Lite situasjonsbetinget undervisning**

Denne kategorien rommer undervisning som kan være planlagt, men som ikke nødvendigvis er valgt ut i fra situasjoner eller øvrig program. Dette kaller jeg lite situasjonsbetinget undervisning. For Tor er det tilfeldig hva han tar opp i andakten:

Tor (2:41): (...) det kan jo være jeg som stort sett leser et stykke av et andaktshefte eller finner en andakt på nettet eller noe sånt noe, og leser den og så ber vi Fadervår sammen.

Hos Jon går ansvaret for undervisningen på rundgang mellom lederne, og da er det opp til hver enkelt å bestemme innholdet:

Jon (2:39): Nei, det er faktisk opp til den som..., det settes opp når vi planlegger møtene hvem som har ansvaret for andakten, så det er opp til den.

Eva forteller at de bruker en andaktsbok og leser andaktene i den rekkefølgen de står. De prøver å finne andakter som stemmer med møtets tema, men det er ikke alltid det går:

Eva (2:48): (...) vi prøver å finne noe som har hatt med møtet å gjøre, men det er ikke alltid at det går. Ikke sant, for da har vi lest (uklart) kommet nesten gjennom hele boka så er det en andakt igjen, ikke sant, så da. Men vi prøver å linke det opp mot det vi har hatt, det gjør vi, men eller så må vi jo bare ta. Ja.

#### **5.1.4 Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori**

De overordnede refleksjonene som synes å styre både den kristne undervisningens innhold og metode, kan ut i fra intervjuene deles i tre grupper.

Den første refleksjonen bygger på at flere ledere bruker ordet "lavterskeltilbud" i intervjuet. De mener at speiderarbeidet er et lavterskeltilbud. Dette oppfatter jeg som et ord som er retningsgivende for den kristne undervisningen, og som legger premisser for hva lederne velger av innhold og hvilke metoder som er aktuelle. For Ina innebærer det å ha et lavterskeltilbud, lite direkte forkynnelse, mer fokus på holdningsskapende arbeid, og brobygging mot menigheten. Marit reflekterer over at lederne legger lista lavt siden speiderarbeidet er det første møtet med kirken. Anne er opptatt av at speiding skal være et lavterskeltilbud og at forkynnelse kan skremme bort speiderne. Marit forteller at kristen tro mer er som et bakteppe, noe speiderne får på kjøpet gjennom å være med i speiderarbeidet. Ina trekker frem at speiderarbeidet kanskje er det arbeidet som rekrutterer flest til menigheten fordi det er et lavterskeltilbud.

Den andre refleksjonen dreier seg om kristen undervisning som situasjonsbetinget. Jon knytter undervisningens innhold til en situasjon som oppstår, og metoden han valgte, var en andakt. I Annes tilfelle valgte hun også innhold ut i fra situasjonen, men metoden var å stille speiderne spørsmål til refleksjon. Innhold og metoder velges ut i fra situasjoner som oppstår under speideraktiviteten.

Den tredje refleksjonen viser at den kristne undervisningen ikke behøver å være situasjonsbetinget. Tor forteller at han tar utgangspunkt i en valgt andaktsfortelling, og Jon forteller at ansvaret for andaktene går på rundgang og den enkelte leder da bestemmer

temaet. For Eva er det også vanlig å bruke en andaktsbok, de prøver å få temaet til å passe med møtets innhold, men det er ikke alltid det går.

Funnet av speiding som lavterskeltilbud anser jeg for å være et av de viktigste funnene i oppgaven. Det er interessant å drøfte hvordan lavterskeltilbudet påvirker undervisningen og hvor den hører hjemme i den didaktiske relasjonsmodellen. Lavterskeltilbudet kan også ses sammen med Smarts (1989) dimensjoner, for å se hvordan lavterskeltilbudet påvirker den kristne undervisningen. Når det gjelder ulike grader av situasjonsbetinget undervisning, drøftes det mot Learning by doing og deduktive metoder som en av speiderbevegelsens hovedmetoder og induktive undervisningsmetoder. Bruk av lite situasjonsbetinget undervisning kan ses opp mot Smarts (1989) dimensjoner og hvordan lederne kan arbeide med undervisningens innhold.

## 5.2 Refleksjoner knyttet til innholdet i den kristne undervisningen

Vi skal nå se nærmere på ledernes refleksjoner over innholdet i den kristne undervisningen. Gjennom analysen av materialet har jeg delt opp funnene i tre kategorier (tabell 5). Første kategori tar opp undervisning i etikk og moral, den neste handler om innhold knyttet til Gud og Jesus. Den tredje kategorien tar for seg bibelbruk.

<b>1. underproblemstilling:</b> Hvilket innhold reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?	
<b>Kategori</b>	<b>Refleksjoner</b>
Etikk og moral (5.2.1)	Holdningsskapning, gode samfunnsborgere og kristne verdier. Speiderloven
Gud, Jesus (5.2.2)	Gud som naturens skaper.
	Kunnskap om Jesus (Kunnskapsdimensjon). Personlig forhold til Jesus (Personlig dimensjon).
Bruk av Bibelen (5.2.3)	Kobling mellom bibeltekst og speiderloven. Ved høytider.

**Tabell 5.** Refleksjoner knyttet til innholdet i den kristne undervisningen.

### 5.2.1 Etikk, moral

Denne kategorien inneholder refleksjoner over den kristne undervisningens innhold som holdningsskapende, det å skape gode samfunnsborgere, å utvikle kristne verdier og om speiderloven.



## **Holdningsskapning, gode samfunnsborgere og kristne verdier**

Ina har tidligere fortalt at de ikke har andakt, og her gjør hun det klart at de ikke har forkynnelse, men at de heller legger vekt på å skape holdninger hos speiderne:

Ina (3:350): (...) det er ikke så mye direkte forkynning, men mer holdningsskapning (...).

Annes mål er at speiderne skal bli gode samfunnsborgere:

Anne (1:53): De har på en måte fått inn noen regler i forholdet til samfunn, vi er med på å gjøre dem til gode samfunnsborgere har jeg tenkt.

For Dag er det viktig at speiderne får med seg kristne verdier:

Dag (3:335): (...) vi føler at vi gjør en god jobb og at vi får inn en del kristne verdier selv om de kanskje ikke blir kirkegjengere for å si det sånn, så vokser de opp til å bli noe, at de har en forståelse for verden rundt seg.

Disse tre refleksjonene handler om at den kristne undervisningen skal skape holdninger, oppdra speiderne til å være samfunnsnyttige og at undervisningen former kristne verdier hos speiderne. For Marit innebærer dette å undervise om mobbing og at speiderne skal være snille. Hun kaller dette for basistemaer:

Marit (1:31): Og så er det litt enkle temaer, mobbing, og vi skal være snille mot hverandre og det er mye sånne basistemaer.

Eva forteller at det er enkle ting de tar opp; at speiderne ikke skal mobbe, men heller hjelpe hverandre:

Eva (2:46): (...) det med å hjelpe hverandre og la være å mobbe, ikke sant, for det er jo enkle ting man kan lære speiderne, og det følger de med på altså.

Pål trekker frem det å være venner. Han mener at det er et typisk tema:

Pål (1:61): Nei, det er jo typisk det der med å være venner og sånn da, det er jo noe alle unger trenger å høre. At man skal vise hensyn til hverandre.

Marit, Eva og Pål bruker ord som "basistemaer", "enkle ting" og "typisk" for å beskrive de temaene de tar opp. Slik jeg tolker informantene, ser de på dette som grunnleggende temaer i deres undervisning.

### **Speiderloven**

I forrige avsnitt fortalte Pål at det var viktig å lære speiderne å være venner. Dette temaet finnes også i speiderlovens § 4, "En speider er en god venn". Eli og Dag forteller at de er opptatt av speiderloven i sin kristne undervisning:

Eli (3:70): Det blir mer moral, etikk

Dag: Ja, mer det liksom å være venner og

Eli: altså det hverdagslige

Dag: Ja

Eli: ...ja, basert på det som på en måte står i speiderloven, egentlig.

Hos Jon bruker de også speiderloven. De forsøker å få speiderne til å se sammenhengen mellom speiderloven og kristen tro:

Jon (2:27): Og veldig ofte så prøver vi å knytte det som vi sier også opp i mot noe av det som står i speiderloven. Altså at du viser sammenheng mellom speiderlov, kristen tro og så. Så det gjør vi mye.

I disse to uttalelsene ser vi at det finnes ulike måter å reflektere om kristen undervisningen på som går fra å undervise om etikk og moral og speiderloven på den ene side, til å vise speiderne sammenhengen med kristen tro på den andre.

### **5.2.2 Gud og Jesus**

I intervjuene nevnes Gud og Jesus som del av innholdet i undervisningen. Her reflekterer Jon om innholdet i andaktene:

Jon (2:96): (...) Gud er skaperen, se på alt det fine han har skapt, vi har ansvaret for å ta vare på det. De snakker om Jesus som Guds sønn som den som hjelper oss, og at han ønsker å ha en relasjon til oss, og vi snakker en del om dette med å lære om Jesus, nestekjærlighet, altså omsorg for hverandre, ta vare på hverandre. Enten det er i den ene eller den andre situasjon. Passe på at ingen faller utenfor.

Gud nevnes i forbindelse med skaperverket, naturen og det å ta vare på miljøet. Jesus omtales på to måter, dels fokus på speidernes personlige relasjon til Jesus, men også å lære om Jesus, altså en kunnskapsdimensjon. Tidligere i intervjuet har Jon også nevnt at lederne fokuserer på Jesus i forbindelse med høytider. Den personlige relasjonen til Jesus finnes også hos Eva. Hun er opptatt av at speiderne skal forstå at Jesus er med i deres hverdag:

Eva (2:95): Jeg tror kanskje litt for vår del det at på en måte gi et litt dagsaktuelt bilde av Jesus og det med kristen tro, at liksom det at han er her med oss i dag, ikke sant, og liksom prøve å relatere det mest mulig til deres hverdag. Jeg tror det er kanskje noe av det viktigste for vår del da, jeg tror det.

Ettersom både Gud og Jesus nevnes, vil jeg også vise hva som sies om Den hellige ånd. Det er ingen andre enn Jon som nevner dette. Han sier følgende:

Jon (2:36): Og så er det nok kanskje lite fokus på den siste delen som har med Den hellige ånd, i vanlig speidersammenheng.

### **5.2.3 Bruk av Bibelen**

Blant lederne varierer det i hvilken grad de bruker bibelen i undervisningen. Noen forteller at de i svært liten grad benytter seg av bibelen, mens andre forteller at de bruker bibelhistorier. Jon forteller om en situasjon der de brukte en bibelhistorie for å belyse den situasjonen de jobbet med. Speiderne arbeidet med en oppgave de synes var veldig vanskelig å løse, og lederne brukte da andakten til å fortelle en bibelhistorie om pottemakeren:

Jon (2:149): Og da brukte vi eksempel fra bibelens personer på folk som ikke gav opp (...) og da prøver vi noen ganger å knytte det til både speiderloven, at en speider gjør

sitt beste, og til dette med at du gir ikke opp. Hvis du ikke lykkes første gang, så prøver du på nytt igjen. Og jeg tror den andakten var om pottemakeren. Hadde utgangspunkt i den teksten. Altså, som viser lite grann hvordan det er sammenheng mellom disse tingene. Men det er jo noen ganger vi holder på med sånne ting som det er ganske opplagt at vi kan se at der kommer ting som er utfordrende for dem så vi kan på en måte bruke speiderloven og bibeltekstene for å motivere de til å gå videre, å skjønne.

Hos Dag bruker de bibelen svært lite:

Dag (3:59): (...) sånn som jeg tenker på så bibelen den tar vi egentlig ikke opp unntagen når vi skal ta bibelmerket for å si det sånn.

Men det er forskjell på det å bruke bibelen på speidermøtet og det å fortelle en bibelhistorie. Dag og Eli bruker bibelen for å fortelle hvorfor vi feirer visse høytider:

Eli (3:77): ... det blir mer sånn hva skal jeg kalle det historie altså

Dag: Ja det blir veldig sånn der påskefortellinger, julefortellinger ...

Eli: Ja

Dag: ... pinsefortellinger, altså de kommer fram.

Eli: Hvorfor feire ... Det blir mer fag på en måte.

Men Eli sier også at hun synes det er vanskelig å bruke bibelen. Hun underviser heller ut i fra de situasjonene som oppstår enn at hun vil ha bibelundervisning:

Eli (3:93): (...) de små dagligdagse tingene liksom at de skal være venner (...) ta det inn den veien, på en måte i det dagligdagse fremfor å si at ja nå skal vi lese et bibelvers og begynne å forklare sånn, det klarer ikke jeg i hvert fall. Men det er ikke meg.

Dag tror det er vanskelig for speiderne å forstå bibelvers:

Dag (3:96): Jeg er ikke så sikker på om ungene heller helt skjønner det når du kommer med et direkte bibelvers, det blir for vanskelig for dem, tror jeg.

## 5.2.4 Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori

Ledernes refleksjoner over den kristne undervisningens innhold kan deles i tre kategorier. Den første handler om etikk, moral, oppdragelse og verdier. For Ina er det viktigere å skape holdninger hos speiderne enn å drive forkynnelse. Dag trekker fram at speiderne får med seg kristne verdier. Marit kaller innholdet for basistemaer, at speiderne skal være venner og ikke mobbe. Eli forteller at innholdet handler om moral og etikk og at det bygger på speiderloven. Jon forsøker å vise speiderne sammenhengen mellom speiderloven og kristen tro.

Den andre kategorien refleksjoner handler om Gud og Jesus. Gud forbindes av Jon med skaperverket og at vi skal ta vare på det. Undervisningen om Jesus handler for Jon om et personlig forhold til Jesus og at han er med oss, om nestekjærlighet og omsorg, og om å lære om Jesus. Han sier at det er lite fokus på Den hellige ånd i en speidersammenheng. Dette funnet kan også ses opp mot Smart (1989).

Den tredje typen refleksjoner dreier seg om bruk av bibelen og bibelhistorier. Lederne forholder seg ulikt til bibelen, fra å bruke den ganske aktivt til ikke å bruke den. Hos Jon bruker de bibelhistorier både for å belyse situasjoner som oppstår og i andakter. Dag og Eli bruker bibelen for å forklare høytider. For Eli er det ikke naturlig å lese bibelvers i speidersammenheng, hun synes det er vanskelig. Hun fokuserer heller på at speiderne skal være venner. Dag bruker heller ikke bibelen, unntatt i noen få tilfeller, og han tror det kan være vanskelig for speiderne å forstå bibelvers.

I forhold til teorikapitlet (kapittel 3) er det interessant å se speiderledernes refleksjoner over undervisningens innhold. Ledernes fokus på etikk og moral kan ses opp mot Smarts (1989) religiøse dimensjoner. Det samme gjelder deres refleksjoner om Gud og Jesus. Bruk av bibelen kan ses i sammenheng med både undervisningens innhold og metode. Dette kan si noe om hvilke deler av den kristne tro som lederne fokuserer på. Men også det å drøfte resultatene i forhold til funnet av speiding som et lavterskeltilbud, og hvem som bestemmer undervisningens innhold.

### 5.3 Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens metoder

Fra å ha sett på undervisningens innhold, rettes fokus nå mot den kristne undervisningens metoder. De refleksjonene som kom fram under intervjuene, kan deles inn i tre kategorier: Andakt, forkynnelse og speidergudstjeneste (tabell 6).

<b>2.underproblemstilling:</b> Hvilke metoder reflekterer speiderlederne over i den kristne undervisningen?	
<b>Kategori</b>	<b>Refleksjoner</b>
Andakt (5.3.1)	Har andakt Har ikke andakt
Forkynnelse (5.3.2)	Forkynnelse er vanskelig og gammeldags.
Speidergudstjeneste (5.3.3)	Årsaker til at man har speidergudstjeneste. Tilpasning og delaktighet i speidergudstjenesten

Tabell 6. Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens metoder.

#### 5.3.1 Andakt

Informantene inntar i hovedsak to posisjoner når det gjelder andakten, de som har andakt og de som ikke har andakt på speidermøtene:

Tor (2:25): Vi åpner alltid speidermøtene med en kort andakt.

Ina (3:143): (...) vi har heller ellers ingen sånn andakt til vanlig. Vi har prøvd med sånn patruljeandakt, men det blir aldri noe (...).

Hos Tor er det tradisjon for å ha andakt, mens det er tradisjon for ikke å ha andakt hos Ina. Hos Marit har de også andakt og de er speiderne involvert:

Marit (1:31): Nå har vi (...) en sånn andaktsbok som er litt sånn for unger eller ungdommer. Og så (...) er det en da i patruljen som leser andakten (...).

Pål forteller om en kommende speidersamling for flere speidergrupper der han har ansvaret for andakten:

Pål (1:13): Alle skal samles (...), og på søndag skal vi ha en Scouts Own<sup>9</sup> da, men da har jeg fått lurt en annen gruppe til å ta akkurat den delen (ler).

<sup>9</sup> Scouts Own er et speiderord for andakt.

At Pål bruker ordet "lurt" og at han ler etter å ha fortalt dette, er interessant. Jeg tolker Pål slik at han synes det er vanskelig å holde andakt og at han derfor er glad for å slippe. Senere i intervjuet forteller Pål om at de en del ganger får hjelp av presten til å holde andakt:

Pål (1:80): Vi er ikke så mange ledere da så det hender vi får hjelp av presten, og hvis han er der da, så ofte ber vi han å ta den delen, for han er jo den som kan det.

Pål uttrykker at presten er ekspert på andakter, noe som kan tolkes som at han opplever at han selv ikke mestrer det eller at en leder må ha spesiell kunnskap for å holde en andakt. Samtidig ser vi at Pål ber presten om hjelp når han selv ikke kan holde andakt. At det kan være vanskelig å få noen til å holde andakt, bekreftes av Marit:

Marit (1:73): Det tror jeg nok er nokså gjengs og på en måte at det er få av lederne som er av den typen som at "ja, jeg vil holde en andakt" liksom. At det er ikke noe hos oss, som gjør det.

Intervjuer: Hvorfor er det sånn?

Marit: Ja, si det. Det er vel mange som på en måte kanskje kommer litt utantilfra kirken og kanskje, at de er speidere mest, eller det er litt sånn fifty-fifty kanskje.

Ola: For vår del så er det på en måte ikke det vi prioriterer. Det er jo det å få ungene med å være aktive i speideren. (...) kristenlivet blir jo på en måte litt sånn lagt til side sånn for vår del da, men iblant så prøver vi å få med innledninga i starten[!] men det er ikke ofte vi får til.

Marit mener at årsaken til at det er vanskelig å få ledere til å holde andakt, er at en del ledere ikke har en forankring i menigheten. Slik jeg tolker Marit, sier hun at om en leder er mer knyttet til speiderarbeidet enn til menigheten, så påvirker det i retning av at lederen ikke har andakt. Med andre ord så kan det å være aktiv i menigheten føre til at lederen har andakt. Dermed kan det å ha andakt eller ikke, være personavhengig, slik jeg forstår Marit. Ola legger til at de hos han ikke prioriterer andakten. Det er viktigere for dem å få speidere som er aktive, enn å ha andakt. Ola antyder dermed at andakten kan forstås som et hinder mot å få aktive speidere. Odd forteller om hvordan det er hos dem:

Odd (2:29): Vi har det i ganske liten grad på møtene. Hvis du hadde vært på et møte hos oss, så hadde du nok slitt med å forstå at det er en kristen sammenheng. (...).

Men vi synes nok det er vanskelig eller klarer ikke helt å få det til eller har ikke noen personer som er gode på det, ja.

Odds speidergruppe har lite andakter og han mener at det derfor er vanskelig å se at arbeidet drives i kristen regi. Årsakene han nevner, kan deles i tre. For det første er det vanskelig, for det andre klarer lederne ikke å få det til, og for det tredje har speidergruppa ikke personer som er flinke til å ha andakt. Det å ha andakt er slik jeg kan forstå Odd, personavhengig, der det er viktig å ha en leder som synes det er greit å ha andakt og som er god til det.

### 5.3.2 Forkynnelse

Speiderlederne reflekterer også over forkynnelse i speidersammenheng. Flere ledere tar avstand fra denne måten å undervise på. Anne distanserer seg fra forkynnelse:

Anne (1:221): Men jeg prediker ikke på speidermøtene mine, det gjør jeg ikke, men jeg formidler, jeg tenker jeg formidler gode basiskunnskaper. Vi har hatt litt diskusjoner her med noen av de litt eldre i menigheten, de lurer på hvor mye vi forkynner på speidermøtene, og da har jeg presisert at det gjør jeg ikke, jeg forkynner ikke.

Intervjuer: Hva legger du i ordet forkynne?

Anne: For meg så blir det å begynne å lese bibelsitater (...), for meg er det at da skal jeg forkynne og det gjør jeg ikke, men jeg formidler gode verdier. Det er jeg opptatt av at jeg skal gjøre i mitt speiderarbeid, men det er ikke naturlig for meg å forkynne, men jeg tenker det er kanskje en form for forkynnelse det å formidle gode speiderverdier og gode verdier sånn i, ja i å være gode medmennesker å... .

Anne oppfatter det å "predike" som å forkynne og det vil hun ikke gjøre. Hun bruker isteden ordet "formidle", og hun vil formidle gode basiskunnskaper. For Anne er det å forkynne det samme som å lese bibelsitater og det tar hun avstand fra siden det ikke er naturlig for henne. Tydeligvis stiller folk i menigheten spørsmål om de forkynner i speiderarbeidet, og det vil ikke Anne gjøre. For henne handler kristen undervisning om å formidle verdier, ikke lese fra bibelen. Dermed skiller Anne på forkynnelse og formidling. Hos Ina forkynner de heller ikke, og hun reflekterer over hvorfor de ikke gjør det:



Ina (3:350): (...) det er ikke så mye direkte forkynnning, men mer holdningsskaping og brobygging og det å på en måte ha et lavterskeltilbud som på en måte presenterer kirken og skaper en tilhørighet, og en mulighet for å ta med, som jeg tror er kjempeviktig.

Ina legger mer vekt på holdningsskapende arbeide og brobygging enn forkynnelse. Hun ser en sammenheng mellom det å være et lavterskeltilbud og det å ha lite forkynnelse. Lite forkynnelse gjør at speiderne kan ta med seg andre. For Ina har mangelen på forkynnelse sin årsak i at speiderarbeidet skal være åpent og med en lav terskel til menigheten. Ina er opptatt av å bygge bro mellom speiderne og menigheten. Denne tilknytningen til menigheten skjer ved at speidermøtene er i kirken og at de har speiderparader:

Ina (3:64): Det er mer det at vi har en veldig nær tilknytning til menigheten, så det blir mer en sånn inngangsport eller tilknytning til menigheten og det arbeidet enn at vi driver direkte forkynnelse.

Dag og Ina snakker om forkynnelse som metode og at denne metoden ikke lenger brukes i speideren:

Dag (3:62): ... men sånn ren forkynnelse tror jeg ikke man driver i speideren lenger.

Ina: Nei, i veldig liten grad. Min mening (...) er at jeg tror ikke det er det viktigste vi driver.

Dag: Nei

Ina: ... det er mer det å skape en innfallsvinkel og skape ...

Dag: Ja, skape sunne og fornuftige mennesker som har ...

Ina: Ja, å skape noen interesser kanskje.

Dag: ... og som har en ballast når de blir litt større altså.

Forkynnelse står ikke i sentrum for Dag og Ina. Det er viktigere at speiderne blir interessert og utrustes til å bli fornuftige mennesker. Tidligere under intervjuet fortalte Dag om sine opplevelser som ung speider da prestene forkynte lenge og det var veldig kjedelig (3:237). Han mener at forkynnelse som metode hører fortiden til:

Dag (3:300): Jeg tror nok det er noe som er i tiden at den der rene forkynnelsen er borte, men at vi må heller engasjere hele familien i det arbeidet vi gjør i forhold til kirken og hva vi står for og hele den pakka der.

Ina: Skape litt relasjoner og...

Dag: Ja

Ina: ... og... ja å bryte ned mur...altså det liksom bare... alt sånt

Dag: ja...

Ina: Vise at bare her...velk...altså

Dag: Alle er velkomne liksom... det er greit nok det. Så får man ta det man får eller... ta imot det man vil.

Dag mener at forholdet til kirken er viktigere enn forkynnelsen. Han og Ina legger mer vekt på den sosiale siden. Det er viktig å engasjere familier, skape relasjoner, bryte ned murer, og at alle føler seg velkommen.

### **5.3.3 Speidergudstjeneste**

Speidergudstjenesten var et av temaene speiderlederne reflekterte over. De forteller hvorfor de har speidergudstjenester og hvordan den oppleves, speidernes rolle i gudstjenesten, og sentrale momenter som gjør at gudstjenesten appellerer til speiderne.

#### **Årsaker til at man har speidergudstjeneste**

Det er flere grunner til at det arrangeres speidergudstjenester. Marit forteller at de har det av tradisjon(1:131), men Pål er ikke helt enig og utdyper det:

Pål (1:132): Nei, det er også for å vise menigheten at vi eksisterer. Hvem vi er. Og motsatt. Vise speiderne at kirken er der.

Her ser vi to årsaker. Gudstjeneste kan arrangeres av tradisjon, men også for at menighet og speidergruppe skal møtes. Eva utdyper at speidergruppa er en del av menigheten også på lik linje med andre virkegrener:

Eva (2:71): For å vise at speideren er en del av menigheten. At vi er like mye en del av menigheten som kanskje mannsgruppa eller kvinneforeningen eller menighetsrådet. Og at de også kan se hverandre. At menigheten ser hvor flotte speiderbarn man har.

Ifølge disse refleksjonene finnes det en avstand mellom speidergruppa og den gudstjenestefeirende menighet som man forsøker å knytte sammen gjennom å arrangere speidergudstjeneste. Jon kommer også inn på forholdet til menigheten og at speidergruppe og menighet behøver en sterkere relasjon, og at speidergudstjenesten er en viktig møteplass:

Jon (2:56): Og for oss handler det jo litt om relasjonen mellom speider og menighet, altså vi skal klare å knytte de to tingene sammen sånn at det liksom ikke blir to øyer som lever hvert sitt liv, men prøve å skape en bevissthet om at disse tingene henger sammen.

Odd nevner at det finnes forventninger fra menigheten på at det arrangeres speidergudstjenester:

Odd (2:80): Jeg tror vi også litt har det fordi menigheten forventer at vi gjør det. Det er nok en liten årsak der. Sikkert ikke så positivt hvis vi sluttet.

Et annet aspekt som Marit nevner, er at det også handler om å få med foreldrene til speiderne:

Marit (1:290): (...) på speiderparadene så er det veldig mange speiderforeldre som ikke går i menigheten ellers, men de kommer på speiderparadene for da er ungene der og sånn sett så får vi på en måte foreldra også inn i kirken (...).

Dermed har også speidergudstjenestene en utadrettet funksjon der nye mennesker blir kjent med menigheten. Jon er opptatt av at speidergudstjenesten er en del av speiderprogrammet:

Jon (2:75): (...) dette hører med i selve speiderprogrammet altså, en speider er åpen for Gud og hans ord (...).

Jon ser en sammenheng mellom det at norsk speiding bygger på en kristen grunn i speiderlovens § 1 "En speider er åpen for Gud og hans ord" og det at man arrangerer speidergudstjeneste.

### **Tilpasning og delaktighet i speidergudstjenesten**

Lederne fortalte også en hel del om hvordan de opplever speidergudstjenesten. En vanlig gudstjeneste er ifølge Jon ikke speidervennlig. Han mener det er viktig å tilpasse den til målgruppen ettersom speiderne ikke går jevnlig på gudstjeneste:

Jon (2:92): (...) hvis speiderne bare kommer for å vise seg fram for menigheten og det ikke er tatt høyde for at de er der, altså i programmet, (...). Men det at det faktisk er tenkt igjennom litt på forhånd at du har speidere, de har en helt annen setting og en helt annen bakgrunn enn den som de som går der hver eneste søndag har, å prøve å komme de i møte. Så hvis du bare kjører en vanlig gudstjeneste (...). Det er ikke så veldig speidervennlig, (...).

Om man ikke tilpasser gudstjenesten, er den ikke speidervennlig. Dette forteller også Odd om:

Odd (2:88): (...) det er vanskelig å engasjere speiderne i noe vi ikke har kontroll på selv kanskje.(...) Man oppfordrer de til å være der og så er man bare et sted og (...) de skjønner ikke hva som skjer, ikke sant. Det er som å se på en film man ikke skjønner noe av, det er ganske kjedelig.

Odd er opptatt av at speiderne må forstå hva som skjer og at de må engasjeres. Det å bare være deltagere, oppfatter Odd som kjedelig. Derfor har Odds speidergruppe valgt å arbeide med speidergudstjenesten:

Odd (2:41): ... før så har vi ofte vært på speidergudstjeneste som deltakere, men målet nå er at vi lager det selv. Vi tar en søndag og så sier vi at den tar speidern. Og

så får vi litt hjelp fra kirken, vi får det ved hjelp av en prest kanskje som kan hjelpe oss, og så er han med på en del speidermøter, og så lar vi patruljene få sine oppgaver som de jobber med fram mot gudstjenesten da som de lager. Og så syr vi sammen det vi klarer å få til og hvis vi må ha med noe mer så får vi støtte fra kirken (...). Det fungerte fint og vi er veldig fornøyde med det (...)

Odd vil at speiderne ikke bare skal være passive tilskuere men aktive deltagere. De har tatt konsekvensen av det og involverer speiderne i selve planleggingen. At gudstjenestene er tilpasset speiderne, er viktig også for Anne. Hun legger vekt på korte gudstjenester med få ritualer når speidere er med:

Anne (1:93): Det er ikke positivt å være nødt å sitte å hysje på barn når det varer veldig lenge. Og så tenker jeg at alle ritualene trengs ikke tas med når kirken er full av barn.”

Eli mener at innholdet må være forståelig og konkret. For lange gudstjenester fører til urolige barn:

Eli (3:250): (...) ungene kan godt følge med, men det må være noe som de forstår, og det må gjerne konkretiseres, og så skal det ikke være for lenge, for hvis det blir for lenge, da begynner de å tulle rett og slett. Da blir det bråk nesten.

Dag fokuserer på at prekenen i speidergudstjenesten er kort og at speiderne blir engasjert og ikke er passive tilskuere. God kommunikasjon mellom prest og speidere er helt sentralt for Dag:

Dag (3:28): (...) presten på speidergudstjenesten han har da fort vekk bare en timinutters andakt hvor han engasjerer ungene med spørsmål og sånt noe så ungene er med, og det synes ungene er veldig morsomt.

Marit og Olas menighet har fått ny prest og det har gjort at det ble forandringer i gudstjenestene. I dette tilfellet har gudstjenestene blitt tilpasset speiderne. Man bruker ny teknikk og har byttet ut gamle salmer med sanger som passer målgruppen:

Marit (1:118): Også synes jeg sangene og sånne ting er blitt veldig mye kulere. (...)

Ola: Bedre det enn salmer som de gamle... altså pensjonister synes er bra, det er ikke noe særlig på speiderparader.(...)

Tidligere har vi sett at Marit mener at speiding er et lavterskeltilbud inn i menigheten. Dette synet påvirker også speidergudstjenesten:

Marit (1:106): (...) som jeg tenker litt så er speiderne på en måte sånn lavterskeltilbud inn i kirken, for veldig mange så er jo det første møtet med kirken tror jeg, vi legger lista litt deretter på en måte, samme tenker vi i forhold til speiderparadene.

Marit er opptatt av at speidergudstjenesten ikke skal være kjedelig. Den skal appellere til speidere, men også til voksne. Hun forteller at folk reagerer når gudstjenesten ikke er lagt opp for speiderne:

Marit (1:108): At speiderparadene skal være litt all right. At det skal ikke være drit kjedelige. For det er jo noen speidere eller gudstjenester som er kjedelige, rett og slett for oss voksne,(...) flere har gått og sagt til presten i etterkant: "Nei, dette går ikke an å gjøre, altså!" og "Dette var kjempebra!" (...).

For å skape delaktighet, kan speiderne være med å planlegge og gjennomføre gudstjenestene. Et eksempel på dette er hos Jon der speiderne selv forbereder speidergudstjenesten:

Jon (2:56): Og da har vi egentlig full regi. Og da gir vi de egentlig ganske frie tøyler sånn at gudstjenesten kan være veldig annerledes enn det som er vanlig ellers. Vi prøver å få speiderne til å være ganske deltagende sånn at vi fordeler og får mange til å være synlige og være med i de gudstjenestene, og så er det jo selvfølgelig speiderparade og speiderbønn og flaggsang og sånn ting som er litt tradisjonelle.

Speiderne spiller i dette eksemplet en aktiv rolle både i planlegging og i gjennomføring av gudstjenesten, og de har også tradisjonelle momenter som inntog, speiderbønn og flaggsang. I gudstjenesten hos Eli leser speiderne bibelvers, tar opp kollekt og tenner lys. Grunnen til at speiderne får tildelt oppgaver, er at de skal oppleve at de er delaktige:

Eli (3:217): (...)i speidergudstjenestene så leser ungene bibelvers, de samler inn kollekt, de er med og tenner lys, litt sånn forskjellig, få dem med, engasjere dem.

Intervjuer: Ja, hvorfor det?

Eli: Jo, det er fordi at de skal føle at de ikke bare sitter der. Men de blir engasjert.

#### **5.3.4 Oppsummering og utfordring i forhold til problemstilling og teori**

Den kristne undervisningens metoder kan deles inn i tre kategorier. Den første refleksjonen handler om andakten. Her kan refleksjonene deles inn i to grupper. De som har andakt, og de som ikke har det. Hos Tor er det tradisjon for å ha andakt, han åpner alltid speidermøtene med andakt, mens Odd forteller at de ikke har andakt fordi det er vanskelig og de ikke har noen som er gode på det. Hos Ola prioriteres ikke andakten. Marit mener at årsakene også kan være at speidergruppa har ledere som ikke har et så sterkt forhold til menigheten. Hos Pål hender det at de får hjelp av presten til å ha andakt.

Den andre kategorien refleksjoner handler om forkynnelsen. Anne distanserer seg fra forkynnelse og en årsak hun oppgir, er at det vil hun ikke gjøre, hun vil heller formidle gode verdier. Inas refleksjoner dreier seg om at forkynnelse ikke passer sammen med et lavterskeltilbud. For Ina er det viktigere å drive med holdningsskaping og brobygging mot kirken. Dag reflekterer over at forkynnelse er gammeldags; nå er det viktigere å engasjere hele familiene og la folk føle seg velkommen.

Den tredje kategorien metodiske refleksjoner dreier seg om speidergudstjenestene. Marit mener man velger speidergudstjenesten av tradisjon, men at speidergudstjenesten også er en måte å få foreldre til å komme i kirken på. For Jon handler det om at man bygger relasjoner mellom speidergruppa og menigheten. Han reflekterer også over at speidergudstjenesten er en naturlig del av speiderprogrammet. Odd er opptatt av at gudstjenestene må være tilrettelagt for speiderne ellers forstår ikke speiderne hva som skjer, derfor har de satt i gang med et prosjekt der speiderne er aktivt med i planlegging og gjennomføring. For Eli må speidergudstjenesten være kort og forståelig for speiderne, og Marit trekker fram at speidergudstjenestene også skal ha en tankegang om lavterskeltilbud.

Jon forteller at speiderne er aktive i planlegging og gjennomføring av speidergudstjenestene, noe som gjør at disse gudstjenestene kan se ganske annerledes ut enn til vanlig.

I forhold til teorien, kan ledernes refleksjoner om andakten drøftes opp mot hva som gjør at man har andakt eller ikke, og om det finnes noen sammenheng i den didaktiske relasjonsmodellen om hvordan man sørger for å opprettholde en kristen undervisning. Dette punktet kan henge sammen med ledernes syn på lavterskeltilbud og forkynnelse, og om man ser forkynnelse som en induktiv eller en deduktiv metode. Forkynnelse kan undersøkes nærmere opp mot teori på området. Speidergudstjenesten kan ses opp mot hva som er bakgrunnen for å ha den, hvorfor man har den.



## 6 Drøfting

I dette kapitlet drøftes resultatene av speiderledernes refleksjoner (kapittel 5) opp mot teori (kapittel 4) for å drøfte hovedproblemstillingen *”Hvilke refleksjoner gjør speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps seg over undervisning i kristen tro til speidere?”* Fokusgruppeintervjuene har gitt et stort materiale og det er mange interessante sider som kan drøftes. For at resultatene skal bli håndterlige, er det nødvendig å konsentrere drøftingen om noen utvalgte perspektiver. Jeg har derfor gjort et utvalg som jeg mener er interessant i forhold til problemstillingen og teorien. I 6.1 drøftes lavterskeltilbud som en overordnet refleksjon over den kristne undervisningen. I 6.2 drøftes refleksjoner over undervisningsinnhold i forhold til et spenn i undervisningen mellom etikk og moral på den ene side og kristen tro på den andre. I 6.3 drøftes refleksjoner over den kristne undervisningsmetoder med særlig henblikk på andakten, speidergudstjenesten og det personlige valget av undervisningsmetode.

### 6.1 Drøfting av overordnede refleksjoner over den kristne undervisning

Et av de sentrale funnene i undersøkelsen er refleksjonen over at speiderarbeidet i Metodistkirken kan ses som et lavterskeltilbud (se 5.1.1). Derfor fokuserer jeg på hva et lavterskeltilbud er og hva det innebærer når jeg drøfter overordnede refleksjoner over den kristne undervisningen.

#### 6.1.1 Speiding forstått som lavterskeltilbud

Begrepet *lavterskeltilbud* dukker opp i speiderledernes refleksjoner over den kristne undervisningen. Ut fra deres refleksjoner kan lavterskeltilbud forstås som en idé om at nedtoning av forkynnelsen gjør at speidergruppa når flere speidere, eller sagt motsatt, for mye forkynnelse kan føre til at speidergruppa får færre nye speidere. Forkynnelse forstås mer som direkte bibellesning eller det å holde en preken til speiderne, mens et lavterskeltilbud fokuserer på etikk- og moralspørsmål som kristne verdier, holdningsskapning, det å hjelpe hverandre og være venner. Gjennom Marits refleksjoner tydeliggjøres innholdet i lavterskeltilbudet. Hun reflekterer over at kristendommen finnes med der bak, men at speidingsens fokus ligger på friluftsliv. Lavterskeltilbud og forkynnelse kan dermed forstås som to forskjellige perspektiver på den kristne undervisningen i speiderarbeidet.

En måte å forstå begrepet *lavterskeltilbud* på, kan være å se det som et overordnet perspektiv som styrer speiderledernes tanker og praksis. Derfor er det interessant å vurdere lavterskeltilbudet i lys av Afdals et al. (2006) kulturmodell (figur 4, s. 24). Afdal et al. (2006, s. 41) har definert kultur slik: "Kultur er alt tillært i motsetning til alt medfødt, som er natur og dermed naturlig". Lavterskeltilbud kan, slik jeg forstår begrepet, forstås som noe som er tillært, som en idé eller en verdi. I kulturmodellen (figur 4, s. 24) kan lavterskeltilbudet forstås som en sentral kultur som påvirker hele speiderarbeidet. I Afdals et al. (2006) modell påvirker kulturen, -i speiderarbeidet forstått som lavterskeltilbud, alle andre faktorer som er viktige i undervisningssituasjonen. Lavterskeltilbudet påvirker dermed hvordan man arbeider med faget, i speidersammenheng forstått som kristen tro. Eleven, her forstått som speiderjenta og -gutten, påvirkes av lavterskeltilbudet eller den kulturen som finnes i speidergruppa. Læreren, forstått som speiderlederen, bærer selv med seg en forståelse av kulturen som råder i speidergruppa, og velger undervisningsmetoder og innhold blant annet ut i fra dette. Om det finnes noen mål for den kristne undervisningen, f.eks. formålsparagrafer, så tolkes de slik jeg forstår det i lys av lavterskeltilbudet. På bakgrunn av Afdals et al. (2006) kulturmodell, er det derfor nærliggende å hevde at lavterskeltilbudet kan forstås som en lavterskelkultur.

Et søk på websidene til Metodistkirkens speiderkorps ([www.ms-speider.no](http://www.ms-speider.no), 4. november 2012), viser at ordet "lavterskeltilbud" forekommer i tre intervjuer med speiderledere i korpsets eget blad, Kløverliljen (Neef, 2008a, 2008b, 2008c). De intervjuede lederne forteller at speiderarbeidet er et lavterskeltilbud der man får kontakt med speidere og foreldre som kommer utenfra kirken, man formidler gode verdier, det er plass til alle, vennskap utvikles og man lærer (ibid.). Etter mine undersøkelser finnes det ingen beskrivelse av speiderarbeid som et lavterskeltilbud i formålsparagrafer og lover, verken hos Metodistkirkens speiderkorps eller Norges speiderforbund. Til tross for dette benyttes *lavterskeltilbud* både i nevnte artikler og av speiderledere i fokusgruppeintervjuene i denne oppgaven. Dette er da en kultur som kan finnes hos ledere på lokalplanet i en speidergruppe, men som ikke gjenspeiles i Metodistkirkens speiderkorps formålsparagraf eller i andre offisielle dokumenter.

Om vi ser lavterskelkulturen i forhold til Smarts (1989) religiøse dimensjoner (tabell 1, s. 33), kan det synes som om lavterskeltilbudet fokuserer på tre dimensjoner: Den etiske og juridiske dimensjon gjennom å undervise om etikk og moral, den rituelle dimensjon gjennom at man arrangerer eller deltar i speidergudstjenester, og den sosiale og institusjonelle dimensjon gjennom menighetens fellesskap som kan oppleves f.eks. på en speidergudstjeneste. Et hovedfokus på disse tre dimensjonene kan føre til at Smarts (ibid.) andre dimensjoner får mindre fokus; den dogmatiske og filosofiske dimensjon som handler om troslære og hva kristen tro er, den mytiske eller narrative dimensjon som dreier seg om å fortelle sentrale bibelhistorier for kristendommen, den opplevels- og følelsesmessige dimensjon som tar for seg den personlige opplevelsen av at troen gjelder meg, og den materielle dimensjon som har fokus på den kristne tros fysiske sider som f. eks. kan være bibelen, kirkerommet eller kirkekunst. Selvfølgelig finnes det innslag av disse dimensjonene også, men fokusgruppeintervjuene viser at det finnes en konsentrasjon om de tre førstnevnte dimensjonene hos Marit og Ina enn de fire siste av Smarts (ibid.) dimensjoner i det speiderlederne kaller et lavterskeltilbud.

### **6.1.2 Lavterskeltilbud satt inn i en menighetssammenheng**

Marit forteller at speiderne får kristendommen på kjøpet gjennom å være med i kirkens miljø, og være med på speidergudstjenester (se 5.1.1). Speiderarbeidet kan fungere som en inngangsport til menigheten hvor man får venner, deltar på ungdomssamlinger, blir med i koret og konfirmerer seg. Ut i fra Marits refleksjoner, tolker jeg henne slik at det er den sosiale rammen, eller forstått som Smarts (1989) sosiale dimensjon, som gjør at speiderne også blir mer og mer med i kirken. Den sosiale rammen er en utdypende måte å forklare hva et lavterskeltilbud eller en lavterskelkultur kan være. I speidergruppa kan dermed den sosiale rammen eller Smarts (1989) sosiale dimensjon forstås som en uformell måte å drive kristen undervisning på. En slik uformell måte å undervise på forklarer Wiedel (1995) at også finner sted i menighetens fellesskap:

Utan att någon formell undervisning äger rum pågår en lärandeprocess som en ömsesidig tillsammans-med-pedagogik. Själva delaktigheten i församlingen är nyckelordet och i pedagogiska termer skulle man kunna tala om den kristna

*gemenskapens pedagogiska strategi*, där undervisningens huvudinriktning är socialisation och växande i gemenskap. (Wiedel, 1995, s. 40, forfatterens kursiv)

Jeg forstår Wiedel (ibid.) slik at det å være sammen i menighetens fellesskap er en del av den kristne læringsprosessen, og etter min forståelse bør denne uformelle måten å lære på også kunne gjelde speiderarbeidet. Nå kan det være både likheter og forskjeller mellom menighetens og en speidergruppes fellesskap, men speidergruppene i Metodistkirken må kunne anses for å være en del av menighetenes barne- og ungdomsarbeid. Wiedel (ibid.) påpeker nettopp dette at læringsprosesser finner sted selv om man ikke har noen formell undervisning. Oversatt til speiderarbeidet kan dette bety at det pågår læringsprosesser av kristen karakter i speidergruppa selv om man ikke har andakt eller annen kristen undervisning, men gjennom at man er med i det sosiale miljøet. Marit forteller selv at hun ble sosialisert inn og vokste i menighetens fellesskap gjennom speiderarbeidet. Det er også interessant å se dette i forhold til Asheim og Mogstads (1987) dimensjoner (tabell 2, s. 35) hvor de peker på fire dimensjoner som er viktige for barns religiøse utvikling. I deres dimensjonstenkning har de ikke med fellesskapet som en viktig del, men har etter min forståelse et større fokus på den enkeltes egen utvikling enn at fellesskapet gjør at man utvikles. Dermed kan man forstå et lavterskeltilbud som en undervisningsmetode der det sosiale fellesskapet er en del av den kristne undervisningen.

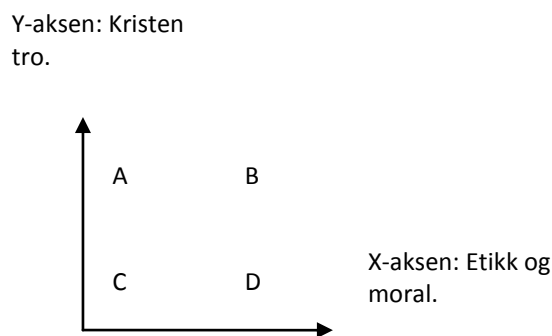
## **6.2 Drøfting av refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens innhold**

I dette kapitlet drøfter jeg spennet i refleksjoner over undervisningens innhold, fra hovedvekt på etikk, moral og holdninger på den ene siden, til kristen tro på den andre.

### **6.2.1 Fra undervisning om etikk og moral til fokus på kristen tro.**

I intervjuene reflekterer lederne over undervisningens innhold. En type refleksjon handler om at innholdet i undervisningen fokuserer på etikk og moralspørsmål, holdninger, og det å være en god venn, men uten bruk av andakt eller forkynnelse. En annen type refleksjon har fokus på kristen tro der man har andakter, men samtidig også underviser i spørsmål som handler om etikk og moral. Dermed har vi refleksjoner over undervisningens innhold som går fra hovedfokus på etikk og moral, til en annen type refleksjon som knytter etikk og

moralspørsmål sammen med kristen tro. Disse refleksjonene uttrykker, slik jeg forstår det, et spenn i undervisningens innhold som kan illustreres slik (figur 7, s. 85):



**Figur 7.** Spennet i refleksjoner over undervisningens innhold.

Den vannrette x-aksen viser undervisning i etikk og moral. Jo lenger til høyre man kommer på x-aksen desto større blir fokuset på etikk, moral og holdninger. Loddrett viser y-aksen graden av fokus på kristen tro i undervisningens innhold. Jo høyere opp, jo sterkere blir fokuset på kristen tro som en personlig tro. Forenklet kan man da dele opp refleksjonene i fire, der A angir et og stort fokus på kristen tro og et mindre fokus på etikk og moral. B angir et stort fokus på etikk og moral og samtidig et stort fokus på personlig kristen tro. C viser et mindre undervisningsfokus på etikk og moral og et mindre fokus på kristen tro. D står for et høyt fokus på etikk og moral, og et mindre fokus på en personlig kristen tro. I forhold til refleksjonene som kommer frem i intervjuene, finner jeg refleksjoner som hører hjemme i punktene B og D. I punktet D har speiderledere sitt hovedfokus på å undervise speiderne om gode holdninger, og et mindre fokus på kristen tro. Fokusgruppeintervjuene viser også refleksjoner som utgjør punktet B der det undervises i etikk, moral og holdninger, men man setter undervisningen inn i en sammenheng der kristen tro også er i fokus. For punktene A og C har det ikke fremkommet noen tydelige refleksjoner blant de intervjuede, men ut fra et tenkt scenario, vil dette også kunne være refleksjoner som finnes. Figur 7 er et forsøk på å illustrere det spennet av refleksjoner som kom frem om kristen undervisning. Samtidig er det viktig å påpeke at undervisningen kan pendle mellom disse punktene, og at man ikke nødvendigvis alltid befinner seg i ett og samme punkt.

Min forståelse er at Smarts (1989) religiøse dimensjoner kan appliseres på figur 7, hvor x-aksen rommer Smarts (ibid.) etiske dimensjon (dimensjon 5, tabell 1, s. 33). Y-aksen rommer

både Smarts (ibid.) opplevels- og følelsesmessige dimensjon (dimensjon 4, tabell 1, s. 33), og den mytiske eller narrative dimensjon (dimensjon 3, tabell 1). Totalt opererer Smart (ibid.) med syv dimensjoner (tabell 1, s. 33), der alle syv rommes i den kristne religionen. I forhold til hvordan man skal bruke Smarts (ibid.) religiøse dimensjoner i undervisningen, hevder Sødal (2006) at man bør:

(...) analysere hvilke av disse dimensjonene som bør inn i undervisningen, hvordan de bør vektlegges og hvilke metoder de bør formidles ved hjelp av. (Sødal, 2006, s. 15)

Sett opp mot undervisningens innhold, bør man altså tenke gjennom hvilke av Smarts (1989) dimensjoner man underviser i. I de refleksjonene som ligger til grunn for punktet D i figur 7 (s. 72), kan det synes som om etikk og moral er i fokus. Om den kristne undervisningen i speiderbevegelsen først og fremst fokuserer på å lære speiderne etikk og moral, forstått som Smarts (1989) etiske og juridiske dimensjon (dimensjon 5, tabell 1, s. 33), er det mulig at det blir mindre fokus på andre av Smarts (ibid.) dimensjoner. Spørsmålet blir da hvordan speiderne får undervisning i de øvrige av Smarts (1989) seks dimensjoner.

En leder forteller at hun har diskutert den kristne undervisningen med folk i menigheten og sagt at hun ikke forkynner eller leser bibelvers (kapittel 5.3.2), noe som tydeligvis har blitt forventet fra noen i menigheten. Dette er et eksempel på at det kan være uklarhet mellom speiderledere og menigheten om hvem som gjør hva i den kristne undervisningen. Gjennom å bruke Smarts (ibid.) dimensjoner slik Sødal (2006, s. 15) viser i planleggingen av arbeidet, kan lederne sikre at speiderne får undervisning i flere forskjellige dimensjoner. Om speiderne ikke møter alle av Smarts (ibid.) dimensjoner i speiderarbeidet, kan en mulighet være at menigheten tar ansvar for at speidergudstjenesten gjennomføres, at speiderne får møte forkynnelse eller får besøk av presten. Dermed behøver ikke det å fokusere på en eller noen få av Smarts (ibid.) dimensjoner gi ubalanse i den kristne undervisningen, men det fordrer at speidergruppe og menighet er enige om hvem som har ansvaret for undervisningen av de ulike religiøse dimensjonene.

At det finnes refleksjoner over etikk og moral i speidergrupper som både har andakt og som ikke har andakt, er for meg mindre overraskende, ettersom speiderbevegelsen har et

oppdragende mål, og speiderloven er sentral (kapittel 2). Forskjellen i refleksjonene synes å være i hvor stor grad etikk og moral også kobles sammen med undervisning i kristen tro.

### **6.3 Drøfting av refleksjoner knyttet til den kristne undervisningsmetoder**

I dette kapitlet drøfter jeg speiderledernes refleksjoner over andakten og speidergudstjenesten som undervisningsmetoder, og det personlige engasjementets betydning for valg av undervisningsmetoder.

#### **6.3.1 Andakten som undervisningsmetode**

Fokusgruppeintervjuene viser forskjellige refleksjoner over andakten. Noen refleksjoner handler om at man har andakt, mens andre refleksjoner tar utgangspunkt i at man ikke har andakt. Om vi setter andakten inn i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 5, s. 28), kan andakten ses på som en undervisningsmetode der det finnes en sammenheng med andre faktorer som påvirker undervisningens innhold som mål, rammefaktorer, evaluering, den enkelte speider, og lederen som leder det hele. I modellen (figur 5, s. 28) finnes det en nær sammenheng mellom lederen og metoden ettersom de står oppført som samme faktor. Dette forholdet fremkommer etter min forståelse også i fokusgruppeintervjuene. Et eksempel på denne relasjonen er Pål som reflekterer over at han hadde lurt noen andre til å ta andakten (5.3.1). Dette tolker jeg som at Pål synes andakt er vanskelig, og helst vil ha noen andre til å holde den. Det nære sammenhengen mellom leder og metode kommer også frem i det at Anne forteller at hun ikke vil forkynne ettersom det ikke er naturlig for henne. Hvilken metode en leder velger, kan derfor være avhengig av lederen selv og hva denne opplever seg å beherske, hva man vil eller ikke vil, eller hva lederen opplever som naturlig.

Men refleksjonene ovenfor kan også peke på at bruk av andakt som metode ikke behøver å være helt avhengig av hva den enkelte leder selv kan. Pål forteller at han synes det er vanskelig å holde andakt, men likevel prøver han å få det til ved å be andre om hjelp. Et annet sted i intervjuet forteller han at han også spør presten om hjelp med andakten. Dermed går Pål på utsiden av de metodene han selv behersker. De metodene lederen velger, behøver dermed ikke være helt avhengige av lederens egne ferdigheter, men det fordrer at

lederen er åpen for å ta inn annen hjelp i undervisningen, slik vi har sett at Pål er. Om man velger å ha andakt, blir dermed personavhengig, uansett hvordan man løser det.

### **Andakten i forhold til induktive og deduktive metoder**

En arbeidsmetode kan ifølge Imsen (2005, s. 328) være induktiv eller deduktiv. Blant lederne som reflekterer over at de har andakt, reflekteres det over to forskjellige tilnærminger. Den ene dreier seg om at det er lederen selv som holder andakten, mens en annen tilnærming dreier seg om at det er speiderne som leser for hverandre (5.3.1).

De to eksemplene ovenfor kan forstås som deduktive, altså at en person leser eller forteller noe, og de andre lytter. Vi har tidligere sett at speiding generelt preges av *learning by doing* og induktive metoder (3.3.1). Det at speiderne selv er aktive og får prøve seg i ulike aktiviteter, er en del av speidings arbeidsmetoder. Det er interessant å se at det kan synes som om noen av ledernes refleksjoner handler om at det benyttes en deduktiv metode i andakten, altså at det er lederen som holder andakten for speiderne. Her kan det virke som at det skjer et skifte fra induktiv til deduktiv metode i speiderarbeidet, eller fra "learning by doing" til det jeg vil kalle "learning by listening", der arbeidsmetoden består i å lytte mer enn selv å være aktiv. Mitt perspektiv er at den ene metoden ikke behøver å være bedre enn den andre, men at de kan brukes i ulike situasjoner. Etersom induktiv metode står helt sentralt i øvrig speiderarbeid, er det interessant at refleksjoner antyder at ledere skifter undervisningsmetode når man kommer til kristen undervisning. Å skifte metode fra induktiv til deduktiv, kan være en god variasjon og komplement til annen undervisning, men samtidig kan en andakt også utformes på en mer induktiv måte gjennom at speiderne er mer aktive, f.eks. i samtale.

Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3, s. 23), kan bruk av deduktiv metode i andakten ha å gjøre med innholdet som undervises, forstått som at lederne mener at en deduktiv metode er den beste metoden å undervise kristen tro på. Men det kan også henge sammen med ledernes egen erfaring og kjennskap til ulike undervisningsmetoder, f.eks. at det å holde andakt forstås som at en snakker og resten lytter. Dette er en situasjon som, bygget på min egen erfaring, ofte finner sted i menigheter og kristne foreninger, altså at en leder holder en andakt på en slik måte som man har lært at den skal holdes. Dermed



kan det finnes en idé om at man holder andakt med en spesiell metode, eller at kulturen og tradisjonen gir føringer for hvilke metoder man bruker i en andakt.

### **Å ikke ha andakt**

I intervjuene fremkommer det også refleksjoner over ikke å ha andakt. Det oppgis forskjellige grunner til dette, som at det kan være vanskelig å få ledere til å holde andakten, at ikke alle vil forkynne, at alle ledere ikke har like sterk forankring i menigheten og at det derfor ikke er naturlig å holde andakt, eller at speidergruppa ikke har noen som er flinke til å holde andakt. Etter min forståelse kan disse refleksjonene handle om personlige forhold. Speiderledere vet ikke helt hvordan en andakt skal holdes, speidergruppa har ingen tradisjon for å ha andakt, eller at den enkelte leder selv ikke vil holde en andakt.

I forhold til den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3, s. 23), kan det da stilles spørsmål om hvordan undervisningens innhold, metode og mål henger sammen. Den didaktiske relasjonsmodellen viser at det kan finnes en forbindelse mellom andakten, det mål man har for arbeidet og det innhold det fokuseres på. Om speiderledere velger å ikke ha andakt, så strider det verken mot Metodistkirkens speiderkorps eller Norges speiderforbunds formålsparagrafer, ettersom ingen fastslår at man skal ha andakt som metode i speidergruppa, men i Metodistkirkens speiderkorps vil man fremme "(...) en levende tro hos barn og unge (...)" (Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund, 2012, § 1), og andakten er en metode for å gjøre dette. For speiderledere som ikke har andakt som en del av speiderarbeidet, blir det da et spørsmål om man bruker andre metoder for å fremme en levende tro og oppnå speiderkorpsets mål, f.eks. speidergudstjenesten og speiderbønnen.

I ytterste konsekvens kan fravær av andakten bety at speidergruppa har en begrenset kristen undervisning. Odd er et eksempel på at man ikke har andakt, men at de likevel har kristen undervisning gjennom et prosjekt som handler om speidergudstjenesten. Speiderne og lederne arbeider grundig med forberedelse og gjennomføring av speidergudstjenestene (s. 78). Her velger man altså en annen undervisningsmetode enn andakt, og gjennom det ivaretas sammenhengen i den didaktiske relasjonsmodellen (figur 5, s. 28) mellom undervisningens mål, metoder og innhold.

## Andakt og forkynnelse

Ina reflekterer over at de i deres speidergruppe ikke har andakt eller forkynnelse, men at de heller legger vekt på holdningsskapende arbeid og brobygging til menigheten (5.1.1). For Anne handler forkynnelse om å lese bibelsitater eller med hennes ord "å predike", og det vil hun ikke gjøre. Hun mener det er greit å formidle gode verdier, men ikke forkynne (5.3.2). En refleksjon som kommer fram om forkynnelse, er at man ikke driver forkynnelse i speiderarbeidet lenger (5.3.2). Samtidig reflekteres det over at forkynnelse er å preke som presten gjør, mer som en monolog enn en dialog. Disse refleksjonene markerer avstand fra forkynnelse i speiderarbeidet. I intervjuene fremkommer det refleksjoner som synes å peke på en sammenheng mellom en kritisk holdning til forkynnelse og det å ikke ha andakt. Disse refleksjonene tyder på at forkynnelse er forbundet med det å ha andakt, og andakten som en monolog.

Afdals forståelse av forkynnelse bygger på Skjeveslands definisjon: "Forkynnelse i teologisk forstand er både en proklamasjon av frelsesbudskapet og undervisning (...)" (Skjevesland, 1995, sitert i Afdal et al., 2006, s. 165). Skjevesland kobler dermed proklamasjon og undervisning sammen med forkynnelse. Dette er et moment som utvider forståelsen av hva forkynnelse er. Forkynnelse er dermed ikke bare proklamasjon, men har også sammenheng med undervisning. Refleksjonen om forkynnelse i speiderarbeidet har også paralleller til offentlig diskusjon om forkynnelse i skolens undervisning. Problemet slik Afdal et al. (ibid.) fremlegger det er at forkynnelse er en del av den kristne tro. Han skriver ut ifra et skoleperspektiv at: "Skal elevene altså lære religioner å kjenne, må de altså bli kjent med religionene som forkynnende religioner" (Afdal et al., 2006, s. 165). Om speiderlederne ikke velger å proklamere eller forkynne kristen tro, kan det være problematisk både i forhold til å presentere hva kristen tro er, og i forhold til Metodistkirkens speiderkorps formålsparagraf. Afdal et al. (ibid.) poengterer at forkynnelsen i seg selv er en del av en religion, og møter man ikke forkynnelsen, så blir man ikke kjent med religionen, i dette tilfellet den kristne tro. Dermed er det ikke nok bare å møte undervisning *om* kristen tro, speiderne må også møte undervisning *i* kristen tro gjennom forkynnelse som proklamasjon og undervisning.

Men dette kan problematiseres. Betyr dette at speiderne ikke får med seg det sentrale budskapet i den kristne tro? Refleksjonen over forkynnelse i speiderarbeidet kan være en indikasjon på dette, men gir ikke nødvendigvis hele perspektivet. I fokusgruppeintervjuene kommer det fram at speidergudstjenesten er sentral og en viktig del av arbeidet. Speidergudstjenestene holdes vanligvis sammen med menigheten, og dette kan være stedet der speidere møter forkynnelsen både som proklamasjon og undervisning i den kristne tro. Dermed tilbyr speiderarbeidet ulike plattformer der speiderne møter forskjellige sider av den kristne tro. I de tilfellene speiderne ikke møter forkynnelse i speidermøtet og ikke kommer på speidergudstjenesten, kan det stilles spørsmål om, og i så fall hvordan, speiderne får undervisning i kristen tro, og om målet med kirkens speiderarbeid oppnås.

I intervjuet reflekterer en leder over en erfaring fra sin speidertid hvor den forkynnende presten kommuniserte dårlig med speiderne. Flere av refleksjonene tyder på at det å forkynne oppfattes som enetale, altså en deduktiv metode. Det oppfattes som greit å formidle, men ikke å forkynne eller preke eller å lese bibelsitater. Formidling og forkynnelse fremstår da som to motsatte begreper, der formidling legger vekt på samtale, det å skape relasjoner og bryte ned murer. Forkynnelse kan dermed forstås som en deduktiv metode, altså mer som proklamasjon uten dialog, mens formidling er en metode som er induktiv der dialog står i sentrum. Men hvem skal da stå for forkynnelsen? Er det menighetens oppgave, og er de i så fall klar over speiderarbeidets metodevalg? Her kan det være behov for dialog mellom speiderarbeidet og menigheten.

En refleksjon er at lite forkynnelse gjør at det er enklere for speiderne å ta med seg andre inn i speiderarbeidet, og at speiderarbeidet er brobygging til menigheten. Til disse refleksjonene hører det også med at lederne har god kontakt med menigheten, speiderarbeidet har sine lokaler der og mange av speiderne hører til menigheten. Likevel har de valgt å ikke ha forkynnelse. Et interessant spørsmål som reiser seg er om det finnes en arbeidsfordeling mellom speidergruppe og menighet med hensyn til forkynnelsen. Utfordringen oppstår der menigheten forventer seg at speidergruppa forkynner for speiderne, men der det ikke skjer. På den annen side kan det også være en utfordring om speidergruppa forventer seg at det er menigheten som skal stå for forkynnelsen overfor speiderne. Det kan altså bli uklarhet om hvem det er som skal forkynne. Hvis det å være et

lavterskeltilbud innebærer at andakt og forkynnelse er fraværende, kan det også stilles spørsmål om det er i tråd med den lokale menighet og Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbunds (MBU) mål. Hvis forkynnelsen ikke finner sted i speiderarbeidet, er det derfor kanskje nødvendig for både speidergruppa og menigheten å drøfte hva forkynnelse er og hvem som har ansvaret for den.

### **6.3.2 Speidergudstjenesten som undervisningsmetode**

Av fokusgruppeintervjuene fremkommer det at speidergudstjenesten er en av de undervisningsmetodene speidergruppene arbeider med. Ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen (figur 5, s. 28) står speidergudstjenesten som undervisningsmetode i relasjon til de andre faktorene som den enkelte speider, innhold, mål, ramme faktorer, evaluering og ledere.

Når det gjelder speidergudstjenesten i forhold til faktoren *speider*, så dreier ledernes refleksjoner seg om speidernes rolle i gudstjenesten, enten som aktive deltagere eller som passive tilskuere. Lederne har fokus på speidernes opplevelse av speidergudstjenesten. Derfor fremheves det at det er viktig at gudstjenesten er kort, at liturgien reduseres i omfang, at prekenen engasjerer speiderne, at sangene appellerer, og at speiderne får oppgaver i gudstjenesten som f.eks. å lese bibelvers, tenne lys eller utforme egne bønner. Odd har oppfattet at speiderne ikke forstår hva en gudstjeneste er og at speiderne har blitt pasifisert (5.3.3). Dette har ledergruppen ønsket å endre på, og derfor spiller speiderne nå en større rolle i å planlegge og gjennomføre gudstjenesten. Odds refleksjon fremhever speidernes egen deltagelse som viktig for deres forståelse av gudstjenesten. Det at speiderne selv forbereder en speidergudstjeneste der de er aktive deltagere, er et eksempel på en induktiv metode. Gudstjenesten har i utgangspunktet vært deduktiv, men gjennom å engasjere speiderne i planlegging og gjennomføring, har de endret metoden til induktiv. Odd setter speiderne i gang med aktiv læringsvirksomhet (Imsen, 2009, s. 299). Undervisningsmetoden som Odd har valgt, henger sammen med hans intensjon om at speiderne skal bli mer aktive i gudstjenesten. I forhold til den didaktiske relasjonsmodellen (figur 5, s. 28) har lederne her reflektert over sammenhengen mellom undervisningsmetoden og målgruppen som er speidere. At induktive metoder er i sentrum

hos lederne, er for så vidt ikke så overraskende ettersom det finnes en sterk kobling til *Learning by doing* i speiderbevegelsens metoder (Norges speiderforbund, u.å., s. 5).

### **Speidergudstjenesten som del av en kultur**

I forhold til ledernes rolle i speidergudstjenesten, er det interessant at refleksjonene i fokusgruppeintervjuene viser at både ledere som har andakt på sine speidermøter og de som ikke har andakt, arrangerer og deltar på speidergudstjenester. Anne reflekterer over at man er med fordi det er tradisjon eller at menigheten forventer det siden man driver speiderarbeidet i en kirke. Andakten og speidergudstjenesten fungerer dermed på ulike måter. I intervjuene er en refleksjon at man er med på speidergudstjenesten fordi det forventes fra menigheten, fordi det er tradisjon i speidergruppa og fordi det er kontaktskapende mot speidernes familier. Det at man arrangerer speidergudstjenester, behøver dermed ikke være begrunnet ut ifra at speiderne lærer om kristen tro eller som en del av Smarts (1989) dimensjoner. Det kan like mye forklares som at det er en del av menighetens tradisjon og at kravet om at den skal finnes, ikke nødvendigvis kommer fra speidergruppa selv, men fra menigheten. Dermed kan man se på det å arrangere speidergudstjenesten som en del av kulturen i speidergruppa og i menigheten.

### **Speidergudstjenesten som undervisningens innhold**

Ut ifra den didaktiske relasjonsmodellen kan man velge å se på speidergudstjenesten som en metode for å undervise speiderne i kristen tro. Men speidergudstjenesten behøver ikke bare å være en metode som brukes for at presten skal få en plass å undervise og forkynne for speiderne. Det går også an å se på speidergudstjenesten som undervisningens innhold, fordi en gudstjeneste er helt sentral for alle kristne menigheter. Å delta i en gudstjeneste er en del av det å tilhøre den kristne tro og er en aktiv handling og en måte å leve ut troen på, eller å praktisere tro. Det å delta i en gudstjeneste kan bli en praktisk måte å nærme seg kristen tro på. Gudstjenesten kan bli en del av selve trosutøvelsen og bli "... noe mer enn snever kunnskapsformidling" (Afdal et al., 2006, s. 152). Speidergudstjenesten kan være et eksempel på at undervisningens innhold og undervisningsmetoden er to sider av samme sak. Gudstjenesten er dermed ikke bare en metode for å undervise i kristen tro, men er også en del av den kristne undervisningens innhold.

Hos Smart (1989) er gudstjenesten en del av den rituelle dimensjon som handler om at man utfører ritualer for å komme i kontakt med den usynlige verden. Men det å delta på en gudstjeneste handler om mer. Det kan både være det å lære om den kristne tro, men også å delta i den kristne tro. Gudstjenesten kan bli en del av den kristne tros innhold, ikke bare en metode for å lære om kristen tro. I Smarts (1989) dimensjonstenkning hører gudstjenesten isolert sett hjemme i den rituelle dimensjon. Men gudstjenestens innhold spenner over alle Smarts (ibid.) syv dimensjoner. *Den dogmatiske dimensjon* finnes med i det som blir sagt og fortalt, i sanger og bibellesning. *Den rituelle dimensjon* er med i gudstjenesten i seg selv gjennom at gudstjenesten er en rituell handling, men også i f.eks. bønn, nattverd og lystenning. *Den mytiske og narrative dimensjon* finner vi i bibellesning og preken. *Den følelsesmessige dimensjon* fremtrer gjennom at speiderne selv deltar aktivt i gudstjenesten eller ved at man opplever at gudstjenesten taler til en. *Den etiske og juridiske dimensjon* viser seg gjennom budskapet som presenteres i preken og sanger eller måter man oppfører seg på. *Den sosiale dimensjon* opplever speiderne gjennom fellesskapet med alle som er til stede. Til sist, *den materielle dimensjon* blir tydelig gjennom å befinne seg i et kirkerom som er utsmykket, og med innredning som i seg selv forteller et budskap. Om vi ser på gudstjenesten som en undervisningsmetode, er det en metode som kan romme de fleste av Smarts (ibid.) dimensjoner, og dermed også være en bred undervisning i kristen tro. Men samtidig kan gudstjenesten også være undervisningens innhold. Gjennom å delta i gudstjenesten berøres derfor mange forskjellige dimensjoner av den kristne tro, og gudstjenesten blir mer enn preken og sosialt samvær. Gudstjenesten kan bli både undervisningens innhold og dens metode. At en undervisningsmetode også kan være en sentral del av undervisningens innhold, peker også Imsen (2009, s. 299, forfatterens kursivering) på. Hun skriver: "Begrepet *innhold i undervisningen* må (...) omfatte både lærestoff og aktivitetsformer". I eksemplet med speidergudstjenesten kan både innhold og metode sees som en helhet, og gudstjenesten kan være både en aktivitetsform og lærestoff.

### **Speidergudstjenesten som en sosial og kontaktskapende arena**

En refleksjon lederne har, er at speidergudstjenesten har flere målgrupper enn bare speiderne. Speiderne er hovedmålgruppen, men man vil også nå deres familier og sveise menighet og speidergruppe mer sammen. Gudstjenesten blir en plass der menigheten kan

møte speidere og deres familier. Gudstjenesten kan da fungere som en sosial arena der speidere, foreldre, og menighet møtes. Wiedel (1995, s. 40) mener at det sosiale fellesskapet er helt sentralt i menighetens uformelle undervisning, og at det foregår læringsprosesser når man er sammen slik. At speidergudstjenesten kan ses på som en sosial møteplass der undervisning skjer, kan også forstås ut i fra Smarts (1989) sosiale dimensjon (tabell 1, s. 33) om at fellesskapet er en av flere dimensjoner som er sentrale for den kristne tro.

### **6.3.3 Det personlige engasjementets betydning for valg av undervisningsmetoder**

En fellesnevner for speiderledernes refleksjoner over undervisningens metode er at det kan synes som at valg av metode i stor grad styres av lederen selv. At det er ledernes personlige vurderinger som styrer om man har andakt, kommer fram i flere refleksjoner f.eks.: *-Det er ikke meg liksom. -(Vi) har ikke noen personer som er gode på det. -For han (presten) er jo den som kan det.* Ut i fra disse svarene kan det synes som at årsaker til at man ikke har andakt, kan være at man ikke vet hvordan man skal holde den, altså en kunnskapsmessig årsak, eller at speidergruppa ikke har noen tradisjon for å ha andakt, eller det kan handle om personlige årsaker. Om man har andakt kan dermed knyttes opp mot om lederne opplever at de behersker det å holde en andakt.

I den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3, s. 23) er læreren med som en del av undervisningen. Læreren har kompetanse for å undervise og har en læreplan å følge. Det finnes mange likheter mellom arbeidet som en lærer gjør og det en speiderleder gjør. Begge leder en gruppe og legger forhold til rette for at læring skal kunne finne sted. Leganger-Krogstad (2008, s. 199) peker på at det er et skille mellom det å undervise *om* kristen tro, og undervise *i* kristen tro. Å undervise *om* kristen tro gjøres i skolen, der fokus ligger på å gi barna kunnskap om religioner. I familien og i menigheten er fokus å lære barna opp *i* troen, så barna selv skal oppleve at den kristne troen blir levende for dem. I Metodistkirkens speiderkorps formålsparagraf står det: "Arbeidet skal organiseres og virksomheten rettes slik at det fremmer en levende tro hos barn og unge (...)" (Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund, 2012, § 1). Her er fokuset at barna skal få en levende tro, altså læres opp *i* kristen tro. Til forskjell fra en lærer i skolen så kan lederens oppdrag kreve mer av lederens egen tro, personlige overbevisning eller måte å forholde seg til den kristne tro. I speidergruppa har man ingen læreplan som man skal følge, selv om man har en

formålsparagraf som sier noe om retningen. Her er det speiderlederen som velger metoder og innhold, og dermed blir det opp til lederen hva man gjør. Har lederen et sterkt ønske om å ha andakt, vet hvordan det gjøres, og kjenner seg trygg i situasjonen, så ligger forholdene til rette for å ha andakt med speiderne. Det motsatte kan også være tilfelle. Om lederen av ulike årsaker ikke vil lede en andakt, så har man det heller ikke. Den enkelte speiderleder har stor påvirkningskraft når det gjelder valg av innhold og metode spesielt på speidermøtene. Dermed kan det synes som at det er opp til lederen hvilken grad av kristen undervisning som finner sted.



## **7 Konklusjon**

I denne masteroppgaven er problemstillingen "Hvilke refleksjoner gjør speiderledere i Metodistkirkens speiderkorps seg over undervisning i kristen tro til speidere?". Bakgrunnen for spørsmålet er at jeg selv har vært engasjert i Metodistkirkens speiderkorps i mange år både som speider og leder, men stort sett aldri deltatt i en samtale av religionspedagogisk art der man har reflektert over hvordan speidere blir undervist i kristen tro. Derfor ville jeg undersøke ledernes refleksjoner gjennom fokusgruppeintervjuer. Resultatene jeg har kommet fram til, viser en lang rekke refleksjoner som spenner over mange temaer. Ledernes refleksjoner har jeg deretter analysert i forhold til problemstillingen og de to underproblemstillingene som retter fokus mot undervisningens innhold og metoder. Gjennom arbeidet har jeg funnet refleksjoner som etter mitt syn er sentrale for speiderarbeidets kristne undervisning. Speiderledernes refleksjoner oppsummeres slik:

### **Overordnede refleksjoner om den kristne undervisningen**

Det finnes refleksjoner over at speiderarbeidet er et lavterskeltilbud. Refleksjonen om lavterskeltilbud kan innebære at mindre fokus på kristen undervisning gjør at speidergruppa trekker til seg flere speidere. I stedet for direkte undervisning om kristen tro og andakt, kan man da ha fokus på undervisning om kristne verdier som etikk, moral og holdninger. Et lavterskeltilbud kan også være en inngangsport til menigheten gjennom at man er en del i et sosialt miljø.

### **Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens innhold**

Blant lederne er det et spenn i undervisningens innhold fra hovedfokus på etikk og moral til hovedfokus på både etikk og moral og samtidig kristen tro. Her er det tydelig at de som ikke har andakt, fokuserer på undervisning om kristne verdier, mens de som har andakt, gjerne kombinerer andakt og kristne verdier.

### **Refleksjoner knyttet til den kristne undervisningens metoder**

For andaktens del viser det seg at noen har dette, mens andre ikke har det. Noen forbinder det å ha andakt med å forkynne og det vil man ikke gjøre. Hos andre er andakten et fast

innslag. Her er det stor variasjon i refleksjonene mellom speidergruppene, og det kan synes som om hvorvidt man har kristne undervisningen som andakt, er personavhengig.

Når det gjelder speidergudstjenesten som undervisningsmetode, er det tydelig i refleksjonene at den er sentral i den kristne undervisningen. Speidergruppene arrangerer speidergudstjenester sammen med menighetene selv om man ikke har andakt på speidermøtene.

## 8 Utblikk

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har det vist seg at det, så langt jeg erfarer, ikke tidligere er gjort noen studier av hvordan kristen tro undervises i speiderarbeidet. Dermed er forskningsfeltet åpent og det finnes rom for flere studier. Jeg vil her peke på noen av de områdene jeg mener kan være interessant for nærmere forskning.

Fokuset i denne avhandlingen har vært på speiderledernes refleksjoner over undervisning i kristen tro, og speiderlederne har selv vært analyseenheten. Men ved å endre analyseenhet til speiderne, kan det være at man oppdager andre sider av den kristne undervisningen. Ut ifra dette kan det være interessant å undersøke hva speiderne lærer om kristen tro gjennom det speiderarbeidet de er med i. En hypotese kan være at speiderne opplever den kristne undervisningen annerledes enn det speiderlederne gir uttrykk for.

Et annet perspektiv kan være å observere speidermøtene og sammenligne det som observeres med speiderledernes egne refleksjoner. Gjennom dette kan det avdekkes hvordan forholdet er mellom ledernes refleksjoner og den praktiske virkeligheten.

I forhold til den didaktiske relasjonsmodellen så har denne oppgaven i liten grad tatt for seg hvilke mål speiderlederne har med undervisningen, eller med speiderarbeidet i sin helhet. Et interessant område er hvordan lederne reflekterer over sine egne mål og hva de gjør sett i forhold til Metodistkirkens speiderkorps formålsparagraf. Imsen (2009, s. 41) sier det slik: "Det kan være langt mellom liv og lære i skolens hverdag. Det er forskjell på *bør* og *er*". En mulighet er å undersøke hvordan lederne ideelt sett ser på formålet med speiderarbeidet opp mot det som er virkeligheten i speidergruppa.

Et sentralt funn i oppgaven er refleksjonen om at speiderarbeidet kan forstås som et lavterskeltilbud. Dette er et begrep det kan være verdt å se nærmere på. Begrepet kan problematiseres ytterligere og det kan stilles spørsmål ved om mindre forkynnelse faktisk resulterer i flere speidere, eller om forkynnelse og speiderarbeid kan gå side om side. Et mulig forskningsområde er også å se mer på hva som ligger bak begrepet lavterskeltilbud, og hvordan det forholder seg til speidergruppas kultur.

I intervjuene fremkommer det refleksjoner om at undervisning om etikk og moral er sentralt i speiderarbeidet. Dette løfter spørsmål om hvordan undervisning om kristne verdier forholder seg til øvrig kristen undervisning, som f.eks. undervisning med sikte på at speiderne skal utvikle en personlig tro. Et tema som dermed kan være gjenstand for nærmere undersøkelse, er hvordan forholdet er mellom lov og evangelium i den kristne undervisningen i speiderarbeidet, og hvordan speiderlederne ser på dette.

## Litteraturliste

- Afdal, G., Haakedal, E. og Leganger-Krogstad, H. (2006) *Tro, livstolkning og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Asheim, I. og Mogstad S.D. (1987) *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbour, R. (2007) *Doing Focus Groups*. Los Angeles: SAGE.
- Bjerkeli, J.E. (1997) *Mål og metode. Teologisk analyse av lederfostringsprogrammet til Norges KFUM-speidere*. Spesialavhandling. Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Buchardt, M. (2006) *Religionsdidaktik*. København: Gyldendal.
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, G. (1977) *Speiding og kirke: en historisk undersøkelse av Norsk Speiderguttforbunds holdning til sin kristne målsetting*. Spesialavhandling. Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Danielsen, G. (1998) 'Speiding som menighetsarbeid – en veiledning', *Luthersk kirketidende*, nr. 9, s. 249-254.
- Denscombe, M. (1998) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2002) *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Engelsen, B.U. (1998a) 'Didaktisk relasjonstenkning – et 20-årsjubileum', *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4/5, s. 240-251.
- Engelsen, B.U. (1998b) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelsen, B.U. (2001) 'Et blikk på kirkedidaktikken', *Prismet*, nr. 3, s. 95-102.
- Fejes, A. og Thornberg, R. (red.) (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. 4. utg. London: Sage.
- Fontana, A. og Frey, J.H. (2000) 'The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text', i Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (red.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. utg. United States: Sage, s. 645-672.

- Grønmo, S. (2006) *Metoder i samfunnsvetenskap*. Malmö: Liber.
- Halvorsen, E.M. (red.) (2008a) *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008b) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. utg. London: Sage.
- Kvernbekk, T. og Strand, T. (2000) 'Problems of educational models and their use', *Nordisk Pedagogik*, vol 20, nr. 1, s. 1-12.
- Leganger-Krogstad, H. (2008) 'Religions- og livssynsdidaktikk', i Halvorsen, E.M. (red.) *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 175-205.
- Lindebø, S. (1981) *KFUM-speiding og UPRO: et forsøk på å se KFUM-speiding i sammenheng med Undervisningsprogram for hjem og kirke (UPRO) med særlig henblikk på 11-12 årsfasen*. Praktikumopp-gave. Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Lyngsnes, K. og Rismark M. (2007) *Didaktisk arbeid*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Meling, M. (1986) *Da trekløveret kom inn i trekanten. En analyse av det ideologiske grunnlaget for Norges KFUK-speidere ved stiftelsen i 1920*. Spesialavhandling. Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Metodistkirkens speiderkorps (2009) *Lover*. Tilgjengelig fra: [http://www.ms-speider.no/ressurser/?liste\[\]=6](http://www.ms-speider.no/ressurser/?liste[]=6) (Hentet: 18. februar 2011).
- Metodistkirkens Barne- og Ungdomsforbund (2012) *Lover*. Tilgjengelig fra: <http://www.metodistkirken.no/mbu/frame.php?artikkel=113&page=1> (Hentet: 6. august 2012).
- Morgan, D.L. (2002) 'Focus group interviewing', i Gubrium, J.F. og Holstein, J.A. (red.) *Handbook of Interview research. Context & Method*. California: Sage Publications, s. 141-159.
- Neef, B.J. (2008a) 'Drømmer om at barne- og ungdomsarbeidet skal skape liv og vekst i menighetene', *Kløverliljen*, årg. 43, nr. 2, s. 28-29. Tilgjengelig fra: <http://www.ms-speider.no/dokument.php?dok=184> (Hentet: 14. oktober 2012).
- Neef, B.J. (2008b) 'Klar for Island, gleder seg til å bygge rovervennskap på tvers av landegrenser', *Kløverliljen*, årg. 43, nr. 2, s. 26-27. Tilgjengelig fra: <http://www.ms-speider.no/dokument.php?dok=184> (Hentet: 14. oktober 2012).
- Neef, B.J. (2008c) 'Damen med bøkene', *Kløverliljen*, årg. 43, nr. 4, s. 14-15. Tilgjengelig fra: <http://www.ms-speider.no/dokument.php?dok=194> (Hentet: 14. oktober 2012).

Norges speiderforbund (u.å.) *Speidermetoden. Oppskriften på god speiding*. Tilgjengelig fra: <http://www.speiding.no/dokument.php?dok=3747> (Hentet: 8. august 2012).

Norges speiderforbund (2006a) *Speiderloven, Valgspråket og Speiderbønnen*. Tilgjengelig fra: <http://www.speiding.no/dokument.php?dok=3438> (Hentet 12. oktober 2012).

Norges speiderforbund (2006b) *Speiderundersøkelsen*. Tilgjengelig fra: <http://www.speiding.no/dokument.php?dok=1615> (Hentet: 30. mars 2009).

Norges speiderforbund (2010a) *Antall MS-grupper*, i e-post fra Stene, I. (Mottatt: 26. okt 2010).

Norges speiderforbund (2010b) *Grunnregler og lover*. Tilgjengelig fra: <http://www.speiding.no/dokument.php?dok=4485> (Hentet: 8. aug 2012).

Pedersen, N. (1980) *Lederopplæringen i Norges Speiderforbund : en utvikling til kritiske bevisste ledere?* Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Scouterna (2012) *Glöd – scouting på kristen grund*. Scoutförlaget AB.

Skogen, A. H. (1980) *Bør speider'n få en ny sjanse?* Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Smart, N. (1989) *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smithson, J. (2008) 'Focus Groups', i Alasuutari, P., Bickman, L. og Brannen, J. (red.) *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles: SAGE Publications, s. 357-370.

Sødal, H.K. (red.) (2006) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 3. utg. Kristiansund: Høyskoleforlaget.

Vestøl, J.M. (2004) *Didaktiske modeller i PPU-studiet. Med særlig henblikk på religionsdidaktikken. En skisse*. Tilgjengelig fra: [http://folk.uio.no/jonv/reldid/didmod/Didaktiske\\_modeller.pdf](http://folk.uio.no/jonv/reldid/didmod/Didaktiske_modeller.pdf) (Hentet: 12. oktober 2012).

Vestøl, J.M. (2008) 'Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon', *Acta Didactica Norge*, vol. 2, nr. 1.

Westberg, A. (2007) *Den upproriska skötsamheten. Att vara ung och scout. PhD avhandling*. Stockholms Universitet. Tilgjengelig fra: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7138> (Hentet: 30. mars 2009).

Wiedel, B. (1988) *Trons pedagogik*. Stockholm: Verbum.

Wiedel, B. (1995) 'Modeller för undervisning', i Olivestam, C.E., (red.) *Livsnära. Teori och praktik kring kyrkans bibelundervisning*. Umeå: Umeå Universitet.

World Organization of the Scout Movement (u.å.) *An educational Movement for young people*. Tilgjengelig fra: [http://www.scout.org/about\\_scouting/educational\\_methods/an\\_educational\\_movement\\_for\\_young\\_people](http://www.scout.org/about_scouting/educational_methods/an_educational_movement_for_young_people) (Hentet: 28. februar 2011).

World Organization of the Scout Movement (1998) Scouting: An educational system. Tilgjengelig fra: [http://www.scout.org/en/content/download/17271/160064/file/ScoutEducSyst\\_E.pdf](http://www.scout.org/en/content/download/17271/160064/file/ScoutEducSyst_E.pdf) (Hentet: 12. oktober 2012).



## **Bilag 1: Informasjonsbrev til fokusgruppedeltagerne**

### **Forespørsel om å delta i gruppeintervju i forbindelse med masteravhandling.**

Jeg er masterstudent i teologi ved Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteravhandlingen. Temaet for avhandlingen er speiderledere og kristen undervisning. Jeg undersøker hvilke refleksjoner speiderledere i kristne speidergrupper gjør seg om formidling av tro til speidere. For å lære mer om dette emnet, ønsker jeg å arrangere et gruppeintervju med 5-7 speiderledere fra kristne speidergrupper og derfor håper jeg du har lyst til å være med. Denne undersøkelsen er unik da det hittil ikke er gjort liknende studier om kristen trosformidling innen speiderbevegelsen i Norge. Avhandlingen er viktig for å få vite mer om hvordan trosformidling foregår i speidergrupper. Spørsmålene under gruppesamtalen dreier seg om ledernes erfaring og opplevelse av å formidle kristen tro i sin speidergruppe. Gruppeintervjuet varer omtrent en time og vil foregå på kveldstid. Tid og sted opplyses nærmere på telefon/e-post når det blir klart hva som passer best for deltakerne.

Krav til deltakelse er at du er leder i troppen, at du har vært speiderleder/godkjent leder i minst 3 år, at du er over 18 år og at du har gjort deg kjent med innholdet i dette brevet og skriver under på samtykkeerklæringen som ligger vedlagt.

### **Frivillighet og konfidensialitet.**

Det er selvfølgelig frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Det vil ikke få noen innvirkning på ditt forhold til speiderbevegelsen, verken speiderforbund eller speiderkorps dersom du ikke vil delta eller dersom du senere velger å trekke deg fra prosjektet.

Gruppeintervjuet vil bli tatt opp på video og digital lydopptager for at det skal bli lettere for meg å analysere intervjuet i etterkant. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige masteravhandlingen. Direkte personidentifiserende opplysninger (navn, adresse o.l.) oppbevares separat fra det øvrige datamaterialet, men det vil foreligge kobling mellom data og navneliste. Opplysningene anonymiseres og video- og lydopptak slettes når avhandlingen er ferdig innen utgangen av 2010. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.(NSD).

### **Kontaktinfo**

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på (xxxxxxx), eller sende en e-post til (xxxxxxx). Du kan også kontakte min veileder, professor Geir Afdal ved Det teologiske Menighetsfakultet i Oslo på tlf (xxxxxxx) eller (e-post).

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du fyller ut skjemaet som følger med dette brevet og tar det med til intervjuet. Din deltagelse betyr mye for dette prosjektet og jeg er derfor svært takknemlig om du vil være med. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen  
Atle Svanberg  
Mobil: (xxxxxxx)  
E-post: (xxxxxxx)

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Navn
Adresse
Postnummer
Sted
Tlf/mobil
E-post
Alder
Tilhører speidergruppe
Korps / forbundstilhørighet
Antall år som godkjent speiderleder
Nåværende lederfunksjon i speidergruppa

*Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien "Speiderledere og kristen undervisning" og ønsker å delta i gruppeintervjuet.*

Signatur..... Dato/sted.....

Samtykkeerklæringen leveres ved gruppeintervjuets start.

*Atle Svanberg*

*Mobil: (xxxxxxxx)*

*E-post: (xxxxxxxx)*

## Bilag 2: Intervjuguide

### Intervjuspørsmål

1. Kan du fortelle meg om en episode eller en økt i speidergruppa di som handlet om kristen tro?
  2. Hvilket innhold legger dere vekt på i den kristne undervisningen?
    - a. Hvorfor velger dere dette innholdet?
  3. Hvilke metoder bruker dere? (Lag meg en liste over de metodene de bruker)
    - a. Hvorfor velger dere disse metodene?
- *Kan du si noe mer om andakten. Hva gjorde dere? Hva snakket dere om? Hvorfor snakker dere om dette? Hvorfor valgte du å ha en andakt? Eksempler på andre metoder dere bruker?*
  - *Hva gjorde speiderne på speidergudstjenesten? Hvorfor brukte dere speidere til å samle inn kollekten?*
  - *Hva er det speiderlederne synes er vanskelig med formidling? Var kristen tro et vanskelig eller lett område?*
  - *Hva er målene deres?*
  - *Hva innebærer det å drive et kristent speiderarbeid?*
  - *Når dere ser tilbake, har speideren hatt noen betydning for ungdommers tro?*

### Oppfølgingsspørsmål:

- Kan du si noe mer om det?
- Kan dere forklare det nærmere?
- Hvordan tenkte du da?
- Hvorfor gjorde du det slik?
- ...nå har jeg et annet område som er interessant å komme inn på...
- Gjenta det som sies.
- Hm, nikke, smile, øyekontakt, taushet.
- Husk å stille naive spørsmål! Still spørsmål ved det som virker åpenbart. Jeg er jo på jakt etter ledernes refleksjoner.

### Avslutning

- *Er det noen som har noe mer de gjerne vil si?*
- *Dette har vært en god samtale. Det hadde vært fint om hver enkelt kunne gi en liten oppsummering av hva som har vært viktigst i samtalen. Hvordan har dere opplevd intervjuet?*

### **Bilag 3. Forkortelser**

KFUK-KFUM	Norges KFUK-KFUM-speidere
MBU	Metodistkirkens Barne- og ungdomsforbund
MS	Metodistkirkens speiderkorps
NSF	Norges speiderforbund
Waggs	The World Association of Girl Guides and Girl Scouts
Wosm	The World Organization of the Scout Movement

### **Bilag 4. Ordforklaring**

Bever	De yngste speiderne i alderen 5-7 år, også kalt koloni.
Enhet	Bever, småspeidere, troppen eller roverlag utgjør hver sin enhet innen en speidergruppe.
Gruppe	En lokal speidergruppe. Består ofte av småspeiderflokk, speidertropp og roverlag. Ledes av et gruppeting som består av ledere og speidere fra de ulike enhetene.
Informant	Deltager i fokusgruppeintervjuet.
Korps	Speidergrupper tilsluttet en menighet eller organisasjon.
Kristne speidergrupper	Speidergrupper som driver sitt arbeid som en del av menighetsarbeidet.
Leder	For å bli godkjent leder må man ha gjennomgått lederkurs og være 16 år.
Opptagelse	For å bli speider avlegger man speiderløftet (se dette).
Patruljefører	Lederen av en patrulje.
Scouts Own	Speidernes andaktsstund eller gudstjeneste.
Småspeider	Speidere i alderen 7-10 år, også kalt flokk.
Speider	Medlemmer i speiderbevegelsen. Fra 7 års alder. "Medlem av forbundet er den som avgir speiderløftet og som ved å betale årskontingent opprettholder sitt medlemskap" Norges speiderforbund (2010b, § 3-1).
Speiderforbund	Norges speiderforbund og KFUK-KFUM-speidere.

Speider- gudstjeneste	Gudstjeneste der speidergruppa deltar, gjerne med flaggborg og deltagelse i gudstjenesten.
Speiderhilsen	Utføres med tre fingre på høyre hånd som føres til pannen som en hilsen. Lillefinger og tommel danner en ring.
Speiderløftet	Avlegges ved opptagelse som speider. "Jeg lover etter beste evne å være åpen for Gud, hjelpe andre og leve etter speiderloven" (Norges speiderforbund, 2010b, § 1-7).
Speiderloven	Speidernes 10 lover.
Speiderparade	Innmarsj og utmarsj av speidere under en gudstjeneste.
Tropp	Speidere fra 10-16 år. Troppen består av flere patruljer og er ofte inndelt i stifinnere og vandrere.
Troppsleder	Leder speidertroppen sammen med troppsassistentene.
Valgspråk	Lederen sier: "Vær beredt!" Speiderne svarer: "Alltid beredt!" Samtidig gjøres speiderhilsen. (Norges speiderforbund, 2006a)