



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Påskevandring

**Påskevandring som arbeidsmåte i RLE -faget og
grenseobjekt i samarbeidet mellom skole og kirke**

Reidun Rindal Opsal

Veileder: Professor Heid Leganger- Krogstad

Det teologiske menighetsfakultet, Våren 2013

AVH505: Masteravhandling (60 ECTS)

Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk

FORORD

Å skrive masteroppgave om påskevandring har vært en lang og intens, men spennende og givende prosess. Jeg bestemte meg tidlig i studiet for å skrive om noe jeg var levende interessert i og som jeg tenkte ville være nyttig for flere enn meg selv. Samarbeidet mellom kirke og skole har vært en av mine interesseområder som lærer i grunnskolen. Jeg har i flere år vært kontaktperson for samarbeidet mellom skolen jeg jobber på og den lokale menigheten. Dette har gitt meg lyst til å gå enda dypere inn i samarbeidets egenart og spenninger.

Jeg vil først og fremst takke elevene og lærerne fra skolene og de kirkelige ansatte i menighetene jeg har fått besøke, intervju og observere. Uten de voksnes tid, velvilje, ærlighet og åpenhet hadde det ikke blitt noen oppgave. Jeg har hatt gode opplevelser hos dere!

Jeg vil takke min veileder Heid Leganger - Krogstad for stor innsikt i mitt tema, presise innspill, gode samtaler og diskusjoner, nødvendige korrigeringer og kjempefine oppmuntringer.

Tusen takk til familien min for oppmuntringer og interesse for arbeidet mitt. En særlig takk til Miriam for innspill fra hennes mastererfaringer og til Jan for gode grep til tankerydding.

Jeg har vært så heldig at jeg har hatt skriving av masteroppgaven som førsteprioritet gjennom et helt år. Permisjonen fra lærerjobben min har hjulpet meg til større fokus på oppgaven og større fleksibilitet til å skille skriving og andre interesser.

Det har vært utrolig inspirerende å sitte og lese og skrive på Menighetsfakultetet nesten hver dag dette "annerledesåret". Å være student på heltid i godt voksen alder er en udelt positiv opplevelse. Takk til studenter i alle aldre og lærere på MF for gode smil, fine samtaler og oppløftende fellesskap på andaktene.

Oslo, mai 2013

Reidun Rindal Opsal

INNHold:	SIDE
FORORD.....	2
INNHold.....	3
1. INNLEDNING.....	5
1.1. Bakgrunn og tematikk.....	5
1.2. Forskningsoversikt.....	6
1.3. Analyseenhet og problemstilling.....	8
1.4. Forskningsdesign.....	9
1.5. Faglig sammenheng.....	9
1.6. Oppbygning og struktur.....	10
2.TEORI	11
2.1. Samarbeid mellom to aktivitetssystem.....	11
2.2. Skolen som aktivitetssystem.....	15
2.3. Kirken som aktivitetssystem.....	24
2.4. Påskevandring som grenseobjekt i et samarbeid mellom skole og kirke.....	28
2.5. Teoretiske oppsummeringer fram mot analyse og drøfting.....	45
3. METODE.....	46
3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?.....	46
3.2 Forforståelse.....	46
3.3. Utvalg av menigheter og skoler.....	47
3.4. Metoder for innsamling av materiale fra feltarbeid.....	48

3.5. Metoder for analyse av materiale.....	50
3.6. Pålitelighet, troverdighet og generalisering eller overførbarhet.....	53
4 . ANALYSE.....	55
4.1. Materialpresentasjon - påskevandringen fra IKO.....	55
4.2. Observasjon fra påskevandringene i tre menigheter - avvik og tillegg.....	60
4.3. Analyse av intervju.....	70
5. DRØFTING.....	87
5.1. Påskevandring på skolens premisser.....	87
5.2. Påskevandring som allmenndannelse.....	97
5.3. Påskevandring - pedagogisk aktivitet eller religiøs aktivitet?.....	102
5.4. Påskevandring som grenseobjekt.....	108
6. KONKLUSJON.....	116
6.1. Påskevandring som pedagogisk virkemiddel i RLE -undervisningen.....	116
6.2. Pedagogisk aktivitet eller religiøs aktivitet?.....	117
6.3. Påskevandring som grenseobjekt.....	118
6.4. Avsluttende utblikk.....	118
Litteraturliste.....	121
Vedlegg 1.....	126
Vedlegg 2.....	127

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn og tematikk

Dette er en kvalitativ empirisk studie av tre påskevandring for 2.klassinger som inngår i skole - kirkesamarbeidet, med en målsetting om å foreta en didaktisk analyse for å finne ut av nødvendige grenseoppganger. Kan kirken levere en pedagogisk pakke med innlevelse i en religiøs fortelling til grunnskolen uten å invitere til religiøs deltakelse? Kjennskapet til begge disse institusjonene har gjort meg nysgjerrig på samarbeidets styrke og svakheter, utbytte og utfordringer. Kirke og skole har sammenfallende interesser, men likevel helt forskjellig målsetting og grunnlagsforståelse. Begge har undervisning i og formidling av gamle religiøse tekster som felles oppgave. Kirken skal forkynne til tro, mens skolen skal gi kjennskap til fortellingene som kulturarv og gi kunnskap om en religion. Skolen skal vise varsomme i formidlingen av de religiøse tekstene fordi de ikke skal invitere til utøvelse eller tilslutning til en bestemt religion. Skolen har RLE - faget som på lik linje med andre fag som skal gi kunnskap, felles referanserammer og allmenndannelse. Påskefortellingen inngår som religiøs tekst i dette faget.

Mange lokale menigheter i Den norske kirke inviterer hvert år skolene i lokalsamfunnet til påskevandring. Påskevandringen er kirkens pedagogiske supplement og støtte til skolen i formidling av påskefortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse for elevene på 2. trinn. Påskevandring er stasjonsundervisning i kirkens rom siste ukene før elevene får påskeferie.

Begge institusjoner er kulturbærende og kulturformidlende. Samarbeid mellom kirke og skole er heller ikke nytt, begge parter har ønsket dette samarbeidet og beriket hverandre gjensidig. Samarbeidet har bestått av høytidsmarkeringer og gjensidige besøk både i kirkens rom og i klasserommet. Et tidligere forutsigbart samarbeid befinner seg nå i et meget skiftende landskap der samfunnet og også skolen er blitt mer pluralistisk og flerkulturell. Læreplaner og faginnhold for religion og livssyn har endret seg, og både kirke og skole har beveget seg gradvis ut av sin egen komfortsone. Det registreres en stadig stigende uro og debatt rundt kristendommens plass i samfunnet og i skolen. Samarbeidsklimaet er blitt mer ustabil, og det er blitt vanskeligere å manøvrere for begge parter i farvannet rundt skolens skiftende fagplaner og varsomhetspraksis. Påskevandringen berøres av dette. Undervisningen i det nye RLE -faget skal være objektiv, saklig, kritisk og pluralistisk. Kirken må ha en helt annen rolle enn en forkynnende kirke når de møter skolen i samarbeidet om påskevandringen.

Jeg har valgt å besøke tre påskevandring, observere voksne og elever på fem vandring og intervju tre lærere fra skolene og tre ledere for påskevandringene i kirken. Jeg ville undersøke hvilke utfordringer samarbeidet mellom to aktivitetssystemer gir når de har så ulikt perspektiv på og eierskap til påskefortellingen. Både skole og kirke krysser grenser i sitt samarbeid og møtes i et grenseobjekt der det finner sted læring. Hvilken læring finner sted og hvor går læring over til å være en uønsket erfaring for elevene? Sist, men ikke minst ville jeg undersøke om det er mulig å si noe om rammer og forutsetninger for samarbeidet.

1.2. Forskningsoversikt

Jeg har ikke funnet forskning på samarbeidet mellom kirke og skole som bygger på begge parter oppfatning, og ikke noen som spesifikt har undersøkt påskevandring som en aktivitet i samarbeidet etter innføringen av RLE - faget.

Det foreligger en evalueringsrapport fra KIFO (Stiftelsen Kirkeforskning) som Kåre Fuglseth og Elisabet Haakedal laget i 2012, der de undersøkte samarbeidet mellom kirke og skole med trosopplæringsreformen som kom i 2010 som bakteppe. Rapporten viser at samarbeidet har endret seg både i form og innhold, men er ikke så relevant for min oppgave fordi man ikke skiller klart mellom trosopplæring og skole - kirkesamarbeid på skolens premisser (Fuglseth og Haakedal 2012).

Andre rapporter som så vidt berører mitt forskningsområde har også kirken som informant. En rekke rapporter (underveiserapporter og delrapporter) har evaluert forsøk med trosopplæringsplanen i første fase og med forsøksmenigheter som casestudier mellom 2004 og 2008. Rapportene er laget av forskere på Det teologiske Menighetsfakultet (MF) og Diakonhjemmets Høgskole, avdeling for forskning og utvikling (DIAFORSK). Rapportene viser at mange menigheter oppgir samarbeid med skolen som et ledd i trosopplæringsarbeidet, selv om det innholdsmessig handler mest om at elevene skal bli kjent med kirken og kirkebygget. Skolegudstjenester og høytidsvandring blir ikke formelt regnet som trosopplæring, selv om det for mange menigheter er utfordrende å tenke et klart skille her (Hauglin DIAFORSK Underveiserapport 2, 2006,34).

Jeg vil også nevne Elisabet Haakedals doktoravhandling om religionslærerrollen fra 2003. Hun undersøker religionslærerrollen med tanke på livstolkning og skolekulturell ritualisering. Haakedals arbeid handler om livssyn, holdninger og praksis hos religionslærere fra klasserom

og skolekulturen forøvrig. Hun berører samarbeidet mellom skolen og kirken etter L97 og innføringen av KRL - faget. Samarbeidet handler for det meste om tilrettelegginger av gudstjenester og har en empiri fra KRL - faget i den første fase, 1997 - 1998. Slik har resultatene begrenset relevans for min oppgave som har RLE - faget og påskevandring som fokus (Haakedal 2003).

En internasjonal empirisk undersøkelse blant lærere fra 16 europeiske land som undersøkte lærerrollen og undervisningsmetoder fra 2009, er interessant for min studie. Heid Leganger-Krogstad og May Britt Esse Berge undersøkte norske læreres praksis i undervisningen i KRL - faget, slik det forelå i 2007. Undersøkelsen viste hvilke metoder som ble brukt i undervisningen. Siden undersøkelsen er fra flere i Europa, vil resultatene fra Norge sammenlignet med andre lands lærere være spennende (Ziebert (red) 2009).

Hege B. Beckmann og Ingunn F. Breistein gjennomførte i 2006 en kvalitativ spørreundersøkelse blant tolv lærere og seks rektorer om bruk av religiøse sanger i KRL-faget, bruk av religiøse sanger i klassenes skolehverdag og ved skolens høytidsmarkeringer. Undersøkelsen er nyttig fordi jeg vil se på bruken av kristne sanger i påskevandringen (Beckmann og Breistein 2006).

Olav Hovdeliens doktoravhandling om rektorenes syn på skolens verdigrunnlag og på religions - og livssynsundervisningen i skolen fra 2011, har mange spennende perspektiver. Jeg har særlig funnet hans resultater om rektorenes behandling av fritakssøknader interessant (Hovdelien 2011).

Kristin Husby Dyrstad sin hovedoppgave i pedagogikk fra 2000 handler om opplevelsens plass i KRL - undervisningen. Hun har studert KRL - fagets muligheter for opplevelse og erfaring av religion. Hennes konklusjon er at religiøs opplevelse og muligheter for innlevelse og erfaring har trange kår i norsk skole. Dette er interessant for min studie fordi påskevandringen bygger på deltakelse og opplevelse (Dyrstad 2000).

IKO sine grunnlagsbøker om samarbeidet mellom kirke og skole hører til denne oversikten. De siste fem årene har det kommet seks reviderte og oppdaterte bøker som i hovedsak er ressursbøker for kirken til bruk i skolesamarbeidet. Den første kom i 2008 (rev.) og den siste i 2013. Bøkene begrunner samarbeidet, innholder rammer og muligheter innen samarbeidet og gir konkrete tips og undervisningsopplegg. Kristin Gunleiksrud er ansvarlig redaktør for

bøkene, men også Yvonne Andersen, Helle Marie Wolstad og flere andre har bidratt til serien som er utgitt på IKO - forlaget (IKO Ressursbøker for samarbeidet kirke - skole 2008 -2013).

1.3. Analyseenheter og analyse spørsmål

Påskevandringen er et samarbeid mellom skole og kirke. Jeg går inn i begge aktivitetssystemene og forsøker å avdekke områder der samarbeidet er byggende og fruktbart og områder der samarbeidet gir utfordringer og problemer.

Hovedproblemstillinger

Påskevandringen er et tilbud fra kirken inn i skolens RLE - undervisning. Jeg vil gå inn i skolens overordnede mål for opplæringen og fagplanen for RLE, drøfte hvordan påskevandringen passer inn i skolens planer, forutsetninger og rammer. Jeg ønsker også å analysere kirkens tilrettelegging av påskevandringen. Jeg vil betrakte skolen og kirken som to forskjellige aktivitetssystemer som møtes i et grenseområde som berører og engasjerer begge systemene. Mine to *hovedspørsmål* blir:

Hvordan kan påskevandring i kirkens regi fungere som et pedagogisk arbeidsredskap for RLE - undervisningen i skolen?

Hvilke rammer og forutsetninger ligger i påskevandringen som grenseobjekt i samarbeidet mellom kirke og skole?

Gjennom observasjon og intervjuer vil jeg gi stemme til både kirken og skolen for å hente ut materiale til min undersøkelse . Ut fra observasjoner og intervjuer vil jeg fange opp områder der samarbeidet fungerer godt og der samarbeidet har utfordringer. Jeg vil særlig ha oppmerksomhet mot grenseoppganger mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet.

Materialet vil også kunne kaste lys over hva som skal til for at samarbeidet mellom kirke og skole kan fungere optimalt. Observasjonene og intervjuene mine vil kunne avdekke interessante forhold om selve samarbeidet. Jeg ønsker å finne sider ved samarbeidet mellom kirke og skole som kan gi skolen drahjelp til kjennskap til en av kristendommens kjernetekster.

Avgrensninger

Samarbeidet mellom kirke og skole har svært mange lokale variasjoner og kan ha ulik form og innhold. Jeg skal ikke undersøke samarbeidet i sin helhet, selv om jeg kort vil gjøre rede for de historiske linjene i samarbeidet. Hovedvekten i min oppgave vil ligge på påskevandringen som et enkelt område i samarbeidet mellom kirke og skole.

1.4. Forskningsdesign

Jeg så tidlig at jeg ville gjennomføre en kvalitativ studie og ha et beskrivende og eksplorerende design på undersøkelsene mine. For å få mest mulig valide data og for å se på sammenhengen mellom ulike variabler, valgte jeg å observere flere påskevandring og intervju representanter for skole og kirke for å komme så nær kildene som mulig. Da ville jeg få så korrekte og livsnære opplysninger som mulig og jeg ville kunne danne meg et godt bilde av hvordan påskevandringene foregikk og også få opplysninger fra informanter som ville belyse sider ved de problemstillingene jeg hadde.

1.5. Faglig sammenheng

Oppgaven min blir til i et religionspedagogisk og religionsdidaktisk landskap. I teoridelen vil jeg sette søkelyset på hvordan barn lærer om religion og forholder seg til religiøse tekster, og hvilke metoder som kan tas i bruk for at barn skal få kjennskap til og kunnskap om ulike sider ved en religion. Jeg støtter meg på anerkjente engelske og norske religionspedagoger. Jeg vil også analysere skolens grunnlagsdokumenter og relevant fagplan for å belyse hva elevene skal lære om religion og hvordan kulturelle verdier skal gi elevene identitet og livsmestring gjennom et langt skoleløp. Jeg vil dermed sette søkelyset på skolens opplæringsmål og undervisningsmandat og slik undersøke om påskevandringen kan relateres til skolens mål.

Jeg har videre beveget meg i et landskap av vitenskapelige teorier som forteller noe om hvordan læring foregår på tvers av grenser og skillelinjer i undervisningsinstitusjoner ved hjelp av grensekryssing og grenseobjekt. Her har Yrjö Engeström vært toneangivende, men også andre forskere har oppdaget fenomener og mekanismer i et samarbeid som kan utgjøre et rikt potensial for utvidet læring .

1.6. Oppbygning og struktur

Innledningen vil presentere tematikk, avgrense oppgaven, gi ulike faglige perspektiver og gjøre rede for forskningsfokus. I teoridelen vil jeg gjøre rede for Engeströms kulturhistoriske aktivitetsteori for å belyse hvordan en gjennom et samarbeid mellom to aktivitetssystemer kan hente ut vesentlig læring gjennom et grenseobjekt. Jeg vil også identifisere det konkrete samarbeidet om påskevandring ut fra skolens grunnlagsdokumenter. Jeg vil gjøre rede for ulike teorier for dannelse og identitet, hvordan barn lærer om religion gjennom forskjellige læringsarenaer. Jeg vil også klargjøre kirkens ståsted, rolle, forvaltning av og undervisning i de religiøse tekstene i sammenheng med samarbeidet med skolen.

Jeg ønsket å undersøke problemstillingen i et feltarbeid, som en casestudie, med observasjon og intervju fra flere påskevandring. I metoddelen gjør jeg rede for mine valg og hvordan jeg kom fram til den best egnede arbeidsmåten. I analysedelen presenterer jeg mine funn i ulike kategorier som kan kaste lys over problemstillingen og analyserer og tolker det jeg har funnet. I drøftingsdelen sammenholder jeg funnene med de teoretiske perspektivene og gir en tolkning av samarbeidets kvalitet og utfordringer. I konklusjonen redegjør jeg for hvilke svar jeg har funnet på mine innledende spørsmål.

2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg skal i oppgaven beskrive, analysere og drøfte et samarbeid mellom to ulike meningsunivers, skolen og kirken. Jeg vil i hovedsak benytte meg av Yrjö Engeströms aktivitetsteori som rammeverk for dette samarbeidet. Innenfor skolen som aktivitetssystem blir det viktig å ha fokus på skolens styringsdokumenter og i særlig grad faget RLE sitt formål og de kompetansemål som elevene skal nå, det skrevne, men også det tause rammeverk skolen bygger på. Jeg vil ha fokus på skolens to hovedanliggender: kunnskap og identitet. Innenfor kirken som aktivitetssystem blir det viktig å ha fokus på kirkens rolle som tradisjonsbærer, kirkens undervisningsmandat og fortellingen de formidler gjennom påskevandringen og den rolle kirken kan spille inn mot skolens planer. Påskevandringen som grenseobjekt blir til i samarbeidet eller skjæringspunktet mellom disse to systemene. I tillegg legger jeg an et religionspedagogisk og religionsdidaktisk perspektiv der jeg vil ha fokus på hvordan barn lærer om religion og hvordan påskevandringen kan være et pedagogisk redskap i tilegnelsen av kunnskap om og kjennskap til religion gjennom RLE -faget. Jeg vil benytte meg av sentrale britiske religionshistorikere som Robert Jackson og John M Hull, men også av norske stemmer innen religionspedagogikk, religionsdidaktikk og religionsmetodikk: blant andre Heid Leganger-Krogstad, Sturla Sagberg, Geir Skeie og Geir Afdal.

2.1 Samarbeid mellom to aktivitetssystem

Skolen og kirken er to aktivitetssystemer som har ulike målsettinger og ulikt grunnlag for sin virksomhet. Det er viktig å påpeke at de historisk har hatt de samme røttene, kirken var tidligere samfunnets kunnskapsbase til felles ferdigheter og kunnskaper. Slik er det ikke lenger. Lov om allmueskolen fra 1827 ga undervisningsmandatet til samfunnet. Fra 1969 har kirken heller ikke monopol på undervisningen i kristendommen i skolen. Dagens skole og kirke har likevel en felles plattform med undervisning som sitt mandat, men nå med ulik målsetting og til dels ulikt innhold. Når to meningsunivers møtes, skapes det et møtested som potensielt har kraft og substans i seg. Jeg har påskevandringen som en slik møteplass mellom kirke og skole. Jeg vil komme tilbake til hvordan kirken og skolens ulike roller får betydning for samarbeidet i 2.4. Først vil jeg presentere Engeströms aktivitetsteori.

Kulturhistorisk aktivitetsteori

Jeg har valgt Yrjö Engeström sin versjon av den kulturhistoriske aktivitetsteorien som teoretiske rammeverk for min oppgave om påskevandring som aktivitet i samarbeidet mellom kirke og skole. Opprinnelsen til aktivitetsteorien finner vi i Russland på 1920-tallet. Den russiske psykologen Lev Vygotsky var den første som anvendte teorien og seinere er den blitt anvendt, utvidet og videreutviklet. Teorien er basert på en tankegang om at for å forstå menneskelige aktiviteter må man se på hvordan interaksjonen mellom menneskene og omgivelsene er målorientert, meningsfull og sosialt orientert (Tømmerholdt 2004, 45).

Aktivitetsteorien blir ofte omtalt i tre ulike generasjonstolkninger ettersom den ble utviklet og utvidet når ny kunnskap og nye samfunnsfenomener oppstod. I min oppgave vil jeg kun gjøre rede for Engeströms teori som en tredjegerasjonsutgave som er blitt utviklet i moderne tid.

Spørsmål og prinsipper i Engeströms aktivitetsteori

Tanken om ekspansiv og utvidet læring - å lære intensivt og delaktig ut fra gitte rammer i et sosialt samarbeid mellom to institusjoner - er særdeles spennende der institusjonene er gjennomgripende forskjellige i utgangspunktet. En spennende og nyskapende grensekryssing oppstår og det etableres "et tredje sted", et grenseobjekt, ved et møte og et samarbeid mellom to ulike meningsunivers.

Mange ulike forskere har drøftet og utviklet disse forholdene, men det er særlig Yrjö Engeström som har foredlet og illustrert (Fig. 1) teorien (Engeström 2001,134f).

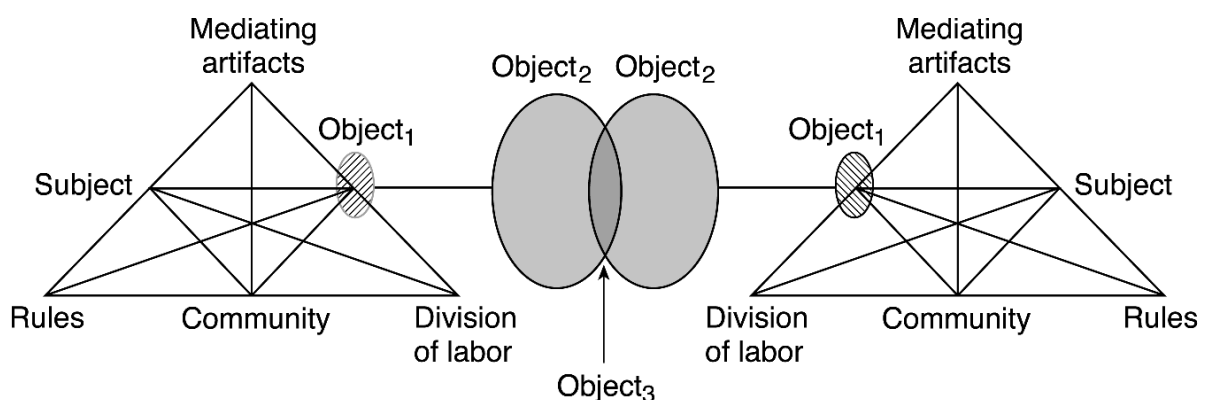


Fig.1 Two interacting activity systems as minimal model for the third generation of activity theory (Engeström 2001,136 in Journal of Education and Work, No.1)

Fig.1 viser hvordan hvert aktivitetssystem består av mennesker i virksomhet og har sin plass i samfunnssystemet. De har sine sett med regler og målsettinger, et indre system som frembringer metoder og verktøy som de lærer eller produserer gjennom. I et samarbeid går begge systemene ut over sine grenser og etablerer et eierforhold til samarbeidsprosjektet (Object 2). I grensesnittet av samarbeidsprosjektet oppstår et tredje sted - et grenseobjekt (Object 3) der utvidet og maksimal læring foregår.

Engeström har fire sentrale spørsmål til hvert enkelt aktivitetssystem:

- * *Hvem* er partene i samarbeidet som skal utvikle læring?
- * *Hvorfor* ønsker de å lære gjennom dette samarbeidet?
- * *Hva* er innholdet og utbyttet i det de lærer?
- * *Hvordan* lærer de; hva er de viktigste aktivitetene/læringsmetodene som fører til de beste læringsprosessene eller gir det beste læringsutbyttet? (Engeström 2001,133).

I tillegg anvender Engeström fem sentrale prinsipper han har utviklet for bruk av aktivitetsteorien innad i og i samspill med aktivitetssystemer :

1. Å forstå egen aktivitet og egen bakgrunn og analysere denne.
2. Å forstå og utnytte flerstemmigheten i eget aktivitetssystem: ulike synspunkter, tradisjoner og interesser som et flerlagssystem som kan være en kilde til både problemer og videreutvikling. Flerstemmigheten øker i et samarbeid med andre aktivitetssystemer. Forhandlinger og klargjøringer av standpunkter må tilstrebes.
3. Å forstå variasjonene og de ulike ståstedene som har utviklet seg over tid og som ligger i aktivitetssystemets historie: De teoretiske ideer og verktøy er blitt formulert ulikt og er blitt forandret over tid, og den lokale forståelsen har ofte også en egen tradisjon.
4. Å forstå motsetningsforhold innad og utad som kilde til forandring og utvikling og ikke som en konflikt: Kollisjonene av nye og gamle ideer eller verktøy kan føre til forstyrrelser, motsetninger og spenninger, men like ofte til nytenkende forsøk på å forandre og nyskape aktiviteten. Slik kan en finne spennende løsninger, i stedet for brudd og kollaps i samarbeidet.
5. Å forstå forandringsfaser som en mulighet til å stille spørsmål ved egen praksis, utvikle samarbeidsformer i møtet med andre systemer, være villig til å utvide horisonter og se

muligheter i et kollektivt møte og søke maksimale løsninger på utfordringer som oppstår (Engeström 2001,136-137).

Jeg vil anvende disse spørsmål og prinsipper når jeg analyserer og drøfter mine funn.

Et utvidet læringsbegrep

Engeström stiller spørsmål om hva læring egentlig er og utvider læringsbegrepet til det han kaller utvidet læring eller "expansive learning".

Han tar til orde for å oppheve fasttømrede læringsteorier, der kunnskap er en stabil størrelse og definert som noe fast og urokkelig. Når det kommer til avansert og utvidet læring, der man trenger kunnskap som man ikke på forhånd visste at man trengte eller som ikke fantes i et systematisert pensum eller ferdige formler, må man lete andre steder.

Engeström bygger på Gregory Batesons læringsteori om tre læringsnivåer, der *første fase* er å gjengi og rekonstruere kunnskap. *Andre fase* er den skjulte læring som ofte foregår i samme kontekst som første gjengivende og kontrollerbare fase, nemlig at eleven har tilpasset seg de innarbeidede regler og rammer for oppførsel i klasserommet, tillærte mønstre i egen gruppetilhørighet, har innordnet seg de sosiale mønstre i kommunikasjon med medelever og lærer og har implementert alt dette i sin læringsprosess. *Læring på tredje nivå* foregår når noe rokker ved innlærte og aksepterte grunnstrukturene i det sosiale læringsmiljøet eller det tradisjonelle læringsstoffet. Dette skjer når individet begynner å stille spørsmål ved nytten av eller meningen med det en lærer eller det ytre læringsrommet. Når en begynner å finne alternative svar og etterspør fornuftsgehalten innad i læringssystemet, kan disse avvikende spørsmålene oppleves som farlige og truende, og bli avfeid som opposisjonelle og uviktige. Engeström mener derimot at tredje nivå hos Bateson fullt ut kan benyttes i et systematisk rammeverk der læringsaktivitet har sine egne handlemåter og verktøy. Ved å oppdage og anerkjenne alternative og dypere måter å lære på, skapes nye mønstre, nye aktiviteter og en ny erkjennelse av dypere læring (Engeström 2001, 137f).

Med utvidet læring menes evnen deltakere i en aktivitet har til å tolke og utvide aktivitetens definisjon og respondere på aktiviteten på stadig rikere måter. Utvidet læring innebærer å skape ny kunnskap og ny praksis i nyvunnet aktivitet, det vil si: kunnskap som er utvunnet av og resultatet av omforming av et helt aktivitetssystem. Utvidet læring innebærer at man går utover grensene for etablert og kjent kunnskap. Utvidet læring blir utviklet i en ny setting av aktiviteter og erfaringer (Artikkel fra University of Bath: Expansive Learning).

Sanne F. Akkermann og Arthur Bakker har undersøkt 181 tilfeller av samarbeid mellom aktivitetssystemer der grensekryssing og grenseobjekter har vært en fellesnevner. De har funnet noen fellestrekk i samarbeidet som er interessante for min oppgave. Når to aktivitetssystemer møtes i et grenseobjekt, har begge eierskap til objektet, men samtidig kan ingen av partene eie objektet alene (Akkermann og Bakker 2011, 141). Som Erikström presiserer, finner det sted utvidet læring, en ny forståelse av noe det ikke er mulig å lære utenfor samarbeidet. Akkermann og Bakker gjengir fire fellesnevner for utbyttet fra samarbeidet i et grenseobjekt: Identifikasjon, Koordinering, Refleksjon og Forandring. Identifikasjon betyr at begge aktivitetssystemer må anerkjenne egen og andres praksis som legitim, men også identifisere at det er rom for sameksistens og aksept for at andre forstår ting på en annen måte. Koordinering innebærer å vektlegge kommunikasjonen mellom partene, finne mening hos hverandre, gi rom for gjennomsiktighet og finne rutiner og prosedyrer for samarbeidet som kan fremskynde og oppmuntre utvidet læring. Refleksjon viser betydningen av å bli klar over og finne forståelse hos hverandre, å ha evnen til å ta andres perspektiv, men også vise hva en selv står for og se seg selv gjennom andres øyne. Forandring innebærer at man er villig til å endre praksis gjennom å konfrontere egen praksis, anerkjenne et problemområde, gi samarbeidet en annen form og til syvende og sist utarbeide nye og utvidede rutiner både innad i eget system, men også i grenseobjektet (Akkermann og Bakker 2011,142ff).

Jeg vil undersøke om skolen og kirken som aktivitetssystemer har noe å hente hos hverandre når de har et samarbeidsfelt som tilsynelatende har motsetninger og ulike målsettinger, men som gir muligheter for utvidet læring for elevene dersom forholdene legges til rette for dette. Jeg vil nå presentere skolen og kirken som aktivitetssystemer og finne de indre rammer, verdier, strukturer og målsettinger som ligger i systemet.

2.2.Skolen som aktivitetssystem

Rammefaktorer

Skolen er samfunnets læringsinstitusjon. Storsamfunnet har gitt oppdraget om å gi videre og foredle kunnskap til skolen. I Norge er det obligatorisk grunnskole for alle barn. Skolens grunnlagsdokumenter gir utgangspunkt for skolens innhold og virksomhet. I denne oppgaven skal mitt fokus være påskevandring som et samarbeid mellom kirke og skole. I den sammenheng vil det være nyttig og viktig å undersøke Opplæringsloven med formålsparagrafen av 2008, Generell del og Læringsplakaten i Kunnskapsløftet fra 2005 og

selvsagt formål og faglig innhold i RLE - faget fra 2008. Skolene er forpliktet på forskrifter, lover om opplæring og de gjeldende læreplaner. Men de enkelte skolene har også stor frihet til indre utforming av profil og satsingsområder. Det finnes en lokale skolekultur der hver skole har egne og faste tradisjoner som skolen har tilegnet seg over tid. Dette må også regnes med som en del av skolens bagasje når de skal samarbeide med en annen institusjon. Utsagn som "Slik gjør vi det hos oss" og "Det er vår tradisjon" vitner om en egen uformell eller taust skolekultur som kan overleve i mange tiår og som blir bestemmende for hvilket samarbeid en skole legger opp til (Leganger - Krogstad 2006, 168).

Jeg vil knytte skolens styringsdokumenter til begrunnelsen for selve påskevandringen seinere i teorikapittelet. Her vil jeg først og fremst redegjøre for skolens hovedanliggende og særpreg som aktivitetssystem.

Skolens opplæringslov : to hovedmål

Opplæringens mål er at elevene skal tilegne seg visse kunnskaper, men også å skape vekst og utvikling i personligheten for hver enkelt elev. Opplæringen bygger på Opplæringslova fra 2008:

§ 1-1. Formålet med opplæringa

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

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

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

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

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

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

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa 2008)

De gjeldende læreplaner for hele skolevirksomheten bygger på Kunnskapsløftet fra 2005 med generell del fra L97 og Læringsplakaten fra 2006 som styrende for planer og undervisning i skolen. Formuleringene i opplæringsloven om utvikling av *kunnskap, dugleik og holdningar* viser at læring og utvikling av identitet er to parallelle veier til målet. Elevene skal kunne *meistre liva sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*. Målet er også at elevene skal *kjenne og forstå kulturarven, få innsikt i kulturelt mangfold, lære å tenke kritisk, handle etisk og vise respekt*.

Kunnskap som utrunder elevene til nyttige og kompetente mennesker er helt klart opplæringsmålet. Jeg vil først se på hvilke læringsmål skolen styrer etter og deretter undersøke hva identitet og dannelse er og hvilken betydning det har i skolens virksomhet.

Formidling av kunnskaper - læring og kompetanse

Læreplanene viser innholdet i hva eleven skal lære. Kunnskapsløftet fra 2005 benytter seg konsekvent av kompetansemål når de skal understreke hva eleven faktisk skal lære. Planene viser tydelige kompetansemål for hvert fag og innenfor hvert tema faget er delt opp i. Kompetansemålene knytter til seg aktuelle verb som beskriver hva elevene skal kunne og vise hva de har lært. Verbenes som benyttes er at eleven skal kunne : fortelle, beskrive, samtale om, kjenne til og gjenkjenne. De er alle uttrykk for at elevene skal tilegne seg kunnskap, kjennskap og lære om fagområdet, men kunnskapen og kjennskapen skal også gjengis, reproduseres, brukes i dialog og presentasjoner og gjennomføres og mestres på ulike måter. Kunnskap og kompetanse viser altså til en indre virksomhet hos eleven, der ulike prosesser skal bidra til at målene i skolen blir nådd. Etter det de viser skal de også vurderes, og hjelpes videre fra det nivået av kunnskap de er på til nye mål og nytt nivå.

Læreplanene sier lite om hvordan undervisningen skal legges opp. Her må en benytte seg av relevant forskning innenfor psykologi, pedagogikk, metodikk og didaktikk for best mulig å legge til rette for hvordan elever med ulike forutsetninger, evner og bakgrunn kan lære best mulig. Alle barn som bor i Norge er inkludert i opplæringen og alle barn har krav på opplæring.

Gunn Imsen vektlegger skolens tre hovedfunksjoner: Skolen har en reproduktiv funksjon - der kunnskap og kompetanse skal gå videre til neste generasjon, skolen har også en produktiv funksjon som skal gi det fremtidige samfunnet den kompetanse samfunnet trenger og skolen

har også en identitetsskapende funksjon - der hvert enkelt individ får utvikle seg som et helstøpt og integrert menneske (Imsen 2009,261).

Å tilegne seg kunnskap har altså et aspekt av personlig tilrettelegging i det indre mennesket. Det å reprodusere kunnskap er ikke nok for å erkjenne læring. I skolens daglige virksomhet er det gjennom arbeid med de ulike fagene, synlige kompetansemål og det sosiale livet i klassene at elever kan lære og utvikle seg.

Ved hjelp av undersøkelser har en kunnet slå fast at under læring utvikler et menneske seg som person. Læringen blir en del av personligheten, slik den ytrer seg i personens eget liv og i personens forhold til omverdenen. Læring knytter seg til innhold, prosess og funksjon (Imsen, 2005,168).

I sin bok "Elevenes verden" nevner Imsen de fire mest vanlige læringsmodeller som beskriver ulike måter elever lærer på. De behavioristiske læringsteoriene, de kognitive læringsprosesser, det konstruktivistiske perspektivet på læring og det sosiokulturelle perspektivet har alle viktige bidrag til hvordan læring skjer på ulike stadier og nivåer (Imsen 2005,176). Ut over disse læringsmodellene finnes det også andre konkurrerende syn på hvordan elever lærer.

Gjennom de ulike læringsteoriene legges det vekt på elevenes kognitive, sosiale og psykologiske evner. I norsk skole og i de ulike fagene er det vel dekkende å si at det er en konstruktiv vekselvirkning mellom alle de læringsteorier som er presentert hos Imsen.

Psykologien bidrar med vesentlige innspill til de ulike fasene barn befinner seg i og hva en må ta hensyn til i modning og utvikling med tanke på undervisningens innhold og rammer. Den didaktiske relasjonsmodellen gir et helhetlig overblikk for hvordan virksomheten i skolen kan drives slik at undervisningen har sammenheng, mening og substans.

Identitet og allmenndannelse

Opplæringen og undervisningen i skolen samlet sett skal bidra til elevenes vekst og utvikling, ikke bare på det kunnskapsmessige plan, men gi en personlig og helhetlig utvikling som omfatter både indre forestillinger og ytre handlinger. Identitet og allmenndannelse har hele tiden vært skolens mål. Formuleringene i opplæringsloven om *å gi historisk og kulturell innsikt og forankring og utvikling av kunnskap, dugleik og holdninger for å mestre liv sine* gjenspeiler skolens tydelige målsetting om å foredle og bygge identitet. Men hvordan kommer

identitetsdanningen til uttrykk gjennom læreplaner og daglig liv i skolen? Først vil jeg gi noen definisjoner av begrepet identitet.

Identitet kommer av *idem* (lat.) som betyr samme. Det er behov for en viss konstans i identitet, en overensstemmelse mellom to størrelser, jeg - bildet og jeg - realiteten. Alle mennesker har behov for å stille spørsmålet: Hvem er jeg? Identitet handler om å danne en helhet av de ulike svarene på spørsmålet.

Harald Rørvik har en psykologisk definisjon av identitet: *Identitet er følelsen av helhet og kontinuitet i det en er og mener* (Rørvik 1994, 202), mens Marianne Gullestad har en antropologisk tilnærming: *Identitet er de deler av personenes selvbilde som ønskes bekreftet av andre* (Gullestad 1989,104). Identitet kommer til uttrykk både verbalt og gjennom handlinger og livsstil og i samspill med andre mennesker. Andre stemmer hevder at identitet ikke kan eksistere uten en overbevisning, et engasjement for noe som skaper helhet og mening.

Innenfor teoriene om hvordan identitet dannes finner vi ulike vektlegginger. De som vektlegger det psykologiske perspektivet vil hevde at mennesket produserer sin egen identitet ved hjelp av bevissthet rundt egen eksistens og å fylle denne med innhold ut fra egne frie valg. Dette kalles en individorientert produsentteori. Gjennom den kulturorienterte produktteorien anser sosiologer og antropologer mennesket som et miljøprodukt og vektlegger kulturens innflytelser på individet. Dermed kan et individ inneha ulike identiteter. Det moderne samfunnet er komplekst og bidrar til innflytelse på flere arenaer. En kan kjenne på tilknytning til og identifikasjon til mange grupper, og likevel være et enhetlig menneske. Enkelt kan en si at identitet er kampen for å finne seg selv. Alle individ må skape seg integrasjon og mening med livet. I et skiftende og mangfoldig samfunn med utallige kulturimpulser og konkurrerende delkulturer blir denne prosessen krevende, men ikke mindre viktig. En person skal fylle mange atskilte roller og likevel være en hel person (Leganger - Krogstad 2006,63).

Både kjønnsidentitet, familie- og slektsidentitet, etnisk, religiøs, sosial og politisk identitet kan bidra til helhet og tilhørighet. I et flerkulturelt samfunn vil det også være mennesker som føler tilhørighet til flere forskjellige grupper. En kombinasjon av en produktteori og en produsentteori er mest nyttig for forståelsen av identitet. Elevene møter skolen som en kunnskapsformidlende og kulturbærende institusjon som berører alle deler av menneskelivet.

Innhold og fag er valgt ut fra hensynet til hele mennesket og det som samfunnet mener er nyttig og utviklende for elevene. Skolen er forpliktet på å se alle elever som et unike mennesker med forskjellig utrustning og individuell egenart. Gjennom et skoleløp er det også mulig for elevene å skifte tilhørighet og bli mer klar over sine meninger og standpunkter. Gjennom historie og tradisjon blir det også skolens rolle å ha en motvekt til samtiden og se individet som unikt og enestående og legge til rette for individets rett til å danne egne meninger og frie ytringer.

Foruten å ha tilknytning til ulike identiteter, vil det også i det postmoderne samfunnet eksistere ulike nivåer innenfor en identitet. Skolen ønsker å gi alle en felles referanseramme gjennom kunnskaper, verdier og kultur og slik skape identitet til et fellesskap. En slik felles kulturell kapital hindrer ikke at enkeltindivider likevel kan ha en annen religiøs eller kulturell gruppetilhørighet og identitet. Endelig kan også individet inneha et tredje lag eller nivå i identitet som kan tilpasse seg eller fjerne seg fra de andre (Leganger - Krogstad 2006, 65f).

Hele skolens virksomhet gir retning for identitetsdanning. Å skape helhet og indre kontinuitet i små mennesker er et ansvar og en virksomhet som skolen må ta på alvor og skaffe de beste byggeklosser til veie for å klare. Balansen mellom eget individuelt liv og det kollektive nærsamfunnet, er noe hele skolesamfunnet må legge til rette for. De store linjene i virksomheten må være tilstede i skolens hverdag.

I den daglige virksomheten står skolen til tider i fare for å bli altfor kunnskapsorientert og de store linjene med integrert bygging av identitet blir muligens fortrent eller glemt. Skoler som arbeider mye med verdier og holdninger i det daglige, henter ut byggesteiner til tryggere skolemiljøer. Der elevene får selvinnsikt, selvrespekt og selvbevissthet vokser det fram respekt for forskjeller og nyanser i elevflokket. Dette bidrar til mindre konflikter og elever som viser omsorg og ansvar for hverandre.

Den generelle delen av Kunnskapsløftet fra 2005 gir stor plass til beskrivelsen av et allmenndannet menneske. Skolens mål er å gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige menneskelige relasjoner. Kunnskap skal utgjøre oversikt og sammenheng. De ulike fagene og tradisjonskunnskapen skal skape en grunnleggende referanseramme som skaper overordna systemer for identitet og danning.

Danningsbegrepet ligger i skjæringspunktet mellom teologi, filosofi og antropologi og kan spores tilbake helt til den greske antikken. Danning kommer av det tyske ordet Bildung -

danning, av Bild, som betyr bilde. Tanken om at mennesket kan oppnå og hige etter en høyere sannhet og innfri menneskets potensial ved hjelp av kunnskap og filosofi slik Platon presenterte det, er gjennom kirkens undervisningstradisjon blitt selve oppdragelsesmotivet, der mennesket gjennom kunnskap om og kjennskap til Gud kan bli foredlet og dannet etter Guds bilde (Rise 2010, 9, 19).

Skolen står ikke lenger under den kirkelig undervisning og oppdragelse. Likevel har en beholdt dannelsesperspektivet i de nåværende grunnlagsdokumentene og knyttet dette til kultur, tradisjon og etiske prinsipper knyttet til religiøse skrifter og fortellinger. Gudmund Hernes kaller skolens virksomhet for en karakterdannelse og gir visjoner om et integrert, dannet menneske som skal formes og oppfores gjennom obligatorisk skolegang (L97 Generell del 1997,50).

Identitet og dannelse griper inn i hverandre, en kan også tale om dannelse eller danning av identitet. Hva skal utdanning brukes til? Hvordan skal elevene formes til gode mennesker som er nyttige for samfunn og kulturliv og i tillegg har en fast kjerne av egenverdi og tilhørighet? Samspillet mellom individets egen karakter og påvirkninger fra den sosiale og kulturelle omverdenen er felles tema for mange filosofer og pedagoger som har arbeidet med dannelse i mange århundrer.

Den norske pedagogen Lars Løvlie ser dannelse som en tredelt prosess:

Danning er den tradisjonelle innvielsen i kulturarven, den kritiske behandlingen eller persepsjonen av denne arven og evnen til å takle forskjellighet. Han fremhever sammensmeltningen av dannelse og selvdannelse som pedagogikkens egentlige vesen. Han hevder at det pedagogiske paradoks må være fremtredende i all undervisning: at et fritt, selvstendig og unikt menneske også må ha innsikt i fellesskapets verdier og tilpasse seg alle andre mennesker (Løvlie 2009, 28-38).

Nettopp fordi skolen skal favne alle elever uansett bakgrunn, kultur eller etnisitet, er felles referanserammer og allmenndannelse viktig. I sine planer ønsker skolen å vektlegge kulturarven som en slik felles referanseramme. Ved hjelp av fortrolighet med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer og begrunnelse og levendegjøring av disse, vil det dannes livstro, alvor og raushet hos hver enkelt elev (Generell del av Kunnskapsløftet 2005).

Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Innledning til Kunnskapsløftet 2005).

Ved å stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet og utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, vil skolen legge grunnlaget for et integrert og allmenndannet menneske (Læringsplakaten 2005).

Skolen har gjennom sine grunnleggende målsettinger om allmenndannelse og identitetsbygging også vedkjent seg kristendommen som vesentlig kraft og byggemateriale. Jeg vil seinere komme tilbake til begrunnelsen for et samarbeid med kirken gjennom påskevandringen, men vil allerede her plassere skolen som en gjennomgripende formidler av kulturarven for å legge en felles plattform for alle elever.

På bakgrunn av de klare, entydige formuleringene i styringsdokumentene, mener jeg at skolen ofte i praksis har en falsk beskjedenhets i sin kulturformidling. I sin iver etter at alle elever skal møte respekt for sin egen overbesvisning og ikke få uønsket kulturell påvirkning, ser en bort fra at det norske samfunnet og dermed også skolen står i en lang historisk tradisjon, kulturelt og religiøst. En kan stå i fare for å omfavne og anerkjenne andre kulturer og meningsytringer i skolens virksomhet og underkjenne eller tilsidesette vår egen opprinnelse og kulturytring. Oppmerksomheten rundt at kulturarven må formidles med forsiktighet, gjør at pendelen kan svinge motsatt vei og bli til overdreven frykt for at egne røtter og tilhørighet skal krenke andre. Å formidle kulturarven i skolen må ikke bli en blodløs, tannløs virksomhet som skal være uten substans og innhold. Da blir ordene om identitet og dannelse henvist til fine festtaler og døde dokumenter.

Men for å oppnå god allmenndannelse for alle i en flerkulturell skole, må undervisningen tilrettelegges for alle elever. Selv om norsk kultur og felles referanserammer skal presenteres og hevdes, må varsomhet i valg av arbeidsmåter og presentasjon være et viktig prinsipp.

Tilpasset opplæring - fritaksreglene

Av hensyn til mangfoldet i norsk samfunn og skole, blir tilpasset opplæring et viktig prinsipp i skolen og det innebærer også stor varsomhet når en vurderer hvilke arbeidsmåter som skal prege undervisningen og hvilke områder skolen vektlegger i sin formidling av kultur og felles referanserammer. I RLE -fagets formål blir det i fagets formål særlig pekt på behovet for varsomhet:

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget. Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn. Både individuelle og lokale hensyn bør ivaretas (RLE - fagplanen 2008).

Skolens varsomhet skal gå hånd i hånd med informasjonsplikten til foreldre om deltakelse i aktiviteter som kan oppleves som tilslutning til et annet livssyn eller utøvelse av en annen religion. Fra 1998 hadde foreldre hatt mulighet til å be sine barn fritatt fra aktiviteter i KRL - faget, men mange opplevde reglene utydelige og utilstrekkelige. Nye fritaksregler ble en del av opplæringslova av 2008 og reglene ble gjort gjeldende som fritak fra *all virksomhet* i skolen, ikke bare RLE -faget:

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

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

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

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

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

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

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i første ledd. (Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæinga 2008)

Fritak skal sikre foreldrenes rett til å oppdra og påvirke sine egne barn. Skolen forplikter seg til informasjon og tett kontakt med foreldrene. Det er viktig å legge merke til at det ikke kan være fritak for innholdet i kunnskapsmålene for faget. Det er kun de deler av undervisningen som oppleves som tilslutning til eller utøvelse av et annet livssyn eller en annen religion som gir gyldig fritak. I forhold til samarbeidet med kirken kan en her legge føringer for hvilket samarbeid skolen kan forsvare å ha. Noen skoler velger å tilkjenne en samarbeidsprofil med kirken allerede ved innskriving av eleven eller ved første foreldresamtale når eleven begynner på skolen. Her kan foreldrene ta stilling til fritaksmuligheten uten gjentatte henvendelser. Dersom skolen har informert foreldrene om samarbeidet og tatt i mot beskjed om ønsket fritak, står skolen friere til å legge til rette for ulike aktiviteter som de mener er forsvarlig. Det kan dessverre forekomme at skolen er altfor redd for å bruke fritaksregelen og legger opp til

en forflatende og forenklerende profil i sine arbeidsmåter til daglig. For å slippe å bruke fritaksregelen og informere foreldrene velger en gjerne en løsning som ikke har elementer av engasjerende medvirkning til en levende forståelse av faget.

I Hovdeliens undersøkelsen om rektorenes syn på RLE- faget var det over 88% av rektorene som svarte at de hadde ingen eller få fritaksmeldinger i 2007. Det uventede resultatet i undersøkelsen viste at det ikke var flere fritaksmeldinger i områder der det var stor multikulturalitet. Det kan enten skyldes at informasjonen til foreldrene var tilstrekkelig god og skapte trygghet for elevene i den aktuelle deltakelse. Det kan også bety at det ble lagt opp til stor valgfrihet. En tredje mulighet var at skolene valgte en tilnærmet nøytral og forenklet profil og unngikk aktiviteter som de på forhånd visste ville bli problematiske for noen foreldre (Hovdelien 2011, 228ff).

Det er også viktig å legge merke til at foreldrene søker fritak på individuelt grunnlag og ikke som del av en religiøs eller livssynsmessig gruppe. Forskjellig syn innad i og ulik tilknytning til disse gruppene, gjør at fritak fra aktiviteter eller arbeidsmåter varierer sterkt fra familie til familie.

2.3. Kirken som aktivitetssystem

Kirken som tradisjonsbærer

Den norske kirken, med sine lokalmenigheter, har en lang tradisjon som forvalter av kristendommens budskap og historie gjennom mange århundrer. Siden 1969 hadde ikke kirke og skole lenger disse nære bånd. Kirken skal selv drive dåpsopplæring til tro og skolen skal undervise i kristendomskunnskap som et skolefag. I dagens skole har ikke kirken ingen innflytelse inn i skolen med mindre skolen ønsker et samarbeid. Men kirken er i kraft av sin posisjon som forvalter av det kristne budskapet i kulturarven også en lokal representant for kristendommen i nærmiljøet. Kirken er derfor ikke uten betydning for det skolen skal formidle i RLE -faget. Dette skal jeg komme tilbake til når begrunnelsen for påskevandringen skal presenteres.

Kirkens undervisningsmandat

Kirken bygger sitt undervisningsmandat på Jesu ord i sin avskjedstale til disiplene slik evangelisten Matteus skildrer det:

Gå derfor og gjør alle folkeslag til disipler: Døp dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn og lær dem å holde alt det jeg har befalt dere (Bibelen Evangeliet etter Matteus 28, 19-20).

Undervisning og dåp er uløselig knyttet til hverandre gjennom kirkens historie i Norge. Fra Landskoleloven i 1739 og fram til grunnskoleloven i 1969 drev kirken en todelt dåpsopplæring som bestod av kristendomsundervisning i den offentlige skolen og en konfirmasjonsundervisning i kirken. Fra 1969 ble kristendomsfaget et ordinært skolefag og ikke lenger kirkens dåpsundervisningen. Ansvaret for undervisning til tro plasseres hos kirken selv.

IKO - Institutt for kristen oppseding – ble etablert i 1945 som en selvstendig institusjon med særlig fokus på kristendomsfaget i skolen. Etter 1969 er det særlig kirken som har benyttet seg av IKO sin kompetanse innenfor kirkelig undervisning. Gjennom utvikling av og produksjon av materiell til bruk i dåpsundervisningen har IKO bidratt med litteratur til hjelp både for kirke og hjem.

Kirken praktiserer dåp av barn og skal så i ettertid lære opp barna som blir døpt til tro. Kirken har lang tradisjon for ulike aktiviteter som skal hjelpe foreldre til å oppdra barna i kristen tro. Aktivitetene i kirken er blitt drevet av de kirkelige ansatte og en mengde frivillige medarbeidere.

Skolens religions- og livssynsundervisning i 1974 ble delt i to fag: kristendomskunnskap og livssynsorientering. Når skolen utviklet stadig nye konsepter for religionsundervisningen gjennom L97 : KRL -faget og seinere RLE -faget i 2008, måtte kirken utvikle sine egne strategier for sin dåpsundervisning.

Så tidlig som på 70 -tallet vokste det fram en ny bevissthet i kirken om sitt undervisnings- og oppdragelsesansvar. En rekke tiltak, forsøksvirksomhet og materiellutvikling kom gjennom 80 og 90 - tallet, der Kirkerådet, Kirkemøtet, Bispemøtet og IKO var viktige aktører. En politiske utrednings- og avklaringsprosess ble satt i gang i 1999 og i 2000 kom en statlig utredning om dåpsopplæringen i Den norske kirke. Stortingsmeldingen "Trusopplæring i ei ny tid" kom i 2002/2003 og foreslår å utvikle et åpent, systematisk og gjennomgående tilbud om

trosopplæring i Den norske kirke. Stortinget vedtok en reform om trosopplæring i 2003 og en forsøksfase på fem år ble satt i gang. Evalueringsrapporter fra arbeidet i forsøksmenigheter etter disse fem årene skulle danne grunnlaget for den endelig gjennomføringen av planen i alle menigheter. Tilbudet skal være tilgjengelig for alle døpte mellom 0 - 18 år. Opplæringen av den enkelte skal ha et veiledende timetall på 315 timer. Konfirmasjonsopplæringen på 45 timer er inkludert i dette (St.meld. nr. 7 2002/2003).

"Plan for Trosopplæring" som ble utgitt av Kirkerådet 2010, er en kombinasjon av en rammeplan og et ressursdokument som skal stimulere arbeidet med å utvikle og gjennomføre lokale planer for trosopplæring. Planen for trosopplæringen heter "Gud gir - vi deler". Formålet er å vekke og styrke kristen tro, gi kjennskap til den treenige Gud, bidra til kristen livstolkning og livsmestring og utfordre til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv. Grunnlaget for trosopplæringen beskrives ut fra overskriften Vi deler: Vi deler tro og undring. Vi deler kristne tradisjoner og verdier. Vi deler opplevelser og fellesskap. Vi deler håp og kjærlighet (Plan for trosopplæring Gud gir - vi deler 2010, 4 og 7).

Samarbeid kirke -skole: historie og nåtid

Selv om kirkens dåpsopplæring og skolens kristendomsundervisning ble to atskilte størrelser i 1969, eksisterte det et nært samarbeid om flere faglige og tradisjonelle områder i skolen. Dette samarbeidet var imidlertid svært forskjellig og mangfoldig og helt avhengig av hva skolen så som formålstjenlig og aktuelt for sin virksomhet. Den lokale tradisjon og sedvane bestemte ofte samarbeidets innhold. De fleste skoler hadde markeringer rundt høytidene i et samarbeid med kirkene, noen hadde et mangfoldig årshjul av aktiviteter gjennom et skoleår som de samarbeidet om.

Årene etter at KRL - faget og seinere RLE - faget ble innført i norsk skole, oppstod det en generell usikkerhet om samarbeidet kunne fortsette og i hvilken form. Fagene signaliserte at kristendommen ikke lenger skulle være den enestående religionen, og faget og hele skolen fikk et preg av pluralisme, nøytralitet og flerkultur. Der det hadde vært et tett samarbeid, ble det nå en generell usikkerhet rundt samarbeidet på grunnlag av diskusjonene rundt de nye fagene og en holdningsendring i spørsmål om religionsfrihet og religionsmangfold. Både kirke og skole så derimot at det i skolens formålsparagraf og andre grunnlagsdokumenter lå så mange muligheter for samarbeid, at en kunne fortsette å samarbeide. En større bevissthet rundt innhold og rammer ga også trygghet for videre samarbeid.

IKO sine bøker om premisser for samarbeidet ble retningsgivende og bestemmende for fortsatt samarbeid. Bøkene er blitt revidert og omskrevet etter de fleste forandringer i gjeldende forskrifter, lover og fag som har skjedd i skolen. IKO og kirken har hele tiden fastholdt at samarbeid både er lovlig, ønskelig og tjenlig for elevene (Gunleiksrud 2009, 8). I den femte boka fra IKO om samarbeid mellom kirke og skole gir Kristin Gunleiksrud uttrykk for at skolen også må være åpen for og legge til rette for at elevene kan reflektere eksistensielt, også når det gjelder åndelige spørsmål. Hun sier videre at skolen må være seg bevisst at man ikke utvikler en berøringsangst for det religiøse (Gunleiksrud 2012,15).

Når Undervisningsdepartementet også ga klare signaler om et trygt samarbeid rundt høytidsmarkeringer, kunne skolene være trygge i sitt valg, så lenge fritaksreglene ble fulgt. Skolegudstjeneste og andre høytidsmarkeringer kan godt finne sted dersom det skjer som en del av skolens totale satsning på arbeid med høytider og årets rytme, forutsatt at det skjer i samarbeid og forståelse med hjemmet og muligheten til fritak er ivaretatt (Rundskriv om Gudstjenester i skoletiden fra Utdanningsdirektoratet nov. 2009).

En fersk forskningsrapport utarbeidet av Kåre Fuglseth og Elisabet Haakedal fra 2012 om samarbeid mellom kirke og skole, uttrykker at samarbeidet mellom kirke og skole har forandret seg, men det har ikke vært noe brudd i samarbeidet. Rapporten bygger på intervjuer med menighetstilsatte og tar utgangspunkt i menighetenes samarbeid med skolene og hvilken rolle kirken spiller i dette samarbeidet. Det spesifikke samarbeidet blir gjennom hele rapporten benevnt som trosopplæringstilbud i kontrast til innøvet begrepsbruk i trosopplæringsreformen. Rapporten skiller lite mellom trosopplæring og andre samarbeidsprosjekter skolen og kirken har. Rapporten opererer med begrepene trosopplæring i trang mening og trosopplæring i vid mening, og også med direkte og indirekte opplæring. Skole - kirkesamarbeidet skal ikke være trosopplæring fra kirkens side. Jeg mener det er sterkt forvirrende og misvisende å operere med så uklare skillelinjer i rollen kirken har i samarbeidet. Å operere med trosopplæring i trang eller vid forstand kan forkludre samarbeidet i stedet for å klargjøre og sette gode premisser for samarbeidet. Skolene er ikke intervjuet om samarbeidet, så hvordan rektorene og skolen ser på samarbeidet er uklart.

Resultatene viser likevel at det har vært en holdnings- og perspektivendring hos skole og kirke. Rapporten peker på noen faktorer som er avgjørende for et samarbeid mellom kirke og skole: Flerkulturalitet, personlige relasjoner og holdninger hos rektor og skoleledelse, tradisjoner og skolekultur, premisser og begrunnelse for samarbeidet og geografiske hensyn

og forskjeller (Fuglseth og Haakedal 2012, 46-48). Disse faktorene kan bidra til nyttige perspektiver på min studie og mine funn.

Det er viktig å presisere samarbeidets ulike arenaer. Gjennom trosopplæringsreformen er Den norske kirke blitt øvet i å være bevisst sin rolle når den opererer på skolens premisser og når kirken har et arbeid blant barn på sine egne premisser. Der skolen ønsker kirkens tilstedeværelse på skolen, må kirken ha kultur - og tradisjonsformidling for øyet. Når kirken inviterer skolen til eget hus, har den skolens elever som tilhørere og aktører og må ta hensyn til de mål skolens opplæring er basert på.

Når mange menigheter inviterer 2.klassetrinnet til stasjonsundervisning i kirkerommet rett før påskehøytiden, står kirken for opplegg og gjennomføring. Elever og lærere er gjester i kirken og deltar i aktivitetene. Jeg vil nå identifisere områder der kirken og skolen trenger gode rammer for samarbeidet.

2.4. Påskevandring som grenseobjekt i et samarbeid mellom kirke og skole

Påskevandringens konsept og innhold er utarbeidet av IKO og anbefales til menighetene som et godt samarbeidsprosjekt mellom kirke og skole. Kirkens rolle er her helt annerledes enn en trosopplærer i forhold til skolen. Kirken er fremdeles forvalter av de kristne fortellingene, men de som skal lytte og delta i påskevandringen er elever og ikke dømte barn som skal opplæres til tro. Antall dømte barn i den norske kirke i 2005 var 75,9% av fødte barn i Norge, for 2011 var andelen 66,4 % av fødte barn. Dermed må en regne med at mange av barna som deltar på påskevandringen ikke har noen religiøs tilknytning eller erfaring.

Påskevandringen som grenseobjekt

Engeströms aktivitetsteori tenker seg samarbeidet mellom to aktivitetssystemer som et "tredje sted" - et grenseobjekt det begge systemer tar med seg sin bagasje av rammer og regelverk og historisk bakgrunn inn i samarbeidsprosjektet. Engeström spør etter hvem de samarbeidende er, hva de har med seg, hva utbyttet av læringen er, hvorfor de ønsker å ha et samarbeid og hvordan samarbeidet foregår. Jeg vil nå forsøke å brette ut de viktigste elementer av egenkapital som kirken og skolen har med seg inn i påskevandringen. Jeg vil se på den

historiske plattformen, flerstemmigheten, rollebevisstheten og språket som viktige faktorer (Engeström 2001, 133).

Den første faktoren ligger i det faktum at kirken og skolen hadde felles opplæringsmål i to hundre år. Skolen var tett knyttet til kirkens dåpsopplæring i kristen tro. Det norske samfunnet var mer eller mindre homogent i disse århundrene og hadde kristendommen som felles kultur, religion, orienteringspunkt og plattform. Antall døypte barn innenfor Den norske kirke var nesten 97 % av alle fødte i 1960. Helt fram til 1969 var kristendomsundervisningen i skolen en viktig del av kirkens trosopplæring. Den historiske bagasjen som begge aktivitetssystemene har, kan være seiglivet og ha et etterslep som begge systemer må være bevisste på.

Dette bringer meg til *andre faktor* i samarbeidet: flerstemmigheten. Utviklingen i skolen de siste 40 - 50 årene har vært formidabel. Med innvandringsbølgen på 70-tallet og bevisstheten rundt det flerkulturelle Norge i tiårene etter, har utformingen av det ideologiske ståsted og innholdet i skolen gitt mange og skiftende utredninger, stortingsmeldinger, planer og lover. Politiske vinder og skiftende regjeringspartier har ønsket å sette sitt preg på debatt og lovverk. I løpet av 30 år har det kommet tre gjennomgripende læreplaner og religionsfaget har alene hatt fem ulike utforminger. Ropet etter ro i skolen har vært massivt. Flerstemmigheten har gjort seg gjeldende i samfunnsdebatten i media og på lærerrom. Det er krevende for mange å tilpasse seg nye læreplaner og nytt innhold i skolen. Lovlydighet og lojalitet i forhold til skolens målsettinger og planer er gjennomgående sterk hos skoleledelse og lærerpersonale. Men en kan likevel tenke seg at de indre debatter blir farget av flerstemmighet, og at ulik praksis og ståsted hos den enkelte lærer vil ha noe å si for bruk av arbeidsmåter og det indre livet i klasserommene. At dette også får betydning for et samarbeid med kirken, virker opplagt. Noe som øker flerstemmigheten ytterligere i skolen, er at RLE -faget ikke lenger er obligatorisk i lærerutdanningen. Her vil en altså allerede og i alle fall på sikt, få lærere som ikke har nødvendig innsikt i religion og livssyn og som skal være samarbeidspartnere for kirken.

Flerstemmigheten i kirken kan gi seg utslag i viljen og evnen til å sette seg inn i de nye planene og lovverket skolen har med seg inn i samarbeidet. Kirken er vertskap og plikter å tenke på skolens premisser og sette seg inn i hvordan skolen tenker og hvordan de er forpliktet på rammer for samarbeidet. Kirken kan ikke og skal ikke forkynne til tro i dette samarbeidet. Dialog og kommunikasjon om det konkrete samarbeidet er svært viktig.

Samarbeidet mellom kirken og skolen blir unødvendig sårbart hvis kirken ikke er bevisst sin rolle i samarbeidet.

Dette leder meg til rolleavklaringen i samarbeidet som en *tredje faktor*. Med rolleavklaring mener jeg premissene samarbeidet foregår på, hvilken rolle de ulike partene spiller og hvilken arena samarbeidet utspiller seg på. Påskevandringen er på skolens premisser. Skolen inviteres til å besøke kirken for å få større innsikt i og kunnskap om påskefortellingen. Jeg skal seinere gjøre rede for begrunnelsen for samarbeidet, men her sette søkelyset på at barna som kommer til kirken er *elever* og ikke dømte barn som kirken skal drive trosopplæring for. Kirkens ansatte er ikke forkynnere, men formidlere av en bibelsk fortelling. Kirken kan og skal like fullt uavkortet og presist formidle hele påskefortellingen og ikke unnlate å formidle det som kan være vanskelig tilgjengelig eller endre på budskapet. De mest blodige og fysiske detaljer fra lidelseshistorien kan gjerne utelates, men helheten og hovedlinjene i fortellingen må kirken kunne formidle med stor frimodighet. I sitt eget hus må kirken kunne bidra sterkt til at fortellingen lever og fungerer ut fra sin egenart. Kirken må like fullt gå noen grenseoppganger for påvirkning som minner om forkynnelse til tro og ikke ha rituelle innslag som kan krenke elevers religiøse eller livssynsmessige tilhørighet.

Den fjerde faktoren omhandler språket som forekommer i grenseobjektet der samarbeidet foregår. Det kreves en avklaring rundt og samkjøring av de ord og begreper som brukes i og om samarbeidet. Har skole og kirke samme oppfatning av hva ordene og begrepene betyr og hva de samarbeidende parter legger i begrepene? Begreper som forkynnelse, påvirkning, ritual, innlevelse, deltakelse, religiøs må avklares og innholdsbestemmes. Snakker skolen og kirken det samme språket når påskevandringen skal avtales? Vet skolen hva kirken legger i å oppleve og delta i aktiviteter i påskevandringen? Innholdet i det som læres må også avkodes, avklares og tolkes. De kristne begrepene som brukes i påskevandringen, må kanskje forklares for elevene der og da. Å hylle, å tilbe, nattverd, å svikte, å forråde, å korsfeste, grav, å sørge, å stå opp igjen vil gjerne være ord som lederen bør forklare. Selv om forståelsen av fortellingen ikke er primærfokuset, vil det hjelpe elevene å hente innholdspoeng ut av fortellingen og få større innsikt i påskens innhold.

Alle disse faktorene vil spille avgjørende rolle i læringsutbyttet for elevene og det videre samarbeidsklima mellom kirke og skole. Motsetninger, misforståelser, samt verbale og følelsesmessige kollisjoner kan unngås dersom samarbeidspartnerne rydder landskapet og går

inn i samarbeidet med åpne og tillitsfulle øyne. Slik kan påskevandringen bli et lærende sted, et grenseobjekt der utvidet læring foregår.

Begrunnelse for påskevandringen i skolens grunnlagsdokumenter

Påskevandringen er et tilbud fra kirken til 2.trinnselever på den lokale skole. Tilbudet gis som et supplement til undervisningen i RLE -faget, men kan også finne sin begrunnelse i formålsparagrafen, den generelle delen av Kunnskapsløftet og i Læringsplakaten.

Stortinget vedtok ny Opplæringslov i 2008. Den vokste fram etter debatt i samfunnsliv og det politiske miljø i flere tiår. Debatten dreide seg om skolens tilknytning til kristendommen og de kristne verdier. Norge hadde etter hvert blitt et flerkulturelt og pluralistisk samfunn, der trosfrihet og mangfold måtte være toneangivelde i den viktige posisjonen skolen hadde i samfunnet og i rollen som kunnskapsformidler, oppfostrer og identitetsbygger.

Forut for vedtaket i 2008 ble en offentlig utredning lagt på bordet der en slo fast at det var ønskelig å anerkjenne at religioner og livssyn har en plass i det offentlige rom, og at det skal være plass til en åndelig dimensjon i barnehage og skoler (NOU 2007,27).

Den nye opplæringsloven (gjengitt i 2.2.) beholdt de *kristne grunnverdiene* og knyttet dem sammen med *humanistiske verdier og menneskerettighetene*. Det nye var at skolen fikk konkrete *verdier* utledet både fra kristendommen, humanismen og menneskerettighetene å styre etter som verktøy til personlig utvikling og vekst. Disse verdiene var:

respekt, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 2008, § 1-1.)

Undervisningen skal gi historisk og kulturell innsikt og forankring, de grunnleggende verdiene i kristendommen og humanismen skal gjøres kjent og være et bakteppe i undervisningen og elevene skal få et utvidet kjennskap og forståelse av kulturarven (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa 2008). En levendegjøring av verdiene i kristendommen skal være støtte for elevene som en virksom kraft til å gi livsstro. Bibelens tekster blir anbefalt som en kilde til å klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler (Kunnskapsløftet Generell del 2005).

Læringsplakaten sier at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet og være med på å utvikle etisk og kulturell kompetanse hos elevene (Læringsplakaten 2005).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet ønskes et godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet for å gjøre fagene mer virkelighetsnære og konkrete. Begrunnelsen er at det skal gi elevene økt lyst og evne til å lære (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen 2005,6).

I RLE- faget skal elevene få arbeide med de store spørsmålene og gjennom religionenes funksjon som kilde til tro, livstolkning og etisk bevissthet stimuleres til allsidig dannelse og felles referanserammer (RLE - fagplanen 2008).

De konkrete kompetansemålene i RLE - faget gjenkjenner påskevandringens innhold i disse punktene:

Kompetansemål etter 4. årstrinn:

Kristendom

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- fortelle om innholdet i sentrale tekster fra evangeliene framstilling av Jesu liv og virke i Det nye testamente
- beskrive lokale kirker, finne spor av kristendommens historie i lokalmiljøet og i distriktet og presentere funnene på ulike måter
- samtale om kristendom og hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler, bønn, dåp, gudstjeneste og høytider
- kjenne til kristen salmetradisjon og et utvalg sanger, også samiske
- gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til kristendommen (RLE -fagplanen 2008)

Påskefortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse er tekster elevene skal kunne fortelle om. Elevene skal kunne *beskrive lokale kirker* og gjennom lokalmiljøet finne spor av kristendommen. Kirkebesøk i lokale kirker kan også styrke andre kompetansemål, som for eksempel for gjenkjenning av kunst, samtale om religiøs praksis og beskrivelse av kirkeinteriør. Målet om at elevene skal kunne samtale om religiøs praksis gjennom ritualer og høytider i kristendommen fastholder også ønsket om nærhet til den kristne påske og kjennskapet til nattverdets opprinnelse. Påskevandringens vektlegging av bruk av salmer og kristne sanger vil også fylle målsettingen om kjennskap til disse.

I de grunnleggende ferdighetene i faget sies det

Å kunne lese i RLE innebærer å oppleve og forstå tekster. Lesing brukes for å innhente informasjon, tolke, reflektere over og forholde seg saklig og analytisk til fortellinger og fagstoff i så vel tradisjonell som multimedial formidlingsform (RLE -fagplanen 2008).

Det gis ingen videre tolkning i planen hva det vil si å *oppleve og forstå* religiøse tekster, men ut fra begrepsbruken er det nærliggende å anta at erfaring av, innlevelse i og opplevelse med tekstene vil høre hjemme i undervisningen. Jeg vil komme tilbake til noen teoretiske perspektiver på fortellingsmetodikk og bruk av fortellinger i undervisningen i RLE - faget i 2.4.

Jeg har sett at påskevandring som pedagogisk verktøy og supplement til skolens egen undervisning er en legitim del av RLE - fagplanen og skolens øvrige målsettinger. Planene åpner for en ønsket og tjenlig praksis for samarbeidet ut fra kompetansemål i RLE -faget, allmenndannelse og kjennskap til kulturarven og de grunnleggende verdier skolen skal formidle. En kan likevel ikke unngå å legge merke til RLE -fagets vektlegging av objektivitet, pluralitet og den kritiske og endrede profilen faget har fått sammenlignet med KRL - faget. I dagens RLE - plan er religionenes funksjon som levende kilde er tatt ut fra formålet for faget, de forskjellige forslag til engasjerende arbeidsmåter, deriblant dramatisering, sang og musikk og besøk i en kirke, er fjernet og utforske den lokale kirke er blitt til beskrive (Formål med faget og kompetansemål etter 4. skoleår i RLE - planen fra 2008).

Faget har en nedtoning av religioner som stimulans til personlig utvikling og har fjernet den spesifikke fortellingsprofilen og forslagene til involverende, deltakende og erfaringsrike aktiviteter som KRL - faget hadde. En kan også oppfatte en annerledes vektlegging og en viss ubalanse mellom grunnlagsdokumenter som har overlevd læreplanrevisjonen og fagplanen for det nye faget RLE.

Vi har sett at Engeström mener at de rammer og regler institusjonen bærer med seg inn i et samarbeid også har et historisk "minne" og at ideer og styringsverktøy har forandret seg over tid. I et samarbeid med andre må disse variasjonene og de ulike ståstedene klinge med. Han mener også at flerstemmigheten innad i systemet må forstås og utnyttes. Forhandlinger om posisjoner og klargjøring av standpunkter må være elementer i et samarbeidsklima. Jeg har nå gitt et bilde av de to aktivitetssystemene og identifisert hvilke mål og rammer de har.

Jeg vil nå gå videre og skape et religionspedagogisk og religionsdidaktisk overbygg som kan underbygge samarbeidets verdi som støtte og hjelp for skolens RLE -undervisning i elevenes utvikling av identitet og i tilretteleggingen for at elevene kan motta kunnskap om og kjennskap til religion.

Barns rett til tro - spiritualitet og livstolkning

Religionspedagogikken legger til grunn at barnet er et spirituelt vesen med behov for ulike religiøse strukturer som kan skape identitet og ramme rundt barnet som selvstendig individ i en større kollektiv setting i skole og samfunn. Hvordan kan RLE - undervisningen i skolen og kirkens tilrettelegging av påskevandring være til støtte og hjelp slik at barn kan hente nødvendig byggemateriale fra religion og religiøst liv til sin identitetsdanning?

Søkelyset har i de seineste tiår vært rettet mot barnets kulturelle kontekst og de verdier og relasjoner barn omgir seg med. Samfunnets individualistiske utvikling med pluralitet som kjennetegn medfører løsrivelse fra tydelige og konforme rammer og gir store utfordringer til barns identitet. Samfunnet, og dermed skolen i høyeste grad vil måtte være bevisst på det kulturelle innhold som barn kan bruke som byggesteiner i egen utvikling.

Artikkel 6, 14 og 27 i FNs barnekonvensjon omhandler barns rett til optimal utvikling : psykisk, åndelig, moralsk og sosial utvikling. Ansvar for barnets åndelige behov er foreldrenes, men også statens som undervisningsansvarlig. Elin Saga Kjørholt sier at barns rett til liv og optimal utvikling må sikres gjennom generelle oppvekstmuligheter og staten må legge til rette for optimale utviklingsmuligheter, også på det åndelige, mentale, moralske og sosiale plan (Høstmælingen, Kjørholt og Sandberg (red) 2012, 98).

Sturla Sagberg sier at åndelighet eller spiritualitet er et videre begrep enn religiøsitet og at spiritualitet slik det fremstilles i barnekonvensjonen også omfatter muligheten for en religiøs livstolkning. Spiritualitet er allmennmenneskelig og nedlagt i ethvert menneske som en mulighet, rent fysiologisk og psykologisk. Sagberg sier videre at barn trenger et religiøst språk og at en må være villig til å oppdage den spiritualitet som finnes i barn og unge. Det må finnes voksne som er i stand til å oppfatte dette og være en vegg og en støtte for barns egne refleksjoner, språk og uttrykk for spiritualitet. Barn har et behov for å forholde seg aktivt til en religion. Grunnleggende spørsmål om livet, moralske og filosofiske forestillinger kan gjennom religiøse forestillinger og erfaringer gi byggeklosser til livstolkning og identitet (Sagberg 1999,245 og 2007,134f).

Vi har sett at plandokumenter og grunnlagsdokumentene for skolen inneholder målsettinger som uttrykker at elevene skal komme fram til en livstolkning og livstro gjennom skoleløpet. Hva er livstolkning og hvordan dannes den?

Peder Gravem anser livstolkning som å prøve å finne mening i vår erfaring av livet og verden. Gjennom sin livstolkning og sin livshistorie søker mennesket sin identitet. Livstolkning har sitt grunnlag i en indre sammenhengen mellom del og helhet i tolket erfaring. Tolkningen av tilværelsen er et livslangt prosjekt, som stadig må justeres. Livstolkning er forståelsen av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng (Gravem 1996,249).

Gjennom påskevandringen trekkes elevene inn i en religiøs opplevelsesverden der de kan erfare og undre seg over påskens mysterium. Opplevelse av vennskap, sorg, lidelse, død og liv får stå som elementer de kan hente til sin livstolkning. Dersom en skal ta barns spiritualitet og åndelige behov på alvor, kan påskevandringen være et tredje sted der elevene inviteres til å være subjekter i sin egen opplevelse av en religiøs verden.

Å lære om eller lære av en religion

Kunnskapsløftet bruker begrepene kunnskap om, kjennskap til og kompetanse om hverandre i formålet med og i kompetansemålene i RLE -faget. Det er vanskelig å si noe om disse begrepene har forskjellig betydning eller om de er likestilte. Verbene å kunne og å kjenne til er knyttet sammen med andre verb der elevene skal vise fram sin kompetanse: fortelle om, beskrive, samtale om, gjenkjenne, finne spor av, presentere, drøfte, diskutere, forklare, gjøre rede for, utforske, reflektere over.

I formålet med RLE - faget brukes både begrepene *kjennskap til* og *kunnskap om* religioner. Her berøres og vektlegges også den funksjonen religionene har for enkeltmennesket og i samfunnet. Hva skal elevene lære om religion og hvilke dimensjoner i religionene blir vektlagt i skolen? Her vil det være interessant å se på hva en religion er.

Religionsforskere har ikke klart å bli enige om noen felles, enkel definisjon av religionsbegrepet. Religionenes verden er så mangfoldig. Den britiske religionsforskeren Ninian Smart forklarer religion ut fra ulike dimensjoner han finner i religionene:

- * *Ritualer og praksis i religionen*
- * *Erfaringer og følelser i religionen*
- * *Fortellinger og myter i religionen*
- * *Læresetninger og filosofi i religionen*
- * *Lover og etikk i religionen*
- * *Institusjoner og sosiale mønstre i religionen*
- * *Bygninger, arkitektur, kunst, hellige steder i religionen* (Smart 1998,11ff).

RLE -faget er en del av skolens fagkrets. Det sies i styringsdokumentene fra skolen at RLE -faget er et ordinært skolefag. Men har faget likevel et annet særpreg enn et ordinært vitenskapelig dokumentert fag i skolen? Vi ser av Smarts definisjon at religiøs praksis, erfaringer, følelser og sosiale mønstre er viktige dimensjoner i religionen. Hvilke dimensjoner av religion legges det vekt på i skolens religionsfag? Blir noen av dimensjonene glemt eller underkjent?

Den australsk - engelske religionspedagogen John M. Hull har et nyttig og nødvendig skille mellom begrepene *education* og *nurture* - (utdannelse og oppfostring). Sturla Sagberg legger Hulls tankegang til grunn for å komme til rette med det prinsipielle skille i norsk utdanningspolitikk der KRL - faget og i særlig grad RLE - faget framstår som et pluralistisk religionsfag. Sagberg hevder at Hulls begrep *education* svarer best til undervisningen i religion i norsk skole. Hull ser på *education* som prosess, resultat og intendert virksomhet. Education er uten grenser i tid og handler om formingen eller danningen av en person. Hull skiller klart mellom indoktrinering og *education*. Ved indoktrinering forekommer det en irrasjonell tilslutning. Education inneholder både frihet og kritikk. Hull ser for seg at en teologisk fundert danningsteologi kan bidra til sann menneskelig vekst, og hjelpe barn til å utfolde seg og modnes som mennesker.

Hulls tilrettelegging av begrepene *lære om religion* og *lære av religion* kan klargjøre hvordan han tenker om en teologisk fundert *education*:

Hulls tanke er at barn utvikler selvforståelse og danning i et åpent møte med religiøse tradisjoner, og at de selv vil kunne posisjonere seg som henholdsvis deltakere eller tilskuere. Hull har det sekulariserte og pluralistiske samfunnet for øye når han argumenterer for dannelsesprosessen gjennom *education* - begrepet. I et forbrukersamfunn, der markedskreftene rår langt inn i barns liv og erfaring, kan verdensreligionene fungere som "seeds of human protest" fordi de ivaretar det spirituelle og relasjonelle mennesket som søker mening utover det materielle og selvsentrerte, sier Hull. Å *lære av religion* er avgjørende og legitimt for det spirituelle mennesket (Sagberg 2010,206 -220).

John Hull har også utarbeidet en egen didaktikk kalt "A gift to the child" der læreren tar utgangspunkt i et numen som skal føre eleven inn i engasjerende, utforskende og reflekterende stadier i religionsundervisningen. Religiøse verdier blir formidlet til sosial, moralsk, personlig, åndelig og utdanningsmessig utvikling. Eleven lærer både *om religionen*

og *av religionen*. Hull presiserer at religionen på denne måten oppgir seg selv som religion for å bli en studiefaktor, eleven mottar gavene som en som lærer og ikke en som tror. Religionens gaver bidrar til å utfordre nysgjerrigheten, til å få dypere empati og å bli utfordret på egen og andres identitet (Hull 1996, 172ff).

Påskevandringen kan fungere som en gave til barnet i den forstand at de inviteres inn i et religiøst landskap for å skape opplevelse og innsikt i religionen. I påskevandringen møtes både kunnskapselementet og opplevelseselementet i religionen. Gaven - i form av påskevandringen - blir mottatt av en som lærer og ikke en som tror.

Den engelske religionspedagogen Robert Jackson stiller faget RE - Religious Education midt i pluralitetssamfunnet, som et fag som kan skape dialog og identifisere ulike stemmer - innenfrastemmer og utenfrastemmer. Slik kan faget bidra til barns bevissthet og deltakelse i identitetsdannelsen gjennom fundamentale eksistensielle spørsmål. Jackson mener at faget har en unik mulighet til dialog og anerkjennning av forskjellighet, nettopp fordi samfunnet er blitt så oppstykket og mangfoldig. Religion, religiøse verdier og moral kan nettopp være en fellesnevner for å bygge bro over kulturer og pluralitet for unge mennesker (Jackson 2004, 21).

I likhet med Hull tenker Jackson seg muligheter for å *lære fra(av) religionen* og ikke bare *om religionen* som et vesentlig bidrag til elevens egen livstolkning og personlig søken. Elevens egen bakgrunn spiller en stor rolle her, elevens egen stemme må høres. Å godta barns egen religiøsitet er en del av troverdigheten for at faget skal gi mening og fylle målsettingene for faget (Jackson 2004, 142).

Jackson opererer med *minimal interpretation citizenship education* and *maximal interpretation citizenship education*. Det første innebærer formidling av kunnskap gjennom formidlingsdidaktiske grep, det andre vektlegger aktiv læring, inkludering, fortolkning, dialog og demokratisering (Jackson 2007, 46).

Læring *om* eller læring *av* eller *fra* en religion - å ta et *innenfra* eller *utenfra* perspektiv vil være en spennende dimensjon som er tilstede i påskevandringen. Arbeidsmåter som aktiv læring, involvering og aktiv deltakelse gjennom et grenseobjekt i samarbeidet mellom kirke og skole styrker elevenes totalopplevelse av religionsfaget.

Kristin Husby Dyrstad undersøkte allerede i 2000 læreplanen i KRL -faget med tanke på om det var mulig å finne støtte for opplevelse av levende religiøsitet i læreplanen. Hun fant erfaring og opplevelse som fremtredende i alle andre fag, men som i svært liten grad var

tilstede i KRL - faget. Den kunnskapsmessige og intellektuelle delen av faget var sterkere betont enn det å møte levende religiøsitet, religiøse mennesker eller opplevelse av det hellige. Hennes konklusjon var at det er vanskelig å få innsikt i religionens egenart dersom elevene avskjæres fra opplevelse av levende religiøsitet (Dyrstad 2000, 121).

Påskevandringen styrker flere av religionens dimensjoner som elevene ikke uten videre møter i klasserommets undervisning. Praksisdimensjonen i møte med et hellig hus og også erfarings- og følelsesdimensjonen blir synlig i påskevandringen uten at elevene deltar i ritualer eller blir fanget i erfaringsopplevelse som gir tilslutning til tro.

En 8 -årings læringsunivers - læring uten deltakelse eller involvering?

Elevene som kommer til Påskevandring er 7 eller 8 år gamle. De er i starten på det Piaget kaller konkretoperasjonell tenkning. Logikk og oppfattelse er knyttet til det konkrete og billedlige. Jo mer praktisk og konkret en forestilling eller fortelling framstilles, jo lettere gripes det som skal læres. De konkrete virkemidlene som kan sanses og erfares gjennom kroppslig aktivitet skaper læring og erfaring. Eksempler og illustrasjoner, konkrete i form av ting som kan føles og sanses, hjelper på forståelse og anvendelse av begrep og forestillinger (Evenshaug og Hallen 2000, 120f).

Piagets syn må imidlertid suppleres med kunnskap om at språk, kommunikasjon og spesifikke sosiale erfaringer spiller en avgjørende rolle i barnets tenkning. Dersom barnets egen livsverden er representert i læringssituasjonen, øker motivasjon og forståelsen for innholdet i det barnet skal lære. Vygotskys hadde språket, dialogen, sosialisering og samspill mellom mennesker og kultur i og rundt barnet som avgjørende for utviklingen (Evenshaug og Hallen 2000,122ff).

Når barn skal stimuleres til åndelig utvikling, må flere elementer enn de rent intellektuelle være med. Synliggjøring av religiøse dimensjoner innenfor familie, barnehage, skole og samfunnet forøvrig er en avgjørende faktor for hvilke oppfatninger og erfaringer barn får med religion og religiøse fortellinger og forestillinger. Dersom det er rom for religion og religiøse dimensjoner i et barns livsverden, vil det for de fleste barn oppleves naturlig og relevant å gjøre religiøse erfaringer og oppleve tilhørighet og gjenkjennelse som kan skape integritet innad i personligheten (Evenshaug og Hallen 2000, 357ff).

Undervisningen i RLE- faget skal være objektiv, kritisk og pluralistisk i juridisk forstand. Den konkrete undervisningen skal være saklig og upartisk uten noen form for forkynnelse og religionsutøvelse. Mens de øvrige fagene i Kunnskapsløftet av 2005 har deltakelse i aktiviteter som gir erfaring, gjenkjenning og innlevelse som noen av sine viktigste pedagogiske prinsipper, er disse metodene ikke nevnt i RLE - planen. Det er presisert at arbeidsmåtene i RLE -faget skal være varierte og engasjerende, men at det skal utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter, siden noen arbeidsmåter kan oppleves som utøvelse av en annen religion eller tilslutning til et annet livssyn. Det sies ikke noe om *hvilke* arbeidsmåter som kan gi en slik opplevelse av utøvelse eller tilslutning.

I en påskevandring som bygger på deltakelse og opplevelse, er det nærliggende å tenke at grensen mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet vil bli utfordret.

Heid Leganger - Krogstad stiller spørsmålet om det er mulig for elevene å forstå hva religion er, dersom involvering, innlevelse og deltakende aktivitet ikke skal være en del av RLE - undervisningen. Hun påpeker at læring uten involvering og aktiviteter pedagogisk sett ikke er mulig. Erfaringslæring er en del av alle klasserom. Kombinasjonen av ordene religiøs og erfaring i undervisningssammenheng ser ut til å være kjernen. Leganger - Krogstad setter spørsmålsteget rundt at religiøs erfaring er det samme som å praktisere en religion (Leganger-Krogstad 2011,100f).

I fagplanen har kompetansemålene vekt på det som kan måles og ikke den pedagogiske prosessen. Eleven skal kunne etterprøves i form av kunnskap og gjengi og reprodusere i form av en rekke verb - gjøreord: fortelle, samtale, diskutere, beskrive, forklare, gi oversikt over, presentere, vise evne til, sammenligne og reflektere over. Dersom man etterspurte erfaringer om og opplevelse av religiøse tekster eller ritualer, ville man ikke få svar, fordi dette ikke var en del av målet for faget. Leganger - Krogstad mener at det finnes en mulighet for å gjøre undervisningen mer levende og interessant. Hun tar til orde for et skille mellom deltakelse, deltakende observasjon, observasjon og observasjon på avstand. Læreren kan trene elevene i å velge ulike ståsteder og posisjoner i en aktivitet. Elevene har trening i å gå ut og inn av forskjellige kontekster i skolehverdag og familieliv, og de vet som regel hvordan de skal oppføre seg, slik kunne det også være i de ulike aktiviteter, ritualer og eksperimenter innenfor religionsundervisningen. Nettopp i møte med religiøse aktiviteter og ritualer kunne elevene trene seg i aktiv bevissthet, holdninger til religiøst liv og god oppførsel i møte med religiøse ytringer og ritualer (Leganger-Krogstad 2011, 107).

Dette støttes av Solveig Østrem, som fremhever at det ikke er nok å gi elevene en religiøs arv, men legge vekt på at elevene selv skal/kan bli utøvere, fortolkere og nye systematikere i tradisjonen (Østrem 2007, 157).

Religionspedagogen Geir Afdal har viktige innspill på det som oppleves som RLE -fagets ensidige kunnskapsdimensjon, der han mener at religionenes og livssynenes levende og sammensatte fenomener må få større plass. Man kan ikke ha livssynene og religionene på avstand, de må snus og vendes på, sees på avstand, detaljert på nært hold med innlevelse og kritikk (Afdal 2008,164). I en debatt i Prismet støtter han blant annet idèhistorikeren Beate Børresens utsagn om at arbeidsmåtene i RLE - faget må velges ut fra det som gir best læring. Det å ha hørt, smakt, sett og luktet hjelper oss å huske bedre, sier Børresen (Børresen, 2008,153).

Geir Skeie tar opp Jacksons innspill om utenfra og innenfra - perspektiv i religionsundervisningen. Skeie tar til orde for å inkludere ulike rom når en skal legge til rette for undervisningen i religionene: Tanke - rom, samtale - rom, religiøse rom, elev - rom og lærerrom. Gjennom bevissthet rundt disse rommene fanger man opp elevenes egne refleksjoner og stemmer og refleksjoner om eget liv, inviterer til samtale og dialog både i klasserommene og på lærerrommene. Ikke minst gis det muligheter gjennom det religiøse rom: et inne - rom der religiøs kunst og religiøse gjenstander og symboler får plass i klasserommet og et religiøst uterom utenfor skolen, der elevene inviteres til et hellig, annerledes rom i nærmiljøet. Slik skapes også en bevegelse fra skolen og ut mot lokalsamfunnet (Skeie 2010,13ff).

Kjennskap til kristne salmer og sanger er ifølge RLE -planen et av kompetansemålene. Musikk er en del av det religiøse uttrykket i de fleste religioner, og bidrar til å få fram egenarten deres. Sang kan også knyttes til identitets - og holdningsskapende arbeid, til presentasjon av det læremessige innholdet i trostradisjonene, til religionenes fortellinger og til ritualer, feiringer og høytider. I tillegg kan en også forstå synging av religiøse sanger som kulturformidling. Musikken har også en emosjonell side. Sang og musikk tydeliggjør også flere av religionenes dimensjoner: Sangtekstene belyser trosinnholdet, å synge sammen og å lytte til musikk skaper samhørighet blant de troende og musikk ledsager også mange ritualer. Å synge er en personlig handling, en bruker tanke, kropp og stemme og deltar med hele seg i denne aktiviteten. I RLE - planen er det ingen forslag til aktiviteter i forbindelse med hvordan

en ser for seg at det skal oppnås kjennskap til kristne salmer og sanger, slik det står i en av kompetansemålene. Er det snakk om å lese, analysere, lytte til eller synge tekster og sanger? Mange av de kristne sangene har et forkynnende innhold, og det er vanskelig å se for seg å behandle disse sangene uten involvering, deltakelse og opplevelse. Samtidig er det også nødvendig å respektere elevenes tro og livssyn og ikke legge opp til tilslutning til eller utøvelse av en annen tro eller livssyn enn eleven har. Dersom en tenker seg sang som en av arbeidsmåtene i RLE - faget, må en også informere om hvilke sanger en ønsker å bruke og drøfte denne arbeidsmåten med de foresatte. Helje Kringlebotn Sødal og Geir Winje peker på to løsninger på utfordringene med religiøse sanger: Enten må en la være å synge kristne sanger, eller synge sangene på visse vilkår. Når sangene inneholder "jeg" og "vi" i tilknytning til de religiøse tekstene, kan det oppfattes som dyp involvering og tilslutning til et trosinnhold å synge sangene. Skolen bør derfor foreta et utvalg av sanger som ikke berører det personlige tros-elementet eller er appellative. Fritak fra å synge er selvsagt mulig, samtidig snevrer det inn erfaringen av en fellesskapsstyrkende aktivitet. Kulturformidlingen i sangene blir også svekket ved at noen elever praktiserer fritak (Kringlebotn Sødal (red) 2009,139-142). Sølvi Irene Vinnes har tatt til ord for en grenseoppgang mellom observerende deltakelse og en tilbedende deltakelse i sangene. Å legge opp til en observerende deltakelse innebærer at skolen legger vekt på det sjangermessige, skape rom for utforskning og "lek" eller analyse av teksten eller å lytte til musikken. I stedet for å synge tekstene kan en legge vekten på innhold og forståelse og la sangene fortelle en historie fra religionen (Vinnest 2003,161).

Hege B. Beckman og Ingunn F. Breistein gjorde i 2006 en undersøkelse blant lærere i grunnskolen om bruken av sang og musikk i KRL -undervisningen hadde endret seg etter innføringen av KRL - 2005 og debatten om bruk av sang og bønn i skolen i media høsten 2005. Debatten dreide seg om hvorvidt det var lov å be/synge borbønn og synge kristne sanger i norsk skole. Noen kommune- og bystyrene debatterte dette og gjorde vedtak om de i sine skoler skulle tillate både borbønn og bruk av kristne sanger i skolen og i KRL - undervisningen. Den kvalitative undersøkelsen foretatt blant tolv lærere og seks rektorer viste at lærerne ikke er usikre på *hvorvidt* de kan bruke sang og musikk i KRL- faget, men *hvordan* de skal bruke sang og musikk for ikke å komme i konflikt med kravet om at undervisningen ikke skal være forkynnende. Mange lærere følte seg usikre på og redde for å bruke sanger med et for personlig innhold i tekstene. De var redde for at elever eller foreldre vil oppfatte sangene som forkynnelse. I den grad kristne sanger ble brukt ved høytidsmarkeringer, ble det sagt at de var tradisjonssanger. Bruken av sang og musikk i KRL - faget hadde endret seg,

sangene hadde ofte et allmenntetisk karakter, rektorene mente også at det var mindre bruke av religiøs sang i skolens fellesarrangementer og i klasserommene i 2006 enn tidligere (Beckman og Breistein 2006, 34).

I påskevandringen legges det opp til at elevene skal synge sanger med et kristent innhold som passer til de forskjellige stasjonene. Kompetansemålet: å kjenne til kristne sanger og salmer har her en god arbeidsmåte dersom en kan legge til rette for at elevene kan få både kjennskap, kunnskap og innsikt i tekstene og sangene på en trygg og respektfull måte.

Jeg har tidligere pekt på at pedagogisk tenkning i norsk skole bygger på ulike læringsteorier og strategier for læring. Bruk av sanser, nysgjerrighet, dialog, aktivitet, utforskning, erfaring og en helhetlig bruk av levende undervisning bør også bli brukt i RLE - faget, slik at kunnskap og kompetanse i faget kan oppleves som en skapende kraft i personlighetsbyggingen. Påskevandringen i kirken vil kunne gi en slik helhetlig opplevelse og forståelse av påskefortellingen og bidra til elevenes forestillingsverden.

Å oppleve og forstå tekster

En grunnleggende ferdighet innenfor lesing i RLE - faget er å *oppleve og forstå* tekster (RLE - fagplanen 2008). Selv om de konkrete kompetansemålene fokuserer på andre verb: fortelle om, gjøre rede for og samtale om, tar det ikke bort betydningen av opplevelsen og forståelsen av religiøse tekster.

Flere religionspedagoger framhever fortellingen som en særlig viktig faktor i identitetsdanningen. Møtet med de store kulturfortellingene hjelper til med forklaringen av tilværelsen og gir retning og svar på mange livsspørsmål. Innenfor vår kulturarv har Bibelen mer enn andre tekster bidratt til felles referanserammer og felles koder innenfor litteratur, billedkunst og musikk.

Otto Krogseth sier at på spørsmålet om hvem et menneske er, vil svaret sannsynligvis ligge i en mer eller mindre sammenhengende fortelling. Han sier videre at å anvende kulturens store fortellinger, vil skape struktur i egen fortelling. Historiske fortellinger er også fellesskapsskapende og bidrar til integrasjon og distinksjon og skaper et felles nåtids - og framtidsperspektiv i det de viser til fortiden som noe felles (Henriksen og Krogseth (red) 2004,123,129).

Sverre Dag Mogstad snakker om den store universalfortellingen i kristendommen og at den store bibelfortellingen knyttes sammen med hvert enkelt menneske som hører fortellingen og fra dette møtet kan det skapes identitet og tilhørighet (Mogstad 1999,111).

Ruth Danielsen benytter betegnelsen kulturbærende fortellinger som tilhører en lengre tradisjon og som opprinnelig hører hjemme i en muntlig kontekst. Det dreier seg om mytologiens fortellinger, bibelfortellinger, legender, sagn og eventyr. Hun betegner disse som byggesteiner i vår kultur, og mener at de på avgjørende måte har satt sitt preg på vår virkelighetsforståelse, vårt språk og våre kunstneriske uttrykk. Fortellingene ligger som en understrøm i vår kollektive bevissthet som vi i større eller mindre grad har en individuell bevissthet om (Danielsen 2004, 11,49, 62).

Danielsen tenker seg fire grunner til at fortellingene er så viktige for barn:

**De gir barna unikt materiale å tenke ut fra.. De får bearbeide viktige livsspørsmål, spørsmål om etikk og liv og død. *De bidrar til identitetsdannelse. *De gir barna kulturkompetanse for å forstå språket vårt, kunsten, musikken og litteraturen. *De gir barna forklaring på kulturens verdier (Danielsen 2004,159f).*

Hun sier at det er lettere å gi elevene et innblikk i en religion gjennom fortelling enn gjennom dogmatikk, læresetninger og prinsipper. Danielsen legger også vekten på at fortellingene overlever gjennom generasjoner og er så åpne at de skaper nye situasjoner hver gang de blir brukt (Danielsen 2004,220).

Fortellingsdidaktikken var fremtredende da KRL - faget kom i 1997. I formålet med faget og også i ulike kompetansemål stod konkrete fortellinger i sentrum. Skolen har alltid brukt fortelling som metode, men i presentasjonen av det nye KRL -faget fremstod fortellingene som mer systematiske og målrettet enn før:

Både når det gjelder Bibelen, kristendommens historie og de andre religioner og livssyn, er det lagt stor vekt på presentasjon gjennom fortelling (L97 1997, 91).

I forløperen til L97 : "Identitet og dialog" finner vi ideologien bak fortellingsdidaktikken: Kulturens fortellinger, kalt grunnfortellinger, er en viktig basis for identitetsdannelsen. De skal gi hjelp til livstolkning og til å se mening i tilværelsen (NOU 1995/9 s. 70ff).

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen mener at fortellingene har forskjellige lag og dimensjoner som er avgjørende for at ulike elever kan kjenne seg igjen og legge sine

tolkninger inn i fortellingene og at det derfor er viktig å beholde åpenheten i fortellingene. De fokuserer på tre ulike dimensjoner i fortellingen: den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke. De mener at det i altfor stor grad har vært vekt på den religionsspesifikke dimensjonen og at det har hindret fortellingens budskap å nå ut til andre enn de som tilhører religionen. De tar til orde for å tilrettelegge den allmennmenneskelige dimensjonen i større grad i fortellingene og dermed åpne fortellingen (Breidlid og Nicolaisen 2011,72ff).

Det har vært diskusjoner rundt åpne og lukkede religiøse fortellinger. De åpne fortellingene inviterer til deltakelse og tolkning på egne premisser - der elevene går inn i fortellingen, opplever den og tolker den inn i sitt liv. De lukkede fortellingene preges av tolkning og de bestemte rammer og kontekster fortellingen er blitt til i, med forklaringer og normative løsninger.

Flere har tatt til orde at en må sette de religiøse tekstene inn i en religiøs kontekst for å være tro mot fortellingene og dermed gi de en tilhørighet og dimensjon de naturlig er en del av. Sidsel Lied peker på at det ikke er sikkert at en lukker en fortelling for elevene dersom en presenterer den i sin religionsspesifikke kontekst. Kanskje den heller vil åpne fortellingen og skape større forståelse og innsikt (Lied 2002,45)?

Gjennom flere utgaver av tidsskriftet Religion og Livssyn i 2001 og 2002 debatterte Lied og Breidlid /Nicolaisen åpne og lukkede fortellinger. Breidlid /Nicolaisen hevder at det ikke dreier seg om et enten eller, men at alle dimensjonene selvsagt er tilstede i fortellingene samtidig og for alle elever. Men siden fortellingene for det meste blir presentert i et klasserom, må en nødvendigvis sette fortellingene inn i en annen kontekst enn i det religiøse rom (Breidlid og Nicolaisen 2002,47).

Fortellingsmetodikken spiller en begrenset rolle i RLE - planen. Kunnskapsdimensjonen i faget dominerer. Bibelen og skriftradijoner i de andre religioner og livssyn blir nevnt som kilde til kulturforståelse i hovedområdene i faget. I de konkrete kompetansemålene vektlegges elevenes gjenfortellinger av sentrale tekster. Innenfor livssyn skal elevene lytte til tekster og fortellinger. Den sterke vekten på fortelling som identitetsskaper og metode i undervisningen som preget Identitet og dialog (NOU 1995) og KRL - planen fra 1997, blir ikke nevnt i RLE - planen. Etter min mening har RLE - faget her mistet et vesentlig didaktisk element, fortellingsuniverset blir mindre tilgjengelig. Det sies ikke noe om tekstene skal leses eller

fortelles. Mengden av fortellinger skal reduseres og gjøres kunnskapsbasert, mer enn opplevelsesbasert.

Påskefortellingen slik den brukes i påskevandringen er en religiøs tekst som knyttes til kristendommen og den blir også presentert i en klar religiøs kontekst i en kirke. Likevel kan den sies å ha viktige allmennmenneskelige dimensjoner og kan gi elevene innspill i sine spørsmål om vennskap, fellesskap, lidelse, sorg, svik, død og håp.

2.5. Teoretiske oppsummeringer

Jeg har vist hvordan kirke og skole utgjør hvert sitt meningsunivers med undervisning i religion som fellesnevner. Jeg har sett på hvilke rammer, særpreg og tradisjoner de bærer med seg inn i dette samarbeidet. Jeg har også gjort rede for noen teoretiske perspektiver innenfor religionspedagogikken og religionsdidaktikken som gir retning for min oppgave. Er påskevandringen et sted der elevene kan oppleve og delta med nysgjerrighet, undring og interesse og hente næring til identitet, livstro, etisk bevissthet og forståelse av egen tilhørighet til kultur og samfunn. Samarbeidet om påskevandringen skjer innenfor RLE - faget og samsvarer med mange av kompetansemålene. Det blir en oppgave videre å undersøke om påskevandringens to bærende pedagogiske ideer: deltakelse og opplevelse, sammenfaller med skolens arbeidsmåter i faget og kan forsvares i ønsket om å gi kunnskap og kjennskap til flere av religionenes mange dimensjoner.

3. METODE

3.1 Kvalitativ eller kvantitativ metode?

Mine forskningsspørsmål omhandler samarbeid mellom kirke og skole med påskevandringen som prosjekt og nødvendige grenseoppganger mellom pedagogisk og religiøs aktivitet i påskevandringene.

Jeg ville finne ut om påskevandring er et gjennomførbart prosjekt i samarbeidet mellom kirke og skole uten at noen av partene måtte fravike egne mål og egen identitet. Deretter ville jeg i lys av de forandringene som er kommet i RLE - fagplanen, med mindre fleksibilitet i arbeidsformer og større fokus på kunnskap, undersøke om påskevandringens grunnleggende idé om deltakelse og opplevelse, fortsatt kan fungere for skolen uten at elevene ble utsatt for uønsket deltakelse i religiøse aktiviteter.

Jeg ville bygge min forskning på en empiribasert kvalitativ undersøkelse. Jeg valgte å foreta en kvalitativ undersøkelse for å frembringe og generere overførbar kunnskap og for å få mer utfyllende kunnskap om samarbeidet mellom kirke og skole. Jeg ville gå i dybden og søke å finne et helhetsbilde i mine data. Jeg ville frembringe materiale for å etablere etterprøvable kunnskap gjennom transparens og gi innsyn i materialet mitt (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2012, 99). Jeg ønsket å samle inn data fra flere påskevandring ved hjelp av observasjon og intervjuer. Deretter ville jeg tolke og analysere disse dataene for å besvare mine forskningsspørsmål og finne nyttige opplysninger om det konkrete samarbeidet mellom kirke og skole. Studien er også i noen grad basert på dokumentanalyse av lovverk, læreplaner og andre forskrifter av betydning for studien. Disse tekstene fant jeg både i kirkens og skolens grunnlagsdokumenter.

3.2. Forforståelse

Idar Magne Holme og Bernt Krohn Solvang opererer med uttrykkene før - dom og før - forståelse når en går inn i en kvalitativ forskningsprosess. Før - dommene er sosialt baserte og subjektive holdninger til og forståelse av det fenomenet en skal undersøke (Holme og Solvang 1996,90f).

Aksel Tjora framholder også betydningen av at forskeren har egne briller og et ståsted som kan påvirke forskningen. Det kan være egne erfaringer, egeninteresse eller forutinntatte meninger (Tjora 2012,28).

Mitt ståsted blir derfor viktig for mitt arbeid, både som et utgangspunkt for studien, men også i gjennomføringen. Jeg har aktiv, frivillig deltakelse og personlig interesse i menighet og kirke. Min profesjon er å være grunnskolelærer. Dette kan gi meg en balansert utforming og gjennomføring av undersøkelsen. Jeg beveger meg altså selv hyppig mellom aktivitetssystemene kirke og skole og har gjort det i over tretti år. Jeg har forutsetninger for å se samarbeidet fra begge sider og derfor gå inn i observasjon, intervju og drøfting med to ulike sett briller. I analysen av funnene vil dette også kunne hjelpe meg til å ha blick for begge siders opplevelse og oppfatning av samarbeidet og det som skjedde i selve påskevandringene. Om et stort engasjement i begge aktivitetssystemer også kunne ha en slagside i en av retningene, vil jeg komme tilbake til i vurdering av reliabilitet og validitet.

3.3.Utvalg av menigheter og skoler

Jeg har valgt en strategisk og kriteriebasert utvelgning av informanter. Jeg har valgt ut fra den hensikt at jeg ville undersøke ulike menigheter/skoler fra forskjellige steder i landet (tre ulike landsdeler) for om ønskelig å få fram geografiske forskjeller og variasjon mellom disse i funnene mine. Jeg har også valgt ut fra hvor lenge menigheten eller skolen har hatt dette samarbeidet for å undersøke om dette har hatt noe å si for funnene mine (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 106 og 109).

Jeg undersøkte i hver av de landsdelene jeg hadde valgt ut hvilke menigheter som hadde samarbeid med ulike skoler. Dette var en tidkrevende prosess. Jeg orienterte meg delvis via kontakter jeg allerede hadde og som tilfredsstilte kriterier og hensikt med feltarbeidet og som også var geografisk nyttig. Jeg undersøkte også om de ulike menigheter hadde kateket eller andre tilsatte som arbeidet med barn og ungdom og hadde skole - kirke samarbeid. Noen ganger benyttet jeg menighetenes internettsider for å finne opplysninger. Deretter ringte jeg til mange menigheter for å undersøke om de hadde påskevandring som et av sine samarbeidsprosjekter og for å spørre om de ville være villige til et besøk og intervju til forskningsformål. De som hadde påskevandring som samarbeidsprosjekt, oppga navnet på de skolene som skulle inviteres i ukene før påske. Skolene/lærerne i de aktuelle elevgruppene ble kontaktet og spurt om de ville være informanter. Jeg måtte ringe flere ganger for å få tak i

rette person, få avklart det aktuelle tidspunkt for påskevandringen og få avtalt tidspunkt for intervju.

På grunn av at jeg var i full jobb og at jeg var avhengig av velvilje fra arbeidsgiver for å få fri, begrenset jeg meg til tre ulike steder i tre ulike landsdeler. På to av stedene observerte jeg to påskevandring med ulike elever, på et sted bare en, til sammen fem påskevandring. På hver av stedene hadde jeg to intervjuer, et med kirkelig ansatt og et med en lærer som fulgte elevene på påskevandringen, til sammen seks intervjuer.

Et annet tidsbestemt aspekt ligger til grunn i mine empiriske undersøkelser: Jeg var nødt til å foreta mitt feltarbeid i tilknytning til påsken. Nærmere bestemt i de to siste ukene før påsken året FØR jeg hadde kommet i gang med å skrive oppgaven. I ettertid ser jeg at det hadde vært klokt å sette seg inn i den nødvendige teoribaserte og metodebaserte kunnskap jeg ønsket å bygge min empiri på. Dette vil jeg komme tilbake til i vurderingen av reliabilitet og validitet av min forskning.

3.4. Metoder for innsamling av materiale fra feltarbeid

Observasjon

Jeg har som tidligere nevnt valgt både intervju og observasjon i min empiriske undersøkelse. Jeg valgte observasjon fordi jeg da kunne være til stede, registrere iakttagelser ved hjelp av sanseinntrykk gjennom å erfare, se og lytte. Tjora sier at han anser observasjon sammen med intervjuer som gunstig, da en også ved en meget begrenset mengde observasjon, kan få relativt mye nyttig tilleggsdata (Tjora 2012,47). Jeg var tilstede i en naturlig setting, der påskevandringen var avtalt som en aktivitet på forhånd uten min styring. Observasjon gir tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få fram ved å bruke andre metoder (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012,118).

Gjennom mange år som lærer har jeg trening i å observere, både barn og voksne i en pedagogisk sammenheng. Jeg har derimot ikke vært observatør i et feltarbeid før og hadde ikke satt meg inn i metodeteori for observasjon på forhånd. Mine observasjoner ble antakelig farget av min bevissthet, forståelse og tolkning av det jeg så og hørte, dermed ble jeg både referent og forfatter av det som seinere skulle bli mine feltnotater (Tjora 2012,63).

Jeg var en tilstedeværende observatør (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 128). Lærere og kirkeansatte visste på forhånd at jeg skulle være tilstede og de hadde gitt meg full åpenhet og tillatelse til innsikt i hva som skulle skje. I et av tilfellene ble jeg presentert for elevene, i et annet var jeg en praktisk medhjelper uten å gripe inn i handling eller forløp. På to av vandringer var jeg kun tilstedeværende uten å tilkjenne min status.

Jeg benyttet meg av en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 130-131). Jeg visste ut fra mine problemstillinger at jeg særlig ville observere eksempler på grenseområder mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet, men var også bevisst på å observere andre pedagogiske prinsipper som ble benyttet i vandringer. Disse kunne jeg ikke på forhånd vite om. Jeg tok bilder på forhånd av de ulike stasjonene før påskevandringen ble gjennomført og noterte det jeg observerte underveis, både visuelt og auditivt. Jeg skrev ned det jeg observerte, både gangen i påskevandringene, spesielle rekvisita eller effekter som ble benyttet, aktiviteter som elevene deltok i, deres umiddelbare reaksjoner, kommunikasjon mellom leder av og deltakere i påskevandringen og i noen grad også mine refleksjoner underveis.

Intervju

Forut for observasjon og intervju fikk informantene et notat om sikring av anonymitet og mulighet for å trekke seg fra prosjektet underveis. Jeg sikret meg at alle informantene undertegnet en slik avtale. Det var viktig for meg å følge forskningsetiske prinsipper for å ivareta informantenes anonymitet, særlig fordi jeg legger detaljerte beskrivelser av praksis til grunn i min studie (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012,133).

Steinar Kvale karakteriserer det kvalitativt forskningsintervju som en samtale med en struktur og et formål (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 135). Mine forskningsspørsmål var både beskrivende, fortolkende og teoretiske. I forkant av intervjuene laget jeg intervjuguider som ble godkjent av NDF for å kvalitetssikre prosjektet og sikre at de formelle kravene til innsamlingen av data var oppfylt. Mine intervjuer var tenkt og formulert til å være semi - strukturerte intervjuer (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 137). Da kunne jeg sikre at alle temaer ble dekket, men samtidig ha en fleksibilitet til å gå videre på ting som dukket opp i intervjuet og som særlig observasjonene var årsak til. Til intervjuene benyttet jeg lydopptak, slik at jeg seinere kunne transkribere og få med alt som var sagt. Da kunne jeg

også ha full fokus på informanten og de nyanser som kunne finnes i svarene, samt observere kroppsspråk og lettere stille oppfølgingsspørsmål.

Mitt utgangspunkt for intervjuene var at jeg ønsket å stille spørsmål, lytte og samhandle i en trygg og naturlig atmosfære. Alle intervjuene ble foretatt i en avslappet, hyggelig og god ramme, uten avbrytelser eller tidspress. Intervjuene ble holdt enten umiddelbart etter at påskevandringen var avsluttet eller i kort tid etter samme dag og jeg brukte digitalt opptaksutstyr som var testet ut på forhånd. Intervjuene hadde en ramme på ca en time, men selve intervjuene varte rundt 30-35 minutter. Jeg ønsket å innhente informasjon om erfaringer, oppfatninger og opplevelse av en konkret hendelse, men også mer gjennomgripende synspunkter de måtte ha om temaet. Jeg var aktiv og reflekterende gjennom intervjuene, men jeg registrerte at jeg i prosessen ble tryggere i rollen som intervjuer etter hvert, slik at kvaliteten på intervjuene og min evne til refleksjon og oppfølgende spørsmål økte når jeg hadde gjennomført flere intervjuer. Jeg observerte også at spørsmålene satte i gang refleksjon hos informantene, refleksjon over egen praksis og egne holdninger. Jeg opplevde at jeg i noen grad fikk gå i dybden og kunne fange opp nyanser i svarene som ble gitt (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 136 -138).

3.5. Metoder for analyse av materialet

Her vil jeg skille mellom de innsamlede dataene fra feltarbeid: observasjon og intervju og de tekster og dokumenter jeg har valgt å undersøke fra grunnlagsmateriale fra kirke og skole.

Tekst fra feltarbeid - observasjonsnotat

Etter feltarbeidet gikk det noen tid før jeg renskrev observasjonsdataene og transkriberte intervjuene. Ulempen med avstanden i tid er at jeg i noen grad kan ha glemt viktige detaljer i observasjonen. Selv om notatene fra observasjonen i utgangspunktet var gode, kan jeg på grunn av tidsaspektet likevel ha glemt sammenhenger og betydningen av det jeg hadde notert. Dette må jeg ta i betraktning når jeg analyserer og gir reliabilitet og validitet til forskningen. Tjora angir mange fasetter i et feltnotat for å beskrive kompleksiteten innenfor feltnotering: naivt beskrivende, generaliserende, fortolkende, undrende, forklarende, kvantifiserende, dramatiserende, eksperimenterende, reflekterende og vurderende (Tjora 2012, 68f).

I mine feltnotater var mange av disse ulike observasjons - strategiene tilstede og de ble da gjenstand for mine analyser sammen med intervjuene.

Forut for analysen av observasjonene mine har jeg skrevet en materialpresentasjon som legger fram IKO sitt opprinnelige program for påskevandringene slik de ser for seg at de kan gjennomføres. Siden alle menighetene jeg besøkte hadde IKO sitt opplegg som mal og utgangspunkt, mener jeg at det vil være spennende å se i min analyse hvor mine observasjoner sammenfaller med IKO sitt program og der det forekommer avvik og eventuelle tillegg. Når jeg vil sammenholde IKO sitt program med mine observasjoner må jeg finne kategorier der jeg kan påvise vesentlige forskjeller i ramme eller innhold som gir påskevandringen et annet preg.

Slik blir min analyse en sammenlikningsanalyse, der fortolkning og diskusjon av valg, likheter og samsvar eller forskjeller og kontraster kommer fram. Analysen skal føre fram til forståelsen av samarbeidet og hvilke valg menighetene gjør som kan bidra til å forsterke eller nyansere behovet for grenseoppganger for pedagogisk eller religiøse aktiviteter i påskevandringen.

Tekst fra feltarbeid - intervjuer

I og med at jeg hadde alle intervjuer på digitale lydfiler og de ble gjennomført samme dag som påskevandringen fant sted, hadde ikke tidsaspektet vesentlig betydning på det transkriberte tekstmaterialet jeg skulle analysere. Når jeg skulle transkribere intervjuene fra lydfilene til tekst, var min hovedintensjon å foreta en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst. Men for å oppnå størst mulig reliabilitet ble intervjuene skrevet ned nøyaktig slik de forelå på lydfilene, med hjelpeord/tenkeord, (liksom/ på en måte/ ehh/ ikke sant?) innlagte tenkepauser og andre ytringer som ikke hadde konkrete ord i seg (latter).

I transkriberingen fremkommer også der intervjuet blir mer en samtale enn et intervju, for å få fram meningsinnholdet i svarene. Jeg ønsket gjennom disse språklige nøyaktighetene å få fram de psykologiske aspektene ved intervjuene, slik at nyanser, forskjeller og usikkerhet kan få betydning for innhold og mening. Dette øker også intervjuenes validitet (Kvale 2009, 192ff).

Struktur og systematisering

Da jeg hadde alt det skriftlige tekstmateriale tilgjengelig, kunne jeg starte analysen av dataene. Jeg hadde tilgang på mye ustrukturert data, måtte identifisere områder jeg ville analysere nærmere og lage et rammeverk som kunne strukturere funnene mine. Jeg ønsket å få

fram i størst mulig grad meningsinnholdet i tekstene (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012,165).

Min dataanalyse skulle fremme de områdene jeg ønsket å sette fokus på i mine forskningsspørsmål: Hvordan er samarbeidet mellom kirken og skolen organisert? Hva er pedagogisk aktivitet og hva er religiøs aktivitet i en påskevandring? Hvordan kan påskevandringen være et pedagogisk verktøy for skolen? Allerede ved utformingen av intervjuguiden var mitt primærfokus til stede, slik at jeg hadde sikret meg informasjon om det jeg ville analysere. Metodevalget ved analysen ble derfor klarert gjennom et hva og hvorfor, heller enn hvordan jeg skulle finne mening i teksten (Kvale 2009, 199).

Ved å ha dette hovedfokus ble det nyttig for meg å analysere tekstene tematisk og med aktivitet som grunnleggende fellesnevner. Hvilke aktiviteter var i grenseland mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet og hvor i observasjon og intervjuer kom det fram usikkerhet, bekreftelse eller kollisjon i samarbeidet mellom kirke og skole? En systematisk tematisering og identifisering av de aktivitetene som fikk fram dette, var derfor viktig for analysen. Jeg valgte å lese dataene mine tematisk og fortolkende for å få fram både den induktive og den deduktive meningen. Modellen stegvis deduktiv- induktiv metode (SDI) som er utviklet av Aksel Tjora ble et nyttig redskap for meg i min analyse. Jeg arbeidet i etapper fra rådata til konsepter eller kategorier/teori i en induktiv prosess. Motsatt ble det mer teoretiske sjekket opp mot de data som forelå, som en deduktiv prosess. Tekstene mine, som var å betrakte som rådata, ble kodet med de konkrete aktivitetene jeg fant i påskevandringene og klassifisert i kategorier eller temaer (Tjora 2012, 174ff).

I arbeidet med koding og kategorisering av intervjutekster og feltnotater fra observasjonene kom jeg fram til noen områder eller temaer som var viktige å analysere ut fra min problemstilling. Tjora sier at kategoriene vil danne utgangspunkt for hva som blir hovedtemaer i analysen. Kategoriseringen strukturerer resultatene mine (Tjora 2012, 185).

Et annet aspekt ved analysen var at jeg ønsket å ha en dialog og en samtale med den teksten som gjenga intervjuene, slik at jeg ytterligere kunne få fram meningsbærende svar på mitt forskningsspørsmål (Kvale 2009, 201).

3.6. Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

Kvalitativ forskning er avhengig av stor grad av kvalitet for å fylle sin hensikt. Jeg vil gjøre rede for mitt studium ut fra tre kriterier: Reliabilitet (pålitelighet), validitet (troverdighet) og generaliserbarhet eller overførbarhet.

Pålitelighet

Spørsmålet om pålitelighet handler om forskerens engasjement, tidligere kunnskaper og egen posisjon og rolle i forskningen. Ved å gi en grundig beskrivelse av egen forsknings- og analyseprosess og dermed gi leseren innsyn i forskningsprosessen og analysen som ligger bak de resultater som presenteres styrkes påliteligheten (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 230). Jeg ser på det som ønskelig at leseren av denne oppgaven kan følge de valg jeg har gjort, for å kunne ta stilling til mine konklusjoner med alle relevante opplysninger på bordet. Som jeg har nevnt tidligere i 3.2 har jeg et sterkt og personlig engasjement i både kirke og skole. Jeg mener imidlertid at dette kan gi meg innsikt og balanse på en positiv måte inn i mitt prosjekt. Samtidig krever det stor bevissthet rundt analyse og drøfting for at balansen ikke skal bli forrykket og funnene farget for mye av egne posisjoner. Tjora sier at mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg for mange forutinntattheter (Tjora 2012,204).

Troverdighet

Troverdighet i kvalitative studier handler i stor grad om hvorvidt forskerens funn ”reflekterer formålet med studien” på en saksvarende måte og om oppgaven ”representerer virkeligheten”. Charles C. Ragin taler om dette som studiens ”sannhet” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012,230). Jeg valgte observasjon og dybdeintervjuer for å komme så tett på problemstillingen som mulig. Utformingen av intervjuguide ble laget ut fra mitt daværende ståsted i prosessen. Selv om jeg visste hva jeg ville undersøke og hvilke problemstillinger jeg ville belyse, hadde jeg begrenset oversikt og kunnskap om det metodepraktiske materiale. Med større innsikt i intervjuteknikk og metodisk dybde kunne kvaliteten på mine observasjoner og intervjuer vært enda større. Jeg tror likevel at mine funn har troverdighet og virkelighetsnærhet. Jeg har også tydeliggjort premissene for innsamlingen av mine data. I ettertid kan en imidlertid vurdere om et større omfang av observasjon og intervjuer kunne gitt

et mer presist eller utdypende svar, men jeg har redegjort for min praktiske tids- og kapasitetsbegrensning tidligere (3.3).

Generalisering/ overførbarhet

Tjora sier at målet for kvalitativ forskning er å utvikle ny innsikt til et fenomen og hvor denne innsikt kan testes ved en form for konsept eller teoriutvikling (Tjora 2012,209). Johannessen mener at all forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2012, 231). Tjora skiller mellom naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering. I konseptuell generalisering er en ute etter å framstille funn i form av typologier, begreper, modeller eller lovmessigheter som kan knyttes også til andre studier enn bare den empirien som ligger til grunn for en case. Tjora taler om å heve blikket fra en case og se på overførbarhet til lignende områder innenfor samme systemer (Tjora 2012,215). I mitt tilfelle tenker jeg at mine funn og min analyse vil kunne bidra til en helhetstenkning rundt samarbeidet mellom kirke og skole, der begge parter kan dra nytte av mine konklusjoner og funn og om mulig finne nye og bedre veier å gå i samarbeidet. I neste omgang kan andre sider ved samarbeidet bli gjenstand for ny forskning og her kan mitt bidrag være til hjelp og nytte et stykke på vei. Målet må være å gi flere stemmer til de involverte i samarbeidssystemene slik at samarbeidet kan bli fruktbart og givende for begge parter.

4. ANALYSE

4.1 Materialpresentasjon - påskevandringen fra IKO

Påskevandringen er utarbeidet av IKO - Institutt for kristen oppseding eller IKO - Kirkelig pedagogisk senter, slik navnet lyder nå. IKO er en frittstående og selvstendig organisasjon som eies og drives av ulike kirkelige organer og som har som oppdrag å arbeide i forhold til kirke, hjem, skole og barnehage med grunnlag i kristen tro og tradisjon. IKO er et kompetanse- og utviklingssenter med eget forlag, IKO -forlaget. De har som målsetting å bidra med forskning, veiledning, materiellutvikling, kursvirksomhet, og annet pedagogisk utviklingsarbeid blant andre innenfor skole og kirke. Gjennom mange år har de utviklet og formet påskevandringen og utgitt materiell til hjelp i skole - kirkesamarbeidet.

Påskevandringene er hentet fra IKO sine hefter Påskevandring fra 2007 (Fatland 2007) og Høytidsvandringene 2008 (Jangaard og Lundstad 2008).

Deltakelse, opplevelse og undring som hovedprinsipper

Ideen og konseptet i påskevandringen bygger på deltakelse og opplevelse. IKO startet sitt arbeid med påskevandringene allerede i 1993. Siden er opplegget revidert og oppdatert og foreligger i sin nåværende form fra 2008 i heftet "Høytidsvandringene - Et opplegg for barnehage, skole og kirke". I forordet heter det:

I dette jule- og påskevandringensheftet videreføres vandringenes grunnleggende pedagogiske idè: opplevelse og deltakelse. Den intellektuelle forståelsen av jule- og påskefortellingen er underordnet for såpass små barn, men som deltakere får de sansen, fornemmen og være med inn i fortellingene. Senere vil de møte fortellingene igjen, og forhåpentligvis kjenne noe igjen og samtidig få utvidet og utdypet både opplevelse og kunnskaper (Høytidsvandringene 2008,3).

Boka forankrer deretter opplegget med vandringene i det læreplanverket som gjelder fra 2007, særlig fra generell del i Kunnskapsløftet, Læringsplakaten og læreplan for KRL- faget. Det vises til de kristne verdiene, å bære videre og bygge ut kulturarven, involvering av lokalsamfunnet i opplæringen, varierte og engasjerende arbeidsformer i faget og formidlingen av religiøs praksis gjennom høytidene.

IKO sine bøker om påskevandringene er ikke blitt justert eller forandret i intensjon eller innhold etter siste RLE - læreplan fra 2008. De har ikke fått med endringene som på en særlig måte skiller KRL fra RLE. (Se 2.4.)

Hovedintensjonen med påskevandringen er å lære elevene om den bibelske fortellingen som ligger bak påskehøytiden gjennom deltakelse, opplevelse og sanseinntrykk. De tar i bruk både syn, hørsel, smak og berøring for å oppleve de ulike sidene ved påskefortellingen. Elevene deltar på ulike stasjoner, beveger seg i kirkerommet, og får delta gjennom rollespill og sanger. De er aktive og får oppleve høytidsdramaet steg for steg på ulike steder i kirkerommet.

Fortellingen om påske kan være krevende å forstå, gjennom påskevandringen er det meningen å åpne fortellingen for elevene. Ikke alt blir forklart, og elevene vil dermed kunne tolke fortellingen på ulike måter. Historiene fortelles både nøkternt og levende på samme tid. Nøkternt, slik at en ikke forutsetter at elevene må tro på det kristne budskapet i historiene, og levende slik at personene og hendelsene kan tre fram for elevene og de kan tolke, tenke, føle og forstå (Gunleiksrud, 2009,132).

Fokuset er på fortellingene. Intensjonen er ikke å forklare, heller ikke forenkle så mye at det som kan være vanskelig å forstå blir borte. Opplevelsen av fortellingene skal stå i sentrum og være en viktig inngang til forståelse og kunnskap (Jangaard og Lundstad,2008,6).

Selve kirkerommet er viktig for påskevandringen. Kirkerommet blir brukt som arena for de ulike stasjonene og arkitektur, kunst, symboler og innredning blir utnyttet til å gjøre vandringen effektiv og levende. Rommet former fortellingens dramaturgi. Bruk av dramatisering og sang og musikk gjør vandringen levende og aktiviserende. De aktuelle heftene gir dramatiseringen og elevenes deltakelse i denne en stor plass. I forslaget skal elevene øve på ulike dramainnslag, f.eks. inntoget i Jerusalem og dekkingen av alteret, når de kommer til kirken. Disse dramainnslagene krever flere voksne fra stab i kirken, fordi elevene deles i tre ulike grupper.

Det er kirken som står som arrangør og inviterer elever til påskevandringen. IKO sitt hefte om høytidsvandring har en meget detaljert beskrivelse av innholdet, rammene rundt og en detaljert instruksliste for den som skal lede påskevandringen. Kirkelige ansatte står som regel for gjennomføringen og skal informere om opplegget til skolene i god tid sammen med invitasjonen. Det foreslås at det sendes et brev om invitasjon i begynnelsen av skoleåret (august - september) slik at skolene får god tid til å respondere på invitasjonen og også finne plass til dette i sine planer. Ved tidlig informasjon får de også god tid til å informerer foreldre om innhold og fritaksmuligheter. IKO har forslag til et brev menighetene kan sende til skolene som en invitasjon og forberedelse. De anbefaler også at skolene anskaffer seg boka "Høytidsvandring" for å sette seg inn i innholdet. En måned før påskevandringen sendes

forslag til tidspunkt for vandringen. Med denne henvendelsen ligger også et forslag om at elevene lager hver sin blomst som de skal ha med seg til kirken. Lærerne får en oppskrift på hvordan blomsten skal lages. Gjennom invitasjonen får skolen også vite hvilke sanger som skal brukes og blir bedt om å øve på disse sammen med elevene. I henvendelsen/brevet skal det også ligge tekster og noter til sangene og en øvelses - CD med sangene ferdig innspilt.

I IKO sin presentasjon blir det lagt stor vekt på sangene. Organist eller annen spillekyndig person blir sterkt anbefalt i gjennomføringen av opplegget. Musikk fra CD -spiller settes opp som tredje mulighet. Dermed legges det vekt på at elevene skal delta i sangen der noen spiller til og ikke bare være lyttende til sangene fra CD- spiller. I etterkant av påskevandringen er det forslag til evaluering av påskevandringen. Forslag til punkter for evaluering er laget både med tanke på at kirkeansatte selv skal evaluere og at skolen skal evaluere det de var med på. Det legges stor vekt på at påskevandringen både kan utvikles og forbedres dersom man setter av tid til en god evalueringsprosess.

Presentasjon av opplegget fra Høytidsvandring 2008

Påskevandringen er en konkret vandring mellom fire stasjoner eller poster i kirkerommet. IKO sitt opplegg tar utgangspunkt i å finne en sentral linje i fortellingen hentet fra alle de fire evangeliene i Det nye testamentet og følge denne. Påskevandringen handler i utgangspunktet om Jesus som voksen mann og hans opplevelser og lidelse de siste dagene av livet hans. Det er satt sammen et manus der fortelleren kan fortelle fritt og i et sammendrag fra tekstene. Noen steder er det lagt opp til direkte lesning fra NT. For det meste er det en veksling mellom de to formene - fritt etter tekstene og direkte sitat. Mange av "sidehistoriene" som forteller om hendelsene i Getsemane, forhøret av Jesus foran Pilatus, veien til Golgata, samtalene rundt korset og hendelsene etter oppstandelsen er ikke tatt med i IKO sitt opplegg, men her står menighetene selvsagt fritt til å trekke inn noen av disse dersom forholdene ligger til rett for det eller lederen av påskevandringen vil vektlegge fortellingen annerledes. Jeg vil nå kort gjengi påskevandringen slik den foreligger i IKO sitt opplegg:

Elevene ønskes velkommen i inngangsparti/våpenhus før de fire stasjonene. Papirblomstene elevene har laget blir samlet inn i en kurv og plassert ved alteret av en voksen medhjelper. Så begynner stasjonene inne i kirken.

Stasjonene er:

Post 1 : Fra jul til palmesøndag - Tema: En annerledes konge

Post 2 : Skjærtorsdag - Tema: Vennskap og fellesskap

Post 3 : Langfredag - Tema: Den mørke dagen

Post 4 : Påskedag - Tema: Nytt liv, glede og håp

Post 1: Fra jul til palmesøndag - en annerledes konge.

Anbefalte rekvisitter er krybbe med halm i, store plansjer eller bilder (lysark) fra de valgte fortellingene, teksten til sangene for de voksne, tujagreiner eller greiner laget av papp.

Denne stasjonen er sentrert ved inngangen til kirken eller bakerst i kirken. En tom krybbe med halm står godt synlig for elevene. Mens elevene har fokus på krybba, synges salmen "En krybbe var vuggen" som knytter jul og påske sammen. Mange av elevene har trolig deltatt på julegudstjeneste eller julevandring i barnehage eller skole forut for påskevandringen og første oppgave for lederen av påskevandringen er å bygge bro fra julefortellingen til påskefortellingen. Ofte blir dette gjort på første stasjon gjennom noen av Jesu lignelser, Jesu møte med mennesker i forskjellige livssituasjoner eller undere som Jesus gjorde. De anbefalte fortellingene er Jesus og barna, Jesus og den lamme mannen og Jesus møter Sakkeus. Disiplene som gruppe blir også presentert, disse møter også eleven igjen seinere i påskevandringen. Opplegget anbefaler å la fortellingene ledsages med store bilder eller plansjer. Når en kommer til fortellingen om Jesu ankomst til Jerusalem, blir elevene som har øvd på forhånd og som skal være med i opptoget tatt til side og utstyrt med greiner til å vifte med. I etterkant av fortellingen om inntoget i Jerusalem kommer elevene gående og syngende på sangen "Hosianna, Davids sønn" inn fra en sidedør og gir greiner til de andre barna som slutter seg til prosesjonen og sangen. Greinene legges ned på gulvet og alle går etter lederen til neste post.

Post 2: Skjærtorsdag - vennskap og fellesskap

Anbefalte rekvisitter er et lavt bord, en kurv med en hvit serviett og et rundt brød i, en lav stol, en mugge, et pent fat og et hvitt håndkle.

Posten har plass i et sideskip eller ved siden av alteret, dersom det er plass til det. Elevene setter seg rundt bordet på lave krakker eller på gulvet. Lederen forteller om måltidet Jesus hadde med disiplene sine og at han vasket føttene deres for å vise at han var glad i dem og

ville tjene dem. Noen av elevene får komme fram og sette seg på stolen og blir "vasket" - uten vann og med sokkene på - mens sangen "I ørkensand og støv vi går" blir sunget eller spilt fra CD. Lederen forteller også om opprinnelsen til navnet skjærtorsdag - det gamle ordet skira som betyr å gjøre ren eller vaske.

Etter vaskingen forteller lederen videre at Jesus hadde gledet seg til måltidet han skulle ha sammen med disiplene, men at han også var lei seg når han fortalte at dette var deres siste måltid sammen. Det legges vekt på måltidet som et fellesskapsmåltid, der venner kan glede seg sammen, samtale med hverandre og dele det som er vanskelig. Slik Jesus delte ut brød til disiplene sine, får også barna noe å spise. Lederen deler ut en brødbit til barna som brytes fra det runde brødet.

Det legges ikke vekt på måltidet som et nattverdmåltid. I opplegget blir det imidlertid anbefalt at elevene får kjennskap til at kirken har nattverd i kirkene til minne om det siste måltidet Jesus hadde med disiplene.

Post 3: Langfredag - den mørke dagen

Rekvisittene er et lite bord, en lysestake med et tent lys, et svart tøyestykke eller duk som kan dekke alteret.

Posten er sentrert i nærheten av alteret rundt det lille bordet. Lederen formidler fortellingen om at Jesus ble tatt til fange, at han måtte dø og ble hengt på et kors. Her blir det anbefalt at lederen leser tekstene slik de står i Lukas 23 - utvalgte vers. Vers 46 avsluttes med : " Da han hadde sagt det, døde han". En eller to av elevene går etter dette fram og slukker lyset. Alt lys i kirken blir slukket. To elever går fram og legger det svarte tøyestykket på alteret, mens det spilles dempet langfredagsmusikk som sørgemusikk fra orgelet eller fra CD - spiller. Fokuset er på disiplenes sorg og det store mørket. Lederen leser fra Johannes 19 om når Jesus ble tatt ned fra korset og lagt i grava. Her legges det stor vekt på at elevene skal være stille og det gis tid og rom for å undre seg i stillheten. På et tidspunkt forandrer musikken seg fra sørgemusikk til en stemning med lysere, lettere og gladere preg som en overgang til påskedagen.

Post 4: Påskedagen - nytt liv, glede og håp

Rekvisitter er alterlysestaker, alterbibel, vase med friske blomster og annen alterpynt kirken bruker, hvit duk til alteret, papirblomster barna har laget på forhånd og fyrstikker.

Posten foregår rundt alteret med alteret som sentrum. Organisten spiller glad musikk eller musikk fra CD spilles fremdeles. Lederen tar utgangspunkt i den glade musikken og formidler at det triste og mørke ikke skulle vare. Teksten om kvinnene som kom til graven fra Matteus 28 blir lest eller fortalt. To av elevene tar vekk den svarte duken. Alt lys i kirken slås på og sangen " Oppstått er Jesus" synges eller lyttes til. Alteret pyntes av flere elever med hvit duk, lys, eventuelt vaser med friske blomster og en bibel. Lysene på alteret blir tent av elever. Sangen "Nå pynter vi vårt hus til fest" foreslås sunget eller spilt fra CD. Elevene får hente papirblomstene som ligger i en kurv ved alteret og legger dem på alteret etter tur. Til slutt synges "Han er oppstanden. Halleluja!" til orgelmusikk eller fra CD mens elevene står i en halvsirkel rundt alteret og holder hverandre i hendene. Påskevandringen avsluttes ved denne stasjonen.

4.2 Observasjon fra påskevandring i tre menigheter - avvik og tillegg

Markeringen av de fire dagene var felles for alle de tre påskevandringene jeg observerte. Temaet for de fire stasjonene lå også nær opp til IKO sitt opplegg. Men lederne av påskevandringen hadde tilpasset opplegget fra IKO til sin egen kirke og gjort noen vurderinger og forandringer som var annerledes enn IKO hadde i sin beskrivelse. På et av stedene ga de to lederne som ledet vandringen uttrykk for at de var uerfarne og nye og følte trygghet i IKO sitt opplegg. Tidligere ledere hadde en mal bygget opp rundt IKO sitt opplegg og de fulgte det manuset som var blitt fulgt i mange år tidligere. Jeg vil kalle denne vandringen for "manusvandringen" i mine beskrivelser fra nå av. For å skille sitater fra intervjuene fra hverandre vil jeg merke utsagn fra denne påskevandringen med MK og MS - der MK står for informant fra kirken på "manusvandringen" og MS står for informant fra skolen på "manusvandringen". På en annen påskevandring hadde lederen i større grad gjort opplegget fra IKO til sitt eget og laget det slik hun følte trygghet for - dette gjaldt særlig utformingen av fortellingene og også gjennom en sterkere vektlegging av aktivitetene. Jeg vil kalle denne vandringen for "fotvaskvandringen" siden fotvasken var en viktig del av opplegget i denne menigheten. (Informantene kalles FK og FS) Den tredje påskevandringen skilte seg mye fra IKO sitt opplegg. Selv om lederen nok kjente til IKO sitt opplegg og benyttet de samme stasjonene og gangen i fortellingen, hadde hun i større grad bygget opp vandringen over flere år rundt kunstbilder og sterkt detaljrike illustrasjoner. Jeg vil kalle denne vandringen for "kunstvandringen" i det følgende. (Informantene kalles KK og KS) Jeg vil seinere komme tilbake til betydningen av de forskjeller som ligger i disse tre benevnelsene.

Å bruke kirkerommet - ulike rammer

"Manusvandringen" og "fotvaskvandringen" foregikk i store arbeidskirker som var bygget på 1980 - tallet, "kunstvandringen" var i en gammel korskirke fra 1600 - tallet. I arbeidskirkene hadde hver stasjon sitt avgrensede område. De store arealene i kirkene inviterte til dette og hele kirkerommet ble tatt i bruk. I korskirken var det kun to av stasjonene som var avgrensede, de to andre stasjonene hadde sitt sentrum ved kordøra, og fungerte også som et samtale- og visningssted for sakral kunst på et stående lerret. På mange måter fungerte dette stedet også som et utgangspunkt for forflytning i vandringen. Korskirken var begrenset av faste kirkebenker og gangene mellom kirkebenkene var relativt trange. I kordøra til høyre var imidlertid mobile stoler tatt vekk for å gjøre plass til lerretet for bildevisning og til samtalestedet. I tillegg til overhead og lerret stod en stor engel i voksenstørrelse veldig synlig og sentralt til høyre for kordøra i korskirken, der "kunstvandringen" foregikk.

På "manusvandringen" i en av arbeidskirkene brukte de tre store malerier på mobile skillevegger som kulisse ved stasjonene. Arbeidskirkene hadde store areal, fleksible sitteløsninger og god plass rundt alterpartiet. Følelsen av vandring forsterket seg fordi stasjonene hadde avgrenset areal. I to av kirkene jeg besøkte var det interiør og sakral kunst som på en særlig måte formidlet påskens fortellinger. På "kunstvandringen" ble både krusifikset på altertavla og et gammelt maleri direkte benyttet i fortellingene. I den ene arbeidskirken var det mange meter veggmalier fra fortellingen om kvinnene som kom til graven og den oppstandne Kristus utgjorde en heldekkende fondvegg bak alteret på ca seks meters høyde. Denne kirken hadde også en stor stein som døpefont som symboliserer steinen som ble rullet fra graven på påskemorgen. Verken veggmaleriene eller døpefonten ble nevnt i påskevandringen.

Å besøke et hellig hus - velkomst

Elevene ble ønsket velkommen til påskevandringen av de kirkeansatte - fra nå av kalt leder eller ledere. Velkomsten var forskjellig alle tre stedene. Jeg kunne merke at både ledere og lærere ønsket at elevene skulle være klare og forberedt på å gå inn i selve kirkerommet og det som møtte dem der. Stillhet og konsentrasjon var i fokus. På "kunstvandringen" i korskirken ble elevene møtt av lederen i våpenhuset. Lederen fortalte om selve våpenhuset og hvilken betydning ordet og rommet hadde. Lederen snakket med elevene om at de skulle henge fra seg "våpnene" der ute før de kom inn i kirken og overførte det til sinte følelser og tanker og

spisse, knuffete albuer som elevene kunne ha med seg. Alt dette skulle de legge av seg i våpenhuset, sa hun:

Jeg tenker jo rett og slett at i en ungeflokk så er det så mye forskjellig av jeg hadde nær sagt av gode og vonde opplevelser og gode og vonde følelser i forhold til hverandre og sånt noe. At det der med å rett og slett en bevisstgjøring på at i kirka skal alle være trygge, her skal vi slappe av i albuer og knyttnever skal løses opp. Kirka skal være et trygt sted. De hadde tydeligvis hørt ordet våpenhus før, det har pleid å være en innlæring. De visste hva det skulle brukes til.(KK)

Inne i kirken, men før selve vandringen benyttet samme lederen anledningen til å snakke med elevene om at noen var døpt og noen ikke, at foreldrene til elevene hadde valgt forskjellig for dem. Lederen sa også at hun ikke ville si eller gjøre noe som foreldrene mente var galt eller ikke kunne godta, og hun ba lærerne si fra dersom hun sa noe som var galt. Elevene fikk tydelig beskjed om at det var frivillig å være med å synge og å delta i aktivitetene. De kunne være med eller de kunne bare å se på og lytte.

Å lytte til en fortelling - forkortet eller utvidet

Fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse var i hovedsak lik, men sidefortellingene spilte ulik rolle i formidlingen. På "manusvandringen" hadde lederne valgt en knapp form og leste fra et skriftlig manus de var sterkt bundet til. De to lederne vekslet mellom å formidle fortellingen. Den knappe og bundne formen førte til at lederne hadde begrenset øyekontakt og "føling" med elevene og det ble ikke invitert til noen form for dialog. Tekstene som ble anbefalt fra IKO ble for det meste fulgt. Lederen av "fotvaskvandringen" holdt seg også til manus fra IKO sine tekstforslag, men var mye friere i formen og forklarte og snakket med elevene i en slags dialog underveis. "Kunstvandringen" hadde kunstbilder som utgangspunkt for å fortelle om det som hendte med Jesus og lot innholdet i bildene være bestemmende for detaljene i sidefortellingene. Det var særlig innenfor fortellingen om Jesu død og oppstandelse at flere av sidefortellingene ble brukt. Fortellingen om Jesus som ber i Getsemanehagen, arrestasjonen av Jesus, Peter som hogger øret av en soldat og forhøret hos Pilatus ble tatt med, særlig fordi alle disse sidefortellingene ble levende illustrert på bilder som hang i kirken eller som ble vist på lysark. Fortellingene om da Jesus møtte Maria i hagen utenfor graven og da Jesus møtte noen av disiplene på vei til Emmaus ble også fortalt ut fra bilder på lysark. Lederen på "kunstvandringen" brukte ikke manus, men kunne fortellingene godt og formidlet dem på en spennende og engasjerende måte. Gjennom bildene inviterte hun også elevene inn i fortellingene og elevene fant detaljene i bildene som det ble reflektert over og som elevene undret seg over. De stilte også spørsmål som de fikk gode svar på. Lederen inviterte elevene inn i refleksjon rundt Jesu oppstandelse, og inkluderte også tanker om at det ikke var lett å

forstå alt som skjedde da Jesus ble levende igjen og at en kunne gjerne undre seg over alt som skjedde. Elevene på denne påskevandringen fikk den mest dramatiske og detaljerte versjonen av påskefortellingen. Jeg vil tro at det for mange av elevene var første gangen de fikk høre langversjonen av Jesu lidelsesfortelling. Spenningen og stillheten i kirkerommet var talende og lederen hadde full oppmerksomheten fra elevene.

Å dramatisere en tekst - innlevelse uten øvelse

IKO sitt opplegg legger opp til øvelse på dramatisering av palmesøndagsopptoget og dekkingen av alteret i forkant av selve påskevandringen. Ingen av menighetene jeg besøkte hadde øvelser i forkant av vandringene. Elevene ble instruert om prosesjonen på stasjonen der og da og alle tre stedene fikk elevene utlevert "palmegreiner" og de laget en improvisert prosesjon eller portal mens de viftet med greinene og sang/lyttet til Hosianna - sanger. På "kunstvandringen" ble elevene oppfordret til å legge ytterklærne sine på kirkegolvet, "*slik de gjorde da Jesus kom*"(KK). Organisten spilte en palmesøndagssalme, mens elevene gikk i prosesjon fra inngangsdøra til møtestedet midt i kirken. Teksten til sangen ble vist på lerretet, men det var bare noen av de voksne og noen få barn som sang med. På "fotvaskvandringen" valgte lederen ut en av elevene til å spille "Jesus" - rollen, tok på han en enkel kjortel og instruerte han til å vandre fram og tilbake og hilse og vinke til de som stod langs veien der han gikk. Gutten meldte seg frivillig. De andre barna fikk tøystykker til å legge på golvet eller vifte med for å hylle Jesus. Når det gjaldt dekkingen av alteret ble elever på "fotvaskvandringen" plukket ut der og da til å hjelpe til med dekkingen av alteret. Jeg antok at øvelse på dramatisering og dekking av alteret ikke ble gjennomført fordi dette krever både ekstra tid, flere rom og voksne som kan lede øvelsene. Jeg observerte at det var enkelt for elevene å ta instruksjoner på stasjonene. Noe av grunnen kan være at mange elever er vant med improviserte, korte rollespill i klasserommet. Dramatiseringen på palmesøndagsstasjonen og dekkingen av alteret ble gjennomført smidig og enkelt uten forøvelse.

Å bruke hele kroppen - prosesjon, fotvask og den tomme grava

Alle tre stedene hadde palmesøndagsprosesjon. Jeg så at elevene var engasjerte og at de syntes dette var en fin start der de kunne bevege seg etter at de hadde sittet stille og lyttet til de innledende fortellingene. De fikk vifte med "palmegreinene", rope, være aktive og bruke hele kroppen. Alle elevene som ville fikk utdelt hver sin «grein», som tujakvister eller laget av grønn kartong. Noen få elever ønsket ikke å ha en slik kvist, og sa ifra om dette.

Frivilligheten ble ivaretatt. Elevene spilte folkemengden i fortellingen, de ble delt i to rekker

og på to av stedene sang de eller lyttet til (fra CD) en palmesøndags - sang. Barna viftet med greinene og ropte hosianna eller hurra. På "manusvandringen" hadde de ikke sang eller musikk, men de ropte hosianna og la fra seg greinene når de var kommet gjennom tunnelen som elevene lagde med hendene mot hverandre. Aktiviteten inviterte til kroppslig erfaring av palmesøndagsprosesjonen.

"Manusvandringen" og "fotvaskvandringen" hadde med fotvasking. "Manusvandringen" fulgte IKO sitt opplegg med "liksovasking" av bare noen av elevene. De tok fram tre av elevene og de fikk sitte ned ved stolen og fikk "liksovasket" føttene. På "fotvaskvandringen" fikk alle elevene komme fram og bli vasket på liksom. Stemningen på denne stasjonen var elektrisk. Jeg observerte at elevene syntes dette var veldig spennende og spesielt. Hver enkelt elev ble sett av lederen og rammen rundt var avslappet og humoristisk. Opplevelsen av fotvasken ble knyttet til en kroppslig erfaring og vil sannsynligvis bli husket lenge.

På "fotvaskvandringen" hadde lederen laget en åpen grav av en tønne trukket med stoff. Noen av elevene fikk krabbe inn der og fikk se og oppdage at graven var tom. Slik kunne elevene erfare fortellingen gjennom å bruke kroppen og se for sin egen del at grava var tom.

"Kunstvandringen" hadde ikke med fotvasken som konkret aktivitet, men det ble nevnt at Jesus vasket føttene i forbindelse med måltidet. Den tomme graven var også her konkretisert ved hjelp av et hulelignende overbygg, men lederen brukte ikke grava til annet enn en kulisser.

Å smake, kjenne og lytte - måltidet

Alle menighetene hadde utdeling av brød til de elevene som ville ta imot.

"Fotvaskvandringen" hadde en hvit duk på gulvet et stykke til venstre for alteret, der det stod 13 drikkebegre og en tom nattverdiskalk. Elevene telte begrene og lederen spurte hvorfor det stod 13 der. Noen av elevene visste at de var til Jesus og en til hver av de 12 disiplene. Her ble også bevisstheten rundt fellesskapet tatt inn i fortellingen. Lederen fortalte at alle disiplene var elsket av Jesus og hadde en egen plass i hjertet hans denne kvelden, selv om noen skulle svikte. Da alle elevene var på plass rundt duken etter fotvasken, ga lederen instruksjoner om å lukke øynene og lytte til de lydene som var til stede i måltidet og leve seg inn i den stemningen som var der da Jesus samlet disiplene til festmåltid. Hun ga noen ledetråder: stemmer, samtale, latter, klirring i glass og bestikk, vin som ble skjenket, spise - og drikke - lyder, stemmer og lyder utenfra. På denne måten skapte hun en egen ro og stemning i elevflokket og fikk tatt i bruk enda en sans - å lytte. Etter dette fikk de som ville brødbiter fra lederen. Frivilligheten ble ivaretatt.

På "kunstvandringen" delte lederen ut oblater, på de to andre delte de ut henholdsvis polarbrød og loff. "Kunstvandringen" hadde også en annen vinkling på måltidet. Elevene satt på lave stoler i en halvsirkel rundt et lite bord med ryggen til alteret. Lederen fortalte om påskemåltidet som Jesus spiste sammen med disiplene og fortalte levende om hvorfor og hvordan jødene feiret påske på den tiden. Måltidet til minne om slavetiden i Egypt og feiringen av utferden fra Egypt ble formidlet og likedan hvorfor de spiste tynt brød uten gjæring. Hun fortalte om den jødiske tradisjonen med bestefaren i huset som forteller alle som er tilstede i måltidet om detaljene rundt utferden fra Egypt. Som en illustrasjon på det gamle påskemåltidet stod det en skål med flatbrød og en urte - plante på et lite bord foran elevene. Lederen fortalte hva Jesus sa til disiplene da de spiste brødet og drakk vinen sammen. Hun fortalte om nattverden som et minnemåltid for alle kristne i dag og som et sakrament i kirkene. Elevene fikk utdelt en oblat hver og alle studerte bildet på oblaten - Jesus på korset - før de spiste den. Det ble presisert at det var frivillig å ta imot og spise oblaten. Noen få takket nei. Lederen forklarte tydelig at dette ikke var nattverd, siden presten ikke hadde sagt innstiftelsesordene slik han gjorde på gudstjeneste i kirken. En flaske med altervin ble vist og en av elevene kunne lese det som stod på etiketten: avalkoholisert vin.

"Manusvandringen" fulgte IKO sin anvisning for hvordan måltidet kunne gjennomføres. På den hvite duken sammen med kurven med brød stod det også to hvite, tomme mugger. Elevene fikk ikke noe å drikke på noen av vandringene, selv om to av dem altså hadde mugger ("manusvandringen") og nattverdkalk og begre ("fotvaskvandringen") stående på bordet. På "manusvandringen" var læreren med og delte ut biter av brødet.

Å se detaljer - bruk av kunst

"Kunstvandringen" skilte seg ut ved at lederen brukte utvalgte kunstbilder på lysark og også utnyttet interiør og billedkunst som henger i kirken. Alterbildet i kirken - et krusifiks fra 1300-tallet - fikk også et sterkt fokus i langfredagsstasjonen. Etter måltidet tok lederen elevene med til et stort maleri som hang i kirkens sideskip. Tittelen på dette bildet er "Jesus i Getsemanehagen" og ble tidligere brukt som alterbilde før krusifikset ble oppdaget på kirkens loft og overtok som alterbilde ca 1925. Maleriet er fra 1859 og er malt av Christen Brun. Bildet viser detaljer fra Jesu bønnekamp i Getsemane. Ni andre kunstbilder fra tidlig renessanse til moderne tid var drivkraften i fortellingene helt fra palmesøndagen til påskedagen. Bildene ble vist på lerret ved hjelp av overhead ved inngangen til koret til høyre. Elevene ble invitert til å betrakte og finne detaljene i bildene og å finne mennesker som spilte

ulik rolle i fortellingen. Jeg opplevde at fortellingene vokste og ble til gjennom bildene. Noen ganger kunne elevene selv bidra med forforståelse av bildet, andre ganger var det lederen som tok elevene med inn i bildene og fortalte levende og detaljrikt. Et par av bildene var kjent for elevene, siden læreren hadde brukt dem på skolen i forberedelsene til påskevandringen. De to andre vandringene hadde ikke spesiell fokus på kunst eller interiør i selve kirkerommet, bortsett fra alteret.

Å være stille - å tenke over og undre seg

Den tredje stasjonen fokuserte på Jesu død. Elevene som deltok i arbeidskirkene ble tatt med til et sittested der de lyttet til fortellingen og kunne se det tente lyset foran seg.

"Manusvandringen" hadde en egen installasjon med tre store, høye trekors på ca to meter som var snekret av konfirmanter for noen år siden. Korsene stod oppe på en kortrapp kledd med mørkt fløyelsstoff og ble et tydelig og sterkt blikkfang på denne stasjonen. Etter at fortellingen om Jesus som ble tatt til fange og hengt på et kors ble formidlet, skiftet stemningen på vandringene i arbeidskirkene. Stearinlyset som stod tent og alt elektrisk lys i kirken ble slukket. Selv om dagslyset kom inn i kirkene, ble det ganske mørkt. Elevene var stille og tankefulle. På "fotvaskvandringen" ble det spilt en trist salme med tekst: "Han gikk den tunge veien" på CD mens elevene satt stille. Noen av elevene var med på å dekke alteret med en svart duk for å markere sorgen disiplene følte på langfredagen. De andre elevene satt helt stille og så på. På "manusvandringen" la lederen på den svarte duken alene. På "fotvaskvandringen" ble en "tornekrone" laget av rosegreiner lagt på den svarte duken uten kommentar fra lederen. "Tornekronen" vakte gys og forskrekkelse, men alle var stille og ingenting ble sagt. Det ble gitt rom for å være stille og tenke mens elevene stod rundt alteret. På "manusvandringen" og "kunstvandringen" satt de på golvet under stillheten - noen la seg ned på golvet. Organisten på "kunstvandringen" spilte rolig og trist sørgemusikk og elevene fikk rikelig anledning til ettertanke og å kjenne på følelser av sorg eller alvor. De fleste elevene ble i denne stemningen uten problemer med konsentrasjon de minuttene dette varte.

Å bruke stemmen - sangene og musikk

Sangene som følger påskevandringen skal enten introdusere, understreke eller repetere fortellingene og innholdet på stasjonene. Til sammen er det foreslått seks - ni sanger til bruk i IKO - opplegget, enten som en aktivitet der elevene skal være med å synge eller som lytting. Menigheten som hadde "fotvaskvandringen" hadde sendt ut tekster og melodier på forhånd, men uten CD. "Kunstvandringen" hadde alle sangtekstene på lysark, noe som kanskje var

mest beregnet til de voksne som fulgte elevene. Ikke mange sju/åtte - åringene leser sangtekster godt nok til å følge med i sangen. Det var denne vandringen som hadde med flest sanger, noe som kan forklares med at organisten i menigheten var med og spilte til alle sangene. Dette skapte en egen stemning av høytid og fylde i musikkinnslagene og sangene. Orgelet fylte kirken og elevene likte tydelig orgelmusikken. Lederne av vandringene hadde valgt ut forskjellig antall sanger, til dels forskjellige sanger, og de hadde også forskjellig måte å bruke dem på. "Fotvaskvandringen" brukte CD med sanger fra IKO sin CD "Hosianna" konsekvent. Sangene ble mer som en lydkulisse, fordi sangene for en stor del var ukjente for de fleste av elevene. Noen få av elevene sang med på deler av sangene. "Manusvandringen" brukte bare tilropet Hosianna på sin palmesøndagsprosesjon og sangen "Dine hender er fulle av blomster" ble sunget a capella på begge vandringene i arbeidskirkene, uten CD og orgelmusikk, da alteret ble dekket med blomster.

Tre vandringer - ulik fokus

Jeg har tidligere i 4.2. gitt en betegnelse for de tre påskevandringene med "manusvandringen", "fotvaskvandringen" og "kunstvandringen" for å skille dem fra hverandre. Betegnelsene rommer samtidig en viktig forskjell i vandringene som det er interessant å dvele ved.

"Manusvandringen" var den som lå nærmest opp til IKO sitt opplegg. Denne vandringen var bundet tett opp til den knappeste utgaven av fortellingen fra dag til dag. Denne vandringen hadde bare to sanger, lite fokus på kulisser, interiør og symboler i kirkerommet og ga lite rom for innspill eller dialog med elevene. Elevene ble i veldig liten grad invitert til spørsmål og innspill, kontakten med elevene ble også i noen grad begrenset da manuset ble så bestemmende for formidlingen. Aktivitetene ble utført i enkleste form slik de var foreslått i IKO sitt hefte. De to kvinnelige lederne hadde aldri hatt ansvar for vandringen før, de var unge og ga til kjenne en del usikkerhet i møte med elevene og lærerne. Manus til fortellingene ble mer lest opp enn fortalt, og forklaringer av ord og begreper hadde ikke fokus. Vandringen hadde få pusterom, manus og framdrift fra dag til dag ble fulgt og vandringen fra stasjon til stasjon var effektiv, men rolig. I denne kirken var det mulig å spille på flere visuelle uttrykk, konkrete symboler og veggmalierier som klart pekte på elementer i påskefortellingen, men de ble ikke brukt. Det helhetlige inntrykket mitt av "manusvandringen" var likevel at elevene fikk utbytte av vandringen og at de var fokuserte og interesserte i det som foregikk.

"Fotvaskvandringen" ble ledet av en erfaren kateket som ville ha mest mulig fokus på deltakelse gjennom aktiviteter. Hun var fri fra manus selv om hun hadde små kort med

"huskelinjer" og hadde en varm, fin og humoristisk kontakt med elevene som skapte trygghet og nærhet. Hun "utvidet" fortellingen med noen forklaringer og små kommentarer underveis. Lederen valgte å lese fortellingen om kvinnene ved graven slik den stod i Bibelen. I forhold til de øvrige stasjonene virket dette stivere og mindre tilgjengelig for elevene, fordi teksten ble skriftlig og ikke gjort mer muntlig tilgjengelig. Vandringsen brukte mange av IKO sin anbefaling av sanger. Elevene sang lite med og hadde i liten grad kjennskap til sangene. Lederen for denne vandringsen la mere arbeid og innhold i aktivitetene enn det som IKO legger opp til. Både prosesjonen på palmesøndag, fotvasken, måltidet og opplevelsene rundt alterpartiet på langfredags - og påskedagsstasjonen hadde med egne utvidede elementer som gjorde opplevelsen for eleven enda sterkere. Lederen dro elevene med i aktivitetene på en naturlig måte og markerte tydelig frivilligheten ved utvelgelse av elever. Hun hadde en tydelig profil på vandringsen, der å bruke sansene og ha størst mulig grad av opplevelse og erfaring var i fokus. Hun knyttet humor og omsorg til aktivitetene, tok elevene inn i en god opplevelsesverden og fanget elevenes interesse. På denne vandringsen hadde fotvasken en spesiell plass og ble trolig et høydepunkt for elevene siden alle fikk mye oppmerksomhet og nærhet fra lederen. "Fotvaskvandringsen" hadde veldig engasjerte og deltakende elever. Elevene ble også invitert inn i samtale og dialog om fortellingene. Helt på slutten hadde også lederen en oppsummering og repetisjon av det elevene hadde vært med på. Navnet på dagene ble gjentatt. Oppsummeringen skapte god stemning og relasjon mellom leder og elevene.

"Kunstvandringsen" hadde vekt på det visuelle og detaljrike i påskefortellingen. Lederen hadde bygget opp bildemateriale over lengre tid og funnet bilder som ledsaget og i stor grad utvidet hennes frie fortelling. På "kunstvandringsen" var bildene laget av mange ulike kunstnere og fra mange kunstepoker i fokus. Lederen hadde samlet ni ulike bilder med motiver fra påskefortellingen som hun viste på overhead i kirkerommet. Visningsstedet ble et stadig tilbakevendende møtepunkt i vandringsen:

Det er viktig å gjøre det visuelt. Det å bare fortelle med ord, altså det du hører det hører du, det du både hører og ser får du mer med deg av.(KK)

Bildet fra Getsemane bildene på lysarkene la opp til stor detaljrikdom, elevene ble medvirkende i tolkningen av bildene og lederen kunne utvide fortellingen og hente fram sidefortellinger og bruke hele spekteret av persongalleri og nyanser i fortellingene. Denne vandringsen hadde bare to aktiviteter: prosesjon og måltid. Mange av sangene fra IKO sitt opplegg ble brukt, men lederen brukte også en barnesang med bevegelser hun selv

problematiserte i intervjuet : "På Golgata stod det et kors" (se 4.3.) Selv om lederen var fri i fortellingsformen, ble det mange bilder å holde styr på. Bortsett fra en stasjon hadde ikke de tre andre stasjonene et fast sted for formidlingen, noe som førte til mye stillesitting på et sted og krav til konsentrasjon hos elevene. Lederen hadde en klar referanse til KRL- fagets estetiske profil med vekt på kunst og det visuelle uttrykk. Styrken var at elevene gjennom bilder og fortolkninger av fortellingen fikk en utvidet fortellingshorisont. Ulempen var at det stilte større krav til vedvarende konsentrasjon gjennom syn og hørsel, der eleven mistet aktivitetsmulighetene og å bruke kroppen til å bevege seg, både gjennom fotvasken og den gode vandringen fra stasjon til stasjon. Elevene på "kunstvandringen" virket trøtte og litt ufokuserte på slutten, men samtidig var de nysgjerrige og deltakende med spørsmål og svar underveis.

Jeg besøkte tre menigheter i tre ulike landsdeler: Vestlandet, Sørlandet og Østlandet. Jeg fant ingen tydelige forskjeller som kunne gi meg grunnlag for å si noe om geografiske forskjeller i samarbeidskultur eller innholdet i påskevandringene. Menighetene på Vestlandet og Østlandet hadde begge et godt og langvarig samarbeid med skolene på stedet om påskevandringen. Samarbeidet om påskevandringen mellom skolen og menigheten på Sørlandet hadde vart i to år med meget gode tilbakemeldinger. Jeg oppdaget ikke noe som tydet på at kvaliteten på samarbeidet var avhengig av et langvarig samarbeid over tid.

Elevene i fokus

På påskevandringen er det elevene som er i sentrum. Kirken skal hente fram en fortelling som er kunnskapsformidlende. Forkynnelse til tro er helt uaktuelt og utelukket, kirken har en rolle som formidler på skolens premisser. Elevene som kommer til kirken på påskevandring er 2.klassinger, noen har fylt sju år, andre fyller sju seinere på året. På slutten av 2.klasse, har regler, rammer og struktur på hverdagen blitt godt innarbeidet av lærerne. Alle klassene som besøkte påskevandringene bar preg av dette. Jeg så tydelige lærere som hadde god oversikt og rammer rundt elevene. Elevene var godt forberedt på besøket i kirken og alt tydet på at lærerne hadde snakket med elevene sine om at de skulle på besøk i et annerledes hus. Jeg så stor grad av ro og orden hos elevene, de var stille og oppmerksomme og hadde høy grad av forventning og spenning for det de skulle oppleve inne i kirkerommet. De lyttet, så og gjennomførte aktivitetene på en rolig og trygg måte. Det var lite uro underveis, selv om de forflyttet seg og mottok mange beskjeder og inntrykk hele tiden. Ingen av lærerne måtte gripe inn for å iverksette, hente inn eller roe noen av elevene ned underveis i vandringen.

Størrelsen på gruppene varierte fra 18 - 24. Vandringene varte ca 40 - 45 minutter og jeg så noen få elever som strevde med konsentrasjonen mot slutten av vandringen, men gruppestørrelsen tilsier at det kunne vært mange flere. Mange elever er vare for endrede rammer der de må forholde seg til andre rom og personer og der store avvik fra det kjente og trygge trigger uro og uønsket adferd. Dette var overhodet ikke tilfellet på noen av vandringene, enda jeg til sammen observerte ca 100 barn.

Noen av elevene kjente tydeligvis kirken fra andre besøk, enten fra julegudstjenester eller fra besøk på andre gudstjenester eller aktiviteter i kirken de hadde vært på sammen med familien sin. En av lederne fortalte i etterkant av vandringen at hun kjente personlig et par av barna som gikk ofte i kirken sammen med familiene sine. Ingen av disse elevene ga til kjenne noe kjennskap eller vennskap til lederen når de kom til påskevandringen eller underveis i vandringen. Jeg tolker dette slik at elevene var seg selv bevisst at de denne gangen var i kirken med klassen sin, og at det var annerledes enn andre ganger de var i kirken.

Alle kirkene jeg besøkte hadde skolene i passelig gangavstand. Kirkene var enten sentrumskirke der skolen i samarbeidet var den som lå nærmest, eller bydelskirker i større byer der flere skoler lå i nabolaget. Transport til og fra kirkene var ikke nødvendig. Selv om den ene skolen brukte ca 25 - 30 minutter på å gå til kirken, la denne skolen det opp som en heldags - tur med videre besøk til andre nærområder i etterkant av vandringen. At kirkene ligger i gangavstand til skolene ser ut til å være en suksessfaktor i samarbeidet. Det blir lettere å si ja til påskevandringen, fordi det ikke er noen begrensninger som ligger i transport som må finansieres av skolen.

Jeg observerte trygge, glade, engasjerte og fokuserte elever som var godt forberedte av sine lærere og som gjennomførte påskevandringen med stor iver og glede. På bakgrunn av observasjonen vil jeg si at elevene lærte mye av og om påsken, hva den handler om og de fikk inngående kjennskap til og innsikt i de forskjellige påskedagene på en levende og engasjerende måte.

4.3. Analyse av intervjuene

Valg av kategorier

Gjennom observasjonen og intervjuene ønsket jeg å få fram i hvilken grad samarbeidet om påskevandringen var berikende for både kirken og skolen, men også kartlegge de

utfordringene begge aktivitetssystemer møter i samarbeidet. Jeg hadde dette for øye når jeg fant kategorier jeg ville analysere. Positive erfaringer og reaksjoner vil styrke samarbeidet og gi utbytte for partene og aller mest for elevene. Utfordringene er både knyttet til den totale settingen for påskevandringen, men også spesifikt de aktivitetene elevene blir invitert til å delta på. I noen av kategoriene har jeg gitt en analyse av ståstedet for aktiviteten og plasserer den i kirkelig og teologisk sammenheng og i noen kategorier også i skolens mål for læring og undervisning.

Utrygghet og usikkerhet i begge aktivitetssystemer

Alle de kirkelige ansatte jeg møtte var veldig klare i sin oppfattelse av at barn lærer gjennom flere sanser. Derfor la de stor vekt på opplevelse og deltakelse i ulike aktiviteter og la til rette for innlevelse og engasjement gjennom de ulike stasjonene. Lederen av "fotvaskvandringen" sier:

Jeg er veldig opptatt av at læring skjer gjennom mange sanser. Og at når de kommer inn i kirkerommet, er det allerede et litt sånn wow – rom og litt sånn annerledes enn en gymsal og alle store forsamlingssteder .Og da er de allerede litt sånn andektige, ofte hvertfall andreklassinger. Og da har jeg lyst til at ved hver eneste stasjon som vi har på påskevandringen, altså hver dag, så skal det være noe konkret som knyttes til en opplevelse, som noe som de ser, noe som de gjør og noe som de hører.(FK)

Sånn at vi knytter flest mulig måter å lære på inn på at Skjærtorsdag, å ja det var når ho vasket meg med de, jeg satt der og ble vasket med en tørr fille, det var litt rart, men jeg husker jo hvorfor. Så med en gang det knyttes til aktivitet og opplevelse så er det så mye enklere for dem å huske og forstå. Jeg er veldig bevisst på at jeg prøver å ha det, sånn at de føler at noen har gjort noe i stand for de og at det er noe som viser dem, at de kan lukke øynene og være der å høre stemmer og at de kan se det for seg. (FK)

Lederen gir til kjenne en tydelig aktivitetsprofil og tro på bruk av sanser ved innlæring av ukjent lærestoff. Hun er svært bevisst på å gi høy grad av deltakelse og ønsker at elevene skal leve seg inn i fortellingen. På spørsmål om barna deltok i en religiøs aktivitet eller handling under fotvasken på skjærtorsdagstasjonen svarer hun:

Ja, jeg skjønner spørsmålet. Men jeg tenker jo at igjen da så dreier det seg om å knytte opplevelse til hva de skal lære. Det er viktigere for meg, enn om foreldre da kanskje blir støtt av det. Det har jeg aldri fått noen reaksjoner på, av verken lærere som har vært skeptiske eller noen ting. Men jeg kan se at det er en balansegang der, og jeg prøver å lage litt humor rundt det.(FK)

Lederen mente at hun ville kunne forsvare den høye aktivitetsprofilen dersom det skulle komme reaksjoner fra lærere eller foreldre. Jeg opplevde denne lederen som veldig trygg på sine valg, selv om hun også uttrykte at påskevandringen representerte en balansegang mellom pedagogisk og religiøs aktivitet. En av lederne av "manusvandringen" ga uttrykk for at elevene trengte aktivitetene for å lære:

Det er jo det at liksom når du får gjøre noe, så husker du kanskje fortellingen bedre, sant når du får spise litt brød rundt et bord, så fester jo fortellingen seg mye bedre på en måte, når du får gjøre det samtidig med at du hører fortellingen og leve deg litt mer inn i det, samme med at når du får vifte med palmegrener og rope få prøve å gå gjennom den tunnelen, på en måte, så historiene fester seg litt bedre da, når du samtidig får gjøre noe samtidig med at du hører, du havner du litt mer inni fortellingen da. (MK)

De kroppslige og sansbare aktivitetene og rekvisitaene tillegges en viktig lærefunksjon.

Lederen brukte uttrykk som å huske bedre, leve seg inn i, stoffet fester seg bedre og å havne inni fortellingen for å forsvare høy aktivitetsprofil. Om læringsutbyttet av påskevandringen bruker hun også et annet uttrykk:

Det er nok det som sitter mest igjen, at litt av historien er knyttet til akkurat aktiviteter, jeg tror det er det som er lettest å huske...(MK)

Lederen av "kunstvandringen" mente hun hadde foretatt en dempning av innholdet i påskevandringene i løpet av de siste årene:

Ja, sånn som jeg tenkte; Skal vi egentlig synge "På Golgata stod det et kors"? Jeg vil ikke oppfordre ungene til å synge, de første årene synes jeg det var en sang som det var greit at de lærte, men det har jeg ikke sagt de siste årene, jeg sa vel ingenting nå om at de skulle være med å synge, men skal vi egentlig bruke den?(KK)

Hennes usikkerhet knyttet seg altså helt konkret til en av sangene hun har brukt gjennom flere år. Hun opplevde selv at hun var blitt mer forsiktig og at hun la større vekt på frivillighet både i deltakelse i sangene og aktivitetene:

Ja, for eksempel, det å dele ut greiner til å vifte med på palmesøndag, de som vil kan være med å vifte liksom.(KK)

Hun var også opptatt av hvordan det å delta i sang kan være en altfor stor grad av deltakelse i religiøs aktivitet:

Dette er jo av det som jeg synes er litt vanskelig da, med dette RLE – faget, fordi sangen blir en så integrert del av oss, som jeg sa skal vi bruke "På Golgata stod det et kors"? For den blir såpass nær ungene også i uttrykksmåte og jeg tenker Deg være ære, den har litt mer avstand i språkføring og musikkstil og sånt noe, sjøl om innholdet er jo helt klart en lovsang. Den er likevel ikke påtrengende på ungene på samme måten.(KK)

Lederen grunnga her sin usikkerhet rundt bruken av kristne sanger med at det blir integrert og altfor nært for elevene.

Alle lærerne hadde orientert foreldrene om muligheten for fritak, slik at de foreldrene som ikke ønsket at deres barn skulle delta på påskevandringen, holdt sitt barn hjemme eller andre lærere på skolen ga annen relevant undervisning i en annen klasse.

Selv om noen barn hadde fritak, var lærerne likevel opptatt av at de elevene som deltok på påskevandring ikke skulle delta i utøvelse av religionen på de ulike stasjonene. Frivillighet var et nøkkelord.

Læreren fra "fotvaskvandringen" hadde med en muslimsk elev og en elev med bakgrunn fra Humanetisk forbund som ikke hadde meldt om fritak. Hun mente det var svært viktig å legge vekt på frivilligheten i aktiviteten:

Jeg poengtere at det er frivillig, ikke sant, og for barna også da, og det tok vi i dag også, at det som skjer der inne, det kan du være med på hvis du vil, men det er ikke noe du må gjøre, ikke sant? De kan få lov til å bare se på dette.(FS)

Jeg har hatt erfaring med det før, i de to årene de har gått her, at når vi har hatt skolegudstjeneste, det har vi til jul, så har de fått lov til å være delaktige, de får være med på alt. De som jeg har nå hvertfall, jeg har hatt noen tidligere som har vært mer restriktive, og det er helt greit.(FS)

Læreren hadde snakket med elevene sine om frivilligheten og at de bare kunne se og observere det som foregikk. Men hun la også vekt på at de elevene hun hadde med seg, kunne være med på alt nettopp fordi hun hadde tilrettelagt for fritak. Når det gjelder aktivitetene og det eleven ble invitert til å delta på, sa den samme læreren om grenseoppgangen mellom pedagogisk og religiøs aktivitet:

Ja, det, det, akkurat det er jo der, jeg må jo si at det ,jeg synes jo noen ganger det der er litt vanskelig, jeg må si det. For meg, at de...Det er jo klart at barna, elevene synes det er fantastisk gøy, og de synes det er helt flott noe av det de er med på, og jeg synes også det er en flott måte å gjøre det på. Men jeg, jeg blir litt sånn, jeg håper ikke, jeg er jo litt redd for å støte noen av de andre, derfor poengterte vi til de på utsida før vi gikk inn, vi skulle ha en liten sånn, samle de etter at vi hadde hatt en lang tur opp , at du må huske at nå gjør du det som du for mange av de er litt , i alle fall den ene, er veldig sånn, vet hva som er riktig og galt for meg sjøl, i forhold hva jeg får lov til å gjøre, særlig i forhold til jul, ikke sant og da følte jeg at jeg ville ha sagt det igjen. Men de synes jo det er veldig gøy å gjøre det, så jeg føler gjerne at så lenge foreldrene er informert, så er det greit. Og så synes jeg at sånn pedagogisk sett, så tenker jeg at de får jo virkelig, ja de lærte jo noe. De skal jo på en måte lære, de skal lære det som skjedde, og jeg tror de husker det, for mange er det rein fakta, tenker jeg, jeg tror ikke det stikker så dypt inn i så mye følelser.(FS)

Svaret læreren ga ble noe forvirrende og selvmotsigende, men hovedbudskapet ser ut til å være: *så lenge foreldrene er informert, så er det greit.* Hun sammenlignet deltakelse i påskevandringen med deltakelse i julegudstjenesten. Det virket som at den ene eleven hun nevnte som er med, selv vet hva han kan være med på og gjør sine valg underveis, selv om han har et annet livssyn eller tro. Jeg stilte spørsmål om hvordan hun tenkte seg en balansegang mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet. På spørsmålet: Var det noe som hun tenkte underveis i vandringen at dette ble på kirkens premisser og at hun som lærer følte seg litt beklemt? svarte læreren:

Nei, jeg ...Siden ho hadde lagt det opp som ho gjorde, synes jeg, med den her..., med å være så forsiktig med hva ho sa, hvis ho hadde latt de kledd seg ut som Jesus med tornekroner og gått med kors, tenker jeg, sant. Men ho var så forsiktig i måten ho gjorde det på., at jeg synes at det balanserte. Men som jeg sa, så blir jeg, jeg blir jo alltid sånn, jeg blir i alle fall, nå vet jeg at jeg tenker veldig på at det skal være greit for alle. Men jeg tenker at de, foreldrene er informert om at vi skal opp i kirka, vi har RLE, og vi skal opp og se på noe, og ja, det er klart at det er en balansegang som er vanskelig, sånn sett, men allikevel var det ikke noe som jeg, nei, det var ikke på en måte noe som var dradd så langt at jeg synes det ble vanskelig. (FS)

Læreren berømmet lederen av "fotvaskvandringen" for at hun var forsiktig i formidlingen av fortellingen, slik at hun inkluderte alle elevene. Dette så ut til å være av stor betydning for alle lærerne. Bevisstheten om at vandringen var kunnskapsformidling og en del av RLE - faget skapte trygghet, selv om alle lærerne uttrykte at det er en vanskelig balansegang. Læreren på "manusvandringen" nevnte spesielt fritaksmuligheten som avgjørende for henne:

Altså, jeg tenker at det ikke blir forkynnelse i den grad, men jeg syns samtidig at det er helt naturlig at de som vanligvis har fritak, har fritak, fordi du deltar i pensum eller fortellingene på en helt annen måte, det er en hårfin balanse der, men jeg syns at de klarte å holde seg innenfor.(MS)

Hun mente at det var lederne sin fortjeneste at det ble en nødvendig balanse i fortellingen og aktivitetene i forhold til hva som kunne bli oppfattet som religiøs påvirkning. Læreren mente at siden aktivitetene ble gjort frivillige og at dette ble sagt flere ganger av lederne av påskevandringen, var hun ikke redd for religiøs påvirkning. Hun innrømmer likevel at hun syntes det var vanskelig å vite hvor grensa går for den enkelte elev.

Da læreren på "kunstvandringen" fikk et direkte spørsmål om hva hun selv mente ville være en religiøs aktivitet, valgte hun andre aktiviteter og ritualer enn de som var med i påskevandringen:

Bønn, tenker jeg, der går det en grense, hvis dem blir velsigna, hvis det er noe sånn nattverd der, eller ritualer da, som ungene er aktivt deltakende i.(KS)

Jeg registrerte stor usikkerhet og frykt for å gjøre noe galt både hos kirkeansatte og lærere i den nye situasjonen med RLE - fagplanen fra 2008. Det er likevel interessant å legge merke til at ledernes nøkternhet og forsiktighet i formidlingen ser ut til å virke betryggende for lærerne at elevene ikke blir utsatt for forkynnelse til tro.

Palmesøndagsprosjekt

Jesu inntog i Jerusalem er den bibelske rammen for palmesøndagens stasjon på påskevandringen. Dette er starten på den jødiske påskefesten (pesach) Jesus og disiplene hadde reist langt for å være med på, og for kirken i dag er det innledningen til den religiøse

høytiden påske. Ryktet om Jesus hadde nådd menneskemengden som var tilstede på påskefesten i Jerusalem. Evnen til å helbrede, gjøre natur - undre og begeistring han skapte med sin forkynnelse av Guds rike, gjorde at de fleste trodde at Jesus var en redningsmann, en ny konge som kunne frelse dem fra romernes okkupasjon. Menneskemengden møtte derfor Jesus med jubel og glede; de brakk av palmegreiner for å vifte med, de la klærne sine på bakken foran han og ropte hyllingsord (Hosianna, Davids sønn, velsignet er han, kongen,) slik de ville gjort til en konge. Alle evangeliene i NT har denne fortellingen med (Matt.21,1-11; Mark.11,1-11; Luk.19,28-40 og Joh.12,12-16).

Alle menighetene hadde denne aktiviteten i starten av påskevandringen. Med noen små justeringer som framgår i 4.2. var opplegget på prosesjonene mye likt det IKO har lagt opp til. Som vi så i 4.3. hadde ingen av menighetene øvelse på prosesjonen.

Til tross for høy grad av deltakelse var det ikke noen skepsis til denne aktiviteten fra lærerne, de mente ikke at det var deltakelse i religiøs aktivitet. Lærerne mente derimot at palmesøndagsprosesjonen var en tydelig pedagogisk aktivitet. Dette var også noe de kunne ha gjort på skolen som en dramatisering av en bibelfortelling.

Lederen på "fotvaskvandringen" gjorde et spennende valg da hun valgte en frivillig elev til å spille "Jesus" - rollen i prosesjonen. Lederen kjente ikke gutten på forhånd og hans reaksjon og gjennomføringen av sin rolle var avgjørende for at det skulle bli vellykket. Læreren fortalte i intervjuet at eleven som ble valgt ut til å spille Jesus på "fotvaskvandringen" var vant til å delta i rollespill:

Det er jo en som elsker å stå foran andre, så det var jo typisk at han fikk den rollen denne ganga også. Han var jo først oppe med hånda. Han har just vært Elvis på (en)forestilling, og (spilte)Torbjørn Egner i en annen forestilling om Torbjørn Egner, så det er en som alltid rekker opp hånda. Men når det er sagt så, jeg er det mange som kunne tatt den rollen, for å si det sånn, de er en gjeng som er glad i å stå foran.(FS)

Fotvasken på liksom

I Bibelen hører vi om fotvasken som en egen handling knyttet til skjærtorsdagen da Jesus hadde sitt siste måltid sammen med disiplene. Dette er særstoff hos Johannes og Jesus forklarer disiplene hvorfor han vasker føttene deres. Han gjør seg selv til tjener for dem og legger vekt på at det er en symbolhandling: Alle trenger å bli vasket på føttene som en tilgivelsehandling eller en kjærlighetshandling og disiplene skal fra nå av "vaske de andres

føtter" - tjene dem som en kjærlighetshandling som Jesus har vist dem viktigheten av. Han har gitt disiplene et forbilde (Johannes 13, 1-17).

Det var bare to av vandringene som hadde med fotvasken som en aktivitet på skjærtorsdag.

I "fotvaskvandringen" ble det lagt stor vekt på denne aktiviteten og alle barna og alle de voksne som ledsaget dem, kom fram og ble "liksomvasket" (uten vann) av lederen.

Lederen ga uttrykk for at denne delen av påskevandringen var der ho syntes at engasjementet og begeistring hos elevene var størst. Som voksenperson mente hun også at hun fikk størst nærkontakt med den enkelte elev, ved øyekontakt og kroppskontakt i "liksomvasken":

Jeg liker den fotvaskingen, for da får jeg sett hver enkelt inn i øynene og får sagt, nå var du helt fin og rein. Fnis, fnis, jeg får liksom sett alle. Det synes jeg er veldig hyggelig.(FK)

På spørsmål om hun så på dette som en religiøs aktivitet, siden den har et så bibelsk fundert opprinnelse og forankring, svarte hun at forstod at dette kan virke som en religiøs handling, men hun hadde aldri fått negative reaksjoner fra lærere eller foreldre på dette. Hun forankret fotvasken til pedagogisk tankegang:

Sånn at vi knytter flest mulig måter å lære på inn på at Skjærtorsdag, å ja det var når ho vasket meg med de, jeg satt der og ble vasket med en tørr fille, det var litt rart, men jeg husker jo hvorfor. Så med en gang det knyttes til aktivitet og opplevelse så er det så mye enklere for dem å huske og forstå. (FK)

Å knytte opplevelse til læring var noe hun vektla, og forskjellen på bare å fortelle om fotvasken og å gjennomføre det med hele elevflokket helt konkret ga for henne et helt annet læringsutbytte.

Både lederen og læreren på "fotvaskvandringen" snakket varmt om denne opplevelsen med elevene. Her ble hvert enkelt barn sett, det var kroppskontakt, det ble skapt større forståelse av innholdet i fortellingen og kommunikasjon mellom elevene og lederen var på det sterkeste. Læreren mente at dette var det "gøyeste" med hele påskevandringen sett fra elevenes side. Hun merket at de ble engasjerte, merket på smil og blick at dette var en sterk opplevelse:

Ja, at alle ble med, at assistenten og jeg måtte gjøre det. Alle måtte gjøre det. Denne gjengen her og alle i den alderen er jo veldig ivrige på å delta. Det er vanskelig å velge ut og alle kunne være med. Det tror jeg var deilig at alle kunne, og de kjente nesten at det luktet godt av beina etterpå... At det var en sånn felles greie.(FS)

Lærerne som fulgte elevene, oppfattet dette som en morsom aktivitet som ikke hadde noe religiøst preg. Her ser det ut til å ligge en dobbel oppfattelse av flere av aktivitetene. Lærerne

mente at det var en vanskelig balansegang å finne grensen mellom pedagogisk og religiøs aktivitet. De mente at påskevandringen måtte ha en fritaksmulighet i bunnen. Likevel er de på vakt for om de elevene de hadde med seg, ble utsatt for uønsket påvirkning og deltakelse.

Å delta i pensum eller fortellingene(MS) var et uttrykk en av lærerne brukte i forbindelse med deltakelse i aktivitetene. Hun mente at deltakelsen blir såpass involverende og påtrengende at fritak ble nødvendig, selv der hensikten med aktivitetene er læring og en pedagogisk aktivitet.

Fellesskapsmåltid eller nattverd?

Nattverden er et av den lutherske kirkes to sakramenter der Gud gjennom naturlige elementer gir sin frelse og nåde til menneskene. Det er et fellesskaps- og minnemåltid der Jesu legeme og blod blir gitt til syndenes forlatelse. Nattverden ledsages av innstiftelsesordene som leses av prest eller liturg og det deles ut oblater eller annet brød som brytes og vin, enten i enkeltbeger eller som kalk der en dypper oblaten i vinen (intinksjon). Nattverden knyttes oftest opp til alterområdet i en kirke, men kan også holdes i andre rom som er egnet for dette.

Elevene skal lære om nattverd som en del av kirkens gudstjeneste og som et kristent ritual. Elevene skal samtale om hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom gudstjeneste og høytider. Gjennom samtale om påsken som kristen høytid får de også vite noe om nattverdens opprinnelse, nemlig skjærtorsdag da Jesus innstiftet nattverden. Elevene skal altså ikke delta i nattverd, men ha kunnskap om nattverden og kirkens ritual knyttet til denne.

Kirken må anerkjenne og ta hensyn til skolens mål om teoretisk kunnskap om nattverd uten å forandre på sin forståelse og presentasjon av nattverden. Her ville en kunne anta at det mest spennende punktet i mine undersøkelser kunne komme fram. Hvor går grensen mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet når elevene skal delta på et måltid på påskevandringen og få kunnskap og kjennskap til nattverden på en av stasjonene?

I mitt materiale møter jeg en høy grad av bevissthet hos de kirkelige ansatte om sin rolle som kunnskapsformidlere. Variasjonene i formidlingen av skjærtorsdagens innhold er stor. På alle påskevandringene får elevene noe å spise, enten vanlig brød eller oblater. Minnemåltidet og fellesskapsdimensjonen i måltidet ble vektlagt på denne stasjonen. Tilknytningen til nattverden ble nevnt, men innstiftelses - ordene ble ikke lest og brødutdelingen ble ikke satt inn i en rituell ramme. Lederen av "kunstvandringen" presiserte at *«presten må lese disse ordene fra Bibelen for at det skal bli nattverd»(KK)*. I dette tilfellet fikk alle elevene utdelt en

oblat, studerte bildeavtrykket på oblaten og ble oppfordret til å spise «*hvis du har lyst*»(KK). Med unntak av to-tre elever spiste alle oblaten. Her ble også en flaske nattverdsvin vist fram og ordet «avalkoholisert vin» som stod på flasken ble lest høyt av en elev. Den kirkeansatte koblet skjærtorsdagens hendelser historisk til jødernes påskefeiring. Fortellingen om da Jesus delte ut brød og vin til disiplene midt i påskefeiringen ble formidlet som en forløper til nattverden i kristne kirker når de feirer gudstjeneste. Da oblaten ble delt ut, ble det presisert at dette ikke var nattverden, men at de bare fikk se, kjenne, lukte og smake på det de kristne får utdelt i nattverden i kirken. Den kirkeansatte sier:

Det hører jo med at de skal lære også om det med nattverd, og samtidig at vi skal være veldig klar på at det er ikke nattverd de deltar på, at det ikke er noe vi lurer på dem, liksom.(KK)

Lederen av "fotvaskvandringen" pleide å ha druer for å vise at vinen Jesus og disiplene drakk var laget av druer, men dette ble ikke gjennomført denne gangen, av praktiske årsaker. Hun hadde satt fram 13 drikkebegre og en tom nattverdskalk på den hvite duken på gulvet. Dermed viste hun noen av elementene som er tilstede i et nattverdsmåltid, men hun koblet ikke begrene eller kalken til det elevene skulle være med på.

På "manusvandringen" stod det to hvite mugger uten innhold. Alle de kirkelige ansatte presiserte at de ikke ønsket å gi inntrykk av at elevene deltok i nattverd på skjærtorsdag – stasjonen. Lederen på "manusvandringen" hadde vurdert å bruke kirkens nattverdelementer – kalk og disk – på bordet der elevene satt, men

.... men jeg tenkte at jeg dropper det, for da ligner det litt for mye, så jeg tenkte at jeg ikke gjorde det.(MK)

Lederen av "manusvandringen" syntes å mene at kirkens nattverdutstyr ikke skulle være med fordi det da ville ligne for mye på nattverd. Hun ønsket ikke å gi unødige koblinger til nattverden slik den foregår i kirken, men gjøre det så enkelt som mulig og først og fremst ha fokus på et vennskapelig og trivelig brødmåltid. Den samme lederen ønsket å presisere at hun så en vesentlig forskjell på å formidle nattverdets funksjon i kirken i dag etter at elevene hadde spist brødet, og heller legge vekten på fellesskapet og festen i måltidet.

*Jeg tenker hvertfall sånn at på en måte å vise hvordan de gjorde det, og så på en måte koble det til nattverden etterpå, sånn som jeg liksom fortalte, vi har et slags måltid i kirka også når det er gudstjeneste, men å fortelle om det **etterpå**, og ikke først kanskje, så de tenker at dette er nattverden.(MK)*

Her registrerer jeg en forskjell i valg og tankegang i de tre påskevandringene. Mens lederen for "manusvandringen" var veldig bevisst på at ingenting skulle misforstås og rekvisittene var de mest nøkterne, ønsket lederen på "fotvaskvandringen" å skape en mer autentisk situasjon: både med antall begre og ved å bruke de konkrete begrene og kalken som brukes i kirken ved nattverd. Lederen av "kunstvandringen" knytter elementene enda sterkere til kirkens nattverd gjennom oblatene og flasken med kirkevin. Forskjellene i valg av rekvisita ser ikke ut til å forandre på et felles formidlingsønske: At elevene skal bli kjent med måltidet Jesus hadde med disiplene, at det var et vennskapsmåltid og at det var et måltid som seinere i kirkens historie skulle bli et nattverdsmåltid med egne innstiftelsesord. Frivilligheten var viktig i deltakelsen i måltidet.

At elevene deltok i spisingen av brød eller oblat, syntes alle lærerne jeg intervjuet var helt greit. Ingen av dem tenkte på dette som en religiøs aktivitet. Selv om de alle var opptatt av at elevene ikke skulle ha for stor grad av deltakelse, var det ikke på dette området de mente grensene kunne bli overskredet. For en stor grad skyldtes dette at de kirkeansatte la vekten så tydelig på kunnskap og informasjon om et religiøst ritual, og ikke en forventning om at elevene skulle presses inn i en deltakelse i selve nattverden. Hele skjærtorsdagen og måltidsinnholdet ble presentert som en historisk hendelse og ikke med deltakelse i det nåtidige fungerende ritualet eller sakramentet. En av informantene fra skolen uttrykte seg slik:

Hvis de gjør sånn som i nattverden at de sier ta dette brødet, da..... Jeg synes det var mer en samtale, jeg, det følte jeg.... Jeg følte mer det var en forklaring av nattverden enn selve nattverden.(MS)

På spørsmål fra meg om det hadde vært en tydeligere og sterkere sammenligning med nattverden om elevene også hadde fått noe å drikke sammen med brødet og oblaten, ble dette bekreftet. At elevene fikk noe å spise, ble tatt imot veldig positivt som en fellesskapshandling.

Det er jo sånn, jeg tror ikke barna tenkte på noe annet enn at nå fikk vi lov til å spise litte granne, akkurat som Jesus gjorde det. Ho sa det ikke, hadde ho sagt litt, så hadde jeg kanskje tenkt litt mer på det, jeg synes det var fint at ho bare gjorde det veldig sånn, at ikke ho sa at dette er Jesu legeme, at ho ikke gjorde så mye...(FS)

Jeg synes at det var en veldig grei måte å gjøre det på, for jeg synes på en måte at det er så fort å touche over den grensa, en skal være forsiktig med det..... Jeg tror barna tenkte at nå å, nå spiser vi brød, slik Jesus delte ut til disiplene. Det inntrykket sitter jeg med.(FS)

Selv på "kunstvandringen" , der elevene fikk en oblat, skilte læreren tydelig ut denne aktiviteten som en pedagogisk aktivitet for å gi kunnskap om nattverden og at det ikke var nattverden som en religiøs aktivitet de deltok på:

Det så jeg på som undervisning. Sånn som jeg opplever det så blir det noe helt annet, liksom. Det er noe med at de får se hva det er for noe og smake på den(oblatten) (KS)

På forhånd hadde jeg tenkt at det var måltidet på skjærtorsdagsstasjonen som ville være mest utfordrende for skolens oppfattelse av deltakelse i påskevandringen. Det er interessant å legge merke til at der en skulle tro at skepsisen fra lærerne var størst, lå ikke de største utfordringene. Måltidet ble oppfattet som en positiv pedagogisk aktivitet som både elevene og lærerne synes ga fellesskap og nærhet til fortellingen. Stemningen var lys og lett og elevene syntes tydelig at det var spennende og morsomt at de fikk noe å spise.

Dekkingen av alteret

Den to siste stasjonene i påskevandringen hadde fokus på korsfestelsen og oppstandelsen. Disse stasjonene var lagt til alter - området i de to arbeidskirkene jeg besøkte.

Fra kirkens ståsted er det en sterk bevissthet om hva et alter er og hva det symboliserer. Alteret er det sentrale midtpunktet og tyngdepunktet i kirkerommet. Alteret er det sentrale symbolet på den treenige Guds nærvær. Det er der nattverdbønnen og innstiftelsesordene leses så brødet og vinen kan mottas som Jesu legeme og Jesus blod. Alteret symboliserer derfor Guds nærvær gjennom Jesus. Alteret er det sentrale og samlende punktet i rommet. Det er også et takkoffer - sted. Menigheten bærer fram seg selv gjennom kollekten som blir samlet inn og blir lagt på alteret. Menigheten sitter vendt mot alteret for å samles om Guds nærvær i kirkerommet. Ofte blir også forbønnen bedt fra alteret og velsignelsen blir lyst fra alteret (Gudstjeneste for Den norske kirke, 2011, 6.20-21 og 23).

Skolen på sin side legger vekten på kunnskap om de religiøse hus som hver enkelt religion har for sin religionsutøvelse. Elevene skal kjenne til navnet på religionenes hellige hus og også vite noe om hvordan høytider feires og hvordan ofringer foregår i disse hellige husene. De skal også ha kjennskap til arkitekturen og inventaret i de hellige husene. Undervisningen skal legge vekt på at disse husene og det som foregår der, skal møtes med nysgjerrighet og respekt.

Når elevene utforsker og er på besøk i de ulike religiøse husene skal det legges vekt på at det i opplegget og undervisningen ikke skal være forkynnelse eller religionsutøvelse.

Langfredagsfortellingen ble formidlet i nærheten av alteret i to av vandringene. Fortellingen slutter med at Jesus dør på korset. Etter dette beveget elevene i "fotvaskvandringen" seg mot alteret og stod rundt det, mens noen av elevene la en svart duk på alteret som et symbol på

død, sorg, håpløshet og mørke. Dette ble gjort med stort alvor og resten av elevene stod andektig og stille og så på og tok inn Alvoret. Lederen la en "tornekrone" på den svarte duken på alteret uten kommentarer. Dette forsterket Alvoret og stemningen hos elevene.

Da fortellingen om Jesu oppstandelse var blitt presentert, skiftet stemningen i rommet, og den svarte duken ble skiftet ut med en hvit av noen elever på "fotvaskvandringen". De dekket også på alteret med lys og blomster. På "manusvandringen" var det lederne som la den svarte og hvite duken på alteret. På begge vandringene ble sangen "Dine hender er fulle av blomster" sunget, og alle elevene kom fram en og en med hver sin papirblomst som de dekket alteret med.

Denne aktiviteten ble godt tilrettelagt av alle de kirkeansatte på disse vandringene. Alteret hadde en sentral plass i begge kirkerommet, var opphøyd fra det øvrige kirkegolvet og var omkranset av en alterring i halvsirkel. Det ble ikke sagt noe om alteret som et spesielt sted for Guds nærvær. Måltidet som barna deltok i hadde en egen plass et annet sted i kirken og ble altså *ikke* knyttet til alteret, slik som kirkens nattverd er.

En av lærerne sier at hun, sammen med sangen som var knyttet til dekkingen av alteret, anser dette som en religiøs aktivitet :

Da må det bli litt mer det at vi sang foran alteret og la de blomstene, kanskje..(MS)

Sang som troshandling?

I det kristne fellesskapet i kirke og menighet, står salmer og kristne sanger helt sentralt. Utallige forfattere og komponister har fra oldtiden og fram til vår tid tolket og uttrykt det kristne budskapet gjennom diktning og musikkpråk. I alle kirker synges det salmer og sanger på alle språk og av alle slag, i alle sjangre. Det er derfor naturlig at påskevandringen har med sanger som et uttrykk for kristen tolkning av påskefortellingen.

Skolen ønsker at eleven skal få kjennskap til noen av de kristne salmer og sanger som er blitt laget. Jeg har vist tidligere at et av kompetansemålene etter 4.trinn er å kjenne til kristne salmer og sanger. På hvilken måte skal elevene bli kjent med disse sangene? I formålet for RLE – faget er det ikke lenger nevnt at sang og musikk skal være en av arbeidsmåtene som skal skape engasjement eller gi innsikt i religionen, slik det stod i formålet for KRL – faget. For RLE - faget blir det derimot påpekt at det skal vises varsomhet i bruk av arbeidsmåter.

Faget har fått en begrensning i de estetiske uttrykksformene, der en muligens frykter at elevenes engasjement skal bli for personlig og utøvende.

I påskevandringkonseptet fra IKO står bruk av kristne sanger svært sentralt. Det legges opp til at en skal bruke minst en sang på hver stasjon. For både "fotvaskvandringen" og "kunstvandringen" var sang og musikk viktig på alle stasjonene. Det ble lagt opp til at elevene skulle synge med på de fleste sangene, andre ganger skulle de lytte til orgelmusikk eller CD. I praksis ble de fleste av sangene lydkulisser, det skyldtes for det meste sangenes vanskelighetsgrad eller at elevene ikke hadde fått mulighet til å bli kjent med sangene på forhånd.

Sanger med kristne tekster som blir sunget av elevene, kan tenkes å ha preg av religiøs aktivitet. Ingen av sangene som anbefales brukt i påskevandringene er spesialskrevet til dette formålet. Alle sangene er laget til bruk i kirkelig sammenheng og har tekster i form av lovsanger til den kristne Gud, hyllingsrop til Jesus på palmesøndag, tekster om Jesu lidelse og takk og lovprisning for at Jesus har stått opp og er blitt levende igjen. Elevene bruker sin egen stemme, kropp og personlighet for å uttrykke tekstene.

Lederen av "kunstvandringen" var spesielt opptatt av og bevisst på hvordan det å synge kristne sanger kunne bli en vanskelig balansegang. Hun knyttet det til de begrensningene hun føler RLE - faget har lagt på deltakelse i religiøse aktiviteter. Hun var veldig i tvil om bruken av sangen «På Golgata stod det et kors», siden den er en kristen barnesang med et enkelt, lettfattelig språk. Tidligere år hadde hun lært elevene denne sangen, nå sa hun at de kunne være med hvis de vil, altså at det var en frivillig aktivitet. Hun fremholdt også at hun kunne ha valgt salmen «Deg være ære» fordi denne har et annet musikalsk preg og tilhører en litterær sjanger som er fjernere fra elevenes språk, men heller ikke her var hun trygg på at hun ikke krysset en grense for religiøs aktivitet.

Hun uttrykte seg på denne måten:

Ja, sånn som jeg tenkte; Skal vi egentlig synge På Golgata stod det et kors? Jeg vil ikke oppfordre ungene til å synge, de første årene synes jeg det var en sang som det var greit at de lærte, men det har jeg ikke sagt de siste årene, jeg sa vel ingenting nå om at de skulle være med å synge, men skal vi egentlig bruke den?(KK)

Dette er jo av det som jeg synes er litt vanskelig da, med dette RLE – faget, fordi sangen blir en så integrert del av oss, som jeg sa skal vi bruke På Golgata stod det et kors? For den blir såpass nær ungene også i uttrykksmåte og jeg tenker Deg være ære, den har litt mer avstand i språkføring og

musikkstil og sånt noe, sjøl om innholdet er jo helt klart en lovsang. Den er likevel ikke påtrengende på ungene på samme måten.(KK)

På samme påskevandring spilte organisten sørgemusikk for å gi stemning og farge til langfredagsfortellingen. Elevene lå eller satt mens de lyttet til musikken:

Musikken, jeg tenker jo at det å la ungene møte forskjellig musikkpråk. Og få noe av den skjærende langfredagsmusikken, tenker jeg er viktig, en sånn kombinasjon av en bekreftelse av det dramatiske som skjedde men også av musikk som uttrykksform.(KK)

Musikken betraktes altså som en stemningsskaper og blir svært positivt omtalt. Det er altså teksten som er problematisk.

En av lærerne syntes også at sangene var noe av det mest utfordrende i grenseoppgangene mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet.

Hun svarer slik når hun blir bedt om å vurdere alle aktivitetene elevene var med på under ett:

Jeg synes det er vanskelig å vite hvor grensene går hen der, men.....Det er vel egentlig sangene, ville jeg ha sagt, kanskje som er litt sånn på grensen, ikke sant?...Men det andre syns jeg ikke var noe å tenke på..(KS)

Å delta i sangen ble av to lærere tolket som en religiøs aktivitet. Den høye graden av deltakelse med innlevelse og at sangene hadde et trosinnhold ble brukt som begrunnelse. En annen av lærerne nevnte også sangen som et problemområde, og da knyttet til pyntingen av alteret på påskemorgenstasjonen. Å synge for maten slik de gjorde på "manusvandringen" før måltidet på skjærtorsdagstasjonen, tolket hun også som en religiøs aktivitet:

Etter en lang tenkepause svarte hun:

– Da må det bli litt mer det at vi sang foran alteret og la de blomstene, kanskje. Og det at vi sang for maten. At vi takket Gud for brødet de skulle få.(MS)

Jeg har tidligere berørt utsagnet om alteret. Læreren mente at bordverset elevene sang: "Å, du som metter liten fugl" hadde preg av en religiøs aktivitet. Hun tolket det å henvende seg til Gud gjennom takkesang som uheldig utøvelse av en religion for elevene.

Invitasjon, forberedelser og etterarbeid

I mine intervjuer ønsket jeg å få svar på hva slags kontakt kirken og skolen hadde rundt påskevandring som samarbeidsprosjekt. Jeg ville undersøke kvaliteten på kommunikasjonen

mellom kirken og skolen i forkant av påskevandringen og i særlig grad om skolene var forberedt på det som møtte dem i påskevandringene. Jeg ønsket også å vite hvordan kirkens ansatte hadde forberedt seg på å møte skolen på skolens premisser. Alle de aktuelle skolene hadde tidligere vært med på påskevandring med 2.klassinger, så de hadde en tradisjon for at skolen svarte positivt på henvendelsen fra kirken. Invitasjonen kom fra kirken noen uker før påske og skolen ble invitert via mail eller telefon og med en konkret dato som utgangspunkt.

Jeg sender en mail med et vedlegg med en invitasjon til påskevandring i kirka. Da er det litt praktisk informasjon med hva det går ut på og forslag til datoer som jeg kommer med.(FK)

Jeg skriver bare veldig kort om innholdet. Jeg har ikke noen samtale med dem før opplegget.(FK)

Det var ingen praksis eller regel for hvor tidlig kontakten med skolen ble tatt. En muntlig kontakt fra kateketen til en av skolene ble gjort tre måneder tidligere, de to andre menighetene hadde tatt kontakt med alle skolene i menigheten ca tre - fem uker før vandringen. Alle skolene hadde fått skriftlig invitasjon og i noen tilfeller hadde det vært telefonkontakt. På alle skolene var det en trinnansvarlig, avdelingsleder eller RLE - faglig ansvarlig som fikk invitasjonen. I samråd med kontaktlærerne svarte de ja på henvendelsen og bekreftet avtalen på mail eller telefon. I invitasjonen var hovedinnholdet i påskevandringen nevnt i en kortversjon.

Jeg spurte også om det hadde vært noen spesiell kontakt mellom kirken og de kontaktlærerne som kom med klassen sin til kirken før selve dagen for påskevandringen. En av de kirkeansatte ringte til skolen for å spørre om noen av elevene hadde glutenallergi, med tanke på brødet de skulle spise i måltidet. Ut over dette var det ingen kontakt med de aktuelle lærerne for å informere detaljert om aktivitetene elevene skulle delta på. Alle lærerne hadde ønsket seg en slik kontakt med mer informasjon så de hadde vært bedre forberedt. De syntes informasjonen var knapp slik den ble gitt og ikke formidlet særlig mye om selve innholdet i påskevandringen:

Nei, egentlig ikke. Ikke annet enn at det var en sånn generell, om at det ville være stasjoner på en måte, at det ville være inntrykk på forskjellig plan, holdt jeg så å si og at det ville være noe å spise, slik at de som var allergiske kunne si fra om det.(FS)

En annen av lærerne uttrykte seg slik om hva hun kunne ønske seg av informasjon på forhånd:

Jeg tenkte litt, gangen i det, hvordan de så for seg dette, i hvilken grad de ønsket elevdeltakelse, om det var spesielle ting. Nå går jo vi gjennom påskeevangeliet før vi kom der, men om det var spesielle ting vi

skulle ha øvd inn eller forberedt de på. Om det var spesielle sanger, den ene gangen ville de at vi skulle være med å synge sanger, så visste ikke vi det og så kunne de ikke de, og så..(MS)

Lærerne ønsket å få tekstene på sangene på forhånd slik at de kunne ha arbeidet med dem på skolen på forhånd og lært sangene til elevene. Den skolen som fikk tilsendt sangtekster, ønsket at de hadde fått dem i god tid før, denne gangen rakk de ikke å øve på grunn av tidsfaktoren:

Det eneste var dette med sangtekster, de fikk vi vel egentlig litt seint. Sånn jeg tenker at hvis en skulle øvd på de så måtte en ha hatt de samtidig med selve invitasjonen. Men det var jo ikke noe problem i det hele tatt, men hvis en skulle ønske noe så var det kanskje å få de litt tidligere..(FS)

En annen av lærerne nevnte også at hun ønsket sangene tilsendt i forkant av påskevandringen:

Det jeg kunne tenkt meg eventuelt det er å vite de sangene som de skulle synge, på forhånd. Det hadde vært all right, for da kunne vi ha sunget de før vi kom. (KS)

Lærere som hadde elever med spesielle behov, ønsket seg en mer detaljert beskrivelse av aktivitetene, så elevene kunne være godt forberedt på hva som skulle skje.

Og også med tanke på spesialelever, at vi kunne forberede de litt på hva de har i vente. De blir veldig utrygge når de kommer inn i et nytt rom, og de ikke helt vet, og jeg heller ikke kan svare helt hva de kan forvente.(MS)

En av lærerne mente at lederne ikke lot elevene slippe til med spørsmål og mente at elevene ikke fikk tid eller mulighet til å undre seg eller formidle det de faktisk kunne om fortellingen fra før. Læreren hadde nemlig forberedt elevene godt på forhånd:

Nei, de fortalte bare, så jeg tenker at egentlig, nå har jo vi forberedt de på dette, de kunne det, men så vet jo ikke de i kirka det, for vi har jo ikke hatt noe møte i forkant, så de vet jo ikke i hvilken grad vi har forberedt elevene og på hva de var forberedt på. Så vi kunne jo egentlig kommet uten å være forberedt, for de fikk jo presentert alt.(MS)

Jeg vil seinere i oppgaven drøfte hva et kontaktmøte kunne ha å si for formidlingen av fortellingen i kirken. Her vil jeg sette søkelyset på at i en forberedende runde og i et møtepunkt eller samtale på forhånd, ville det ha kommet fram at elevene hadde forkunnskaper og at dette kunne ha skapt en helt annen dialog eller spennende vekselsamtale.

Det var ingen faste rutiner på skolene eller i kirkene som evaluerte påskevandringen.

Menigheten som hadde "manusvandringen" hadde tidligere hatt et spørreskjema de sendte ut

til skolene i etterkant. Når spørsmålet om evaluering kom opp fra meg, ville de sende dette til skolene. Lederen hadde ikke selv erfaring med dette, men hadde sett evalueringsskjemaet i noen papirer. En av skolene ville sende en samlet evaluering fra alle lærerne som hadde vært på påskevandringen i kirken .

Ja, nå skal de to andre lærerne som var der etter meg og jeg , nå skal vi ha en liten samtale nå i ettertid og så får kirka tilbakemelding.(MS)

Alle de kirkeansatte og lærerne så viktigheten av evaluering, og de ønsket seg en fast måte å gjøre dette på. De kirkeansatte ga sterkt uttrykk for at evaluering var svært viktig for dem og at de ønsket å etablere dette neste år. De ønsket alle å styrke samarbeidet og mente at en utvidet kontakt både før og etter kunne legge til rette for et bedre samarbeid.

Men det er absolutt noe som står på planen. Men det har vi ikke hatt. Det kan jeg bare si. Det hadde vært veldig interessant. Jeg har fått enkelte mailer fra noen lærere (opp gjennom årene), men det er absolutt noe som kan utvides og utvikles.(FK)

De kirkeansatte var opptatt av evaluering både av innholdet i påskevandringen og egen innsats og ledelse:

Jeg er opptatt av at jeg ikke skal gjøre noe som er galt eller dumt for elevene, noe som en ikke skulle sagt eller gjort. Det kunne vært et skjema kanskje som var lett å fylle ut. Det har slått meg at det er det altfor lite av evaluering, rett og slett den slags etterarbeid og ettertanke i hva vi driver med.(KK)

Når det gjelder invitasjon, forberedelser og etterarbeid fant jeg et stort sprik mellom IKO sine forslag til et smidig og forutsigbart samarbeid (4.1.) og den faktiske virkeligheten lederne og lærerne i mine påskevandinger ga uttrykk for i intervjuene. IKO sitt hefte legger opp til et styrt og detaljert samarbeid som blir initiert tidlig i skoleåret og presenterer også et forslag til mal for all kontakt med skolen. Foruten detaljert innhold i påskevandringen gis det også forslag til rutiner og sjekklister i forkant av vandringene. IKO har også konkrete forslag til evalueringspunkter av påskevandringen fra begge parter. Ingen av menighetene hadde fulgt disse forslagene fra IKO. Men alle, både kirkens folk og lærerne, ønsket seg en god kommunikasjon og så at det var rom for forbedringer og nye tiltak innenfor rammen rundt samarbeidet.

5. DRØFTING

Jeg har i oppgavens teoridel presentert de to aktivitetssystemene, hva deres særpreg er og hvilke rammer og målsettinger de har. Jeg har hatt fokus på hvordan påskevandringen som grenseobjekt kan bidra til elevenes utvidede læring. Jeg har også benyttet meg av noen religionspedagogisk og religionsdidaktiske stemmer som kan påvise og underbygge elevenes behov for støtte til identitetsbygging og allmenndannelse gjennom skolens undervisning . Nå vil jeg sammenholde disse to teoretiske perspektivene med mine funn og drøfte påskevandringens pedagogiske utbytte, bidrag til allmenndannelse og utvikling for elevene og også drøfte de utfordringer påskevandringen gir for skolen. Deretter vil jeg benytte Engeströms aktivitetsteori for å drøfte påskevandring som grenseobjekt og finne ut hvilken styrke og svakhet som avdekkes i samarbeidet. Jeg vil drøfte mine funn ut fra dette perspektivet: I hvilken grad er dette samarbeidet fruktbart og støttende for RLE - undervisningen og hvor er det områder som krever balanse og grenseopp ganger i samarbeidet? Jeg vil også antyde noen rammer og retningslinjer samarbeidet er avhengig av i fortsettelsen.

5.1. Påskevandring på skolens premisser

Pedagogikken skal styre skolens virksomhet. De pedagogiske virkemidlene skal tilrettelegges slik at det oppnås læring som kan måles og som kan utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter. Når skolen møter kirken i et lærende samarbeid, må en forvente at kirken legger opp til en pedagogisk ramme som kan formidle påskefortellingen på en tilfredsstillende måte. Jeg vil først drøfte om påskevandringen kan bidra til å nå elevenes kompetansemål i RLE - faget.

Intensjon og læring - påskevandring som pedagogisk verktøy

Hvordan kan påskevandringen gi viktige innspill til pensum? Lærerne i mine påskevandring hadde en klar oppfatning av at påskevandringen hørte til der, midt i planer og pensum:

Jeg tenker at det hører til i planene våre. Jeg har med meg planen her: og der står det om påske at de skal ha som mål å kunne fortelle om innholdet i sentrale tekster fra evangeliene framstilling om Jesu liv. Og så tenker jeg at når de har påskeferie, så synes jeg det er greit at de vet hvorfor vi har påskeferie, hva er grunnen til at vi feirer påske som en av høytidene her i landet.(FS)

Læreren mente at både kjennskap til påskefortellingen og kunnskap om høytiden påske ble formidlet gjennom påskevandringen og bidrar til kompetansemålene skolen har.

- å kunne fortelle om innholdet i sentrale tekster fra evangeliene framstilling av Jesu liv og virke i Det nye testamente

Elevene skal bli kjent med den sentrale fortellingen om Jesu siste dager, hans lidelse, død og oppstandelse. De skal kjenne den så godt at de kan fortelle om den. Påskevandringen kan i så måte bli et annerledes innspill og en levendegjøring av disse tekstene.

Lederne i mine påskevandring hadde tro på sin evne til å formidle påskefortellingen. Alle lederne mente at bruk av sanser og aktiviteter var viktig for kjennskapet til påskefortellingen og at påskevandringen ga bibelfortellingen en ny dimensjon.

Jeg er veldig opptatt av at læring skjer gjennom mange sanser. Og at når de kommer inn i kirkerommet, er det allerede et litt sånn wow – rom og litt sånn annerledes enn en gymsal og alle store forsamlingssteder. Og da er de allerede litt sånn andektige, ofte hvertfall andeklassinger. Og da har jeg lyst til at ved hver eneste stasjon som vi har på påskevandringen, altså hver dag så l skal det være noe konkret som knyttes til en opplevelse, som noe som de ser, noe som de gjør og noe som de hører.(FK)

Det er viktig å gjøre det visuelt. Det å bare fortelle med ord, altså det du hører det hører du, det du både hører og ser får du mer med deg av.(MK)

Det er jo det at liksom når du får gjøre noe, så husker du kanskje fortellingen bedre, sant, når du får spise litt brød rundt et bord, så fester jo fortellingen seg mye bedre på en måte, når du får gjøre det samtidig med at du hører fortellingen og leve deg litt mer inn i det, samme med at når du får vifte med palmegrener og rope få prøve å gå gjennom den tunnelen, på en måte, så historiene fester seg litt bedre da, når du samtidig får gjøre noe samtidig med at du hører, du havner du litt mer inni fortellingen da. Så jeg tenker jo, litt sånn at det,,, men så er det dette med, du kan ikke leke at noen dør, for eksempel, så da bruker du litt mer symbolske, som å blåse ut et lys.(MK)

Anledningen til å undre seg, ha en annerledes undervisningstime i kirken, bruken av kirkerommet som et annerledes rom, rekvisitter, bilder og aktiviteter ble framholdt som hjelp for elevene til bedre å huske fortellingen om Jesus, å få oppleve en levende og aktuell skriftreligion og få en ny forståelse av en sentral bibelfortelling. Slik mente lederne at påskevandringen ble et verktøy som kunne gi kjøtt og blod til en av de viktigste fortellingene i Jesu liv. Slik ble det lagt til rette for utvidet læring av en sentral fortelling. Elevene får en helhetlig forståelse av og innsikt i en religiøs fortelling.

Uttrykket å forstå og oppleve en tekst som blir brukt i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i RLE gir mening gjennom en slik aktualiseringen av en bibelsk tekst. Alle lærerne var glade for at ingen av lederne utbroderte og overdrev de blodige og detaljerte

lidelsene som Jesus ble utsatt for og som er skildret i bibeltekstene. Lederen av "fotvaskvandringen" la vekten på det enkle og sentrale i fortellingene og ville at elevene skulle undre seg over fortellingen og rekvisittene, heller enn å få alt utbrodert. Om bruken av "tornekronen" på langfredagsstasjonen, sier hun:

Og så er det en balansegang med å gå for mye i detaljer om hvor trist det var, jeg har ikke lyst til å, jeg har ikke lyst til å dykke så mye ned i forræderiet og alt de tingene der, vi tar en veldig overflatisk beskrivelse av dagene.(FS)

Nei, jeg tenker at de (elevene) er så gode til å undre seg, og det skal de få lov til. Jo mer man snakker om alle ting, jo mer lukker man fortellingen.(FS)

Læreren på samme påskevandring var glad for nedtoningen av de blodige detaljene:

Men jeg følte det blei, det ble symbolsk med det lyset, det gjorde det, at alt ble mørkt, holdt jeg på å si, men selve korsfestelsen ble jo veldig tona ned, altså, nå, en ting er at i boka er det et bilde av Jesus på korset, så vidt jeg husker, det er nok det, men da har vi det i klasserommet, med trygge rammer, det kjente og vi kan fortelle den historien litt mer utfyllende da, som et slags etterarbeid. Men akkurat der, så tenker jeg at for mange var det der helt greit, de er der en gang i året, og det er et fremmed rom og et fremmed menneske som forteller. Hvis de hadde fått rede på alle disse detaljene som er ganske voldsomme, så tror jeg at de kunne hatt en annen oppfattelse av det.(FS)

Like fullt var det en av lærerne som deltok på "manusvandringen" som mente at lederne hadde vært for forsiktede og gått utenom for mange av detaljene. Læreren mente at de hadde fått høre vel så rystende detaljer fra henne på skolen i forkant, og etterlyste også mer undring, innlevelse og dialog med elevene gjennom vandringen:

Nei, de tok jo en veldig mild variant, ja, og de har nok fått en noe kraftigere nede hos meg. Tenkepause - men det var jo ikke helt, nå fikk jeg med meg litt bruddstykker, for jeg måtte følge litt med på andre unger og sånn også. Men – tenkepause - jeg syns det ble litt lite presentert hvorfor han ble korsfestet, han hadde gått rundt og sagt at han var Guds sønn og de trodde han løy, og ja, at den som lyver, den får straff, liksom, så jeg vet ikke, det var jo en av de dagene de snakket kortest om.(MS)

Ja, for jeg tenker de at de inkluderte og involverte elevene på en del sånne praktiske ting, men når det kom til det rent faglige eller det de presenterte så, var det lite de liksom involverte elevene.(MS)

Ja, jeg ville at de skulle ha undret seg litt over hvor spesielt det egentlig er (med oppstandelsen). På alle stasjonene var det egentlig litt sånn. Kanskje de har vært veldig redde for at det skal bli for forkynnende eller jeg vet ikke.(MS)

Hun savnet også at elevene fikk "delta" i fortellingene i en dialog med spørsmål og svar:

Ja, men jeg tenker at jeg følte ikke at de ble invitert med helt, så hvis de hadde følt at her er det akseptabelt at jeg ... De visste at nå er vi på besøk og vi gjør sånn som vi, nå er det ikke jeg som lærer som er sjefen, nå er det de i kirka. Så hvis de hadde opplevd at nå er det forventet at jeg hiver meg med, for mange spørsmål kom, men de kom når vi kom tilbake. Så jeg tror det har mer med, at de ville sikkert oppføre seg, ikke sant, men de følte nok mer at de var på en fortellerstund, ja.(MS)

Ja, og hvertfall hvis det er et ønske fra de om at elevene skal delta mer, hvis de sitter og kjenner på at det var ikke så mange som rakk opp hånda og lurte på noe, at det skyldes ikke at de ikke var interessert

eller nysgjerrig, men det var mere at de trodde at de måtte være stille. Og at de kan løse opp lite grunn i formen, synes jeg.(MS)

Denne læreren etterlyser større involvering og ikke minst at elevene hadde kunnet stille spørsmål til de kirkelige ansatte. Hun fikk en mengde spørsmål fra elevene da de kom tilbake fra kirken, hun følte at de ikke fikk slippe til med sine tanker og behov for utdypning i kirken. Hun ønsket at elevene skulle fordype seg i fortellingen i kirken og få et klarere utbytte:

Jeg tenkte at hvis de skulle få noe utbytte, så måtte ikke dette være første gang de hørte det. For det går jo ganske fort, så nå blir det mere knagget, å ja det var det, ja nattverden, ja sånn var det, så det å gå gjennom dette på forhånd tror jeg er viktig for at de skal få noe utbytte av det, hvorfor sitter vi her og at en mister de.(MS)

Lærerne var samstemte i at lederne holdt seg unna direkte forkynnelse og at de ikke prøvde å påvirke elevene til tro. Jeg opplevde ikke noe av det som ble formidlet som provoserende eller uklokt. Fortellingen ble satt inn i en pedagogisk utvidet ramme som alle mente ga mening og utbytte for elevenes læring. Påskevandringene bidro først og fremst til et grundig kjennskap til fortellingene om Jesu siste dager. Jeg har tidligere presentert de tre ulike påskevandringenes særpreg og forskjeller. Elevene på "kunstvandringen" fikk utvilsomt den mest detaljerte og dramatiske versjonen av fortellingen gjennom kunstbilder og sidefortellinger. Elevene ble tatt med inn i den dystre stemningen i Getsemane, ble kjent med et større persongalleri i arrestasjonen og forhøret av Jesus og fikk også høre om flere møter mellom Jesus og mennesker i etterkant av oppstandelsen. Spenningen og dramatikken rundt fortellingene ble fortettet på en særlig måte i "kunstvandringen". Jeg vil seinere i drøftingskapittelet komme tilbake til kirkens troverdighet i formidlingen av fortellingen slik den blir brukt i påskevandringene.

- å samtale om kristendom og hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom høytider

Et av kompetansemålene fra 4.skoleår er at elevene skal kjenne den religiøse praksisen i kristendommen og mer spesifikt hvordan praksis kommer til uttrykk gjennom feiringen av høytidene. Skolen følger kirkens høytidskalender i sine skoleruter for skoleåret og har påskeferie og fri de aktuelle dagene som kirken feirer den religiøse høytiden. Dette gjelder for alle elever i skolen, uansett livssyn og religiøs bakgrunn. Gjennom påskevandringen mente de kirkeansatte at påsken som høytid rykket nærmere elevene i bevisstheten og at de fikk mulighet til å leve seg inn i stemningen i de ulike dagene og gjenkjenne persongalleriet fra de ulike dagene i påskedramaet. Både de kirkeansatte i menighetene og lærerne mente at stasjonsundervisningen, med en stasjon knyttet til hver av de mest kjente høytidsdagene, var

knagger som elevene kunne henge fortellingen på og huske på seinere da påskeferien kom. En av lederne uttrykte det slik:

Jeg prøver å ta en oppsummering på slutten, at de har fått med seg de dagene. Og at når de hører det....Det kommer jo an på hjemmet da, om de snakker om de dagene hjemme, hvis de i det hele tatt nevner Skjærtorsdag, så kan det jo hende at Åhhh, da..(FK)

En av lærerne mente at i forhold til julen var påsken en "glemt" høytid som elevene gjerne kunne få et mer bevisst forhold til:

....så er det jo noe av det viktigste innenfor kristendommen det med påske, og jeg føler at påsken kanskje er litt glemt i forhold til jul. De vet veldig mye om jul og hvorfor vi feirer jul og men når du begynner å spørre om påske, da er det litt mer diffust.(MS)

Elevene som deltar i påskevandringene får et spesielt fokus på høytiden og kjennskapet til en av de tre høytidene i kristendommen blir utvidet, forsterket og fokusert.

- å beskrive lokale kirker

Å *besøke* en kirke er ikke et formulert kompetansemål i RLE -faget, men å *beskrive* lokale kirker er det. Besøk i kirkerommet i den lokale kirken kan gi en opplevelse av noe hellig og annerledes. Kirkene er signalbygg som formidler et budskap. Kirkebygg er bærere av symbolikk og høytid, og er hellige rom (Gunleiksrud 2013,25). Gjennom påskevandringen får elevene kjennskap til inventar og interiør som skal forsterke budskapet. Elevene får oppleve et hellig hus der kirkerommet får leve med i en fortelling som danner utgangspunktet for en sentral høytid. Når de skal kunne beskrive en lokal kirke, vil opplevelsen av høytid og andektighet gi dem byggemateriale til dette. I flere av kirkene jeg besøkte, spilte inventar og bilder en stor rolle i vandringen. Alterbilder, orgelet, alterbord og forskjellig kunst som hang i kirken ble gitt oppmerksomhet. I en av arbeidskirkene ble de mange og dominerende veggmaleriene som hadde påskefortellingen som motiv og døpefonten av stein som skulle symbolisere steinen som var rullet fra graven, ikke benyttet. Dette må skrives på uvitenhet, uerfarenhet eller forglemmelse.

I alle tre menighetene jeg besøkte ligger skolen i gangavstand fra kirken og er en synlig og hverdagslig, men annerledes bygning i nærmiljøet. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet ønskes et godt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet for å gjøre fagene mer virkelighetsnære og konkrete (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen, 2005,6). Dette skal gi elevene økt lyst og evne til å lære. Påskevandringen ser

ut til å være et tilskudd til både lyst og evne til å mestre RLE - fagets målsettinger. Her er det fullt samsvar mellom skolens mål og kirkens evne og mulighet til pedagogisk tilrettelegging.

- å kjenne til kristen salmetradisjon og et utvalg sanger

Dette kompetansemålet utfordrer skolen og lærerne på en særlig måte. Hvilke metoder skal brukes for at elevene skal bli kjent med kristne salmer og sanger? Sang og musikk ble i KRL - planen nevnt som arbeidsmåte, nå blir man i RLE -planen i stedet instruert om varsomhet. Å kjenne til kristne salmer og sanger - betyr det å lære seg melodiene så man kan synge sangene, betyr det å lese og analysere tekstene eller betyr det å lytte til salmene og sangene? Dette kommer ikke fram i kompetansemålet eller i arbeidsmåter som blir anbefalt.

Påskevandringene har med mange sanger for å understreke innholdet og variere aktivitetene. Mange kristne salmer og sanger har trosinnhold av forkynnende karakter og det å synge innebærer at man bruker stemme, kropp og personlighet på en dypt engasjerende måte. Helje K Sødal og Geir Winje anbefaler at skolen tenker grundig i gjennom bruken av kristne sanger og foretar et utvalg som kan benyttes uten at det legges opp til utøvelse av eller tilslutning til en religion. Det bør vises særlig varsomhet der sangene har et "vi" eller "jeg" - perspektiv (Kringlebotn Sødal (red) 2009,141). Sølvi Irene Vinnes går enda et skritt videre og tar til orde for et skille mellom observerende deltakelse og en tilbedende deltakelse i sangene.

Observerende deltakelse legger vekt på sjanger, analyse av tekst og å lytte til sangen. Velger en å synge sangene vil innholdet i sangene selvsagt bestemme graden av deltakelse og hvilken deltakelse det er snakk om (Vinnest 2003,161). Både Sødal, Winje og Vinnes har tilnærminger til bruk av kristne sanger i skolen som virker teoretiske og tidkrevende. Å synge kristne sanger vil uansett ha elementer av både kunnskap om en religion og samtidig innlevelse, deltakelse og aktivitet. Jeg tror at den enkelte lærer uansett må velge forskjellig bruk av kristne sanger ut fra vurderinger og hensyn til foreldre og elever og ha en åpen og god dialog med foreldrene om valg av arbeidsmåter. I møte med en slik utfordring vil det derfor for mange lærere være lettere å unngå problemet og velge å lese tekstene eller lytte til sangene. Undersøkelsen om undervisningsmetoder i religionsundervisningen hos norske lærere viser at svært få bruker sang og musikk jevnlig: henholdsvis 12% (hearing music) og 15% (singing songs) (Leganger -Krogstad og Berge, 2009,390,392). Dette bekrefter at religiøs sang og musikk brukt i undervisningen representerer en stor utfordring for lærerne. Jeg mener at det vil være beklagelig og uheldig dersom religiøs sang ville forsvinne fra norsk skole når det er så mye kunnskap, erfaring og fellesskap av religiøs virkelighet som ligger i dette materiale.

Sangene som ble brukt på påskevandringen hadde først og fremst et læringsinnhold og hadde en repeterende funksjon av den fortellingen elevene hadde hørt på de ulike stasjonene. En av sangene ("Dine hender er fulle av blomster") som ble brukt på to av påskevandringene var en lovsang som understreket gleden over Jesu oppstandelse. En av skolene hadde fått sangene tilsendt på forhånd, men hadde ikke satt seg inn i tekstene eller sunget dem med elevene på forhånd som en øvelse.

Mine informanter fra skolen bærer med seg dilemmaet jeg skisserte ovenfor i møtet med kompetansemålet om bruken av kristne sanger. Flere av mine informanter mente at å synge kristne sanger i påskevandringen var en utfordrende aktivitet. To av lærerne mente dette var å ta del i en religiøs aktivitet.

Det er vel egentlig sangene, ville jeg ha sagt, kanskje som er litt sånn på grensen, ikke sant?(KS)

– Da må det bli litt mer det at vi sang foran alteret og la de blomstene, kanskje. Og det at vi sang for maten. At vi takket Gud for brødet de skulle få.(MS)

På "manusvandringen" ble "Å, du som metter liten fugl" sunget før måltidet. En av lærerne tolker altså dette som religiøs aktivitet. Å synge for maten var en av de heteste diskusjonstemaene etter at RLE - faget ble innført i 2008. Restriksjoner i arbeidsmåter og krav til varsomhet ga næring til mer usikkerhet og større uro om praksis i skolen på dette punktet. At det blir vanskelig å argumentere for å synge kristent bordvers i klasserommet, er en ting. Å synge for maten og takke Gud for brødet i en kirke blir også sett på som en utfordring for elevene.

En av lederne av påskevandringene var usikker på om elevene skulle være med å synge, og skyndte seg hver gang å si at det var helt frivillig å være med i sangene. Hun mente at sangene kom for nær elevene og ble for integrert i deres liv:

Dette er jo av det som jeg synes er litt vanskelig da, med dette RLE – faget, fordi sangen blir en så integrert del av oss, som jeg sa, skal vi bruke På Golgata stod det et kors? For den blir såpass nær ungene også i uttrykksmåte og jeg tenker Deg være ære, den har litt mer avstand i språkføring og musikkstil og sånt noe, sjøl om innholdet er jo helt klart en lovsang. Den er likevel ikke påtrengende på ungene på samme måten(KK).

Lederen tenkte at sang er en så integrert del av mennesker, den blir så nær ungene i uttrykksmåte. "På Golgata stod det et kors" er en kjent kristen barnesang med faste bevegelser til som illustrerer teksten. Teksten i "På Golgata stod det et kors" er en oppsummering av hendelsene på langfredag og påskedagen: Jesus hang på korset og lå i grava, men nå er både

korset og grava tomme, Jesus stod opp og lever! Sangteksten har ingen "jeg" -utsagn eller trosbekjennelse, men repeterer lærestoffet fra hendelsesforløpet. Det kan være at lederen tenkte at sangen har en så enkel tekst at den berører elevene på en spesiell måte eller at den som barnesang heller hører hjemme i en trosopplæringssammenheng. At lederen foretrakk "Deg være ære" og så at den har større avstand til elevene i musikkstil og språk, er interessant. Hun opplevde den mindre påtrengende, kanskje fordi teksten er vanskeligere tilgjengelig for elevene eller at den har en større kunstnerisk verdi. Melodien er laget av Georg Friedrich Händel og teksten har et sterkt lovsangspreg, men også et "jeg" - utsagn. I IKO sitt forslag til sanger for påskevandringen er ikke "På Golgata stod det et kors" nevnt, mens "Deg være ære" står som et forslag blant flere når oppstandelsessangene listes opp. I selve forslaget fra IKO til gangen i dagene, er imidlertid andre sanger foreslått, nyere barnesalmer med enkle melodier. Jeg tenker meg at lederen for "kunstvandringen" så for seg at elevene kunne ha et distansert forhold til "Deg være ære", en slags observerende deltakelse slik Vinnes foreslår, der sangen ikke berører så sterkt eller går utover elevenes grense for delaktighet eller utøvelse av en religion.

At antallet sanger ble betydelig redusert i forhold til IKO sitt opplegg (fra ni foreslåtte sanger til to - fem som ble brukt) og mer eller mindre brukt som lydkulisser, er interessant. Grunnene til dette kan være mange, fra manglende tid, mangel av tekniske ressurser, for krevende forberedelser hos de kirkelige ansatte til mer bevisste valg i forhold til frykten for at elevene deltar i sangene på en uheldig og påtrengende måte.

Det er tydelig at det å synge kristne sanger får et så personlig, utøvende preg for elevene at de voksne i påskevandringene ikke helt ser hva som skal til for at denne viktige delen av vandringen skal tilrettelegges. Er det mulig å tenke seg noen forberedelser, analyse av tekst eller tekstgjennomgang som har kunnskapspreg mer enn deltakelsespreg? Lederen bruker ordene *avstand* som en ønsketilstand og *påtrengende* som en uønsket reaksjon. Her kunne kanskje en god kommunikasjon mellom kirke og skole og gode pedagogiske grep fra kirkens side være til hjelp for at sangen og musikken kunne være en rettmessig del av påskevandringen uten å bli negativt utfordrende. Noe av utfordringen må ligge i *utvelgelsen* av sanger. Aller helst kunne en kanskje ønske seg *spesialskrevne* sanger som tilfredsstilte de spesielle kravene til påskevandringen. Vinnes sin tilrettelegging for observerende deltakelse og tilbedende deltakelse krever gode forberedelser fra både kirkens ledere og skolens lærere. Elevene trenger bevisstgjøring og støtte på hva de kan være med på for å skape trygghet og

for å finne den deltakelse som gir størst utbytte og engasjement. Dette må da i så fall være en svært viktig del av kommunikasjonen rundt og forberedelsene til påskevandringen. Det er i alle fall vanskelig å se for seg en påskevandring *uten* innslag av kristne sanger.

Usikkerheten og reaksjonen fra lærerne stemmer godt overens med undersøkelsen fra 2006 om bruk av sang og musikk i KRL -faget i skolen. Lærere velger ulike strategier i møte med sanger med religiøst innhold. Kristne sanger blir mindre brukt som arbeidsmåte i skolen. Så kan en undre seg over at kompetansemålet fremdeles står der og *hvordan* en skal gi kjennskap til sangene uten sterk involvering fra elevene.

- varierte og engasjerende arbeidsmåter

Skolefaget RLE skal ha varierte og engasjerende arbeidsmåter. Skolen har valgt samarbeidet om påskevandringen ut fra ønske om å gi elevene et nytt og annerledes møte med påskefortellingen. Elevene som kom til påskevandringen var nysgjerrige og åpne og lærte gjennom sanser og konkrete inntrykk. Ulike læringsteorier sier at elevene trenger knagger, ytre struktur og sammenheng for å skape mening, forståelse og innsikt. De lærer også gjennom sosial struktur, et fellesskap som bidrar til felles rammer og tilhørighet til andre. Læring foregår gjennom refleksjon over erfaringer i nye kontekster, en vekselvirkning mellom konkret kunnskap og bearbeiding av den samme kunnskapen så den skaper mening og utvikling. Læring blir en del av personligheten og de erfaringer elevene gjør seg innenfor de ulike læringsarenaene elevene har, skal gi næring til hele mennesket. Ifølge Piagets stadietenkning er elever på dette nivået konkretoperasjonelle og henter logikk og oppfattelse av verden gjennom det konkrete og billedlige (Imsen 2005, 38). Vygotsky vektlegger språket, dialogen, samspill og fellesskapet som viktige elementer i barnets erfaringsverden (Imsen 2005,39). Påskevandringen har aktiviteter som inviterer til deltakelse og opplevelse, erfaring og innsikt i lærestoff som elevene skal tilegne seg. Påskevandringen tar sansene, kroppslig erfaring og fellesskapsdimensjonen på alvor. Elever i denne utviklingsfasen ser ut til å ha stort utbytte av at læringsstoffet blir tilrettelagt slik at sanser, aktiviteter og konkrete, billedlige erfaringer kan gi god og varig læring.

I forordet til RLE - faget legges det vekt på at undervisningen i faget skal vise alle sider av religionene og livssynene. Varierte og engasjerende arbeidsmåter anbefales for å bidra til dette (Formål med RLE - faget 2008). Ninian Smart har påvist dimensjoner i religionene som har avgjørende betydning for forståelsen av hva levende religion er (Smart 1998,11ff).

Dersom en skal legge til grunn at kristendommen er en levende og aktiv religion som har ulike dimensjoner, synes praksisdimensjonen, erfaringsdimensjonen og følelsesdimensjonen å spille en viktig rolle i formidlingen av religionen. Kunnskap om *hva* en religion er og hvilke dimensjoner som finnes i en religion må få klinge med i et fag som vil gi kunnskap om religion og religiøs praksis.

I undersøkelsen fra 16 europeiske land om læreres undervisningsmetoder kommer det fram at norske lærere underviser i religion etter svært tradisjonelle, kognitive metoder. Læreboka med sine tekster blir viet stor plass i undervisningen, likeledes lærerens teoretiske forklaringer av religiøse fenomener og diskusjoner i klassene. Besøk utenfor skolens område, bruk av sang og musikk, film, kunst, rollespill og diskusjoner i små grupper ble sjelden eller aldri brukt. Undersøkelsen viser at norske religionslærere er langt mer forsiktige enn det faget faktisk tillater. Varsomheten i fagets arbeidsmåter ser ut til å utfordre lærerne til å velge lite utfordrende og helst teoretiske arbeidsmåter. Norske lærere ligger i bunnen (blant de tre - fire siste) av alle de 16 landene når det gjelder de nevnte metoder som lærerne bruker sjelden. Svært mange av dem viser Norge helt nederst. Norsk religionsundervisning i praksis gir liten eller ingen plass til levende, religiøse fenomener (Leganger - Krogstad og Berge 2009, 167 og 386ff) .

Påskevandringen blir et virkemiddel til å oppnå både kunnskap og kjennskap til kristendommens kjerne og slik motvirke og avhjelpe de ensidige kognitive og teoretiske undervisningsmetodene. I påskevandringen fikk elevene anledning til å erfare kirkerommets ramme for fortellingen, kjenne på følelser og stemninger og delta i aktiviteter som hadde direkte relevans til påskefortellingen. Elevene var veldig lydhøre, ivrige og engasjerte gjennom alle tre påskevandringene jeg observerte. De utførte de ulike aktivitetene med stor innlevelse og ro og fulgte nøye lederens instruksjoner. En kunne ha forventet at de kunne bli urolige og ukonsentrerte fordi de var i et annerledes rom, uten de faste rammene som klasserommet og lærerne gir. Men jeg opplevde dem andektige, tankefulle og grepet av det de hørte og var med på. Alle sanser ble tatt i bruk, og alle lærerne ga uttrykk for at de opplevde at elevene syntes at det var både gøy og meningsfylt. Det ser ut til at påskevandringen her blir et viktig pedagogisk virkemiddel og at det legges til rette for både variasjon og engasjement.

Sagt på en annen måte er påskevandring et eksempel på en tidsoverskridende og stedsoverskridende fortelling som inneholder engasjerende arbeidsmåter. En gammel

fortelling om noe som skjedde for 2000 år siden blir levendegjort i en lokal kirke i elevenes nærmiljø ved hjelp av enkle virkemidler som fører til ny innsikt og forståelse.

5.2. Påskevandring som allmenndannelse

Skolen bidra til allsidig dannelse og levendegjøre kulturarven og de kristne verdiene. Å ha kjennskap til og kunnskap om kristendommen er et tydelig mål i RLE. Kristendommen skal settes i et historisk perspektiv, men det er også et mål at kristendommen skal gjenkjennes som en aktuell og praktiserende religion i Norge i dag (Formål med RLE - faget 2008).

Kristendommens betydning for samfunnet gjennom en levende kultur og Bibelen som kilde til tro og kulturforståelse skal være innholdet i undervisningen (RLE - fagplanen 2008). Kan påskevandring bidra til en større innsikt i en viktig del av kulturarven og som fellesreferanse for alle elever?

Skaper påskevandring mening og identitet?

Kulturarven skal bidra til elevenes identitetsdannelse og gi perspektiv og retning for fremtiden. Skolens grunnlagsdokumenter setter søkelyset på at undervisningen skal skape identitet, utvikling og vekst hos elevene. Rørvik sier at identitet handler om å finne en følelse av helhet i det man er og mener (Rørvik 1994,202). I et mangfoldig samfunn som består av skiftende impulser til fragmenterte og konkurrerende delkulturer, er det viktig å finne mening og indre sammenheng. Identitet er både en individuell prosess og en fellesskapsprosess, der kulturen rundt individet og behandlingen eller persepsjonen av denne kulturen spiller en vesentlig rolle. Fordi ulike delkulturer ser ut til å spille en stadig større rolle i vårt samfunn, kan det se ut til at barn og unge kan inneha flere identiteter (Leganger-Krogstad 2006,65f). Dette kan skape forvirring dersom det ikke er noe som er en fast helhet og en felles ramme for tilhørighet. Skolen får derfor en viktig rolle i å skape slike felles referanserammer som kan bidra til indre helhet og mening i tilværelsen. Skolens skal skape personlig og helhetlig utvikling. Dette skal føre til indre styrke, mot til å leve, etisk innsikt og til å treffe gode valg gjennom livet. Å skape seg en identitet i en ellers skiftende og fragmentert tilværelse, er krevende for barn og unge. Skolen kan bidra til noen elementer i tilværelsen som er livsnære, levende og slitesterke og som elevene kan forholde seg til og kjenne seg igjen i. Allmenndannelse handler om å gi tilknytning til kultur og tradisjon og skape et integrert menneske som skal formes og oppfostres gjennom skolens virksomhet (Generell del Kunnskapsløftet, 2005).

Påskevandringen bidrar til aktualisering av kulturen slik den utfolder seg i levende menigheter i elevenes nabolag. Erfaringen av og opplevelsen av en sentral kulturfortelling og en høytid som fremdeles er avgjørende viktig for folks bevissthet om syklus og årssinndeling, bidrar til sammenheng og tilhørighet. Påskevandringen levendegjør kulturarv og kristendom i spesifikk form, så elevene opplever og sanser en troverdig religion med både historieforankring og nåtidsforankring. Som allmenndannelse har samarbeidet rundt påskevandringen avgjort en funksjon ut fra bevisstheten om at kristendommen er tilstede i en levende kirke og med en aktuell og livsnær fortelling. Påskevandringen synliggjør dessuten at det er legitimt å møte en religiøs virkelighet der kirkerommet blir ramme for undervisningen og der en gammel fortelling har et persongalleri som en kan kjenne seg igjen i. Å skape mening og helhet er å kjenne seg igjen i en kultur som virker forklarende og gir sammenheng og oversikt. Kulturens mangfold må brytes ned til små elementer der elever kan finne feste for sine forestillinger og gjenkjenne dem i en egen virkelighetsforståelse. Påskevandringen gir bidrag til en slik forestillingsverden, der de store spørsmål blir aktualisert og satt inn i en ramme.

Siden den helhetlige undervisningen av elever ivaretas av skolen, må en spørre om ikke skolen også har et ansvar for elevenes åndelige utvikling. Rettere blir det å spørre om elevenes utvikling av identitet også trenger en religiøs dimensjon? Sturla Sagberg bruker ordet spiritualitet når han skal anerkjenne elevenes behov for religiøse refleksjoner og å skape grunnlag for å bygge identitet gjennom religiøs dialog med voksenpersoner (Sagberg 1999,245). Å skape naturlige rom for og bruke varierte arbeidsmåter der elevene kan møte levende spiritualitet, kan bidra til evnen til livstolkning og livsmestring, slik ordene også brukes i Kunnskapsløftet. Peder Gravem mener at elevene kan forstå seg selv og egen virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng og slik oppnå evne til å mestre livet (Gravem, 1996, 240). At elevene har tanker og spørsmål om meningen med livet og etiske dilemmaer, må også omfavnes og anerkjennes av skolen som legitim og viktig. At spørsmål om livstolkning og samtale om etiske dilemmaer er flyttet til filosofidelen av RLE - faget, kan virke som en underkjennelse av elevenes religiøse behov. Rom for de store spørsmålene i livet, hva som er rett og galt, meninger om og mestring av vanskelige dilemmaer må også slippe til en religiøst virkelighet, slik påskevandringen berører disse temaene.

Dersom skolen selv legger opp til at opplæringen skal bidra til en slik helhetlig mestring av livet, kan en etterlyse en sterkere religiøs dimensjon i skolen. Kritikerne av RLE - faget mener

at faget er betydelig svekket i sin rolle som identitetsskaper og som bidragsyter til barns åndelige utvikling. I undersøkelsen om læreres undervisningspraksis, etterlyser Leganger-Krogstad og Esse Berge sterkere vektlegging på metoder som kan styrke elevenes dannelse og personlige utvikling. Faget dreier mer mot et samfunnsfag basert på teoretisk kunnskap om religion (Leganger - Krogstad og Berge 2009,167). Bruk av aktiviteter som er praktiske og opplevelsesrike, samtaler om levende religiøse dimensjoner og den grunnleggende åndelige dialog med elever kan bli helt fraværende fordi man blir redd for forkynnelse og påvirkning. Jeg mener at påskevandringen med sitt opplegg med sanselige erfaringsuttrykk gjennom en grunnleggende religiøs fortelling bidrar til elevenes religiøse utvikling og som et element i allmenndannelsen.

Felles referanse i gammel fortelling?

Skolens oppgave er å skape en felles plattform der fellesgods og fellesverdier er noe som alle skal kjenne til og få tilhørighet til. Derfor har også politikerne ment at det må være noe skolen bygger på som er felles for alle, noe alle skal lære og noe som skal være en bærebjelke i fellesskap og samfunn.

Påskefortellingen er bare en av de religiøse fortellingene som elevene skal forholde seg til, kunne samtale om og kjenne til. Skolen ønsker at elevene skal vite om og møte disse fortellingene for å gi allmenndannelse og grundig kjennskap til kulturarven. Elementer av felles kulturarv skal danne utgangspunkt for egen identitetsdanning (RLE - fagplanen 2008). Elevene skal finne sine røtter, finn ut hvem de selv er og hvordan de kan sette sitt eget liv og sin egen fortelling inn i lys av og i rammen av de kulturbærende fortellingene. Erfaring av de hellige hus, levende religiøse ritualer og møte med sentrale tekster som har overlevd årtusener er sentrale i elevenes felles referanseramme i kulturen. Alle disse elementene finnes i påskevandringen.

Å bære videre og bygge ut kulturarven er en av bærebjelkene i livsorienteringen og i identitetsutviklingen (Kunnskapsløftet Generell del 2008). De kristne og humanistiske verdiene skal forene alle som bor i Norge på tvers av trosretninger og livssyn. Slike felles referanserammer må skapes og gis på tross av forskjeller og uenighet. Gjennom felles referanserammer skapes forståelse for språk, livsnormer, forestillingsverden og kunst. Undervisningen i RLE -faget skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon (RLE - fagplanen 2008).

Påskefortellingen er en sentral del av kristendommen og er grunnlaget for kirkens forståelse av frelse, soning og nytt liv. Forestillingene og begrepene i denne fortellingen gir en viktig felles ramme for påskens høytid, men også for kjerneverdier som tilgivelse og fellesskap. Kunnskap om og kjennskap til denne grunnfortellingen danner viktige byggesteiner i det alle trenger å vite noe om for å være grunnfestet i kulturarv og norsk virkelighet. Både Mogstad og Krogseth anser de historiske grunnfortellingene i vår kultur som sentrale i oppfattelsen av det enkelte menneskes egen identitet og forankring.

Ruth Danielsen mener at de gamle religiøse fortellingene kan til enhver tid skape unikt materiale til tenkning om liv og død, moralske spørsmål og skape gjenkjenning og støtte til viktige avgjørelser (Danielsen 1997,159f). Å skape et større rom for påskefortellingen, slik påskevandringen gjør, korresponderer med Danielsens utsagn. Fortellingene gir også elevene kulturkompetanse til å forstå språk, kunst, musikk og litteratur og skaper kulturforståelse som fører til identitet. Breilid og Nicolaisen viser til at alle fortellingens dimensjoner, de allmennmenneskelige, de religiøse og de religionsspesifikke gir gjenkjennelse og mening for elevene (Breilid og Nicolaisen 2011, 72f).

Fortellingen om Jesu lidelse og død blir satt inn i en klar religiøs kontekst i påskevandringen. Sidsel Lied mener at dette gir størst troverdighet, forståelse for og innsikt i fortellingen (Lied 2002,45). Men fortellingen forblir også åpen og allmenngyldig fordi det i formidlingen på påskevandringen ikke blir tolket inn en spesifikk religiøs betydning eller konsekvens av påskens fortellinger i dogmatisk forstand. Derfor innehar påskefortellingen mange av de grunnleggende menneskelige erfaringer og følelser som det er lett å kjenne seg igjen i. Fellesskap, vennskap, glede, sorg, svik, død, håp og alvor kan være elementer som elevene kan hente inn i byggingen av selvforståelse og gjenkjenning av eget liv.

Gjennom påskevandringen får fortellingen mulighet til å utfolde seg slik at det skapes gjenkjennelse og identitet. Påskefortellingen har også aktualitet og allment innhold i forhold til det språklige utbyttet i begrepene elevene møter gjennom påskefortellingen: feiring, prosesjon, lidelse, svikte, forråde, tjener, måltid, grav, kors, oppstandelse, alter, påske, høytid og mange flere. Kirkens rom og kirkens tilrettelegging, synliggjøring og forklaring av disse begrepene gjennom påskevandringen kan bidra til felles innsikt og forståelse av disse ordene. Felles referanseramme skaper trygghet og følelsen av å være en del av et større fellesskap. Erik Solheim uttalte nylig at alle nordmenn skal vite hva påske er og innholdet i påskefortellingen skal være en del av felles referanseramme. Alle nordmenn, inkludert

muslimer, hinduer og jøder skal kjenne påskens budskap. De trenger ikke tro på det, men de må ha kunnskap om det, sier Solheim i intervjuet (Solheim Vårt Land, 2.mars 2013).

Kirken har et spesielt eierskap til Bibelens gamle fortelling om Jesu siste dager. Men det er ikke trosopplæring kirken driver i denne sammenhengen. Troskap til fortellingen skal ikke føre til forandringer og nedtoning av tekstene, men den skal heller ikke lede til tro. Kirken og den lokale menighet må ha bevisste tanker om sin rolle og sin fortelling, men også om hvordan samarbeidet med skolen kan bli så smidig og fruktbart som mulig.

Kirken inviterer skolen til sitt hus for å gi kunnskap om og kjennskap til en gammel religiøs grunnfortelling i vår kultur og som er utgangspunkt for en kristen høytid. Jeg fant at lederne av påskevandringen holdt seg strengt til påskefortellingen slik den foreligger i Bibelens tekster. De skapte en troverdig ramme og brukte pedagogiske virkemidler som skulle gi innsikt i og forståelse for det historiske hendelsesforløpet. Kirkens ansatte er trent til å presentere de gamle fortellingene, men kanskje ikke så bevisste på det *språket* som må tas i bruk når bibeltekstene skal presenteres som kulturfortelling og ikke som trosfortelling. Når skolen er tilstede med sine forutsetninger, retningslinjer og målsettinger, må fortellingen strippes ned til *hva*, med *hvem* og *hvordan* det skjedde. Kirkens teologiske forklaring på *hvorfor* det skjedde kan ikke være til stede. At påskefortellingen også har et personlig budskap av dogmatisk karakter til mennesker som lever i dag, kan ikke være til stede i en påskevandring. Fortellingens spesifikt religiøse dimensjon må vike for den allmenngyldige, enda det religiøse i fortellingen likevel er tilstede i kirkerommet og ved hjelp av symboler og bilder. Kirken må være sin rolle bevisst og ikke forkynne til tro, men skape forståelse og innsikt i den gamle fortellingen. Påskevandringen må helt og fullt være på skolens premisser.

I to av påskevandringene jeg besøkte fortalte lederne på enkleste måte hva som skjedde med Jesus og disiplene hans en påskeuke for nesten 2000 år siden. De enkelte dagene og stasjonene utgjorde en sammenheng og struktur. Gangen i fortellingen ble ivaretatt skritt for skritt, dag for dag og tekstene var valgt ut fra hensynet til tiden som var til rådighet. Kan det tenkes at kirken gjør påskefortellingen *for* tilgjengelig for skolen og stripper den for drama og sprengkraft slik at fortellingen blir overflatisk og forenklet? En av lærerne etterlyste mer detaljer og fokus på de dramatiske hendelsene i fortellingen. Hun forventet også at lederne hadde tatt fortellingen videre i en undring og en dialog som kunne skapt ytterligere nærhet og identifikasjon til de spennende temaene fortellingen er fylt av. Det er liten tvil om at "kunstvandringen" hadde den mest spennende, dramatiske og utfyllende fortellingen, med

mange sidefortellinger og detaljer. Når denne i tillegg ble fortalt uten manuskript og i en ren fortellende form, fengslet den elevene på en spesiell måte.

Dersom målet for skolen er å oppleve og forstå tekster og kulturarven skal levendegjøres, er det liten tvil om at kirken er stedet dette kan gjøres i. I kirken kan fortellingen ruller ut i all sin dramatik og med støtte fra estetiske virkemidler og kroppslig sanseopplevelser. På skolen får elevene ofte høre den knappe påskefortellingen gjennom lærebok eller en lærer som ikke ønsker å utbrodere fortellingen. Jeg fant kirkeansatte som var fortrolige med fortellingen og frimodige i sine roller, men det kan tenkes at kirken skulle ha enda større frimodighet og oppfinnsomhet i formidlingen, nettopp fordi de har et spesielt eierskap til fortellingen. Uten å invitere til religiøse opplevelse og aktiviteter, uten å invadere elevene og utfordre dem til utøvelse og tilslutning, kunne kirken ha lagt mer pedagogisk arbeid i sin formidling av en sterk og dramatisk historie som kan feste seg og bli levende. En troverdig kirke er en samarbeidende kirke med tro på egen fortelling og evne til engasjert formidling uten overskridning av grenser for hva barna i elevrollen skal erfare. Kirken har denne unike muligheten til å formidle den gamle påskefortellingen inn til nye generasjoner og slik bidra både til felles referanserammer og felles språk til livstolkning og religiøs kulturkompetanse. Elevene får en unik og utvidet kompetanse på fortellingen.

5.3. Påskevandring - pedagogisk aktivitet eller religiøs aktivitet?

Som jeg har vist tidligere i 1.5. er premissene for samarbeidet og rollefordelingen i aktivitetssystemene svært viktig. Forståelsen av og aksept for hverandres regelverk, målsettinger og indre liv legger til rette for et samarbeid som blir slitesterkt og høyaktuelt for framtida. Jeg stilte innledningsvis spørsmål om påskevandringen i sin form, sin profil og sitt innhold inviterte til pedagogiske aktiviteter eller om deltakende og involverende aktiviteter kunne oppleves som religiøs aktivitet. Skolens primæroppdrag er å formidle kunnskap, arbeidsmåter må velges ut for på beste måte å hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskapen. Varierte og engasjerende arbeidsmåter anbefales for å nå målene(5.1.). Lærerne var skeptiske til noen av aktivitetene elevene var med på. Jeg vil nå drøfte disse funnene, først ut fra pålegget om varsomhet i arbeidsmåter og så i forhold til hvilke religiøse dimensjoner det er plass til i en pluralistisk skole.

Opplevelse eller overtramp?

Skolens målsettinger og rammer har kunnskap og utvikling som innhold i all sin virksomhet. Skolen har en juridisk forpliktelse til å ivareta alle elevers opplæring på tvers av kulturelle, religiøse og livssynsmessige skillelinjer. Påskevandringen bygger på deltakelse og opplevelse av en kristen grunnfortelling. At eleven skal delta i og oppleve et kristen kjernebudskap utfordrer retningslinjer om upartisk undervisning og en formidling som ikke skal være forkynnende. Selv om det er kirken som står for formidlingen, gjelder like fullt regelen om varsomhet i forhold til elevene. Skolen utfordres på om valget av denne arbeidsmåten (påskevandringen) går over grensen for hva som kan kalles utøvelse av eller tilslutning til en annen religion eller et annet livssyn enn det eleven har.

Alle skolene jeg har hatt kontakt med hadde gitt mulighet for fritak og kom til kirkene med de elevene som hadde grønt lys fra foreldrene til å delta på påskevandringen. Svært få foreldre hadde ønsket fritak fra påskevandringene. Det dreide seg om til sammen fem barn av ca hundre på alle de fem påskevandringene jeg var tilstede på. Jeg registrerte at lederne av påskevandringene var seg bevisst sin rolle som formidlere og ikke forkynnere. Like fullt var det en grunnleggende forsiktighet hos de kirkelige ansatte og en usikkerhet om aktivitetene og fortellingen *i seg selv* er egnet til en for stor grad av religiøs innlevelse. To av mine kirkelige informanter lurte på om de hadde gjort de rette valg og om de sa de rette ting som ville være innenfor grensa av det skolen har retningslinjer for.

.....det kan jo godt hende at noen tenker at der gikk jeg over grensen, jeg vet ikke(KK).

Jeg håper det, jeg er jo veldig spent på hvordan lærerne opplever det, for det får jeg litt lite tilbakemeldinger på.(KK)

Men jeg tenker jo at igjen da så dreier det seg om å knytte opplevelse til hva de skal lære. Det er viktigere for meg, enn om foreldre da kanskje blir støtt av det. Det har jeg aldri fått noen reaksjoner på, av verken lærere som har vært skeptiske eller noen ting. Men jeg kan se at det er en balansegang der..(FK)

Lærerne på sin side hadde en usikkerhet på om de hadde tatt med elevene på noe som foreldrene i *ettertid* ville reagere på. Til tross for at alle elevene som var med på påskevandringen, hadde grønt lys fra foreldrene, kjente de på uro og usikkerhet. Denne dobbeltheten som kom til uttrykk her, blir et kjernesporsmål i forståelsen av påskevandringen: Når fritaksregelen er benyttet og frivillighet blir anbefalt for elevene, hva blir det da igjen som kan skape religiøs påvirkning?

To av mine informanter fra skolen sa at de mente at det noen steder var grensetilfeller og at de var usikre på om noen av aktivitetene kunne være religiøse aktiviteter.

Jeg synes det er vanskelig å vite hvor grensene går hen der, men.....Det er vel egentlig sangene, ville jeg ha sagt, kanskje som er litt sånn på grensen, ikke sant? Men det andre synes jeg ikke var noe å tenke på.(KS)

Da må det bli litt mer det at vi sang foran alteret og la de blomstene, kanskje. Og det at vi sang for maten. At vi takket Gud for brødet de skulle få.(MS)

At de aktivitetene de mente var på grensen til religiøs aktivitet, var helt andre enn de en skulle anta var de mest utfordrende, er i seg selv interessant. Palmesøndagsprosesjonen, fotvasken og måltidet på skjærtorsdagsstasjonen mente alle lærerne var pedagogiske aktiviteter som skapte forståelse og ny innsikt i en læringsprosess. Det å synge kristne sanger og dekke på alteret mente to av lærerne var utfordrende for grenseoppgangen til religiøs aktivitet .

Alteret blir tolket som et hellig sted og dermed blir dekkingen av alteret en "hellig" eller religiøs handling. Dette er interessant i forståelsen av kirkerommets inventar og hva det brukes til. Når blir alteret hellig og ikke bare et trebord? Blir dekking av alteret en religiøs aktivitet når det skal benyttes for å skape en stemning og et symbolsk skifte i påskefortellingen? Ikke på noe tidspunkt i påskevandringen ble alteret knyttet til måltidet elevene fikk eller en annen form for rituell handling. Bønn og velsignelse som vanligvis foregår ved alteret var ikke en del av påskevandringen. Måltidet foregikk på golvet et helt annet sted enn rundt alteret eller selve alteret. Det er usikkert om elevene oppfattet alteret som noe annet enn at de hjalp til med å dekke på bordet med en duk og blomster. Lærerne sin tolkning sier noe om voksenperspektivet som læreren har med seg. Lærernes personlige standpunkt i livsorientering farger naturlig nok svarene, samtidig som jeg opplevde at de hadde skolens rolle like mye som personlig rolle i svarene de ellers ga. Lærernes stemme blir på mange måter avgjørende, fordi det er de voksne på skolen som skal være med å legge premissene for samarbeidet. Læreren er en sentral representant for skolen som aktivitetssystem, og må tas alvorlig i møtet mellom skole og kirke som bærer av et legitimt og interessant synspunkt. Behovet for avklaring av begreper og kommunikasjon mellom de samarbeidende parter ser ut til å avdekkes her.

Alle lærerne la vekt på at de likte godt at frivilligheten til å delta i aktivitetene på stasjonene ble betont der og da, men var samtidig opptatt av at elevene sannsynligvis ikke hadde en sterk nok bevissthet om egne valg i en spennende og engasjerende setting. En av lærerne sa:

...det tok vi i dag også, at det som skjer der inne, det kan du være med på hvis du vil, men det er ikke noe du må gjøre, ikke sant? De kan få lov til å bare se på dette. Men dette kontakta,...tok jeg ikke direkte hjem, jeg har hatt erfaring med det før, i de to årene de har gått her, at når vi har hatt skolegudstjeneste, det har vi til jul, så har de fått lov til å være delaktige, de får være med på alt...(FS)

Men jeg, jeg blir litt sånn, jeg håper ikke, jeg er jo litt redd for å støte noen av de andre, derfor poengterte vi til de på utsida før vi gikk inn, vi skulle ha en liten sånn, samle de etter at vi hadde hatt en lang tur opp, at du må huske at nå gjør du det som du for mange av de er litt, i alle fall den ene, er veldig sånn, vet hva som er riktig og galt for meg sjøl, i forhold hva jeg får lov til å gjøre, særlig i forhold til jul, ikke sant og da følte jeg at jeg ville ha sagt det igjen. Men de synes jo det er veldig gøy å gjøre det, så jeg føler gjerne at så lenge foreldrene er informert, så er det greit...(FS)

Læreren kom med litt motstridende utsagn. På den ene siden sa hun at de som var med fra andre religioner og livssyn, visste hva de kunne være med på og fant ut av det selv. På den annen side var hun i tvil om det de var med på, kunne være støtende og at de kunne "velge feil". Det settes spørsmålstegn ved elevenes evne til å gjøre egne valg om de skal delta på aktivitetene eller ikke. Kan det tenkes at lærerne både undervurderer elevenes evne til å ta rolle i aktivitetene og at de overvurderer sin rolle som forsiktige og ansvarlige voksne? Heid Leganger-Krogstad tar til orde for å trene elevene i å skille mellom ulike roller i deltakelse og observasjon og mener at mange barn har denne evnen til å gå inn og ut av roller og posisjoner i andre deler av livet (Leganger- Krogstad 2011,107). Barn i denne alderen er nysgjerrige og utforskende. Forsiktighet og beskyttende tiltak fra de voksne kan frata dem viktige erfaringer, også i den religiøse verden. Jeg har også tidligere pekt på at lærerne har voksenperspektivet med seg inn i påskevandringen. Når de først har kommet til påskevandringen med elevene sine og godtatt premisser og innhold, ville det være synd om de skulle legge ytterligere restriksjoner og skepsis til opplevelsene i kirken. Dette forutsetter selvsagt en åpen og grundig dialog med kirken. Dette krever også at skolen blir enig med seg selv om hva påskevandringen representerer: En arbeidsmåte som legger til rette for opplevelse og erfaring av en religiøs fortelling eller en arbeidsmåte som blir altfor utfordrende i deltakelse og involvering? RLE - faget krever varierte og engasjerte arbeidsformer, og en sunn og balansert varsomhet burde tilrettelegge for elevenes frie og frimodige deltakelse i påskevandringen.

Mine observasjoner og intervjuer forteller om elevenes gode opplevelser i kirkerommet. Flere av lærerne jeg intervjuet framholdt elevenes interesse, engasjement og konsentrasjon som viktige suksessfaktorer.

Ja, de viste at de syntes det var greit, de viste at de synes det var spennende å være der, å få lov til å delta på ting, er jo utrolig gøy.(FS)

Vi tok jo bare litt sånn kjapt når vi kom tilbake, bare en liten, kort oppsummering, den ble ikke lang, for vi skulle til å lage slott av søppel, holdt jeg på å si, av tomme kartonger, så det var egentlig det som var

planen. Men vi hadde bare en liten sånn en oppsummering, og det var bare, det var dødsøy og det var kjempegøy. Det var de korte de kom med da.(FS)

Jeg spurte dem når vi kom ned igjen og de hadde fått med seg veldig mye og de synes at det var veldig kjekt, så sånn sett så,(MS)

Dette stemmer godt med mine observasjoner av elevene. De viste mye glede og ivrig deltakelse. Høy trivselsfaktor og den gode opplevelsen kunne i seg sjøl være grunn nok til besøk og ekskursjoner til den lokale kirken.

Religiøse dimensjoner i en pluralistisk skole

Jeg har betraktet påskevandringen som et pedagogisk verktøy i RLE -faget og funnet at innholdet i påskevandringen korresponderer og samsvarer med skolens og fagets mål. Gjennom ulike arenaer og læringsrom kan det skapes en plattform for både nærhet og distanse til fortellingen. Undervisningen i religion kan både ha et utenfra - og et innenfra - perspektiv. Geir Skeie mener at undervisningen kan benytte et religiøst rom der symboler og religiøs kunst er tilstede for størst mulig utbytte av å kjenne til dimensjoner i en religion og få et nært møte med religionen på religionens egne premisser (Skeie 2010, 13ff). Påskevandringen blir et slikt nærmøte.

Dersom religionens særpreg og ulike dimensjoner også skal være gjenstand for undervisningen og være nerven i forståelsen av religionen, må en invitere elevene til opplevelse og erfaring. Å bare *lære om en religion* begrenser religionens dimensjoner og fratrar elevene en reell kunnskap om religionen. Geir Afdal mener at man ikke bare kan ha livssynene og religionene på avstand og se på dem utenfra, men ta de detaljerte, levende fenomener og dimensjoner med inn i undervisningen og slik se religionen fra innsiden. Den religiøse praksisdimensjonen må i større grad klinge med som en arbeidsmåte, der sanseapparatet og opplevelse gir støtte til læringen (Afdal 2008,164). Påskevandringen har også ivaretatt erfaringsdimensjonen og følelsesdimensjonen i religionen som Smart vektlegger (Smart 1998,11ff). John M. Hull og Robert Jacksons religionspedagogiske bidrag om *å lære av en religion* blir svært sentrale i en helhetlig kunnskap om religion. Religiøse dimensjoner skal være til stede i det offentlige rom og det skal være plass til en åndelig dimensjon i norsk skole (NOU, 2007,27). Derfor må det også være legitimt å lære av alle religionens dimensjoner. Heid Leganger- Krogstad understreker også at det ikke er mulig å forstå innholdet i en religion uten at involvering, innlevelse og erfaring er en helt naturlig del av RLE - undervisningen. Hun mener at religiøs erfaring ikke er det samme som å praktisere

en religion (Leganger - Krogstad 2011,100f). Jeg mener at hennes forslag om å skille mellom ulike former for deltakelse er tilstede i påskevandringen. Elevene deltar i aktivitetene og kan trenes i å ha ulikt ståsted uten at de inviteres inn i utøvelse i religionen. Fritaksreglene og frivilligheten ivaretar valgene elevene gjør. Slik Solveig Østrem tenker seg at barn skal være utøvere, fortolkere og nye systematikere i den religiøse tradisjonen, kan påskevandringen gi levende framstilling og innlevelse i påskefortellingen (Østrem 2007,157). Påskevandringen gir elevene en utvidet læring i form av kunnskap og erfaringer om religion som de ikke kunne fått i klasserommet. Engeström bygger sin teori om utvidet læring på Batesons tredje nivå i læring. Utvidet læring innebærer å skape nye alternativer, ny kunnskap og ny praksis i nyvunnen aktivitet for å oppnå dypere læring(Engeström 2001,137). Påskefortellingen blir satt inn i en større og utvidet form som ved hjelp av dramatisering, bilder, sanger og bruk av sanser. Disse virkemidlene blir presentert i et hellig rom gir ny innsikt om dimensjoner i religionene som skaper helhetlig og presis kunnskap.

I påskevandringen er det deltakende aktiviteter som elevene ved hjelp av kropp og alle sanser får muligheter til å hente ny erfaring med og forståelse av en religion.

Palmesøndagsprosesjon, fotvasken, måltidet, dekking av alteret og kristne sanger utgjør disse aktivitetene. Ingen av aktivitetene er religiøse ritualer i seg selv eller inviterer til utøvelse av en religion. Aktivitetene har i seg dramatisering, sanseopplevelse og erfaring av en religiøs virkelighet. Lærerne mente at noen av disse aktivitetene var uproblematiske og ble oppfattet som pedagogisk aktivitet for å understreke innholdet i fortellingen. Men dekkingen av alteret og deltakelse i sangene var de mest utfordrende og ble oppfattet som en religiøs aktivitet. På direkte spørsmål om hva de tenkte var religiøs aktivitet i tillegg til disse, svarte den ene læreren at å delta i bønn og det å motta velsignelsen var religiøse aktiviteter. Det var ingen elementer av bønn og velsignelse i selve påskevandringen. Det er de voksne som gir sine svar og uttrykker sin skepsis. Det er voksenperspektivet som dominerer i disse svarene. Slik må det være. Jeg har bevisst valgt ikke å spørre elevene om deres oppfattelse av påskevandringen, jeg har kun mine observasjoner å knytte til deres engasjement og opplevelse. Jeg så nysgjerrige og glade elever som tillitsfullt deltok i aktivitetene, men også noen få elever som valgte å si nei til deler av aktivitetene (ta imot grein til å vifte med og spise oblat/brød), ut fra egen vurdering og hva de var komfortable med. Slik jeg ser det kan påskevandringen ivareta noen religiøse dimensjoner som elevene trenger for å få presis kunnskap om en levende religion. Kristin Husby Dyrstad etterlyste opplevelse i religionsundervisningen og påviste at erfaring og opplevelse nærmest var fraværende i KRL -faget. Det kan virke som fraværet er

blitt enda større i RLE - faget, men behovet for presis kunnskap om alle dimensjoner ved en religion har ikke forandret seg.

Like berettiget er det å stille spørsmål om hvilke forestillinger og tanker elever gjør seg om hva en religion er, etter å ha møtt faget gjennom skolens RLE -undervisning. Faren for at religion blir oppfattet som noe teoretisk, gammelt og avleggs og mest for spesielt interesserte, er tilstede. Kan religion i destillert kunnskapsform vekke nysgjerrighet hos elevene og reise eksistensielle spørsmål om etiske valg og mening med livet? Skolens målsetting er fremdeles at kulturarv og religionenes fortellinger og praksis skal være byggeklosser i elevens utvikling av identitet og livstolkning. Men hvordan skolen skal få til dette når RLE -faget legger stramme føringer for arbeidsmåter og virkemidler, blir et åpent spørsmål. Det er interessant hvis påskevandringen kan bringe opplevelse og deltakelse inn i skolens repertoire av arbeidsmåter i faget.

5.4. Påskevandring som grenseobjekt

Jeg vil nå vende meg til det andre teoretiske perspektivet i oppgaven min: Påskevandringen som grenseobjekt i et samarbeid mellom kirke og skole. Et samarbeid er et berøringssted der det foregår læring. Jeg har brukt Engeströms aktivitetsteori som ramme for min analyse av samarbeidet mellom kirke og skole. Jeg har sett på de ulike faktorer som partene tar med seg inn i samarbeidet og som må utgjøre grunnlaget for at læring kan finne sted. Disse faktorene er: historisk plattform, rollebevissthet, flerstemmighet og en felles begrepsverden (se også 2.4.). Akkerman og Bakker har gitt verdifulle innspill til forskningen rundt grenseobjektets utbytte for læring. De ser særlig at identifikasjon, koordinering, refleksjon og forandring er fellesnevnerne for sluttproduktet i samarbeidet. Jeg vil drøfte hvordan disse faktorene korresponderer med mine funn og hvilke utfordringer og hvilken gevinst samarbeidet gir (Akkermann og Bakker 2011, 142ff).

Grenseobjektets historie og rammer

Aktivitetssystemene kirke og skole er blitt presentert i teorikapittelet. Det er svært interessant at disse to institusjonene en gang har vært *ett* system. I noen hundre år var det kirkens oppgave å lære barn å lese og skrive gjennom religiøs opplæring i katekisme og bibelfortellinger. I moderne tid har ikke kristendommen lenger denne enestående posisjon i skolen, skole og kirke er blitt atskilte systemer. Men både kirke og skole er formidlere av

kulturarven som det norske samfunnet forvalter, begge har undervisning som en fellsnevner. Skolen ønsker nå en bred og grundig innføring i den religiøse delen av kulturarven gjennom sin virksomhet.

Hele den historiske utviklingen av religionsfaget ligger også som et bakteppe i samarbeidet. Læreplanutviklingen fra kristendomsfaget til KRL i 1997 og videre til RLE i 2008 har skapt nye rammer for vektleggingen av religioner og livssyn. Elevene skal lære om kristendommen som en av mange religioner. Kirkens formidling i samarbeidet er blitt radikalt annerledes. Kirken skal ikke lenger formidle til tro i skolen slik de gjorde legitimt i mange år, men gjennom det nåværende samarbeidet kan kirken bidra til en utvidet læring for elevene. En form for identifikasjon av sin egen bakgrunn og nåværende ståsted i møte med en annen institusjon er nødvendig. Koblingen i samarbeidet ligger i påskefortellingen og formidlingen av denne. Samarbeidet i nåværende form dreier seg om læringsmål i skolen der kirken i stor grad må forstå seg selv som en hjelpeinstans som kommer utenfra og samarbeider på skolens premisser. Kirke og skole har ulik målsetting, men samarbeidet er like fullt mulig og ønskelig. Mine informanter var klar over ulik plattform og ga til kjenne at de kom fra forskjellige ståsteder. Men begge aktivitetssystemene trekker det historiske bakteppet med seg inn i samarbeidet, og begge instanser trenger å ha et bevisst forhold til de nye rollene som kreves, slik at man ikke trækker over noen grenser og går utover hverandres rammer.

Rolleavklaring og rollebevissthet

Engeström fremhever viktigheten av egen bevissthet om hvem man er som samarbeidspartner i møte med den andre part. Å avklare eget ståsted og avdekke variasjonene i oppfattelse av egen rolle må være et bærende prinsipp i samarbeidet. Å stille spørsmål om hvem man er som samarbeidspartner avgjør om utbyttet av læring blir optimalt og ikke tåkelegges av usikkerhet og skepsis. I noen grad er møtet mellom kirken og skolen et møte mellom pedagoger. Lærerne fra skolen og to av mine informanter fra kirken er pedagoger og er beslektet i profesjon, men de kommer fra forskjellige aktivitetssystemer. Dette krever en avgjørende rolleavklaring. Lederne av påskevandringen hadde lagt til rette for en annerledes undervisningstime i kirken. Gjennom stasjonsundervisning med høy grad av deltakelse i aktiviteter og sanseinntrykk ønsket de fokus på påskefortellingen slik den står i Bibelens tekster. Lederne i mine observasjonsmenigheter hadde stor grad av forsiktighet i sin formidling, noe som tydet på at de hadde stor grad av bevissthet rundt sin rolle som formidler og ikke forkynner. Påskevandringen må være på skolens premisser, barna som kommer til påskevandringen skal

ikke opplæres til kristen tro, men er *elever*. Lederne tok hensyn til at elevene hadde forskjellig bakgrunn, kulturelt og religiøst. Fortellingene er felles med det legitime kildemateriale skolen selv bruker i sin undervisning, nemlig Bibelen. Skolen var på besøk i kirken og elevene lyttet til og opplevde påskefortellingen på en annen måte enn det skolen kan bidra med.

Fortellingen var satt inn i en religiøs kontekst, med kirkerom, interiør, rekvisitter og aktiviteter som kunne underbygge innholdet i fortellingen. Da elevene kom til påskevandringen, var de mottakere av en fortelling som skolen ønsker et ekstra fokus på i sin RLE - undervisning.

Så langt ser rollene avklarte og avgrenset ut. Jeg har tidligere synliggjort en usikkerhet og utrygghet hos både lederne av påskevandringene og hos lærerne om påskevandringen er for utfordrende i form og innhold. Deltakelse i pensum blir utfordrende for lærerne.

Altså, jeg tenker at det ikke blir forkynnelse i den grad, men jeg syns samtidig at det er helt naturlig at de som vanligvis har fritak, har fritak, fordi du deltar i pensum eller fortellingene på en helt annen måte, det er en hårfin balanse der, men jeg syns at de klarte å holde seg innenfor. (MS)

Lærerne mener at fritak er nødvendig og fritak blir gitt. I tillegg kommer den store vektleggingen av frivillighet som går gjennom hele påskevandringen når det gjelder deltakelse i aktiviteter. Hva er da grunnen til denne vedvarende og uttalte usikkerhet? Mye tyder på at det kan ha sammenheng med at man vet for lite om hverandres roller og standpunkter. Å skape tydelighet og identifikasjon, samt være villige til å ta andres perspektiv gjennom refleksjon rundt premissene for samarbeidet og anerkjenne forskjeller og ta hensyn til disse, er ifølge Akkermann og Bakker vesentlig for et samarbeid (Akkermann og Bakker 2011,142).

I mine intervjuer fant jeg en tilnærmet mekanisk eller formell forespørsel som utgangspunkt for deltakelse i påskevandringen i henvendelsen fra kirken til skolen. Ingen av lederne hadde drøftet eller snakket med lærerne om innholdet i påskevandringen og avklart hva deltakelse i aktivitetene ville bety for elevene. Når innhold og form ble presentert for skolene i en forespørsel om samarbeidet, skjedde dette kun gjennom et kort informasjonsskriv.

Nei, det står ikke veldig mye. Jeg skriver bare veldig kort om innholdet. Jeg har ikke noen samtale med dem før opplegget. (FK)

Lærerne ønsket seg en avklaring av form og innhold:

Jeg tenkte litt, gangen i det, hvordan de så for seg dette, i hvilken grad de ønsket elevdeltakelse, om det var spesielle ting. (MS)

Usikkerheten kunne vært unngått ved en god og tidlig dialog der en kunne fått en sterkere bevissthet rundt sine roller og forventninger til hverandre. De kirkelige ansatte innrømmet også at de ikke hadde satt seg tilstrekkelig inn i skolens planer og at de ikke hadde nok kunnskap om hvordan planene korresponderte med påskevandringens intensjoner. På spørsmål om dette svarte lederne:

Jeg mener jeg har gjort det, (latter), men jeg husker veldig lite av det, for å være helt ærlig. Jeg tror at jeg gjorde det før påske i fjor, men jeg kan ikke huske at det på 2.trinn er noe de skal innom, sånn på andre trinn. Det er jeg ikke helt sikker på.(FK)

Nei, jeg gjør ikke det, men det kan jo hende at noen andre tidligere år har satt seg inn i det.(MK)

Det drev jeg nok og prøvde å lese på for noen år siden, men det må jeg nok tilstå at det har jeg ikke gjort de siste årene. Jeg har prøvd å oppdatere meg på hva som var nytt i RLE, liksom. Jeg husker ikke, rett og slett.(KK)

Rolleavklaring i samarbeidet gjenstår for at begge parter kan puste fritt og legge til side usikkerhet og skepsis. Å vite om hverandres forventninger og gi en nærmere avklaring om innholdet i samarbeidet vil klargjøre og tilrettelegge for rollebevissthet i møte med hverandre. Til tross for usikkerhet og mangel på kontakt mellom samarbeidets parter, fant jeg i mine observasjoner og intervjuer stor grad av sunn og forbilledlig edruelighet i oppfattelse av kirkens rolle. Lederne av påskevandringene hadde forstått at de skulle formidle og ikke forkynne. Lærerne oppfattet forsiktigheten hos kirkens ledere og jeg så heller ingen former for overtramp eller invitasjon fra kirken om uønsket deltakelse. En av lærerne sier følgende på spørsmål om påskevandringen bikket over til å bli på kirkens premisser:

Nei, jeg ...Siden ho hadde lagt det opp som ho gjorde, synes jeg, med den her..., med å være så forsiktig med hva ho sa, hvis ho hadde latt de kledd seg ut som Jesus med tornekrone og gått med kors, tenker jeg, sant. Men ho var så forsiktig i måten ho gjorde det på., at jeg synes at det balanserte.(FS)

Kjernespørsmålene for kirkens ledere må være: Hvilke deler eller aktiviteter i påskevandringen må jeg særlig legge til rette slik at elevene ikke opplever at de er utsatt for religiøs påvirkning? På hvilken måte kan jeg legge opp til en påskevandring der elevene får vite, fornemme, erfare, oppleve, sanse noe av kjernen i fortellingen som de ikke får i klasserommet? Hvordan kan utvidet læring finne sted? Bevissthet rundt disse spørsmålene er svært viktig. Det kan virke som en selvmotsigelse at lederne er usikre i egen rolle, men samtidig ikke har satt seg inn i skolens mål og faglige forankring. En generell, uidentifiserbar frykt for å utsette elevene for noe som skolen og foreldrene vil reagere på kommer til syne. De vet heller ikke *hva* reaksjonene vil være.

Flerstemmighet som problem og ressurs

Det vil alltid forekomme flerstemmighet i en institusjon som består av mennesker.

Aktivitetssystemet skole har en historie med ulike reformer og forandringer i RLE -faget de tre siste tiårene. En pågående debatt i skolen og samfunnet forøvrig om kristendommens plass i skolen har vist stor uenighet og mange nyanser. Skolen er representert i samarbeidet med lærere med ulik personlig oppfattelse av religion og med forskjellig religiøst ståsted. En kan også forvente at lærerne innad i skolesystemet representerer en flerstemmighet fordi en i skolen har sett en meget travel utvikling av RLE -faget bare gjennom to tiår. Fra KRL -fagets første utforming som et fellesfag i 1997 til siste utgave av RLE -faget i 2008 har faget hatt fem ulike utgaver. At lærerne ønsker å være lojale mot skolens mål og fagplaner, forhindrer ikke at de kan ha ulik oppfattelse av fagets indre utforming, hvilke arbeidsmåter en i praksis kan tillate og at en i noen grad vil ha forskjellig begrunnelse for hva en kan gjøre og si i klasserommene. Jeg fikk også ulike svar på hva lærerne oppfattet som religiøse aktiviteter i påskevandringen, noe som understreker flerstemmigheten. To av lærerne svarte:

Lang tenkepause – Da må det bli litt mer det at vi sang foran alteret og la de blomstene, kanskje. Og det at vi sang for maten. At vi takker Gud for brødet de skulle få.(MS)

Jeg synes det er vanskelig å vite hvor grensene går hen der, men.....Det er vel egentlig sangene, ville jeg ha sagt, kanskje som er litt sånn på grensen, ikke sant? Men det andre synes jeg ikke var noe å tenke på.(KS)

Det er stor sannsynlighet for at lærernes eget religiøse eller livssynsmessige ståsted farger svarene de ga. Likedan kan tidligere erfaring med kirkesamarbeid og klassens elevsammensetning ha betydning for svarene.

Kirken som aktivitetssystem har også flerstemmighet gjennom sine menneskelige faktorer. De kirkelige ansatte tilhører forskjellige generasjoner, unge og eldre ledere som har ulik evne til og erfaring med samarbeid og ulik evne til kommunikasjon og tilpasning. Mine informanter varierte i alder fra en i midten av sekstiårene, en tidlig i førtiårene til en først i tjuårene. Jeg fant altså en positiv holdning til samarbeidet hos både kirke og skole, men også et skjørt og sårbart samarbeid som er veldig avhengig av hvilke personer de samarbeidende partene i systemene er. Det kan være personlig egnethet i rollen som formidler av påskefortellingen, hvor sikker man er på egen rolle og også hvor klok man er som samarbeidspartner. Lærerne ga tydelig uttrykk for hvordan de syntes den personlige rollen hos den kirkeansatte spilte inn i

opplevelsen i kirken, uten at jeg spurte spesielt om dette. For det meste var dette udelt positivt. Utsagn som

jeg synes hun var flink(KS)..., hun klarte å balansere...., hun kjørte en linje der hun var forsiktig....ho var så klok...(FS)

vitner om at lærerne syntes at lederne var nøkterne og dyktige.

I mine observasjoner og intervjuer fant jeg kirkelig ansatte som gjennomførte engasjerte påskevandring, men som hadde ulik grad av fleksibilitet og pedagogisk evne. Den eldste av de kirkelige ansatte ga også uttrykk for at det var vanskelig å følge med på de mange forandringene i skolen, og dette skapte usikkerhet for hvordan hun kunne tenke om påskevandringens innhold og aktiviteter:

Det drev jeg nok og prøvde å lese på for noen år siden, men det må jeg nok tilstå at det har jeg ikke gjort de siste årene. Jeg har prøvd å oppdatere meg på hva som var nytt i RLE, liksom. Jeg husker ikke, rett og slett.(KK)

Fordi samarbeidet på grunnplanet er et samarbeid mellom mennesker, blir flerstemmigheten en utfordring for tryggheten i påskevandringen som et grenseobjekt.

På den annen side kan flerstemmigheten være en spennende ressurs i en dialog mellom kirke og skole. Ved å finne ut hvordan de enkelte aktører tenker og hvilke forhold som kan øke forståelse og innsikt i påskefortellingen for elevene, kan en finne gode løsninger som ivaretar elevenes opplevelse av påskevandringene og tenke seg læring utover de tradisjonelle læringsmålene. Engeström mener at motsetningsforhold kan bli en kilde til forandring og utvikling. Akkermann og Bakker fant koordinering av stemmene i grenseobjektet som en viktig forutsetning i samarbeidet. Samarbeidspartene må fremme gjennomsiktighet, finne rutiner og prosedyrer for samarbeidet og oppmuntre og fremskynde utvidet læring (Akkermann og Bakker, 2011,142ff). Å tenke nytt og finne spennende løsninger kan skape utvikling i samarbeidet og gi utvidet læring for elevene. En kan også tenke seg at det kan bli utformet mange og spennende *lokale* versjoner av påskevandringen som passer for den enkelte skole og den lokale kirken med de mange ulike kirkebygg. Dialog i forkant og etterkant av påskevandringen på grunn av flerstemmigheten blir et nøkkelord for utvikling og nytenkning. Å videreutvikle påskevandringen som grenseobjekt er en oppgave for kirke og skole både lokalt og sentralt innenfor IKO og sentrale kirkeorganer.

Grenseobjektets språk

Påskevandring som grenseobjekt har gjennom dialog og gjennomsiktighet mulighet for en begrepsavklaring. Engeströms erfaringer med et grenseoverskridende samarbeid er at man støter på uklare og forskjellige oppfatninger om de samme begreper når man samarbeider. Dette kan føre til at man snakker forbi hverandre og i verste fall skaper et utrygt og skadelig samarbeidsklima. Kirken og skolen har ord og begreper som er en del av deres erfaringsverden. Disse begrepene tar de med seg inn i samarbeidet. Begrepene kan være en del av både den pedagogiske og religiøse virkeligheten. Å rydde i begreper og forklare for hverandre hva man mener med og legger i de forskjellige begrepene som oppstår i samarbeidet, er avgjørende. Jeg har i det foregående etterlyst og anbefalt en god kommunikasjon mellom kirke og skole, og tenker at begrepsavklaring ville være et ønskelig tema i dialogen. I mitt materiale fant jeg ingen slike naturlige arenaer der dialog og avklaring av begreper kunne være et tema. Det ble forutsatt at ting var avklart gjennom tidligere praksis, eller at man mekanisk sa ja til noe som var tradisjon uten å gå grundig inn i form, språk eller innhold. Dersom man ser at dette er viktig for utbyttet av påskevandringen både for de voksne og elevene, vil et samarbeid måtte inneholde mer enn tre kvarters besøk i kirken. Da må et grundig forarbeid og en evaluering i etterkant være premisser i samarbeidet.

I intervjuene mine var formidlingen av fortellingen et gjennomgående tema: hvordan ble ting sagt, på hvilken måte ble de formidlet, hva ble sagt, var det forståelig for elevene, hva oppfattet de?

På et vis så tenker jeg at hvis ho har lagt seg på en linje der ho ikke vil si så mye, at det heller er symbolene på en måte som....., og så har ho sikkert tenkt, tenker jeg da, at vi skal ta et etterarbeid med dette på skolen, ikke sant?(FS)

Og så, ja, jeg synes der også la ho seg på en linje, ho sa ikke så mye der heller, gjorde liksom ikke så mye ut av dette herre, som kunne broderes mye mere ut, ho holdt liksom linja si, føler jeg. Så, ja.(FS)

Men ho var så forsiktig i måten ho gjorde det på., at jeg synes at det balanserte.(FS)

Jeg synes ikke det gjorde det, for jeg synes ho, ho var så klok med de ordene ho valgte, og hvor ho la lista henne.(FS)

Med tanke på usikkerheten i samarbeidet jeg oppfattet i mitt materiale, virker det underlig at en ikke var mer forberedt på hverandres oppfatninger om påskevandringen. Dette kan forsterke behovet for en avklaring og innholdsbestemmelse av begreper som: forkynnelse, påvirkning, ritual, innlevelse, deltakelse, religiøs aktivitet og pedagogisk aktivitet. Sitater som:

Detta synes jeg er vanskelig....(FS), hvor går egentlig grensa?....(KS), Det er en balansegang jeg synes er vanskelig....(FS)

tyder på at ikke alt er avklart og tydelig.

Begrepsavklaring for de voksnes samarbeidsklima er viktig, like viktig blir elevenes innsikt i og forståelse av de religiøse begreper som blir brukt i påskevandringen. For at det skal skje læring, må innholdet legges til et nivå der sju- og åtte -åringene kan hente ut noe konkret og forståelig gjennom formidlingen av påskefortellingen. Å forklare og vise til religiøse begreper som har betydning for kunnskap om og kjennskap til påsken og fortellinger fra Jesu liv, vil bli vesentlig i samarbeidet. Å hylle, å tilbe, nattverd, å svikte, å forråde, å korsfeste, grav, å sørge, å stå opp igjen vil være ord som lederen kan forklare. Gjennom mine observasjoner fant jeg stor variasjon av språklig tilrettelegging av påskefortellingen. Noen av ordene som ble brukt, hadde elevene ikke forutsetning for å kunne betydningen av. Jo mer muntlig og fritt fortellingen ble formidlet til elevene, desto større var forklaring av ord og begreper tilstede i formidlingen.

6. KONKLUSJON

Jeg vil nå oppsummere de resultater jeg har funnet gjennom analyse og drøfting.

Utgangspunktet for min oppgave var:

I hvilken grad kan påskevandring i kirkens regi fungere som et pedagogisk arbeidsredskap for RLE - undervisningen i skolen?

Hvilke rammer og forutsetninger ligger i påskevandringen som grenseobjekt i samarbeidet mellom kirke og skole?

Jeg ser tre områder der påskevandringen blir viktig for skolen: Påskevandringen har trygg begrunnelse i RLE - fagets kompetansemål og dermed også som legitimt verktøy i undervisningen, påskevandringen bidrar til utvidet religionsforståelse og påskevandringen gir byggesteiner til elevenes identitetsbygging og allmenndannelse. Jeg har også funnet aktiviteter som skolen betegner som utfordrende og vanskelige for elevene å delta på.

Ved hjelp av aktivitetsteorien Engeström og andre relevante forskere har lansert og undersøkt, har jeg funnet avgjørende faktorer som kan forbedre, fornye og utvide samarbeidet i grenseobjektet.

6.1. Pedagogisk virkemiddel i RLE - undervisninga

Påskevandring i samsvar med elevenes kompetansemål

Jeg har funnet at påskevandring fullt ut korresponderer med kompetansemålene for skolens RLE - faget etter 4.årstrinn. Skolen ønsker fokus på påskefortellingen om Jesu siste dager og trekker kirken inn som bidragsyter til dette. Videre ønsker skolen å synliggjøre påskehøytiden på en særlig måte. Menighetene inviterer til undervisningstime i kirkerommet på skolens premisser og skolene føler seg i hovedsak ivaretatt og trygge når de kommer til kirken med elevene . Elevene får møte fortellingen tilrettelagt inne i den lokale kirken og deltar gjennom påskevandringen i aktiviteter som på en særlig måte konkretiseres gjennom noen av de engasjerte og varierte undervisningsmetodene som er ønskelig i faget. Alle mine informanter fra skolen fremhever formidlingen av påskefortellingen som spennende og inspirerende for elevene.

Påskevandring som livsnær allmenndannelse og kulturformidlende aktivitet

Gjennom påskevandringen får elevene en utvidet kjennskap til kulturarven, tilgang til felles tankegods og felles referanse til språk, kulturhistorie og møte en livsnær og aktuell fortelling i den lokale kirke. De får en utvidet erfaring av tilhørighet i en fortelling der fellesskap, tårer, sorg, glede og dramatik kan gjenkjennes og brukes som støtte til livsmestring og alvor. Påskevandringen bidrar også til nødvendig ballast og byggeklosser for å utvikle etisk bevissthet og bearbeide de store spørsmål.

Påskevandring som et møte med religiøs virkelighet

Elevene skal gjennom RLE - undervisningen bli kjent med religioners egenart og religiøs praksis. Elevene skal bli møtt i sin åndelige utvikling og skal også møte en religiøs virkelighet. Skolens opplæringslov, den generelle delen av Kunnskapsløftet, læringsplakaten og de grunnleggende ferdigheter stadfester alle at elevene skal møte kjerneverdier i vår kulturarv som skaper livstro, livsmestring og livstolkning. Påskevandringen legger til rette for at elevene får møte flere praktiske og erfaringsrelaterte dimensjoner ved kristendommen gjennom undring, sanseintrykk og aktiv deltakelse i aktiviteter. Elevene får mulighet til å *lære av* en religion og ikke bare *lære om* en religion rent teoretisk og kunnskapsmessig. De får mulighet til å ta et innenfra - perspektiv og møter en religiøs fortelling i utvidet form og får oppleve en dramatisk og tidsoverskridende tekst i et hellig rom. Målet er ikke tro, men utvidet, grensesprengende læring.

6.2. Pedagogiske aktiviteter eller religiøse aktiviteter?

Påskevandringen bygger på deltakelse og opplevelse ved hjelp av konkretisering av fortellingene og gjennom aktiviteter. Skolen tolker de fleste aktivitetene som pedagogiske tilrettelegginger av fortellingens innhold. Gjennom intervjuer oppdaget jeg også at skolen opplevde noen av aktivitetene som problematiske og altfor religiøst preget. Å synge kristne sanger og å dekke på alteret ble av noen lærere tolket som religiøse aktiviteter. Det er de voksne sitt perspektiv som kommer fram og det ser ut til at det er behov for tilrettelegging, avklaring og avgrensning med tanke på aktivitetene i påskevandringen. Fritaksmuligheten ble benyttet av alle skolene og alle elevene som deltok på påskevandringen hadde grønt lys fra sine foreldre til å delta på vandringene. Alle påskevandringene hadde også preg av frivillighet i deltakelse i aktivitetene.

6.3. Påskevandring som grenseobjekt

Påskevandringen er et særlig spennende grenseobjekt, ikke minst på grunn av at religion og læring innenfor religiøs virkelighet er involvert. Religion og religiøsitet er sensitivt og nært, særlig når samarbeidspartnerne har så ulike målsettinger som her. Jeg har funnet områder innenfor samarbeidet som krever god koordinering, gode rutiner og prosedyrer. Dette er en viktig forutsetning for at læring skal finne sted i et grenseobjekt. Videre må man anerkjenne problemområder, konfrontere egen praksis og vektlegge kommunikasjon i samarbeidet. Begge parter må etterstrebe dette i et utvidet samarbeid, men kirken har som initiativtaker et særlig ansvar: Å sette seg inn i skolens planer, ivareta skolens premisser for samarbeidet og å legge til rette for arenaer for dialog og kommunikasjon for alt som vedrører påskevandringen. Kirken styrer i stor grad hvordan skolene vil oppfatte samarbeidet og hvordan skolene vil respondere på forespørsel om samarbeid.

Skolen må også ha en grundig samtale innad om hva som kan fremme elevenes utvikling og støtte til identitet gjennom RLE - undervisningen og finne ut hva de vinner på et slikt samarbeid. Gjennom påskevandringen får de engasjerte elever som får dypere og større innsikt i og utvidet forståelse av en grunnleggende fortelling i en levende og kulturnære religion. Jeg vil kalle dette utvidet læring for elevene. Ønsker skolen å sette fokus på erfaring, bruk av sanser, kunst, symboler og aktiviteter for å oppleve og forstå en religiøs tekst? Skolen må ta stilling til *hvilke* kunnskaper og faglige dimensjoner de ønsker å formidle gjennom RLE - faget og hvilke samarbeidspartnere de ønsker å ha i lokalmiljøet. Jeg har også funnet i mitt materiale at både skole og kirke har mye å vinne på en avklarende og grundig dialog om innholdet i samarbeidet. God kommunikasjon og gjennomsiktighet fremmer utvidet læring.

6.4. Avsluttende utblikk

Samme kunnskapsmål - men praktiserende fritak

RLE -faget er et skolefag på lik linje med de andre fagene i skolen. I skolens verden kan det innenfor RLE -faget dannes en oppfattelse av at religion er en arv, noe gammel kunnskap som elevene skal få vite om som et fellesgods som hører til i en historievitenskapelig ramme. Spørsmålet er om skolen har fjernet seg fra religionenes egenart og selvpålevelse av hva en levende religion er for millioner av mennesker som forholder seg naturlig til religiøse fenomener og dimensjoner. Hvilke dimensjoner hos religionene har skolen valgt sine

målsettinger ut fra? Ordene kunnskap og kjennskap er skolen fortrolig med, likedan skal faget gi rom for undring og refleksjon. Undervisningen skal benytte engasjerende og varierte arbeidsmåter som stimulerer til dialog og respekt for andres standpunkt og overbevisning. I formålet til RLE - faget legges også vekt på at religionene skal behandles ut fra sitt særpreg og mangfold. I det en inviteres inn i den religiøse sfære, inn i kirken hus og inn i en religiøs grunnfortellingen, ser skolen det formålstjenlig å uttrykke skepsis overfor innlevelse og deltakelse og reservere seg mot utøvelse og erfaring. Praksis, erfarings - og opplevelsedimensjonen innenfor religionenes vesen, blir langt på vei uønsket i skolen. Og det til tross for at respekt for annerledes troende, tenkende og praktiserende religiøse skal være et tydelig mål for alle elever. Spørsmålet blir hvordan man skal oppnå respekt for andres tro og andres religiøse ritualer og erfaringer når man ikke møter levende religiøsitet gjennom skolens virksomhet. Skal det være innsyn og respekt for religiøs praksis og trosuttrykk i andre religioner, men ikke innenfor kristendommen? Bruken av fritaksregelen er viktig, men ikke alltid uproblematisk hvis alle elever i skolen skal ha de samme kunnskapsmålene. Dersom fritaksregelen alltid skal praktiseres i møte med religiøs erfaring og praksis, risikerer man at noen elever ikke møter noen form for religiøs virkelighet enten den er ens egen eller andres. Da blir det svært vanskelig å arbeide med respekt for alle i skolen.

Kulturarv i skolen, men ikke i RLE -faget?

Det foreligger et sprik mellom kompetansemålene i RLE - fagplanen og de øvrige styringsdokumenter i skolen. Religionens betydning som stimulanse til personlig utvikling gis helt forskjellig vekt. Den generelle delen av Kunnskapsløftet anerkjenner fullt ut at kristendommen og kulturarven skal være viktige bærebjelker i elevenes livstro, identitet og moralske liv. RLE - faget vektlegger objektivitet og pluralitet og har en endret profil sammenlignet med KRL - faget, som hadde åpenhet mot allsidige arbeidsmåter og identitetsbygging. RLE - faget har en nedtoning av religioner som stimulanse til personlig utvikling og har fjernet den spesifikke fortellingsprofilen og forslagene til involverende, deltakende og erfaringsrike aktiviteter som KRL -faget hadde. Her ser det ut til å være en ubalanse mellom grunnlagsdokumenter som har overlevd læreplanrevisjonen og det nye faget RLE. Faget styres i retning av et samfunnsvitenskapelig fag, der religiøs virkelighet skyves ut av målsettinger og praksis. Religion og religiøse fortellinger som *levende kilder* er byttet ut med teoretisk kunnskap som skal måles, produseres og vurderes.

Behov for kommunikasjon

Kommunikasjon er en bærebjelke i alt samarbeid. Påskevandringene som samarbeidsprosjekt står og faller på åpne kanaler, tydelige målsettinger og forutsigbare rammer. Partene trenger å vite mest mulig om hverandre - tilrettelegging, planlegging, behov, innhold, helhetlig tenkning, forberedelser og evalueringsmuligheter - alt må opp og fram i dagen. Både skole og kirke trenger en bevisstgjøring på hva samarbeidet betyr og kostnader ved det. Opptapping av samarbeid og kommunikasjon krever tid og ressurser. Så kan en stille spørsmål om skole og kirke vil gi dette prioritet og legge arbeid i et smidig og forutsigbart samarbeid. Når jeg ser på utbyttet av og betydningen av påskevandringen - er jeg ikke i tvil. De som vinner mest på at skole og kirke samarbeider om gode opplevelser i kirkerommet, er elevene.

LITTERATURLISTE:

- Akkermann, Sanne F and Bakker, Arthur. "Boundary Crossing and Boundary Objects", *Review of Education Research, Volum 81, No 2*. AERA: American Educational Research Association, USA, 2011
- Afdal, Geir. Debattinnlegg i *Prismet, Nr. 3*. Oslo: IKO - forlaget, 2008
- Afdal, Geir, Haakestad, Elisabeth og Leganger- Krogstad, Heid. *Tro, livstolkning og tradisjon Innføring i kontekstuell religionsdidakti*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006
- Bibelen*. Oslo: Det norske bibelselskap, 2011
- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove. *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget, 2000
- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove. Debattinnlegg i *Religion og Livssyn, Nr.2*. Stavanger: 2002
- Børresen, Beate. Debattinnlegg i *Prismet, Nr. 3*. Oslo: IKO - forlaget, 2008
- Danielsen, Ruth. *Kulturbærende fortellinger - barn og skole*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, 2004
- Dyrstad, Kristin Husby. *Hovedoppgave i pedagogikk: Opplevelse i skyggen av kunnskapens tre?* Universitetet i Oslo, 2000
- Engeström, Yrjö. " Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work, Vol.14, No.1*. London: Routledge, 2001
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag. *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2000
- Fatland, Torunn. *Palmegrener og gåsunger Metodisk opplegg om påske*. Oslo: IKO -forlaget, 2007
- Fuglseth, Kåre og Haakedal, Elisabet. *Samarbeid på tvers Samarbeidet mellom Den norske kyrkja og offentlige institusjoner innan utdanning og kultur*. Oslo: KIFO Stiftelsen Kirkeforskning, 2012
- Gravem, Peder. "Meningserfaring og livstolkning" i *Prismet, Nr.6*. Oslo: IKO - forlaget, 1996
- Gullestad, Marianne. *Kultur og hverdagsliv, På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 1989

- Den norske kirke. *Gudstjeneste for Den norske kirke*. Stavanger: Eide forlag, 2011
- Gunleiksrud, Kristin. *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandring*. Oslo: IKO - forlaget, 2009
- Gunleiksrud, Kristin. *Kultur og tradisjon*. Oslo: IKO -forlaget, 2012
- Hauglin, Otto (red), DIAFORSK. *Evaluering av trosopplæringsreformen, Underveisrapport 1-3, Delrapport 1-7. 2005-2008*
- Henriksen, Jan-Olav og Krogseth, Otto (red). *Pluralisme og identitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2004
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn. *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano Aschehoug, 1996
- Hovdelien Olav. *Doktoravhandling : Den multikulturelle skolen - hva mener rektorene?* Universitetet i Agder, 2011
- Hull, John. "A gift to the child: A new Pedagogy for Teaching Religion to young Children" in *Religious Education, Vol. 91, Nr.2*. Los Angeles, 1996
- Høstmælingen, Njål, Saga Kjørholt, Elin og Sandberg, Kirsten (red). *Barnekonvensjonen - Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012
- Haakedal, Elisabet. "*Det er jo vanlig praksis hos de fleste her...*" *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering - en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990 -tallet*. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, 2003
- Imsen, Gunn. *Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005
- Imsen, Gunn. *Lærerens verden Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009
- Jackson, Robert, Miedama, Siebren, Weisse, Wolfram and Williams, Jean Paul (eds). *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*. Münster: Waxman Verlag, 2007
- Jackson, Robert. *Rethinking religious education and pluralism*. London: Routledge Falmer, 2004
- Jangaard, Anne - Ruth og Lundstad, Marit. *Høytidsvandring*., Oslo: IKO -forlaget, 2008
- Johnsen, Jens Petter (forord). *Gud gir - vi deler Plan for trusopplæring i Den norske kyrkja*. Oslo: Den norske kyrkja, Kyrkjerådet, 2010

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Christoffersen, Line. *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag, 2012

Kringlebotn Sødal, Helje (red.), Danielsen, Ruth, Eidhamar, Levi, Geir, Skeie, Geir og Winje, Geir. *Religions - og livssynsdidaktikk Ei innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2009

Kringlebotn Sødal, Helje og Winje, Geir. "Musikk " i "Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen" i Kringlebotn Sødal , Helje (red.), Danielsen, Ruth, Eidhamar, Levi, Geir, Skeie, Geir og Winje, Geir: *Religions - og livssynsdidaktikk Ei innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2009

Kvale, Steinar. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag, 2009

Leganger - Krogstad, Heid. "Kultur - enhet og mangfold" i Afdal, Geir, Haakestad, Elisabeth og Leganger- Krogstad, Heid: *Tro, livstolkning og tradisjon Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2006

Leganger - Krogstad, Heid, Berge, May Britt Esse. "Norway: common compulsory religious education" in Ziegert, Hans - Georg, Riegel, Ulrich (eds): *How Teachers in Europe Teach Religion An International Emperic Study in 16 Countries*. Münster: LIT Verlag, 2009

Leganger -Krogstad, Heid. *The Religious Dimension of Intercultural Education, Contributions to a Contextual Understanding*, International Practical Theology, Vol 14. Münster: LIT Verlag, 2011

Lied, Sidsel. Debattinnlegg i *Religion og Livssyn Nr.1* . Stavanger, 2002

Løvlie, Lars. "Dannelse og profesjon" i *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre/innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo, 2009

Læreplanverket for den 10 - årige grunnskolen (L97), Utdannings- og Forskningsdepartementet. Oslo, 1996

Mogstad, Sverre Dag. *Fag, identitet og fortelling : didaktikk til kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Universitetsforlaget, 1999

Rise, Svein (red). *Danningsperspektiver: teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid*. Trondheim: Tapir forlag, 2010

Rørvik, Harald. *Læring og utvikling Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget, 1994

Sagberg, Sturla. "Barn har rett til åndelig utvikling" i *Prismet, Nr.6*. Oslo: IKO - forlaget, 1999

Sagberg, Sturla. "Barns åndelige myndighet" i *Prismet, Nr.3*. Oslo: IKO - forlaget, 2007

Sagberg, Sturla. "Norske danningsprosjekter og danning som education" i Rise, Svein (red): *Danningsperspektiver: teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid*. Trondheim: Tapir forlag, 2010

Seip Tønnesen, Elise (red). *Sammensatte tekster : barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010

Smart, Ninian. *The World`s Religions*. Cambridge: Cambridge university press, 1998

Skeie, Geir (red.). *Religionsundervisning og mangfold : rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010

Tjora, Aksel. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag, 2012

Vinnes; Sølvi Irene. "Sang og musikk i KRL - faget" i *Prismet Nr.4*. Oslo; IKO - forlaget, 2003

Østrem, Solveig. "Barns subjektskaping og det betydningsfulle tredje leddet" i *Prismet, Nr.3*. Oslo: IKO - forlaget, 2007

Ziebert, Hans - Georg und Riegel, Ulrich (eds) *How Teachers in Europe Teach Religion An International Emperic Study in 16 Countries*. Münster: LIT verlag, 2009

Offentlige utredninger:

NOU 2007: 6: *Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen*

NOU 1995:9: *Identitet og dialog*

Artikler, læreplaner, lovparagrafer og rundskriv tilgjengelig på internett:

Artikkel fra Bath University: Expansive learning tilgjengelig på <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Expansive%20learning.pdf> besøkt 11.02.2013

Artikkel om Erik Solheims foredrag på Oslo Symposium 2013, 01.03.2013 tilgjengelig på <http://www.vl.no/samfunn/sv-solheim-mott-med-jubel-pa-symposium/> besøkt 10.04.2013

Beckmann, Hege B og Breistein, Ingunn F: *Bruk av sang og musikk i KRL -fag og skolehverdag - en forskningsrapport*, KRL -nettverk 2005 tilgjengelig på http://www.krlnett.no/art/menyadm/stat1/0063_.html besøkt 24.04.2013

Brev fra Utdanningsdirektoratet: Gudstjenester i skoletiden tilgjengelig på http://www.udir.no/Upload/Brev/regelverk/5/gudstjenester_i_skoletiden.pdf besøkt 03.03.2013

Generell del av Kunnskapsløftet tilgjengelig på
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> besøkt 18.09.2012

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Fritaksregler § 2-3a og §2-4 tilgjengelig på
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> besøkt 21.10.2012

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa .tilgjengelig på
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html> besøkt 28.10.2012

Læringsplakaten tilgjengelig på tilgjengelig på
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> besøkt 17.10.2012

Prinsipp for opplæringa - Kunnskapsløftet tilgjengelig på
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> besøkt 18.09.2012

RLE - fagplanen tilgjengelig på
http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Komplett_visning/ besøkt 18.09.2012

St.meld. 2002/2002 , nr 7 : *Trusopplæring i ei ny tid* tilgjengelig på
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20022003/stmeld-nr-7-2002-2003-.html?id=196490> besøkt 19.01.2013

Tømmerholt, Hans S: Aktivitetsteori, 2004 tilgjengelig på
<http://folk.uio.no/hanssto/old/cscw/prosjekt/ATpresentasjon.txt> besøkt 19.10.2012

VEDLEGG 1

Intervjuguide, kirkelig ansatte

Forberedelser

Hvem har tatt initiativet til denne konkrete påskevandringen?

Hvor lenge har menigheten hatt samarbeid med denne skolen om påskevandringen?

Hvordan inviterer menigheten skolen til påskevandringen?

Hvilken forhåndsinformasjon gis til skolen om innholdet i påskevandringen?

Har det vært kontakt med lærere i forkant av påskevandringen med tanke på tilpasninger for denne skolen?

Hvor har dere hentet ideer til innholdet i påskevandringen fra?

Hvilke vurderinger har dere gjort med tanke på tekstutvalget for bruken til dette klassetrinnet?

Hvilke kriterier har dere hatt for valget av sanger og musikk til de ulike stasjonene?

Hvilke kriterier har dere hatt for valget av bilder og symboler til de ulike stasjonene?

Har dere benyttet skolens RLE- planer når dere utviklet opplegget for påskevandringen? Hvilke momenter i planene har dere eventuelt knyttet påskevandringen til?

Hvordan har dere vurdert forholdet mellom pedagogisk aktivitet og religiøs aktivitet i forbindelse med planleggingen av elevenes aktiviteter?

Gjennomføringen

Hvordan ble elevene tatt imot når de ankommer kirken?

Hvilke stasjoner synes du engasjerte elevene mest?

Hvilke stasjoner synes du var mest krevende?

Hva tror du elevene sitter igjen med etter denne påskevandringen?

Har dere gjort noen endringer i påskevandringens stasjoner fra tidligere år? I så fall, hva har dere forandret og hvorfor?

Etterarbeid/refleksjon

Hva slags reaksjoner fikk du fra elevene på stasjonene på dagens påskevandring? Hva slags reaksjoner har dere tidligere fått fra elevene på disse stasjonene?

Har menigheten faste evalueringsmøter med skolene i etterkant av påskevandringene? Hva er temaene på disse møtene? Blir det sendt ut sakslister og skrevet referat fra disse møtene?

VEDLEGG 2

Intervjuguide, lærere

Forberedelser

Hvordan fikk skolen din invitasjon fra menigheten?

Hvilken forhåndsinformasjon fikk du om innholdet i påskevandringen? Synes du at dette var tilstrekkelig? Hva savnet du eventuelt?

Hvordan har du informert foreldrene om opplegget i kirken?

Har noen av foreldrene bedt om fritak fra påskevandringen for sitt barn? I så fall, hvor mange?

Hvordan har du forberedt elevene på påskevandringen?

Hvordan integrerer du påskevandringen i RLE planen for trinnet?

Gjennomføringen

Elevene deltar aktivt på ulike stasjoner. Oppfatter du at dette er innenfor rammen av pedagogiske aktiviteter?

En av stasjonene handler om Jesu død. Hvordan synes du at dette temaet ble presentert av lederen?

En annen stasjon handler om Jesu oppstandelse. Hvordan synes du at dette temaet ble presentert av lederen?

Synes du at opplegget var tilpasset elevenes alder? Hvis ikke, kan du utdype dette?

Hvordan syntes du at aktivitetene underveis fungerte for elevene?

Hvordan vil du beskrive elevenes respons på påskevandringen underveis?

Er det noen elementer i påskevandringen som du vil karakterisere som en religiøs aktivitet?

Etterarbeid/refleksjon

Planlegger du noen form for bearbeiding og refleksjon fra elevene i etterkant av påskevandringen? Hvilke spørsmål/temaer vil du i så fall ta opp og på hvilken måte?

Planlegger du noen form for tilbakemelding til kirken i etterkant av påskevandringen? Hva kan være aktuelt å ta med i en slik tilbakemelding og hvilken form synes du er mest tjenlig?