

Lærer eller medvandrer?

En undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen



AVH501 – Masteravhandling (30 stp)

Master i kirkelig undervisning

Våren 2009

Kandidat: Jo Edvardsen

Veileder: førsteamanuensis Heid Leganger-Krogstad

Det teologiske Menighetsfakultet

Innhold

Forord	2
I Innledning	4
1. Tema og problemstilling	4
2. Bakgrunn og formål	5
3. Avgrensinger og disposisjon	6
II Fagfeltet religionspedagogikk – et overblikk	8
1. ”Menigheten som lærende fellesskap”	8
2. Et religionspedagogisk perspektiv	9
3. Kirkelig religionspedagogikk i norsk forskning	11
III Den teoretiske tilnærminga – teorier om læring	16
1. Hva er læring?	16
2. Læring i den kognitive tradisjonen	18
3. Det sosiokulturelle alternativet	20
4. Læring i teorien og i kirken	23
IV Empirisk tilfang og metode	28
1. Intervjuundersøkelsen, utforming og gjennomføring	28
2. Valg av kvalitativ metode	30
V Presentasjon av forsøksenheter	32
1. Vetleby: Gudstjenester med pusterom og påfyll	33
2. Gampetreff: Inn i fellesskapet gjennom tjeneste	37
3. Tiriltoppen: En åpen favn i drabantbyen	39
4. Bessby: Folkekirke søker kjerne	43
5. Bekkefaret: Trosopplæring mellom bedehus og arbeidskirke	46
6. Fabelvik: Dialog og livsmestring	52
VI Drøfting	58
1. Når tro skal praktiseres	58
2. Mål: tilhørighet, oppleving – og litt kunnskap	60
3. Involvering og medansvar – lettere sagt enn gjort!	62
4. Perifer deltaker – bli ved din lest?	66
5. ”- ei mer tilbaketrukket rolle”	68
VII Konklusjoner og utblikk	72
1. Sammenfatning: Medvandrerer – den kirkelige lærer?	72
2. Avsluttende utblikk: ”- vi er tilretteleggere”	77
Litteratur	83
Vedlegg 1: Informasjonsskriv om undersøkelsen	86
Vedlegg 2: Intervjuguide	87
Vedlegg 3: Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste	89

Forord

Det er menigheten som læringsfelleskap for ungdom denne oppgava handler om. At konteksten har en avgjørende betydning for læring og forståelse er en sentral ide i den videre drøftinga, derfor er også konteksten rundt oppgava verdt en innledende kommentar. Temaet har direkte sammenheng med at jeg som kateket gjennom en årrekke har opplevd kontakten med ungdommer som noe av det mest spennende, men samtidig utfordrende i min tjeneste. Et minikurs for fjorårskonfirmanter er sentralt her. En evalueringsrunde etter det første kurset gav mange gode tilbakemeldinger, men også en påminning: ”Det må ikke bli for mye teori. Husk at vi gjør dette på fritida vår.” Da dette kurset skulle startes på nytt, hadde jeg samtidig gjennom videreutdanning blitt inspirert av et utvidet læringsbegrep, med mesterlære og idealet om medvandring. Dermed ville jeg snu på flisa, ikke mer ”konfirmantundervisning, videregående kurs” med utfylling av arbeidsark. Oppglødd av nye ideer om å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer, og møte dem som selvstendige subjekt, satte vi lederne oss ned sammen med ungdommene og spurte: ”Hva har dere lyst til å snakke om?” Og så ble det stille! I stedet for en åpen dialog ble det i stedet en stadig mer frenetisk enveiskommunikasjon fra oss voksne i forsøk på å lure noe ut av dem. I ettertid ser jeg hvordan vårt plutselige rolleskifte overfor ungdommer som kjente oss som konfirmantlærere skapte en usikkerhet hos dem. Og hos meg en frustrasjon, for hvordan blir man egentlig en medvandrer? Jeg skjønnte at en fiks løsning å ty til når den tradisjonelle lærerrolla ikke strekker til er det i alle fall ikke. Men vel verdt å studere nærmere.

Gjennom et forskningsstipend fra Kirkens Arbeidsgiverorganisasjon fikk jeg muligheten til å sette i gang undersøkelsen som oppgava er basert på. Da dette viste seg å bli mer omfattende enn tenkt fra først av, la arbeidsgiveren min til rette for en utvidet studiepermisjon, slik at jeg også kunne få fullføre. Takk til begge for stor velvilje og oppmuntring underveis!

I løpet av et par uker vinteren 2009 fikk jeg reise Norge på langs. Med t-bane, tog, fly, buss og ferge var jeg på farten og banka på hos koordinatorene for trosopplæringsprosjekt. Overalt ble jeg tatt vel imot, bydd kaffe (et av de uunnværlige artefaktene i norsk menighetsarbeid), og mens koppene ble tomme, ble diktafonen min fylt av historier om ungdom, tro og læring i mangfoldige lokalsamfunn. Takk til alle som satte av tid, villig delte erfaringer og opplevinger, og gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgava! At de her må forbli anonyme, gjør ikke takken mindre.

Slik er oppgava i seg selv et uttrykk for tanken bak temaet: vi lærer og utvikler oss gjennom å delta i fellesskap. Jeg vil først framheve læringsmiljøet på Menighetsfakultetet. Særlig vil jeg takke førsteamanuensis Heid Leganger-Krogstad, først for å ha oppfordret meg til å søke forskningsstipendet og gjennomføre masterstudiet, og så for å ha vært en inspirerende veileder. Med faglige innspill, utfordringer og tilbakemeldinger underveis har hun vist hvordan rollene som lærer og medvandrer utmerket kan utfylle hverandre! Takk også til professor Geir Afdal for en grundig innføring i de metodiske spørsmåla som ligger til grunn for den kvalitative undersøkelsen, og for viktige innspill i utformingen av problemstillingen. I den tidlige fasen av arbeidet fikk jeg god hjelp og veiledning av Randi Langkaas og Kristine Aksøy Alveng i trosopplæringssekretariatet i Kirkerådet. Gjennom kontakten med disse fikk jeg delta på en verksteddag om konfirmasjon og myndighetsfasen i trosopplæringen, der forsker Erling Birkedal delte sine refleksjoner om erfaringsbasert didaktikk. Hans tiltrettelegging av lærerrolla i trosopplæring for ungdom har vært inspirerende og avklarende for meg.

Oppgava er basert data som jeg har samlet inn ved en intervjuundersøkelse, og jeg har latt informantene komme til orde gjennom bruk av sitater, til dels lengre utdrag av samtale, og indirekte gjennom mine beskrivelser. Dette er gjort for at leseren skal kunne vurdere om jeg gir en fortolkning av materialet som er preget av gyldighet og pålitelighet. Når jeg derfor har gått noe ut over det sidetallet som er satt som ramme for slike oppgaver, vil jeg legitimere det med den kvalitative metoden jeg har valgt, i motsetning til en systematisk drøfting basert på allment tilgjengelige kilder eller kvantitativt materiale (Everett og Furseth 2006:159).

I Innledning

1. Tema og problemstilling

Tema for oppgava er menigheten som læringsfellesskap for ungdom, med vekt på trosopplærers rolle i samspillet med unge. Problemstillingen spør etter mulighetene for å gi trosopplæring gjennom deltaking i fellesskap, og hvordan de voksne kan etterstrebe ei rolle der de både er tydelige ledere, men også åpne for unges medvirkning og verdsetting av deres erfaringer. Hvordan den voksne lederen forstår si rolle overfor ungdom, vil henge sammen med hva slags læringssyn som legges til grunn, bevisst eller ubevisst. Jeg bruker derfor læringsbegrepet som analyseredskap, og setter to perspektiver på læring opp mot hverandre.² I tittelen på oppgava er disse karakterisert ved spenningen mellom to ulike rollemodeller: lærer eller medvandrer.

Læreren representerer her den kognitive tradisjonen, hvor læring forstås som en prosess i det enkelte individet, mens medvandreren knyttes til det sosiokulturelle perspektivet som framhever at mennesker lærer ved å delta i sosiale fellesskap. Disse to ulike oppfatningene, får også konsekvenser for hvordan man ser på forholdet mellom de(n) lærende og kunnskap/virkeligheten. I den kognitive tradisjonen finnes en dualisme som skiller disse fra hverandre, slik at læring blir formidling av kunnskap om den ytre, objektive virkeligheten, nærmest som å overlevere en pakke. Det sosiokulturelle perspektivet har et annet syn, en monistisk oppfatning: den lærende lever, handler og forstår midt i virkeligheten. Læring er ikke bare overlevering med språk og kommunikasjon som middel, men i språket (og de kulturelle tegn og redskaper, eller artefakter, som mennesket har utviklet) konstitueres forståelsen av virkeligheten. Dermed vil menneskets erkjennelse av virkeligheten ikke kunne etableres som en objektiv, universell sannhet, for menneskene kan ikke abstrahere virkeligheten fra den spesielle sosiokulturelle konteksten de selv er del av. Disse to forståelsene av læringsbegrepet fører til ulike lærerroller: er lærerens rolle å formidle gitt kunnskap, med kommunikasjon av denne som den store utfordringen? Eller handler det om å utvikle en større forståelse av virkeligheten sammen med andre, i et dialektisk samspill?

¹ Jeg bruker dette begrepet her for å framheve funksjonen som ansvarlig for trosopplæring i menigheten, uten å knytte det til en bestemt yrkesgruppe eller stillingskategori. I den empiriske delen av oppgava er det de ansatte prosjektlederne som har denne rolla, i drøfting ellers bruker jeg ofte uttrykkene lederen eller den voksne for å inkludere også ansatte i andre kategorier og frivillige medarbeidere.

² Avgjørende innspill til utforming av problemstillingen og valg av teoriperspektiv har jeg hentet fra Afdal 2008.

Det sosiokulturelle perspektivet er spesielt utfordrende ved sin åpne dialektikk; læring handler ikke bare handler om at det lærende subjektet kan forandre seg (gjennom økt kunnskap). Når læring er mer enn overføring, så betyr det at også objektet, eller den sosiale konteksten kan forandres og utvikles. Relatert til læring i en kirkelig kontekst, kan vi spørre: finnes det en hverdagsteologi i menighetene som er åpen for å møte ulike språk og ulike måter å se virkeligheten på som deltakerne bringer med seg? Eller blir menigheten et lukket praksisfellesskap med sitt språk, uten kontakt med andre arenaer?

Problemstillingen åpner for store og grunnleggende spørsmål, ikke bare om trosopplæring, men om å være kirke i dag, med kontaktflater mot ulike fagfelt, som det er umulig å gi en bred drøfting av i denne oppgava. Dermed er en avgrensing tvingende nødvendig, gjennom valget av teoriperspektiv og utforminga av den empiriske delen. Jeg søker å finne hvordan læringsteori hjelper til å se mønster i ungdomsarbeid i menighetene.

Konteksten er menigheten som læringsfellesskap for ungdom, og læring vil dermed defineres som trosopplæring. Teoriperspektivene utfordrer til å vurdere hva slags læring som finner sted når målet er ”at den dømte skal leve i sin dåp gjennom å lære å kjenne troen de er døpt til”³ slik at troen på Gud gir hjelp til å leve i Hans verden. Hvilken rolle har de ansvarlige trosopplærerne som legger til rette for slik læring? Dette blir drøftet i den empiriske delen av oppgava, som bygger på intervju med prosjektledere i seks ulike forsøksenheter (menigheter) for trosopplæring i Den norske kirke.

2. Bakgrunn og formål

Hvordan konteksten gjør det nødvendig å lete etter nye veier i trosopplæring for ungdom, kan utviklingen innenfor media illustrere. Tv-en og pc-en er to tekniske hjelpemidler, men forstått som artefakter i et sosiokulturelt perspektiv mye mer enn bare hjelpemidler, de er med å gi struktur og innhold til menneskelig samhandling og læring. De som nå er ungdommer tilhører den første fullblods nettgenerasjonen, fortrolig med pc-en som åpner for en helt annen kommunikasjon og læring enn en tv gjør. De er vant til å involveres som både sendere og mottakere i en interaktiv, men kanskje også ukritisk prosess, men alt som minner om autoritær tildeling av informasjon vil de opponere mot. Denne konteksten må kirken være i dialog med, og endringen innenfor kommunikasjonsteknologi gir bakgrunn til innfallsvinkelen i oppgava.

³ Slik formuleres målet i introduksjonen av grunnlaget for en fornyet trosopplæring, *Når tro deles* (2008:113).

Ved innføringen av trosopplæringsreformen i Den norske kirke i 2003 ble en ny aldersgruppe inkludert i kirkens systematiske dåpsopplæring: myndighetsfasen for alderen 15-18 år, som en oppfølging etter konfirmasjonstida. Å etablere tiltak for denne aldersgruppa byr på spesielle utfordringer. Det finnes ingen tradisjoner for folkekirkelige breddetiltak, og kirken kan verken samarbeide med foreldrene eller skolen på tilsvarende måte som for yngre aldersgrupper. Mange unge slutter i organiserte fritidsaktiviteter, som musikk eller idrett. De kommer til et stadium hvor de for å være med videre må ha stadig høyere ambisjoner og dermed økende krav til egen innsats. Samtidig har unge forventninger om å ha et stort sosialt nettverk, lykkes med utdanning, og ønske om et forbruksmønster som gjør at mange har arbeid ved siden av skolen. Kirken har et menneskesyn som vektlegger hvert menneske som unikt, verdifullt og med gudgitte ressurser. Inn i denne konteksten skal kirken finne sin plass, med nye trosopplæringstiltak mellom mange tilbud i et hardt presset marked.⁴

Trosopplæringsreformen er fra 2008 inne i en overgangsfase fra forsøk og utprøving til implementering i alle sokn i Den norske kirke. Et kritisk punkt er hvordan erfaringer og kunnskap fra forsøkene bearbeides og brukes når helhetlige planer for trosopplæring skal utarbeides, og få sin lokale utforming i menighetene. Det finnes mye "taus kunnskap" i kirken, å sette ord på denne gir potensial for å utvide sin kompetanse, innsikt i hvordan en fungerer som leder kan gi bedre evne til å være en god leder. Som en av praktikerne på dette feltet, er det mitt mål med studien at den kan gi et bidrag til økt forståelse, og derved også hjelp til bedre praksis i trosopplæringa, slik at den oppleves som relevant av kirkens dømte medlemmer.

3. Avgrensinger og disposisjon

Når prosjektet er å studere menigheten som læringsfellesskap, er en forutsetning at læring foregår ikke bare gjennom avgrensa tiltak for bestemte aldersgrupper. Læring er et aspekt ved all aktivitet i kirken, ved å delta så lærer vi. Men å dokumentere et slikt totalbilde ville kreve en undersøkelse av et helt annet omfang og andre metoder enn hva jeg hadde til rådighet. En intervjuundersøkelse med noen utvalgte personer gir ikke et dekkende bilde av all læring i den

⁴ Ungdoms livssituasjon er mer kompleks og variert enn slike generaliserende karakteristikker uttrykker, men jeg avgrensar meg fra å gå vidare inn mot samfunnsvitenskapelig ungdomsforskning. Holmqvist (2007) gir her et bidrag med religionssosiologisk profil, jfr. note 15. En kortfattet oversikt over viktige samfunnsforhold av betydning for trosopplæringa finnes hos Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:38-40.

aktuelle konteksten. Å bruke pedagogisk teori som en samtalepartner, og knytte denne til praksis gjennom intervjuene har i seg et potensial til ny erkjennelse. Likevel har læringsteorier, i de to utformingene som jeg har valgt, også sine begrensinger. Å tro at disse teoriene kan forklare alt som kommer fram gjennom intervjuene, ved å presse det inn i bestemte former, vil neppe være en dialektikk mellom teori og praksis som vil gi økt forståelse.

Det ville vært mulig å gjøre en undersøkelse innenfor dette feltet uten å knytte den direkte til trosopplæringsreformen. En grunn til å ta utgangspunkt i reformen, er at prosjektmenighetene har skriftliggjort sine tiltak og erfaringer, og at dette materialet er tilgjengelig i en database. Videre har reformen vært gjenstand for vurdering og forskning som kan utfylle det jeg ville finne i min undersøkelse. Og endelig har de som er valgt ut til å være forsøksmenigheter måttet drøfte og dokumentere sine målsettinger og arbeidsmetoder, og dermed utviklet en refleksjon omkring sine tiltak som det ville være av interesse å bli kjent med.

Trosopplæringsreformen er nettopp en reform av kirkelig opplæring, på ulike plan: aldersgruppa er utvidet, målsettingen om å favne bredden er tydelig skjerpet, og det er endringer i synet på læring. Teologisk har reformen forsterket en prosess med vitalisering av dåpsteologien, med forskyvning fra omvendelsesforkynnelse til opplæringskristendom, ”Barn og unge som troende subjekt” understrekes (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:34 og 73-91). Denne omfattende endringsprosessen kan studeres fra mange ulike faglige innfallsvinkler, i denne oppgava har jeg valgt religionspedagogikk som ståsted. Kapittel II vil plassere oppgava innenfor denne fagtradisjonen.

Kapittel III introduserer teoriperspektivene. Når Styringsgruppa for reformen gjør sin oppsummering og presenterer grunnlaget for en fornya trosopplæring, framheves tanken om læring gjennom samhandling i fellesskap (*Når tro deles*, 2008:113-116). Det gjør en presentasjon av sosiokulturelle perspektiv interessante, i tradisjonen fra Vygotskij, og særlig i Lave og Wengers utforming. Siden kirkens satsing på trosopplæring presenteres som en reform, er det naturlig å forstå dette som et ønske om å endre en eksisterende situasjon, som en kirkelig variant av reaksjonen mot kognitive forståelser av læring. Men vil et slikt ønske samsvare med de erfaringene og refleksjonene vi kan finne i praksisfeltet? Mitt utgangspunkt er at jeg ønsker å beholde spenningen som jeg viser til i oppgavetittelen. Ut fra teoridrøftingen vil jeg ikke postulere en forrang for én retning, men holde muligheten for en balansering eller

syntese åpen. Det er derfor relevant å inkludere også det som kan kalles ”standard” læringsteori (Afdal 2008:232) med vekt på den kognitive tradisjonen etter Piaget. Hovedkildene for teorikapitlet er Lave og Wenger (2007): *Situert læring* og Säljö (2007): *Læring i praksis*. Avslutningsvis vil jeg drøfte mulige konsekvenser for forståelsen av læring i kirken.

Den empiriske delen starter i kapittel IV med en nærmere presentasjon av selve undersøkelsen, og de metodevalg som ligger til grunn for denne, før de ulike forsøksenhetene introduseres i kapittel V. En sammenlignende drøfting i kapittel VI knytter dette materialet sammen med teoriperspektivene gjennom å se på overgripende tema som kunnskap, mål, involvering og medansvar, og hva slags roller deltakere og ledere går inn i. Det avsluttende kapittel VII presenterer hovedfunn i undersøkelsen, og vil vise konsekvenser av disse i relevans til kirkelig ungdomsarbeid, særlig ved et forsøk på å skissere ei ny lederrolle.

II Fagfeltet religionspedagogikk – et overblikk

1. ”Menigheten som lærende fellesskap”

Trosopplæringsreformen fikk fra starten en målformulering som omfattet både planarbeidet og selve opplæringa: ”Vi skal utvikle en systematisk trosopplæring som fremmer kristen tro, gir kjennskap til den treenige Gud og gir hjelp til livstolkning og livsmestring for alle dømte i alderen 0-18 år, uansett funksjonsnivå” (*Når tro deles* 2008:17). I arbeidet mot dette målet er begrepet ”menigheten som lærende fellesskap” brukt for å uttrykke både et pedagogisk og et ekklesiologisk ideal. Her vil jeg vise hvordan det brukes av Styringsgruppa for trosopplæringsreformen i deres rapport fra forsøks- og utviklingsfasen 2003-2008: *Når tro deles*. I et avsnitt om grunnlaget for en fornyet trosopplæring blir hovedtrekk i en ny plan for trosopplæring i Den norske kirke presentert.⁵ Her er det læringsfellesskapet disiplene fikk oppleve et forbilde, slik at ”hele menigheten skal være et lærende fellesskap, der barn og voksne sammen lærer å leve i den troen vi døpes til, i en livslang prosess.” (*Når tro deles* 2008:113). Ut fra dette bibelske perspektivet påpekes det at disiplene ble kjent med Jesus gjennom undervisning, egne erfaringer og arbeidsfellesskap, som gav grunnlag for å utvikle tilhørighet og identitet. Dette gir føringer for utformingen av trosopplæring, ved at praktisering av tro som en viktig oppgave understrekes, at kirken forstås både som

⁵ Dette avsnittet er videreført i høringsutkastet til planen, februar 2009.

læringsarena og innhold, framheving av at vi lærer gjennom både ord, samtale, handlinger og opplevelser, gjennom møte mellom mennesker og med Gud, der rollene som ”elev” og ”lærer” veksler mellom deltakerne i læringsprosessen (*Når tro deles* 2008:113-114).⁶

I den videre drøftingen vil jeg se nærmere på teoriperspektiv på læring i forhold til disse ideene, med perspektivet om hvordan læringsteorier kan bidra til å forstå praksis i en kirkelig kontekst. Men først plasserer jeg mitt prosjekt i en religionspedagogisk forskningstradisjon, og gir et overblikk over relevant norsk forskning på området.

2. Et religionspedagogisk perspektiv

Som nevnt kan ideen om menigheten som lærende fellesskap, slik den er presentert gjennom trosopplæringsreformen, forstås på ulike måter. Den inneholder et ekklesiologisk program for videreføring av Den norske kirke som folkekirke, noe som også har vært et moment for å begrunne reformen fra starten av (NOU 2000:26, s. 49). Et viktig tema er hvilken rolle barn og unge spiller i et slikt fellesskap, noe den økende interessen for barneteologi (og i noe mindre grad ungdomsteologi⁷) vitner om. Et annet bidrag til forståelse finnes i teorier om lærende organisasjoner.⁸ De brillene jeg har valgt å bruke for å se nærmere på menigheten som læringsfellesskap er henta fra religionspedagogikken.

⁶ Denne tankegangen er tydelig uttrykt hos Everist (2002, særlig kap 1 ”A Community of Teachers and Learners”). Begrepet *disippelpedagogikk* ble introdusert i revisjonen av Plan for konfirmasjonstiden (1998: 12), i kapitlet om pedagogikk brukes modellering for å uttrykke innholdet i dette: Lederne skal møte konfirmantene med å dele av sine erfaringer, gi veiledning og omsorg, være trygge i rolla som verdibærere og forbilder, i ramma av et inkluderende menighetsfellesskap. Denne tenkinga er kopla til disippelflokken som læringsfellesskap, der disiplene fikk oppgaver, tillit og erfaringa av at Jesus er Herre. Håndboka til Plan for konfirmasjonstiden (1998: 22) begrunner bruken av begrepet *disippelpedagogikk* med at det understreker at pedagogisk virksomhet ikke er noen ny oppfinnelse i kirkelig sammenheng, og ikke for å bøte på en mangel på fagpedagogiske begreper (som kirken kan ha god nytte av å tilegne seg).

⁷ Det sentrale bidraget til refleksjon om ungdomsteologi er Norheim (2008): *Kan tru praktiserast?* Han vil gi føringer for et paradigmeskifte innenfor ungdomsarbeid i norsk kontekst, med vekt på kjernepraksiser som skaper en integrert tro – eller ”en tro som flytter med” i hans språkbruk. Her er en grundig gjennomgang av ungdomsteologi internasjonalt, og et forsøk på å utforme det i en norsk kontekst. Perspektivet i boka kan nok delvis falle inn under Afdals (2008:228) karakteristik: ”mye tro, men lite (opp) læring – mye Luther, men lite Vygotskij”. Slik blir innfallsvinkelen for å si noe om ungdom og trosopplæring en annen enn den jeg har valgt, men skjæringspunkter finnes.

⁸ Her har Sigerseth (2005) gitt et viktig bidrag: ”Den lærende menighet – Nettverksbygging i et menighetsperspektiv”. Han har særlig gjort bruk av organisasjonsteori i sin analyse av norske menigheter, men trekker også inn mesterlære og erfaringsbasert læring, og påpeker at svært mye av læringen i en menighet skjer uten å være planlagt, gjennom samhandling mellom mennesker i ulike aktiviteter og roller. Den lokale kulturen er vel så avgjørende for læring som formell undervisning. Sigerseth konkluderer med at ledere må komme vekk

Fagfeltet religionspedagogikk har tradisjonelt vært knyttet til religionsundervisning i skolen. Kirkelig undervisning kan forstås både i kontinuitet med skolen, og slik gi skolens religionspedagogikk overføringsverdi; men kirkens undervisning har også spesifikke mål som går ut over skolens,⁹ og dermed kreves en videreutvikling av religionspedagogikken. Om kirkens undervisning brukes også begrepet kateketikk, ofte knyttet til elementærundervisning i tros lære og etikk (katekese), gjerne med overveiende kognitiv metode.¹⁰

Religionspedagogikk kan åpne for et videre syn på læring, som også inkluderer emosjonelle erfaringer og praksis. I navnet religionspedagogikk ligger det som forutsetning at også religiøs aktivitet kan vurderes og beskrives med de redskapene som pedagogikkfaget bruker. Når religionspedagogikk har kirkens trosopplæring til analyse, må det være en åpenhet for å se både det allmenne ved religion som menneskelig kultur og det spesifikke når denne kulturen er formet i en bestemt retning, som krever en kristen fortolkning. Dette gjør at religionspedagogikken må ha et spesielt blikk for den kontekstuelle dimensjonen ved teologien (Johnsen 2009:17-18). Drøftinga av læring i et sosiokulturelt perspektiv vil samsvare med en slik posisjon.

Avslutningsvis vil jeg peke på et skjæringsfelt mellom religionspedagogikk og dogmatikk, forholdet mellom tro og opplæring. Er det egentlig mulig å gi trosopplæring, når troen er Guds verk gitt i dåpen? Den teologiske drøftinga av dette spørsmålet faller utenfor denne oppgava, men skal likevel nevnes for å understreke at det pedagogiske perspektivet som er valgt her, ikke gir en total forståelse av tro og opplæring i en kirkelig kontekst.¹¹

fra illusjonen om kontroll, men finne en ny rolle, i utviklingen av læreprosesser i åpne og inkluderende nettverk med en desentralisert maktstruktur.

⁹ Asheim (1978:184) påpeker at den kristne oppdragelsens egentlige mål ikke er utvikling av egne evner, selvrealisering, personlighetsintegrering eller kunnskapsøkning, men kan defineres som "Å bli stillet overfor Læreren, Jesus Kristus, innenfor rammen av hans menighet, og møte et kall til liv i tro og tjeneste."

¹⁰ Et uttrykk for denne tradisjonen finner vi i bøkene til Aasmund Dale, tidligere leder av IKO og kateketseminaret ved Menighetsfakultetet: *Undervisning i kirken* (1985) og *Læring i kirken – En praktisk kirkediaktikk* (1994). Han er blant annet opptatt av at grensen mellom det kateketiske arbeidet og den "generelle menighetsutfoldelsen" står i fare for å utviskes, på katekesens bekostning (1985: 7-8). Samspillet mellom livsutfoldelse, menighetsliv og kateketiske bidrag er av temaene som på nytt er aktualisert i evalueringen av trosopplæringsreformen.

¹¹ En videre drøfting av dette spørsmålet særlig relatert til trosopplæringsreformen finnes hos Stålsett 2004. Han viser hvordan ulike måter å forstå trosopplæring er gjensidig utfyllende. Basis er tro som en passiv mottakelse av Guds frelsesverk, formidlet ved Den hellige ånd gjennom dåpen. Denne troen verken består av eller er resultat av innsikt. Samtidig både kan og bør denne innsikten tilegnes, gjennom gradvis vekst og modning. I rapporten *Dåpsopplæring i Den norske kirke* (2001:14) uttrykkes dette ved at dåpsopplæringen er innføring i den

3. Kirkelig religionspedagogikk i norsk forskning

En sentral person innenfor utviklingen av religionspedagogikk som akademisk disiplin i Norge, Ivar Asheim, påker i sin ”Religionspedagogikk – en innføring”(1981:7)¹² at den plass skolespørsmål har fått gjør at det trengs en utfyllende, grundigere drøfting av kirkens pedagogiske oppgaver. Han drøfter om kristendomsundervisningens plass er i skolen eller kirken, og påpeker at det er i kirken vi må søke den bærende, kontinuerlige hovedlinjen i kristendomsundervisningen. I bare en kort periode av kirkens liv har dåpsundervisningen mer eller mindre vært overtatt av skolen. ”Ideen om helhetskatekumentatet” drøftes på bakgrunn av endringer i skolens formålsparagrafer (Grunnskoleloven fra 1969) og funksjon i samfunnet, men fortsatt bare som en ide (Asheim 1981:56-57 og 63-66). Den videre utviklingen av faget har da også i overveiende grad vært rettet mot kristendomsfagets plass i skolen.¹³ Men med Kirkemøtets vedtak om Plan for dåpsopplæring i 1991 og ennå mer med Stortingsvedtaket i 2003 om ”Trosopplæring i en ny tid” er ideene om et kirkelig helhetskatekumenat i ferd med å bli virkelighet.¹⁴

Trosopplæringsreformen med sitt mål om en sammenhengende og systematisk opplæring fra 0-18 år, og det omfattende forsøks- og utviklingsarbeidet som reformen har medført, har også skapt en fornyet interesse for læring i kirkelig kontekst. Afdal (2008:227-228) viser i en oversikt over fagartikler om trosopplæring de siste åtte årene at det er de teologiske, historiske og systematiske bidragene som dominerer, sammen med refleksjoner over den samfunnsmessige konteksten. I den grad vitenskapelige pedagogiske perspektiver er med, spiller de i flere tilfeller ingen ledende rolle, og han konkluderer - med forbehold - at det ikke

virkeligheten som dåpen reelt førte inn i, ”den må springe direkte ut av dåpen, og den er dåpen bare i et annet medium enn den sakramentale handlings.”

¹² Første utgave av boka kom i 1976, som den første norske – og skandinaviske – innføringen i religionspedagogikk. En omarbeidet og utvidet utgave sammen med Sverre Dag Mogstad ble utgitt i 1987: *Religionspedagogikk - tolkning, undervisning, oppdragelse*.

¹³ Lied (2006: 168) påpeker i en oversikt over norsk religionspedagogisk forskning to tradisjoner: ”Asheim/Mogstad-tradisjonen”, som med teologi som basis for religionspedagogikken vil gi en begrunnet lære om undervisning og oppdragelse, og ”Winsnes-tradisjonen”, som med et pedagogisk, kontekstuellt og empirisk utgangspunkt gir religionspedagogikken en allmennpedagogisk begrunnelse, ut fra at kristendomsfaget i grunnskolen skal hjelpe elevene til å komme til rette med seg selv og sin verden. Pettersen (2007:232) kommenterer til Lied at den sterke orienteringen mot skolen i forskningen ikke kan tolkes som at den kirkelige pedagogikken har gått i dvale, men at den har hatt andre arenaer enn fakultetene, og er i langt mindre grad enn den øvrige religionspedagogikken faglig dokumentert.

¹⁴ En oversikt over bakgrunn, oppstart og organisering av trosopplæringsreformen finnes i *Når tro deles* (2008: 6-33) og en mer vurderende framstilling hos Hauglin, Lorentzen og Mogstad (2008:13-18).

finnes ”en eneste referanse til en betydelig læringsteori” (s. st.). Afdal peker på det bekymringsfulle i at religionspedagogikken blir utydelig og lite reflektert. En kirkelig orientert religionspedagogikk må nyttegjøre seg utdanningsvitenskaplige forskningstradisjoner. Men fordi ”skole-pedagogikk” ikke automatisk kan overføres til en kirkelig kontekst, må læringsteori som er basert på forskning også innen andre institusjoner og sosiale praksiser utfylle denne.

Konklusjonen her er at det ikke finnes noen omfattende forskning eller faglitteratur med det fagperspektivet som jeg bruker denne oppgava, en kirkelig religionspedagogikk. Slik sett er dette arbeidet et forsøk på den videreutviklingen av læringsteori i en norsk kirkelig kontekst gjennom empirisk undersøkning som Afdal etterlyser (2008:229). Det må imidlertid straks tillegges at trosopplæringsreformen på ingen måte har unnslettet forskernes oppmerksomhet, og slik skulle utgjøre et hvitt felt på kartet. Gjennom forskergruppa *Arbeidsfellesskapet* er reformen evaluert. Gjennom forsøksfasen i åra 2003-2008 har gruppa levert del- og underveisrapporter, offentliggjort på nettstedet www.etor.no, og disse danner grunnlaget for den oppsummerende evalueringen ”Kunnskap, opplevelse og tilhørighet” (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008).

Heid Leganger-Krogstad gir her en vurdering av pedagogisk innhold og utvikling i forsøket. Hennes teori er at grunnlagsdokumentenes framheving av en totalformidling av tro skaper en forventning om at det tradisjonelle formidlingsorienterte synet på læring avløses av et sosiokulturelt læringssyn (Leganger-Krogstad 2008:124). Gjennom analyse av tiltaksrapporter konkluderer hun med at fellesskapslæring har fått et løft. En økt bruk av kirkerommet som arena tolkes som en bevegelse mot å binde sammen kunnskap, praksis og sosialt fellesskap, i det som er den naturlige konteksten for kirkelig undervisning. Ulike artefakter som uttrykk for kirkens materialiserte historie brukes i en distribuert læring. Læring gjennom bruk av trospraksiser er viktig i mange tiltak, og mesterlære har betydelig vekt, ved relasjonsbygging og praksisfellesskap, der de ansatte ser på sin rolle som veiledere. Den kunnskapsorienterte læringa har forbausende liten plass. Dette korresponderer med endring mot et sosiokulturelt læringsbegrep (Leganger-Krogstad 2008: 124-127 og 137-142).

Arbeidsfellesskapet har også gitt ut en casestudie av sju forsøksmenigheter: ”Når tro skal læres” (Hegstad, Selbekk og Agedal 2008), som konkluderer med at kristen sosialisering må foregå i en kirkelig kontekst, med vekt på fellesskap og opplevelse. Trosopplæringsreformen

svarer slik på en allmenn dreining i pedagogikken mot et sosiokulturelt læringssyn (Hegstad, Selbekk og Agedal 2008:121). En læringsteoretisk tolkning av casestudiene finnes ellers ikke, men det vises til Leganger-Krogstads artikkel.

Styringsgruppa for trosopplæringsreformen har også opprettet et kompetansenettverk, og i regi av Stiftelsen Kirkeforskning har nettverksgrupper sammensatt av fagpersoner med akademisk kompetanse og prosjektledere fra forsøksmenigheter sammen reflektert over praksis og teori i reformen. Bidrag fra deltakerne er publisert i to bøker; Lannem og Stifoss-Hansen 2006 og Lannem 2008. En av gruppene hadde som tema ”Fenomenet læring i trosopplæringsreformen”.

Fuglesth (2006) tolker her praksisfortellinger ved hjelp av narrativ metode. I det pedagogiske perspektivet på disse fortellingene bruker han et sosialkonstruktivistisk læringssyn i Vygotskij-tradisjonen, introdusert som ”dagens mest aksepterte læringsteori” (Fuglesth 2006:109). Han påpeker også at det er en svakhet at reformen bare er blitt vurdert ut fra teologiske perspektiver, og ikke empiriske og kontekstuelle vurderinger, fordi en da har en tenkt *for* idealistisk om kirkens læring. Et slikt syn bør derfor suppleres med andre fagperspektiv. Fuglesth (2006:117) påpeker at i evalueringa av reformen så langt er det sosiokulturelle perspektivet ikke nevnt, men underforstått i mye av språkbruken (det er verdt å bemerke at dette er skrevet på et tidlig stadium i evalueringa). Tankegangen i reformen med å la planer vokse ut av praksis er i tråd med et slikt perspektiv, det samme er ulike former for kontekstuell teologi og vekten på dialog i læringa. Fuglesth trekker videre fram to sider ved læringa ut fra et slikt læringssyn: lærerens rolle og emnets rolle. Læreren skal legge til rette for læringsfellesskap, og emnet er en objektiv faktor i undervisninga. Er dette uklart, blir det også vanskelig å bli enige om hvordan en skal måle resultatet av undervisninga. ”Ei brei eller total forståing av læring inkluderer spørsmåla *kven* og *kor* i tillegg til dei tradisjonelle didaktiske spørsmåla etter *kva*, *korleis* og *kvifor*.” (Fuglesth 2006:110). Slik trekkes konteksten inn, og sosiokulturelle forhold gir grunnlag for analysen.

I den samme artikkelsamlingen tar Søbstad (2006:145-154) opp ”læring i kirken i et utvidet perspektiv”. Han mener at kirken må operere med et vidt og polyfont læringsbegrep, som inkluderer lek og skapende virksomhet, sosialt samspill og den stilltiende viten som kroppen vår har. Han trekker fram den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty som viser hvordan vi sanser og oppfatter verden rundt oss ved hjelp av kroppen. Dette er svært tydelig hos små

barn, men har vi glemt hvor grunnleggende viktig kroppen er når vi skal møte med ungdom og voksne? I kirken finnes en tradisjon for abstrakt forkynnelse, men likevel kan en vanlig gudstjeneste sees på som et ”mulighetenes rom”, hvor alle sanser og kroppen er i bruk. Når kirkerommet får en sentral plass i trosopplæringa blir læringsprosessene situerte og inkarnerte. Gjennom faste ritualer skjer det læringsprosesser som gir opplevd kompetanse og grunnlag for ny læring. Også relasjonene mellom deltakerne skaper forutsetninger for deltakernes læreprosesser. Denne kontekstuelle eller situerte forståelsen av læring i et sosiokulturelt perspektiv gjør deltakerne til aktive konstruktører av egen læring. Læringa er sosialt distribuert, den er ikke i det enkelte menneske, men oppstår mellom mennesker, eller mellom mennesker og ting (artefakter). Søbstad argumenterer for at i denne prosessen med å relatere kristen tro til en aktuell kontekst, er begrepet danning aktuelt, som et videre og dypere begrep enn læring. Danning karakteriseres ved at det er en kontinuerlig prosess, med refleksjon over dagliglivets praksis. Slik kan trosopplæringsreformen sees på som et dannelsingsprosjekt for tro og liv i Den norske kirke.

Den som mest inngående har studert hvordan unge mennesker danner sin tro (eller ikke-tro) i norsk kontekst er Erling Birkedal, gjennom sin langtidsstudie om gudstro hos unge fra 13- til 25-årsalderen (Birkedal 2001 og 2008a).¹⁵ Hans kvalitative studier om religiøs endring og utvikling fra ung tenåring til ung voksen er særlig aktuell når rammene for trosopplæring i Den norske kirke er utvida opp til 18 år. Han framhever at prosjektet har et religionspedagogisk sikte, og at undersøkelsen kan være med å legge premisser for videre

¹⁵ Også et par andre studier av unge menneskers tro og livstolkning fortjener å nevnes. Sigmund Harbos (1989) undersøkelse av studenter om forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom har en religionspsykologisk vinkling. Hans konklusjon er et memento for debatten om skolens undervisning: Det er hjemmet som først og fremst er viktig for barns tro og livstolkning, ikke skolen, men også kristent barne- og ungdomsarbeid har en betydelig og selvstendig holdningsskapende effekt (Harboe 1989:176-179, Lied 2006: 180). Brunstads (1998) undersøkelse av ungdom i et urbant miljø på slutten av 1990-tallet viser hvordan kirken ikke har maktet å presentere seg som et troverdig alternativ. Skal dette skje må et levende troskollektiv være rammen for læringsmiljøet for unge. Holmquist (2007) har i en stor kvantitativ undersøkelse funnet at norske ungdomsskoleelever har en aktiv og travel hverdag, der gode relasjoner til venner og familie er sentralt. Ungdommene opplever seg som ganske lykkelige, og religiøs tro er ikke et viktig tema for ungdom flest. Han påpeker den grunnleggende betydningen relasjoner har i dannelse, og spør om kirken må flytte fokus fra aktiviteter til fellesskap. Lorentzen (2007) har i undersøkelser fra kirkelige ungdomsmiljøer spurt etter hva som gjør at unge blir værende i fellesskapet. Hennes funn er viser til en kombinasjon av å ha gode venner i miljøet, aktiviteter en trives med, engasjerende, men ikke dominerende ledere og med kristne verdier som et integrert element i helheten. Jeg kommenterer disse studiene bare kortfattet på fotnoteplass her, da ingen av dem bruker læringsteoretiske perspektiv som sentrale tolkningsmodeller. Likevel gir alle verdifull bakgrunnskunnskap til å forstå menigheten som læringsfellesskap for unge.

arbeid med didaktikk for denne aldersgruppa (Birkedal 2008a:7). Han har selv tatt opp denne utfordringen i et refleksjonsnotat om erfaringsbasert didaktikk, der han skisserer en plattform for planutvikling i trosopplæring for ungdom (Birkedal 2008b). Her påpeker han at ulike teoretiske forståelser av læring (som overføring, konstruksjon eller samhandling) er ikke gjensidig utelukkende i praksis, og slik er alle relevante for læring i kirken. Likevel påpeker han at en ensidig overføringslæring er problematisk, da den forutsetter at kunnskapen er noe som finnes utenfor mennesket, slik at læringen skal overføre dette eller assimilere mennesket inn i denne virkeligheten. Heller ikke kan en oppfatte samhandlingsmodellen slik at læring bare skjer når individet er i aktivt samspill med et kirkelig miljø. Det foregår også en indre samhandling der individet forsøker å finne mening i de kunnskaper og erfaringer det har. Læring om kristen tro kan heller ikke avgrenses til kirken som institusjon, men må sees på som summen av læring i ulike aktivitetssystemer, og spenningen mellom disse. I et individperspektiv er dermed læring som konstruksjon en nyttig tilnærming, i en hermeneutisk prosess der erfaring, språk og mening knyttes sammen (Birkedal 2008b:35-36). Birkedal påpeker også hvordan valg av pedagogisk retning påvirker lærerrolla. Med vekt på danningsteori og læring som samhandling blir læreren noe langt mer enn en kunnskapsformidler. Han knytter til Vygotskij-tradisjonen hvor læreren både er den kompetente personen, men også likeverdig med eleven. I den kirkelige konteksten bruker Birkedal metaforen medvandrer om en leder som kombinerer ulike roller, med både kunnskapsformidling, sosialisering og søken etter gode opplevelser. Medvandrerer er en type ”mesterlærer” (Birkedal 2008b:38-40).

Denne oversikten over relevant norsk religionspedagogisk forskning kan oppsummeres ved å konstatere at det er et totalt eller vidt læringsbegrep som framholdes, og i den grad det finnes henvisning til læringsteori, nevnes det sosiokulturelle perspektivet som en trend. Vi kan se en utvikling fra en tradisjonell lærerrolle mot å være veileder/medvandrer med vekt på relasjonsbygging. En slik kontekstuell pedagogikk korresponderer også med et annet sentralt trekk ved trosopplæringsreformen: en kontekstuell teologi, i form av barneteologi og framheving av nedenfraperspektivet i reformen som lokal teologiproduksjon. Dermed skulle grunnlaget for å se nærmere på det sosiokulturelle perspektivet være godt belagt, som en reaksjon på de dominerende (eller ”standard”) læringsteoriene. Men først må vi forsøke å gi selve begrepet læring en nærmere definisjon.

III Den teoretiske tilnærminga – teorier om læring

1. Hva er læring?

En grunnleggende antakelse [...] er at disse gåtene om hvordan mennesker lærer, og hvordan de utvikler intellektuelle og manuelle ferdigheter, aldri kommer til å bli løst i den forstand at vi får et endelig svar. (Säljö 2007:12)

Det er ikkje sant som det stundom vert hevda at læring er ei gåte. Det er mange gode teoriar om læring, men dei er ikkje trylleformular. (Fugleseth 2006:109)

Disse to sitatene (fra to som begge mener å ha forstått hva læring er!) antyder kompleksiteten i læringsbegrepet – og begrensingene i læringsteorier. Nyten i en god læringsteori er at den hjelper oss til å forstå praksis (den er empirisk etterrettelig og har en deskriptiv funksjon), og slik kan den også være et kritisk korrektiv som sikter mot bedre forståelse og praksis (teorien virker normativt perspektiverende). Men det betyr ikke at man ut fra en teori kan konstruere en bestemt praksis (Afdal 2008:229); verken endelige svar eller trylleformular finnes – heller ikke i denne oppgava. Det som følger er en videre utfolding av læringsbegrepet, særlig relatert til de beslektede begrepene undervisning og sosialisering, i en kirkelig kontekst. De ulike tradisjonene legger vekt på ulike sider ved læringsbegrepet, og en klargjøring av posisjonene leder til en grundigere presentasjon av det sosiokulturelle perspektivet sett i forhold til den kognitive tradisjonen.

Imsen (2000:53) konstaterer at definisjonene på læring varierer svært mye, og illustrerer dette med to sitat:

Læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring. (Hilgard og Atkinson 1967)

Læring omfatter alle forandringer i menneskets personlighet som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelig bestemte faktorer. (Harboe og Myhre 1963, etter Enerstvedt 1986)

Den første definisjonen ser etter ytre endringer i atferd, som kan observeres og registreres (noe kunnskap ikke kan på tilsvarende måte), og har erfaring som eneste grunnlag for læreprosessen. Dette tilsvarer et atferdspsykologisk eller behavioristisk syn på læring. Den andre definisjonen er opptatt av læring som en indre prosess, som griper inn i hele personligheten – noe som øker en persons evne til å løse oppgaver, men hvor prosessen ikke direkte kan observeres. Dette er det kognitive synet på læring (Imsen 2000:55). Disse to ulike forståelsene av læring (som bygger på ulike menneskesyn, med individet henholdsvis som en passiv og kontrollerbar mottaker av impulser eller aktivt og meningssøkende), har imidlertid også to grunnleggende premisser felles. Først, at læring innebærer en relativt varig forandring.

”Skal jeg lære, må jeg være villig til å bevege meg” (Afdal 2008:230). Dernest, at denne bevegelsen er noe som skjer i eller med individet, det er den enkelte som lærer. Når det snakkes om ”individuell tilpassa opplæring”, ligger denne forståelsen ligger bak. Det er ved dette siste premisset det sosiokulturelle perspektivet distanserer seg fra de to andre. Læring forstås som et kollektivt og relasjonelt fenomen, som ikke bare finnes inne i det enkelte menneske, men i relasjonene og kommunikasjonen mellom dem (Afdal 2008:230). Som et alternativ til de to siterte definisjonene av læring, vil denne tradisjonen forstå læring som ”personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis.” (Kvale 2007:8). Hva dette innebærer, blir videre drøftet i neste avsnitt. Først skal vi se nærmere på forholdet mellom læring, undervisning og sosialisering.

Det er nemlig ikke noe en-til-en-forhold mellom læring og undervisning, eller sagt på en annen måte: læring er ikke en automatisk effekt av undervisning, noe alle med undervisningserfaring vil kjenne til. Undervisning er aktiviteter læreren regisserer for at læring skal finne sted, slik er undervisning lærerorientert mens læring er elevorientert (Afdal 2008:230). Birkedal (2008a:132-133) tydeliggjør dette med aktualitet for trosopplæringa når han konstaterer at en persons trospåvirkningshistorie ikke er identisk med personens egen troshistorie. Det handler objektive erfaringer i det ytre eksistensrommet (gjennom sosialisering og undervisning) versus personens indre eksistensrom, de erfaringer og opplevelser som vedkommende har gjort til sine egne, som et resultat av læring. Birkedal konstaterer at det for hans informanter ikke er en direkte sammenheng mellom erfaringer med tro og religion og deres egen tro. Tilsynelatende identiske objektive erfaringer har ikke samme virkning på ulike personer. ”Spørsmålet blir da hvordan en kan forstå at det ikke alltid er et tydelig samsvar mellom slike objektive erfaringer og egen tro.” (Birkedal 2008a:133).

Dette kompliserte spørsmålet (som impliserer ulike former for sosialisering og hvordan mennesket konstruerer sin identitet), får her nevnes bare som påpekning av bevisstheten om selve problemet. Som tidligere vist, har Fuglestad (2006:109) konstatert at i det en del av den teologiske tenkingen i trosopplæringsreformen er et vel optimistisk syn på kunnskap og læring. Det pedagogiske perspektivet, med syn for empiri og kontekst er bare svakt til stede. Nettopp skjelningen mellom læring og undervisning er klargjørende her. Afdal (2008:231) viser til det samme når den faglige diskursen om trosopplæring nesten uten unntak dreier seg om undervisning, ikke om læring, og at det blir som ”å stikke hodet i sanden”. Læring,

undervisning og sosialisering (overføring av tradisjoner, verdier og normer) foregår samtidig, og er overlappende, men samtidig særegne fenomener.

2. Læring i den kognitive tradisjonen

Säljö (2007:49) påpeker at en forestilling kan bli så dominerende, at vi ikke lenger ser den – eller alternativene. Slike forestillinger kan da defineres som ”standard”. Slik er også våre oppfatninger om læring er styrt av det språket vi bruker. I vår kulturkrets er *transport- eller overføringsmetaforen* vanlig. Vi tenker læring som en individuell prosess, med skolen som typeeksempel: ”innlæring”, ”innhenting av kunnskap”, ”kunnskapsforråd”. Kunnskaper er objekter som kommer utenfra og plukkes inn i mennesket. Slik oppfattes læring som at den lærende internaliserer kunnskap, og det er en dikotomi eller todeling mellom det indre og det ytre, og kunnskap sees på som overveiende intellektuell (Lave og Wenger 2007:44) Vår måte å organisere undervisningen, ned til møbleringen av et klasserom, avspeiler at læreren overfører informasjon til elever som mottar. Tradisjonelt er snakkingen underviserens ansvar, elevene skal lytte. Kommunikasjonen er hovedsakelig enveis, og læring er passiv konsumering. I dag kan preika i de aller fleste gudstjenester være et bedre eksempel på dette (!), etter hvert som skolen har tatt i bruk mer varierte undervisningsformer; de rolleforventningene som knytter seg til læreren slik jeg har formulert problemstillingen i denne oppgava vil like mye gjelde den tradisjonelle presterolla.

Slik er kunnskapssynet (epistemologien) med å avgjøre oppfatningen av læring. Et kvantitativt syn på læring med mål mest mulig overføring av kunnskap, har som forutsetning ideen om objektiv, sann kunnskap. (Säljö 2007:25-27). Kunnskapsformidling handler om å overføre (transmittere) informasjon og ferdigheter fra den som kan (læreren, den voksne) til den som ikke kan (eleven, barnet), og denne overføringen sees på som et spørsmål om ukritisk assimilasjon (Lave og Wenger 2007:45). Innenfor læringsteori kan både behaviorisme¹⁶ og kognitivismen sies å representere standarden og dele dette synet på kunnskap. Epistemologisk kan et slikt syn kalles dualisme: man skiller mellom den som lærer (det sansende individet) og

¹⁶ Behaviorismen har som filosofisk forutsetning empirismen. I denne tradisjonen er det den ytre, observerbare atferden som oppfattes som det virkelige. Som pedagogisk retning har behaviorismen mistet mye av sin innflytelse. Et grunnleggende problem er at dens teorier om menneskelig atferd er basert på dyreforskning, ut fra tankegangen om at når både dyr og mennesker har ytre atferd, må observasjoner av en art være gjeldende for en annen. Som forklaring på mer avanserte menneskelige evner til språk og kommunikasjon er denne retningen utilstrekkelig (Säljö 2007:51-55), og blir derfor heller ikke nærmere drøftet her.

den ytre sansbare virkeligheten (Afdal 2008:232). Kognitivismen framhever menneskets tenking, og er en moderne variant av rasjonalismen når det gjelder synet på kunnskap og språk. Denne tradisjonen knyttes til Rene Descartes (1596-1650), og innebærer nettopp det tydelige skillet, dualisme, mellom tanke og handling, det fysiske og det immaterielle, mellom kropp og sjel. Innenfor denne tradisjonen utviklet Jean Piaget (1896-1980) sin teori om læring og utvikling. Piaget så på seg selv først og fremst som kunnskapsteoretiker, og han ville klargjøre hvordan mennesket danner kunnskap i samspill med omgivelsene. Piaget har hatt stor innflytelse på moderne pedagogikk (Säljö 2007:50).

Den kognitive revolusjonen på 1950-60-tallet gav opphav til ulike bevegelser opptatt av mentale aktiviteter, og ikke til en homogen bevegelse. Kognitivismen var sterkt inspirert av utviklingen innen datateknologien, med et fullstendig skille mellom kropp og intellekt, og hjernen som en ”prossessor”. Denne tradisjonen ville beskrive et idealisert gjennomsnittsmenneske, og la ingen vekt på kulturelle eller sosiale forskjeller.

Konstruktivismen er et element i kognitivismen som har fått stor innflytelse. Det vil si at menneskene ikke passivt tar imot informasjon, men gjennom sine aktiviteter selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Dette perspektivet finner vi også hos Piaget, og er et eksempel på at det også er kontaktpunkt mellom hans tenkning og Vygotskij. Piaget deler kognitivismens konstruktivistiske syn på læring: når barnet studerer og manipulerer omverdenen, konstruerer det samtidig et meningsfullt bilde av verden. Å utvikle seg kognitivt er å gjøre erfaringer som korrigerer ens verdensbilde. Samspillet med omverdenen blir regulert av de to samtidige prosessene: *assimilasjon* (tilpasning av erfaring til eksisterende skjema) og *akkomodasjon* (å gjøre forandringer i skjema for å tilpasse det til erfaringene). Disse to utgjør intellektets *adapsjon* eller tilpasning til omgivelsene. Ved å veksle mellom å ”ta inn” og ”prøve ut” søker individet å oppnå balanse (ekvilibrum) med omverdenen.

En av den kognitive revolusjonens forgrunnsfigurer er Jerome Bruner (født 1915). Han har senere analysert utviklingen innenfor denne tradisjonen, og i et selvkritisk tilbakeblikk påpeker han som et hovedproblem at spørsmålet om mening og forståelse hos mennesket ble redusert til informasjonsbehandling – forstått som datamaskinens prosessarbeid. En datamaskin kan bare tolke den informasjonen programmereren har forberedt den på, kodet i kategorier den kjenner. En teknisk metafor ble styrende for forståelsen av menneskets evner. Slik gikk det sosiokulturelle aspektet og det faktum at mennesket bruker redskaper tapt. Den

”rene” tenkningen som kognitivismen interesserte seg for lar seg vanskelig forestille i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2007:55-58).

Stadieteorien om tenkningens karakter, som så sterkt er blitt forbundet med Piaget, så han ikke selv som noe hovedpunkt i sin forskning. Teorien handler om tiltakende abstraksjon og intellektualisering av menneskelig tenking. Gjennom fire stadier utvikler tenkingen seg i abstrakt retning: det sensomotoriske, det preoperasjonelle, det konkretoperasjonelle og det formaloperasjonelle stadiet. Teorien er etter hvert kommet i miskreditt; barns tenking er ikke så homogen som Piaget antok og heller ikke bare styrt av de logiske strukturene han inkluderte i sitt skjema.

Et trekk ved Piaget som skiller han fra mange andre i den rasjonalistiske tradisjonen er hans stadige betoning av at barn for å kunne utvikle seg må være aktive og gjøre egne fysiske og intellektuelle erfaringer. Her har han et syn på menneskelig tenking og utvikling som ofte er tilskrevet Vygotskij. I moderne litteratur er ofte Piaget og Vygotskij framstilt som motsetninger, men det er tvilsomt om forskjellene er så store på alle områder. Piagets gjennomslag for sine ideer om barns autonomi kan forstås ved at de samsvarer med allmenne demokratiske holdninger, som barns rett til medbestemmelse. Samtidig var Piaget universalist, og nedtonet forskjeller i sosial og kulturell bakgrunn. Nedtoningen av de sosiokulturelle erfaringene skapte bildet av en demokratisk verden der alle mennesker skal lære og utvikle seg med utgangspunkt i egne forutsetninger. Paradokset er at denne sterke forkuseringen på at barn skal være selvstyrte gjør at lærerens og omverdens ansvar for barnas utvikling forsvinner (Säljö 2007:58-65, Afdal 2008:233-234).

3. Det sosiokulturelle alternativet

Den hviterussiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) virket under og etter den russiske revolusjonen, og er først på 1960-tallet blitt kjent i Vesten. Han kritiserte Piaget, og to trekk kan vise forskjellen mellom dem: I Vygotskijs teori er erkjennelse relasjonell, altså betinget av andre. Dernest er den mediert av kulturelle redskaper (språk, artefakter). Disse forskjellene peker mot et grunnleggende skille mellom de to teoretikerne: Vygotskij deler ikke Piagets dualisme, men kan beskrives som monist: Det er umulig å forstå de erkjennende uten å forstå deres sosiokulturelle kontekst, og virkeligheten kan aldri forstås utenfor de erkjennendes forståelse – disse er gjensidig konstituerende. Lave og Wenger (2007:47) uttrykker dette helhetssynet slik: ”En social praksisteori legger kort sagt vekt på den gjensidige relationelle

afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt.” Vi har ingen direkte tilgang til virkeligheten – den er mediert, først og fremst gjennom språket. Språket betinger (konstituerer) læring. Språket er ikke bare et instrumentelt bindledd mellom sender og mottaker, men et ledd i læreprosessen. Slik får det kulturelle, det sosiale og det historiske en mye mer framtrødende plass i erkjennelsen hos Vygotskij enn hos Piaget: enhver læreprosess må forstås som sosiokulturelt betinget. Piaget forstår den lærende biologisk, virkeligheten matematisk (formal-logisk), mens Vygotskij vil se på både den lærende og virkeligheten som sosialt, kulturelt, historisk betinget. Forholdet mellom mennesket og virkeligheten forstås dialektisk i et holistisk perspektiv, ved at man ser på relasjonene mellom ulike elementer. Vi forstår enkeltheter best når vi ser deres relasjoner til andre deler. Dermed kan heller ikke læring kan aldri bestemmes en gang for alle, i motsetning til universalismen hos Piaget (Afdal 2008:237-238).

Ved å se på læringsprosessen som en åpen dialektikk, åpnes også nye perspektiv på læring i forhold til det kognitive perspektivet. Man kan ikke vite sikkert hvilken vei læringen tar, den er ikke mekanisk, men knyttet til et møte mellom ulike måter å se virkeligheten på. Læring hører sammen med identitetsutvikling. Læring og modning står i et gjensidig forhold, læring er forandring av meg. Og læring er ikke bare påvirket av sosiokulturelle faktorer, men konstituert av dem. Det siste poenget er videreutviklet av andre etter Vygotskij. Hovedtrekk i denne mangfoldige tradisjonen er at læring alltid skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap. Læring må ikke identifiseres (bare med) med undervisning, for læring er et aspekt ved alle sosiale praksiser. Når dette perspektivet skjelner mellom læring og (intendert) undervisning, er det ikke for å benekte, at det kan finne sted læring i forbindelse med undervisning (!), men for å understreke at undervisning i seg selv ikke er årsak eller kilde til læring (Lave og Wenger 2007:41) Den tilhører ikke den enkelte, men er distribuert mellom deltakerne, ved å gå inn i en praksis. At læringen er situert, vil si at den er betinget av læringens situasjon. Derfor kan man ikke trekke direkte analogier fra læring i skole til læring i kirken (Afdal 2008:238).

Av de som har arbeidet videre med forståelse av læring i sosiokulturelt perspektiv har særlig Jean Lave og Etienne Wenger fått et sterkt gjennomslag. Etienne Wenger har bla. studert læring i forbindelse med computerdesign, og han har særlig vært opptatt av at utvikling av identitet og læring er to gjensidige prosesser ved deltaking i praksisfellesskap. Jane Laves utgangspunkt var studier av mesterlære i tradisjonelle håndverksfag, som forholdet mellom

skreddere og deres lærlinger (Kvale 2007:7-8). Læringen skjer ikke ved undervisning, men ved å utføre det arbeidet som er målet for læringen, hvor lærlingen under veiledning fra mesteren er inkludert i et praksisfellesskap, med gradvis mer ansvar. Lærlingen beveger seg fra å være en legitim perifer deltaker, en sterkt asymmetrisk form for deltaking, til å bli en fullverdig utøver. På bakgrunn av sine observasjoner utviklet Lave og Wenger teorien om situert læring. Dette er en allmenn teori, om at all læring, enten det handler om mesterlære, skolelæring eller hverdagslæring, er situert i bestemte sosiale situasjoner. Perspektivet innebærer at det ikke finnes noen virksomhet som ikke er situert, og vekten legges på en vid forståelse, som inkluderer hele personen, ikke på å ”motta” faktakunnskap om verden, men aktivitet i og med verden, der aktørene, virksomheten og verden konstituerer hverandre gjensidig (Lave og Wenger 2007:35).

Ved å vektlegge deltagelse, ønsker denne teorien også å oppløse den dualistiske spenningen eller dikotomien som konvensjonell eller standard læringsteori har mellom intellektuell og kroppsliggjort læring, mellom ettertanke og engasjement, mellom abstraksjon og erfaring, for både personer, handlinger og verden er med i all tenking, tale, innsikt og læring (Lave og Wenger 2007:48). Jean Lave har senere brukt begrepet læring som sosial praksis for å betone de sosiale praksisene og relasjonene som læring inngår i. Situert læringsteori utfordrer særlig de individsentrerte kognitive læringsteoriene, som ofte knyttes til tradisjonell skoleundervisning.

Når denne teorien har fått så stor oppmerksomhet, må det sees i sammenheng med oppmerksomheten på livslang læring og lærende organisasjoner, hvor teorien om situert læring er en av de få læringsteoriene som ikke tar utgangspunkt i enten laboratoriet eller klasserommet, men tvert i mot har en vid forståelse av læring som inkluderer hverdagsliv og arbeidsliv (Kvale 2007:9-10). Mulighetene for forandring fra et begrenset perifert engasjement er der, så snart forbindelsen opprettes med en dyktigere eller mer erfaren deltaker. Resultatet av denne læringen er ikke et stykke isolert, abstrakt viten, som personen kan ta med seg til andre situasjoner, men tilegnelsen av en prestasjonsevne, både mentalt og praktisk. En konsekvens av synet på læring som sosial praksis, er at det ikke bare handler om en relasjon til spesifikke aktiviteter, men til sosiale fellesskap, det innebærer at man som en fullverdig deltaker også blir medlem. Aktivitetene eksisterer ikke isolert, men har mening som del av bredere relasjonssystemer, utviklet i sosiale fellesskap. Personen både defineres av og definerer disse relasjonene, og læring innebærer dermed at man blir en annen person i forhold

til de mulighetene som relasjonssystemene åpner for. Dermed er identitetskonstruksjon et sentralt element i forståelsen av læring (Lave og Wenger 2007:49).

Et stort spørsmål ved denne formen for læring er dermed hvordan man kan beskrive mulighetene for å overføre det en har lært til nye kontekster. Fordelen med et så vidt læringsbegrep er anvendeligheten på alle former for sosial praksis, siden læring defineres som et integrert og uadskillelig aspekt ved disse, men faren er at det spesifikke ved læring blir utvasket (Hanks 2003:17-23). Dekker situert læring egentlig bare sosialisering, og ikke reflektert ”innlæring” (for å låne et begrep fra den kognitive tradisjonen)? Andre innvendinger mot den situerte læringsteorien er om betoninga av praksisfellesskapet gjør at det individuelle, lærende subjektet helt forsvinner, at de indre, psykiske prosessene avvises. Er det fruktbart å ha et så skarpt skille mellom kognitiv og sosial læring? Fokus på praksis i bestemte fellesskap gjør også at læringa som skjer ved at mennesker veksler mellom ulike praksisfellesskap eller aktivitetssystemer neglisjeres. Det er også pekt på faren ved at mesterlære som en form for situert læring kan fremme en reproduserende og konservativ læring (Kvale 2003:11).

4. Læring i teorien og i kirken

Etter denne presentasjonen av læringsbegrepet, og utfoldelsen av det i to gjensidig utfordrende perspektiv, beveger vi oss tilbake til kirken som læringsfellesskap. Som en konklusjon underveis tør det være opplagt at det sosiokulturelle perspektivet gir fruktbare innspill til å forstå læring i kirken i et vidt perspektiv. Å spørre etter hvordan ungdommer gis rom som legitime perifere deltakere og får muligheter til gjennom veiledning og deltaking å forandre praksis, erverve seg nye evner, roller, ja utvikle identiteten er et spennende alternativ til den tradisjonelle lærer-elev tenkingen lånt fra skolen. Samtidig har begge teoriene sine muligheter og begrensinger relatert til en kirkelig kontekst.

Vi starter igjen med ”standard”-teorien, og ser på kognitivismen og læring i kirken. Som vist skiller Piaget mellom ytre virkelighet og indre erkjennelse. Hva er den ytre virkelighet i kirkelig undervisning? Vi har jo ingen direkte erfaringstilgang til Gud, men kan erfare Gud slik Han har åpenbart seg – eller i pedagogisk språk: materialisert seg, gjennom bibeltekster, andre tekster, kirkehistorie, menighetsliv, gudstjeneste osv. Men også verden, forstått som Guds skaperverk, kan gi erfaring av Gud. Poenget er at den lærende i den kognitive tradisjonen ses på som abstrahert fra denne ytre virkeligheten, den universelle kunnskapen om Guds virkelighet. Teologi kan utformes som en pakkeløsning, det ”innholdet” som skal læres.

Konsekvensen er at undervisningen må gi den lærende muligheten til å assimilere kunnskapen på det stadium han befinner seg, slik at det skjer en akkomodasjon i hans skjema.

Forutsetningen er å ”akseptere hele pakka”, et en-til-en-forhold mellom erfaring og kunnskap for at den teologiske kunnskapen skal gi mening med erfaringene med virkeligheten.

Kritikken mot en slik tilrettelegging er at den lærende ikke har mulighet til å spille tilbake teologisk kunnskap, for den er gitt. Er det et misforhold mellom teologiens kunnskap om Gud og ungdommers oppfattelse av Gud, er dette et kommunikasjonsproblem, det handler om overføring, ikke om teologi (Afdal 2008:236-237).

Hvilken rolle får språket i dette perspektivet på kirkelig læring? Vi kan skille mellom to oppfatninger av språkets funksjoner, den utpekende (som Vygotski kaller den indikative), og den semiotiske (eller semantiske) der språket tolkes som en ressurs for å skape kunnskap om verden, uttrykt ved den fleksible og komplekse relasjonen det er mellom utsagn og det som betegnes (Säljò 2007: 85-87). Men i den kognitive tradisjonen har språket bare den refererende betydningen, det er et nøytralt og objektivt instrument til å peke ut deler av den ytre virkeligheten, som et bindeledd mellom Guds (ytre) virkelighet og den lærende, uten å være bestemmende for virkeligheten. Denne teorimodellen skaper lett en ”skolemodell” for læring i kirken: et aktivitetssystem der man skal lære om andre system, men uten å ta del i dem. Så håper man at elevene kan overføre kunnskapen til andre områder. Men ville ikke elevene lært mye bedre om de andre systemene ved å delta i dem? For kirken vil det si ikke lære om kirkelig aktivitet, men delta i den. Som innvendinger mot et slikt ”standard” syn på læring kan innvendes at det at læringen blir for instrumentalisert, det individualistiske perspektivet gjør at det gjensidige, relasjonelle i læring blir neglisjert, og ikke minst at den kognitive læringsteorien med sin dualisme ikke tar konsekvensene av at den lærende lever, handler og forstår i Guds virkelighet, ikke utenfor denne (Afdal 2008:236).

Ser vi på læring i kirken i et sosiokulturelt perspektiv, er det klart at læring er ikke et eget, selvstendig område, men et aspekt ved hele aktiviteten, det er en av kvalitetene i hvordan vi er som kirke. Vi lærer alle gjennom måten vi handler og forstår sammen på. Det finnes god og dårlig læring, lite eller mye, taust eller uttalt – læring er det uansett. Vi lærer ved å delta i kirken, og slik vil hvem som er lærere og hvem som er elever veksle.¹⁷ Konsekvenser av dette

¹⁷ Denne tanken om menigheten som et gjensidig lærende fellesskap er en bærende ide hos Everist (2002). Hun peker på at selv om få ressurser og konflikter kan hemme en lokal menighet, så er det største problemet å ignorere det potensialet som ligger i hvert menneske, særlig de som ennå ikke er inkludert.

er at undervisningen må relatere til den sosiale praksisen som en menighet er. Undervisningen skal bidra til en bedre forståelse av denne. Som kirke lærer vi ved å språkliggjøre de praksisene der vi gjør erfaringene våre, i dialektikk mellom teologisk språk og hverdagspråk. En slik dialektikk er radikal eller åpen, ved at den ikke bare handler om å omforme grunnsannheter til hverdagspråk, men være i kommunikasjon med dette.

Det sosiokulturelle perspektivet innebærer en kritikk av konvensjonell overføringspedagogikk (med implisitt forutsetningen at den objektive kunnskapen som overføres, ikke er gjenstand for diskusjon). Når en i stedet ser på læring som en prosess i sosiale fellesskap, innebærer det (naturlig nok) at deltakerne over tid skifter, at perifere deltakere inntar den fullverdige rollen. Dette har konsekvenser for kunnskapssynet: nemlig at læring ikke er ren assimilasjon av kunnskap, men også transformasjon, ikke bare av den lærende men også kunnskapen. Forskjellen mellom standard læringsteori og utfordrerperspektivet viser seg også i det at i et sosiokulturelt perspektiv er det ikke alene den lærende som forandres, men i en monistisk forståelse vil også kunnskapen være gjenstand for forandring, for den kan ikke skilles fra de som lærer. Viten om verden er sosialt situert eller betinga, og dermed per definisjon åpen (Lave og Wenger 2007:47 og 53).

Slik får læringsteoriene betydning som noe mer enn bare teori, tar en dette perspektivet på alvor, griper de i praksis langt inn på teologiens tradisjonelle enemerker. En slik tankegang kan illustrere hvordan det kan gi mening å omtale læring som ”risikosport” (Afdal 2008: 238); denne forståelsen kan virke truende på etablert selvforståelse og praksis, fordi det handler om å gi opp (troen på at man har) kontrollen over læringens innhold og resultat. Samtidig åpner den, slik risikosport gjør, for nye, uforutsette, opplevelser og erkjennelser. Uttrykt i det pedagogiske språket: Hverdagsteologien (i Vygotskijs språkbruk: spontane begreper) ligger i menighetens selvforståelse, i hvem de er og hva de gjør. Fagteologien (igjen Vygotskij: vitenskapelige begreper) kan komme inn og bidra til bedre praksis og forståelse, hvis den er åpen for å kommunisere med hverdagsteologien. Den teologiske forutsetningen som gjør det mulig å spille på lag med de sosiokulturelle perspektivene, er at den sosiale virkeligheten som utgjør læringens sted, der den lærende lever, handler og forstår, det er også *Guds* virkelighet (Afdal 2008:238-240).

Denne utfordringen til ikke å tenke dualistisk om livet i Guds verden er også tydelig framhevet hos Everist (2002:44-53), å tenke at et avgrensa område i livet angår tro, og resten

er irrelevant for Gud gjør det å tro meningsløst. I et mangfoldig og sekularisert samfunn må det å tro være med å bygge bruer som binder sammen ulike områder av livet, og den enheten finnes i det som er den egentlige ”læreboka” eller pensum, Gud og hans folk, inkarnert på et bestemt sted og i en bestemt tid.¹⁸

Slik kan bruken av en i utgangspunktet marxistisk historieforståelse hos Vygotskij, være en parallell til teologen Paulus anerkjennelse av gresk filosofis gudstanker, i hans Areopagos-tale: ”For det er i ham vi lever, beveger oss og er til.” (Apg 17,28). Sitatet hos Paulus kan tolkes som en anerkjennelse av at Guds virkelighet er mer enn menigheten, men hele livet. Finner vi denne erkjennelsen igjen i menighetenes trosopplæring? Hvis praksis begrenses til kirken, kan man få et teologisk språk som er immunt mot andre erfaringer enn de som skjer i menigheten som fellesskap. Da er det vanskelig å forstå seg som Guds skapning i andre sammenhenger, og man har mistet den dialektikken mellom spontane og vitenskapelige begreper som Vygotskij mente at skapte læring. Er menigheten det eneste praksisfellesskapet for teologisk språk? Hva med deltakelse i andre arenaer, og samhandlingen mellom dem? Hvordan forstå læring mellom ulike sosiale fellesskap? Kirken må gi mening til de erfaringene og kunnskapen som unge har, ved å utvikle seg i møte med andre fellesskap, den må våge å teste sitt språk, sin forståelse av virkeligheten – ikke bare endre innpakning, men reformulere den kristne tradisjon med sikte på ny og bedre forståelse (Afdal 2008:240).

Som Leganger-Korgstad (2008:124) peker på i evalueringen av trosopplæringsreformen, og som nevnt ovenfor i presentasjonen av Lave og Wengers teori, kan læring i praksisfellesskap ikke så lett overføres til nye arenaer. Situert læring har sine begrensinger, ungdom lever ikke hele (ikke en gang størstedelen) av livet i kirkens praksisfellesskap. Og fører en forståelse av læring gjennom sosialt samspill med krav om aktiv deltaking til at det ikke blir mulig å innta en nysgjerrig observatørrolle?

Som et supplement til teorien om legitim perifer deltaking kan Brunstads (1998:216-218) kategorisering av sine informanter som betraktere, utprøvere eller utøvere være interessant: på betrakternivået handler det om passiv innlæring uten praksiselementer, på utprøvernivået kan praksiser la myten og riten møtes, om enn sporadisk og tilfeldig, mens utøveren har beveget seg til en bevisst holdning innenfor et troskollektiv med et utbygd læresystem. Dette

¹⁸ At religion kan virke som en sektorovergripende, integrerende faktor i et fragmentert samfunn og støtte utviklingen av identitet er grundig drøfta hos Krogseth 2004 (se f eks s 41).

perspektivet vil da ikke sette kognitiv og situert læring opp mot hverandre, men viser hvordan kunnskap erverva som betrakter, kan fortolke praksis for en utprøver og utvikles videre som utøver.

Konklusjonen kan ikke bli at kognitiv læring er irrelevant. Fokuset på indre læreprosesser minner om at presentasjoner der en lærer har en aktiv formidlende rolle, er ikke ensbetydende med at resten av fellesskapet passiviseres. En betrakter kan også være aktiv ved å motta, tolke og inkorporere stoffet. Slik som Gud åpenbarer seg for menneskene, fordi vi ikke kan kjenne Han bare av oss selv, er det også mye vi må lære ved å få det presentert, fordi stoffet vanskelig kan tilegnes alene gjennom praksis og erfaring. Å lytte til en stemme utenfra utfyller våre egne begrensede erfaringer (Everist 2002:110-116). Å underkjenne all overføring av kirkens og tidligere generasjoners erfaringer samla gjennom tradisjonen, vil ikke det kunne gjøre barn og unge historieløse, uten redskaper til å tolke virkeligheten, også forstått som Guds virkelighet, etter som forstanden utvikles? Blir resultatet da oppløsning og relativisering av tros læren? spør Odd Ketil Sæbø (2009) i en artikkel om læring som både formidling og sosialisering. Framheves barnet som selvstendig subjekt slik at den voksne mister sitt mandat? Selv om barn og voksen er likeverdige, må likevel ansvaret for læringssituasjonen alltid ligge hos den voksne (i en såkalt asymmetrisk likevekt). Det er nødvendig å definere et innhold som skal overføres, som evalueringen av trosopplæringsreformen har påpekt er kunnskapsdimensjonen blitt underkommunisert.

Det er likevel ingen løsning å gå tilbake til en ensidig formidlingspedagogikk. Tro kan ikke undervises i eller overføres som "ren" kunnskap, tro skapes i møte med fellesskapet der rollemodeller praktiserer tro, slik er begrepene "innhold" og for så vidt også "opplæring"¹⁹ problematiske, med det dualistiske kunnskapssynet som kan ligge bak. Men enten vekta legges på undervisning eller sosialisering, er det viktig å være observant på faren for at barn og unge ensidig læres opp i eller sosialiseres inn i de voksnes måte å være kirke på. Sæbø (2008:21) påviser at en slik praksis faktisk kan føre til trosavlæring, hvis kirken ikke tar på alvor at Jesus framholder barns tro av som et forbilde for de voksne. At Gud har lagt sine hemmeligheter ned ikke i de forstandige, men de små og umyndige (Matt 11,25) er et av de sentrale perspektivene i den nye barneteologien.

¹⁹ Ole Jacob Nyhus har på bakgrunn av en kvalitativ undersøkelse blant konfirmanter vist at det er trospraksis som skapte nysgjerrighet og undring, og må komme før kunnskap, men ikke erstatte denne. Han introduserer begrepet "troslæring" som alternativ til trosopplæring. Sitert etter *Vårt Land*, 23. mars 2009.

En hjelp i denne avveiningen er den kontekstuelle pedagogikkens vekt på artefaktene i mediering av læring. I kirkelig læring handler det om ressursen som ligger i tradisjonen med bibelfortellinger, ritualer, hellige rom og tider og bruken av disse. Som påpekt av Leganger-Krogstad (2008: 124) kan den økte bevisstheten om bruke av kirkerommet i trosopplæringa, tolkes som et uttrykk for å binde sammen innhold, oppleving og fellesskap i kirkens genuine kontekst for trosopplæring, her har de materielle omgivelsene og etablerte trospraksisene et potensiale for å distribuere læring. Når dette knyttes sammen med et syn på barn og voksne som prinsipielt likeverdige subjekter, kan et møte med disse kildene for læring i en dialog hvor begge parters forståelse utvides, og hvor de sammen skaper et religiøst språk. Solveig Østrem (2007: 94-101) bruker uttrykket ”det tredje leddet” som en tolkningsnøkkel i forholdet mellom barnet, den voksne og kirken med hele sin tradisjon. Ved ikke å sentrere primært på oss selv, åpnes et rom for ny forståelse, og det gis rom for ulike former for sentral og perifer deltaking. Reduseres trosopplæringa til bare et forhold mellom deltaker og leder, blir det en skjør og krevende relasjon, og tanken om at kirken skal sette ”barn og unge i sentrum” for at de ”skal føle hjemme” kan bli en svært slitsom rolle å bli låst fast i, med overfokusering og intimisering. Men kirkens sentrum er i ”det tredje” - eller ”das ganz Andere” for å låne R. Ottos klassiske formulering om det hellige (*Das Heilige*, 1917).

IV Empirisk tilfang og metode

1. Intervjuundersøkelsen, utforming og gjennomføring

Etter å ha sett på ulike læringsteorier relatert til forståelsen av trosopplæring, vil jeg nå introdusere det empiriske tilfanget. Grunnet er en intervjuundersøkelse med prosjektledere i seks ulike forsøksenheter for trosopplæring i Den norske kirke. Undersøkelsen tar for seg den rolla de ansvarlige trosopplærerne har overfor ungdom, og deres forståelse av læring, med særlig vekt på det kontekstuelle. I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan undersøkelsen ble planlagt og gjennomført, begrunne valget av den kvalitative metoden, og vise hvordan dette får konsekvenser for analysen av materialet.

Trosopplæringensreformen omfatter i alt 156 prosjekter (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008: 63). I den innledende fasen med å velge ut aktuelle prosjektenheter fikk jeg hjelp av ansatte i trosopplæringssekretariatet i Kirkerådet, og brukte deretter materialet i ressursbanken til en nærmere vurdering. I det endelige utvalget av prosjekter kunne veilederen min gi gode

råd, med bakgrunn fra forskergruppa som har evaluert trosopplæringsreformen. Jeg ville unngå prosjekter som forskergruppa hadde brukt i sine casestudier, og prosjekt som ellers var mye publisert. Seks prosjekter syntes å være det maksimale antallet, både med tanke på gjennomføring av undersøkelsen og muligheten for analyse av materialet innenfor rammene av denne oppgava. Prosjektlederne ble kontaktet via e-post med et informasjonsskriv om undersøkelsen og forespørsel om å delta i et intervju.²⁰ Allerede samme dag gav alle seks positivt svar, det ble dermed uaktuelt å vurdere andre prosjekt.

I utvalget har jeg søkt en viss bredde. Da de ytre forholda for å gjennomføre trosopplæring kan være ganske ulike, og den sosiokulturelle dimensjonen med læring var viktig i undersøkelsen, ville jeg ha et variert materiale. Ett kriterium var geografi, de seks prosjektene er plassert i seks ulike bispedømmer. Også ulike typer lokalsamfunn er representert, fra spredtbygd utkant via bygdebyer og forsteder til drabantby. Men geografien var også en begrensende faktor med tanke på gjennomføringen av intervjuene og reising. Slik er tre av intervjuene gjort i det sentrale østlandsområdet, to på Vestlandet og ett i Nord-Norge. I tillegg har jeg ved utvelgelsen lagt vekt på å ha med prosjekt som har prøvd ut ulike arbeidsmåter. Også det å ha med prosjekter som var kommet ulikt i prosessen med å utvikle tiltak var et mål. Fire av prosjektene var av de første som startet i 2004, og to startet i 2006. Antall fødte i et årskull (2007) varierer fra 15 til 270 i de seks forsøksenhetene, med et gjennomsnitt på 115. Selv om det ikke er relevant å gjøre statistisk representativitet til et avgjørende kriterium ved en undersøkelse av denne typen, mener jeg at de seks prosjektene til sammen nærmer seg et dekkende bilde av mangfoldet innenfor trosopplæringsreformen, og at resultatene fra undersøkelsen vil ha overføringsverdi.

Intervjuene er gjennomført som semistrukturerte intervju med bruk av en intervjuguide.²¹ Denne kartlegger sentrale trekk ved prosjektet og prosjektleders bakgrunn, sosiologiske dimensjoner som ungdomskultur og lokal kultur, skoletilbud på stedet, religiøse og kirkelige forhold, den lokale menigheten som læringsfellesskap, og omfatter spørsmål om læring og didaktiske problemstillinger som ytre rammer, tema, metoder og mål og evaluering.

²⁰ Informasjonsskrivet er gjengitt i vedlegg 1. Gjennomføringen av undersøkelsen og oppbevaring av data er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste/Personvernombudet for forskning, se vedlegg 3.

²¹ Intervjuguiden er gjengitt i vedlegg 2.

Intervjuene ble gjennomført på prosjektledernes kontor, og varte gjennomsnittlig halvannen time. Før opptaket startet forklarte jeg kort om undersøkelsen, og gjorde rede for gangen i intervjuet. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, i ettertid har jeg selv skrevet dem ut. Ved utskrivningen har jeg tilstrebet å gjengi informantene nøyaktig. Likevel har jeg gjort noen modifikasjoner; alle intervjuene er normalisert til bokmål, da forsøk på å gjengi dialekt ville nedsette lesbarheten og lett gi et utilsiktet komisk preg. Jeg har heller ikke lagt vekt på å notere alle småord som er lim og fyllmasse i muntlig språk (av typen ”liksom, sånn, også”) eller gi nøyaktig markering av alle pauser, da jeg ikke så at dette ville gi informasjon av relevans for meg i analysen av teksten. Men der hvor det var tydelig at informanten nølte med et svar eller var usikker og avbrøt seg selv, er det vist. Når informantene er sitert i oppgava, er det direkte etter mine utskrifter. Bare navn og opplysninger som kan identifisere personer eller steder er utelatt. I presentasjonene har jeg lagt vekt på å søke en balanse mellom mitt oppsummerende referat og informantens egen stemme gjennom sitat. Lengre sitat gir mulighet for et mer helhetlig inntrykk, mens korte utdrag framhever karakteristiske trekk. Jeg har lagt vekt på å la konteksten for sitatene være synlig ved å henvise til mine intervju spørsmål i teksten.

2. Valg av kvalitativ metode

Kvalitativ metode viser til at formålet med undersøkelsen er å avdekke kvaliteter eller egenskaper ved et fenomen. Karakteristikk av innholdet i tekster er en sentral arbeidsmåte ved denne metoden, i motsetning til kvantitative metoder som bruker tallfesting i forskningsprosessen for å sammenlikne, avdekke representativitet og sammenheng. Kvalitativ metode er kjennetegnet av nærstudier på et felt, kombinert med fleksibilitet i metodevalg. Dette henger sammen med et annet trekk ved denne metoden: at målet er å få tak i aktørens egen virkelighetsoppfatning, og gjengi denne så nyansert, lojalt og autentisk som mulig (Repstad 2007:16-19). Vanlige metoder innenfor kvalitativ forskning er observasjon, deltaking, intervjuer og dokumentanalyse. Her er intervju den primære metoden, supplert med dokumentanalyse. Den formen for intervju som jeg har brukt, semistrukturert intervju, er både planlagt og fleksibel. Den åpner for dialog mellom intervjuer og informant, og forutsetter at intervjueren selv har forståelse av formålet med intervjuet, men også at vedkommende er bevisst på muligheten for påvirkning (Silverman 2006:100).

Grunnen til å velge denne formen for intervju som metode, er at det vil gi tilgang til informasjon som ikke i samme grad kan oppspores på andre måter. Spørsmål som hvordan

prosjektlederne oppfatter sin rolle overfor ungdom eller hvordan de tenker om mål for tiltakene er vanskelig å analysere gjennom en spørreundersøkelse med standardiserte svaralternativ. Resultatet av en slik undersøkelse ville i stor grad styres av svaralternativene, og dermed begrense muligheten for ny innsikt. Fordelen med det seminstrukturerte intervjuet er nettopp muligheten til å introdusere et emne gjennom et åpent spørsmål, og ut fra responsen følge opp med flere spørsmål for å få utfyllende opplysninger, avklaringer og nyanseringer (Kvale og Brinkmann 2008:25).

Ved starten av arbeidet med denne oppgava vurderte jeg muligheten for å basere meg mer på dokumentanalyse, ved å bruke materialet som finnes i ressursbanken til trosopplæringsreformen. Det viste seg imidlertid at rapportene fra de ulike forsøksenhetene varierte mye i beskrivelse og vurderinger, dette vanskeliggjorde muligheten til å danne et bilde av hvilken aktivitet som var gjennomført, og særlig hvilke vurderinger som lå bak. Dette materialet gav meg imidlertid nyttig hjelp i å plukke ut aktuelle prosjekt, mulighet for å forberede meg før intervjuene og bakgrunn for å stille oppfølgingsspørsmål som knyttet de mer åpne formuleringene i intervjuguiden sammen med konkrete tiltak i prosjektet. Hovedkilden til analysen er likevel de utskrevne intervjuene.

To sentrale kriterier i vurderingen av resultatet av en undersøkelse er *validitet og reliabilitet*. Det første viser til hvorvidt metoden får fram resultater som har gyldighet i forhold til problemstillingen, og det andre om metoden har frambrakt pålitelige funn og at de er presentert på en etterprøvbar måte (Kvale og Brinchman 2009:244-248, Silverman 2006:282-311). Et kritisk spørsmål til bruken av kvalitativ metode gjelder gyldigheten og muligheten for generalisering. Kan møtet med den vesle gruppa informanter si noe velbegrunnet og overbevisende om temaet? Det er mulig å tilstrebe det som kalles en analytisk generalisering, ved å søke generelle slutninger fra et avgrensa materiale (Brunstad 1998: 41-42). Slik kan analysen peke på trekk ved trosopplæring som har gyldighet utover de seks forsøksenhetene.

Påliteligheten ved metoden må vurderes mot muligheten for påvirkning, ja manipulasjon, av resultatene fra forskeren. Dette henger sammen både med bruken av åpen dialog i intervjuet, og at det ikke finnes en felles standard for hvordan resultatet skal presenteres. Den form for kunnskap som kvalitativ metode gir vil ikke være objektive data. Når intervjueren og informanten begge er aktive, blir intervjuet et samspill hvor to subjekter konstruerer kunnskap, den er situert eller situasjonsbetinget. Forskeren er ikke bare en tilskuer som ønsker

å forklare, men en deltaker med forståelse som mål (Silverman 2006: 128-131, Kvale og Brinkmann 2008: 48-49).

Slik er ikke intervjuet en nøytral metode, og valget av dette innebærer muligheter og problemer som forskeren må være bevisst på. I mitt tilfelle er det en direkte sammenheng mellom selve temaet og metoden, da det sosialkonstruktivistiske synet på læring som jeg etterspør i undersøkelsen, også gir begrunnelse til valg av metoden: dialog og samspill mellom aktører som åpner for ny kunnskap og innsikt. Dermed er forutsetningen når jeg tolker intervjuene ikke at de skulle gi et slags ”kikkhull inn i menneskers indre gjemmesteder” (Säljö 2007: 121), men at de må sees på som en form for situert praksis. Dette gjør ikke resultatene mindre interessante, men det sier noe om hva det er mulig å lære noe om ut fra det materialet. Det ikke gir et totalbilde av hele virksomheten, og heller ikke forteller intervjuet alt om hva informanten har erfart og mener, det sier noe om den samtalen jeg hadde med vedkommende, og må vurderes ut fra det. Slik vil de karakteristikene som følger i neste kapittel av menighetsfellesskap og lokalmiljø, være preget av informantenes ståsted og min tolkning.

V Presentasjon av forsøksenheterne

I en undersøkelse basert på kvalitative data er det vanskelig å skille konsekvent mellom beskrivelse, analyse og fortolkning (Everett og Furseth 2006:150). Her har jeg valgt å starte med en beskrivelse av aktørene på deres premisser. De seks forsøksenheterne for trosopplæring, eller prosjektmenighetene, introduseres med et riss av konteksten på basis av intervjuet. Denne gir et bilde av stedet og særlig ungdomsmiljøet, kirkens posisjon, hovedtrekk ved prosjektet og prosjektleders bakgrunn. I den videre presentasjonen har jeg brukt en dialogform hvor prosjektlederen får komme til orde gjennom sitat fra intervjuet. En avsluttende kommentar til hver presentasjon peker på særlige utfordringer ved den lokale kirkekonteksten og det aktuelle prosjektet. Her er beskrivelsen utvidet med et analyserende perspektiv. Dette gir grunnlaget for den fortolkende drøftingen i neste kapittel. Et viktig forbilde for presentasjonene er casestudiene i Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008. I karakteristikken av menighetene benytter jeg den typologien som finnes her (2008:157) med tre ulike menighetskategorier i Den norske kirke: folkekirkemenighet, bedehusmenighet og arbeidskirkemenighet.

Forsøksenhetene er anonymisert ved fiktive navn. Til minne om Anne-Cath Vestly, som døde mens jeg var midt i utvelgelsen av stedene, har jeg valgt navn fra hennes litterære univers.

1. Vettleby: Gudstjenester med pusterom og påfyll

Stedet er et vekstsentrum i sin region, med stor tilflytting og ekspansjon gjennom hele etterkrigstida, og dermed også mange barn og unge i forhold til folketallet. Stedet har flere store kjøpesenter, og disse fungerer som møteplass for ungdom, særlig for de yngre som ennå ikke har deltidsjobb ved siden av skolen. Ellers har ungdom et svært variert tilbud innen kultur og idrett, men prosjektlederen kommenterer at for noen er shopping en egen interesse. Det er få samlingsplasser for ungdom utenom skole, organiserte aktiviteter eller kjøpesenter. Den videregående skolen tilbyr allmennfag og yrkesfag, en del flytter vekk for å fordype seg i idrett eller musikk. Noen velger også kristne internatskoler i regionen. En del av elevene på videregående skole er hybelboere fra andre kommuner.

Kirken ligger i sentrum, en tradisjonell 1800-talls kirke, med et nytt menighetscenter nær ved. I kommunen er det også to mindre bygder som har hver sin kirke. Kirkens posisjon illustrerer prosjektlederen ved å vise til at rundt 90 % velger kirkelig konfirmasjon, selv om Humanetisk Forbund er tilstede med sitt alternativ. Av aktiviteter for ungdom dominerer KFUK-KFUM med et variert tilbud, men også Normisjon, Misjonsselskapet og Misjonssambandet har kontakt med ungdom, bla gjennom leirarbeid. I etableringen av nye tiltak gjennom trosopplæringsprosjektet har det fra kirken vært et ønske om samarbeid med disse organisasjonene, noe som har vist seg å ikke være uten problemer. Noen av disse ønsker ikke at deres arbeid skal tas med i presentasjonsbrosjyrer av menighetens trosopplæring. Også et par mindre frikirkemenigheter finnes på stedet, noen av dem etablert forholdsvis nylig. Islam er også representert.

På spørsmål om hva som kjennetegner tro, livssyn og spiritualitet hos ungdommene, svarer prosjektlederen at de har kontakt med ungdommer fra hele spekteret av organisasjoner og kirkesamfunn på stedet, ungdommene er ikke opptatt av teologiske eller kirkepolitiske skillelinjer, men hva som er ”kult” å gå på, og at det slik er fascinerende å se hvordan de finner seg til rette i ulike miljøer. Ungdommene uttrykker tro ved å delta i aktivitetene og de mulighetene som det legges til rette for der, som å gå til nattverd. Å gi tydelig uttrykk for hva en tror på er ikke så vanlig, men blant de eldste og de som har tatt på seg oppgaver, er det ikke vanskelig å identifisere seg med å være kristen.

Vetleby har et fullskalaprojekt som starta opp i 2004. Prosjektlederen ble ansatt ved oppstarten av prosjektet, som nyutdanna kateket, uten noe forhold til stedet fra før. For ungdom har hovedtiltaket fra starten av vært en månedlig ungdomsgudstjeneste med tilhørende kafé. Ungdomsgudstjenestene var basert på at mange ungdommer så ut til å ha svært hektiske liv, og at de mangla samlingspunkt for ”å henge”. Målet var derfor ikke å starte en ny regelmessig aktivitet i konkurranse med kulturskolen eller idretten, men å skape et sted for hvile og påfyll, for så å kunne gå ut i hverdagen og leve som kristne, et sted hvor det var greit å invitere med seg venner. Etter hvert er ambisjonene redusert, oppmøtet har vært mindre enn håpet, og det har blitt færre medhjelpere, men konseptet er i hovedsak beholdt.

I ungdomsgudstjenestene er det grupper av ungdom som har ansvar for å klargjøre rommet som blir brukt, med ansvar for musikk, for å lage datapresentasjoner av sanger og tema (som en alternativ altertavle), og kafeen. Et styre med ungdommer bestemmer tema for gudstjenestene, men de blir ledet av en prest, og det er presten eller en voksen som har ansvaret for forkynnelsen. I gudstjenestene er det hver gang nattverd og bønnevandring med ulike stasjoner. Frammøtet er i snitt 20-30, men totalt sett har mange flere vært innom.

Prosjektleders rolle er å ha hovedansvaret for aktiviteten, å samle ungdommer til planlegging og passe på at det er noen til de ulike oppgavene. Under ungdomsgudstjenestene er hun av og til med som forkynner eller liturg, men mest passer hun på at ting blir gjort. Hun tenker at hennes rolle ideelt sett bør være som en veileder med en støttefunksjon slik at ungdommene selv får gjøre mest mulig. For at en kveld med ungdomsgudstjeneste og kafé skal gjennomføres trengs det mange medarbeidere som har sine spesifikke oppgaver, og de yngste deltakerne lærer ved å være sammen med de eldre.

På spørsmål om det betyr noe at ungdommene som er med er i ferd med å bli myndige, og at noen som er myndige fortsatt er med, svarer hun:

Ja, det tror jeg. Det har betydning for miljøet. Det er klart de blir jo forbilder, og samtidig så er de jo en god hjelp for oss i arbeidet, fordi de har en mer moden tankegang og en kan gi dem mer oppgaver og utfordringer som en ikke nødvendigvis kan gi til en konfirmant eller en tiendeklassing, nødvendigvis da. Det er jo spennende at vi har hatt med folk helt i fra tiende klasse som har fulgt det ut videregående og som har sett på det som sin plass å gå, det er der de har fått opplæring og det er der de har kunnet bidra til..., og det har vært deres plass, og det har vært kjekt å kunne følge med i utviklinga deres fra å være en helt fersk tiendeklassing til å være en tredjeklassing som tar ansvar og har et forhold til det.

Hun kommenterer dette også i forbindelse med ungdommenes forhold til å kalle seg kristen:

Da er det ikke så vanskelig for de som er yngre heller, når de største og forbildene sier ”jeg er kristen.”

Slik foregår læringa gjennom deltaking i praksisfellesskap:

Og så får de jo opplæring i det å ta ansvar, å ha en oppgave og være en del av et miljø og gjennom å få en ansvarsoppgave og ha en voksen som er der, ikke nødvendigvis at jeg står der og henger over dem, men slik at de kan snakke med meg eller noen av oss andre og få tilbakemelding på det de gjør.

Dette tiltaket illustrerer godt fenomenet som Lave og Wenger kaller ”legitim perifer deltaking”. Det er også et eksempel på læring hvor oppleving, kunnskap og fellesskap knyttes sammen i det som er kirkens genuine læringsmiljø, nemlig å feire gudstjeneste sammen. Dette skjer ikke i kirken, men i menighetssenteret, i ten sing sitt øvingslokale som innredes til gudstjenesterom ved at et alter av bygningsblokker settes opp, ungdom lager selv en altertavle med digitale verktøy sammen med voksne. Slik er mulighetene til stede for en kontekstuell læring, hvor nye uttrykk for tro kan oppstå. Men det kan se ut til at disse mulighetene i praksis ikke er fullt utnyttet. Slik beskriver prosjektlederen hvordan tema for gudstjenestene velges:

Et år så sa vi at nå skal vi ha om bibelske personer, og hvem synes dere kan være interessante? Nå så var det litt sånn, hva ønsker dere egentlig å ta opp, kjempevidt. Da kom det opp litt av det vi har hatt tidligere denne gangen, kong David, for eksempel, han har vi hatt om en gang før, og de ønsket de å ha igjen. Så det har vært veldig masse forskjellig. Vi har jo hatt folk i styret som har vært; ”vi må ha om frelse, klart vi må ha om frelse”, og vi har hatt ”ja, vi skal ha om Gud som far”, eller vi skal ha tilhørighet, eller vi skal ha litt mer sånn videre temaer på et vis. Vi skal ha om Fader Vår for eksempel, eller litt om bønn. Ja, masse av det er faktisk veldig inne på sentrale kristne temaer.

Det ser altså ikke ut til at det er de nye og utradisjonelle temaene som blir foreslått, og heller ikke tema med kritisk vinkling. Jeg tenker at årsaken kan ligge i konteksten, når ungdommer skal finne tema til en gudstjeneste så er referanseramma hva de har møtt i gudstjenester tidligere, og de velger innenfor denne, i lojalitet mot tradisjonen. Det kan være fordi ungdommene identifiserer seg med kirken, men også ubevisste føringer om at selv når den kirkeansatte spør hva de ønsker ”kjempevidt”, så oppfatter de uutalte forventinger om hva de bør svare. Er det her en antydning til det som har vært en kritikk mot sosiokulturell læring, at den fremmer reproduserende og konserverende læring? Her konstaterer vi hvor avgjørende prosjektleders rolle i å styre denne prosessen er, en videre drøfting får vente til neste kapittel.

Et annet spørsmål å drøfte i forhold til perspektivet om legitim perifer deltaking, er hvordan mulighetene er for å delta, om en ikke vil ta på seg ansvar. Er forutsetningen for å være perifer at er på vei mot mer sentrale roller? Prosjektlederen kommenterer at noen går fra en sentral rolle til selv å velge å vende tilbake til den perifere deltakinga:

Og så har vi dem som har behov for å være der, og som kanskje har oppgaver andre plasser, og som tenker nå kan ikke jeg ta på meg flere oppgaver, nå trenger jeg en plass å hvile, som likevel har et greit forhold til ungdomsgudstjenesten, men kanskje ikke på samme måte som de som er der hver gang og er der fordi de har en oppgave.

Men hvordan fungerer et slikt tilbud som et sted å komme hvis en ikke har noen oppgaver, er det mulig å være bare helt perifer, som en nysgjerrig observatør? At dette er vanskelig når læring skjer gjennom sosialt samspill med aktivt deltaking som forutsetning, er en begrensing ved denne formen for læring.

Det er litt sånn både og. En skal på en måte være litt innafor eller litt interessert i gudstjeneste hvis en... for vi starter jo alltid med gudstjeneste først og så har vi kafé etterpå. Men på den kafeen er det jo fullt mulig å komme, å kjøpe en brownie eller smågodt og bare være der hvis en vil, men da er det jo noe med å kjenne noen andre fra før, fordi at ellers kan det fort oppleves som litt klikkete. Det vil det jo ofte gjøre når en kommer et sted der en ikke kjenner noen, og det er folk som kjenner hverandre fra før av. Ja, men gudstjenesten er ikke et sted en kommer for bare å henge, da har en litt interesse av det. Men kafeen, der litt mer... det er kafé.

Prosjektlederen er her klar over at den kirkelige konteksten med gudstjeneste skaper forventninger til tiltaket, dette er trosopplæring med et tydelig sentrum. Samtidig er kafeen med på å gi det en åpning mot ei videre gruppe. Slik må en også i alle tiltak gjøre et valg om hvem som er målgruppa. Når målet presenteres som at dette skal være et sted å få påfyll til å leve som kristen i hverdagen, så sier dette hvem som er den reelle målgruppa. Prosjektlederen utdyper dette:

Målet har jo vært at de kristne ungdommene skal få en plass å hvile og ta imot, både forkynnelse, ta imot nattverd, ta imot... en mulighet for å komme til Gud i bønn. Målet har vært at det kunne være en plass der en kunne få et innblikk i gudstjenesten, at det skal være en link til kirka, at det skal være lettere å gå i kirka, at en kan treffe igjen andre kjente der. Og målet har vært at de skal føle det så greit å være der, at de har lyst til å ta med seg vennene sine.

Når målet gis en så spesifikk kristen utforming, kan en tenke at her er det et tiltak bare for de få som har et bevisst forhold til kristen tro. Men slik som tiltaket er presentert, kan en annen måte å forstå det på være like aktuell: her ser en at to-tre ansatte med trosopplæring som primæransvarsområde umulig kan være i direkte kontakt med flere tusen barn og unge. Men ved å gi de ungdommene som faktisk er aktivt engasjert i en kirkelig sammenheng en møteplass for hvile og påfyll, kan de synliggjøre levende tro i sitt miljø, og slik blir den indirekte kontaktflata rundt dette tiltaket mye større. I hvor stor grad dette skjer, er da et nytt spørsmål, og det må da høre med i betraktningen at læring i en kontekst ikke automatisk relateres til en annen.

Som menighet kan Vetleby illustrere en tendens i Den norske kirke: fra en forholdsvis typisk bedehusmenighet med aktivitet i regi av de frivillige organisasjonene sammen med en folkekirke som står sterkt når det gjelder ritualer, går utviklingen i retning av en arbeidskirkemenighet. Byggingen av menighetscenteret på 90-tallet kan være et tegn, noen av organisasjonene flytter sin aktivitet inn der, mens andre blir mer selvstendigjort i forhold til

kirken og har sin base på bedehuset. Etableringen av nye kirkelige tiltak for ungdom gjennom reformen har synliggjort spenninger i det lokale kirkelandskapet.

Prosjektet illustrerer utfordringer knyttet til ungdoms medvirkning i et tiltak som er initiert og i stor grad drevet av prosjektansatte. De ansatte har fra starten av vært tydelige på at ungdomsgudstjenestene skal ha et styre av unge, det er bygd opp en kjerne av ungdom rundt tiltaket, læring gjennom deltaking der erfarne ungdommer veileder de yngre fungerer, og prosjektlederen ønsker å ha en tilretteleggerrolle. Med så mange positive faktorer på plass går det an å spørre om ikke ungdom kan utfordres til å ta et større ansvar for virkelig å gjøre gudstjenestene til sine egne, ved selv å arbeide fram temapresentasjoner, gjerne sammen med voksne ressurspersoner. Hvilken rolle slike voksne kan ha er dermed en nøkkelfaktor.

2. Gampetreff: Inn i fellesskapet gjennom tjeneste

Stedet ligger i opplandet til en større by. Forsøkesenheten utgjør ett av tre sokn i kommunen. Oppslutningen om konfirmasjon er på ca 80 %, og det har over tid vært et utbygd tilbud med kor og klubber for ulike aldersgrupper, med til dels stor deltaking. Denne aktiviteten er sentrert rundt menighetshuset, som ligger ved siden av kirken fra 1800-tallet. Frikirker finnes ikke på stedet, men en del oppsøker slike tilbud i den nærmeste byen.

Prosjektet starta opp i 2006, og omfatter aldersgruppene 7-9 og 15-18 år. For den yngste aldersgruppa er tiltaka en temadag om misjon og internasjonal solidaritet for hvert årstrinn. For ungdommene er konfirmasjonstida utvida med tilbud om interessegruppa ”Internasjonalt fokus”, etter konfirmasjonstida blir alle tiendeklassinger invitert til lederkurs med åtte samlinger og attenåringene blir invitert til en gudstjeneste med utdeling av en andaktsbok for unge. Et andaktsholderkurs i samarbeid med KFUK-KFUM retter seg ikke mot et spesielt årskull, men mot interesserte, særlig de eldste medlemmene i ten sing. Prosjektlederen har halv stilling, og har vært ansatt i prosjektet fra starten av. Gjennom oppveksten har han vært aktivt med i barne- og ungdomsarbeidet i menigheten, og har også vært med å utforme søknaden om prosjektmidler. Han har en nesten ferdig kateketutdanning.

Ungdommene går på videregående skole i nærområdet eller i den nærmeste byen, slik at det er få som flytter før de har fullført videregående. På fritida dominerer idrett, men også aktiviteter som dans og speiding. Mange reiser til byen for å dyrke sine interesser. Selv om ett av tiltakene er lagt til attenårsalderen, er ikke det en bevisst markering av myndighetsalder.

Når det gjelder typiske trekk ved ungdommenes tro og livssyn, tar prosjektlederen fram et glimt fra konfirmantleirene deres:

Og siste kvelden der så har vi en liten vandring, vi samles i hovedhuset, der har forhåpentligvis en av tensingerne en andakt, så går de romvis, og da har de gjerne begynt å bli mørkt ute, eller de går i alle fall gruppevis da, sammen med en leder, en liten vandring med noen fakler og lys og sånn, hvor det står noen fine ord på hver post, bibelvers eller annet fint, og så ender de opp ved en fjellvegg hvor det er utsikt over fjorden, og fjellveggen er full av telys, og et trekors. Og så sitter en og spiller gitar, og når alle har kommet så synger vi noen sanger sammen, og så er det lov til å gå for de som har lyst til det, og så er det lov til å sitte der for de som har lyst til det. Og da er det sånn at veldig mange skriver i svare sine til samtalegudstjenesten, at en av de fineste opplevelsene de har hatt i konfirmasjonstida, var den lysavslutninga på leiren, og det synes jeg sier noe om... selv om det sikkert kan forklares på andre måter også, så synes jeg det sier noe om spiritualiteten deres, da. Selv om mange ikke ville stått fram og kalt seg kristne, så trur jeg de har gode åndelige opplevelser i kirka, eller i tilknytning til kirka.

Hovedmålet her er å tilrettelegge for oppleving og fellesskap i kirkelig kontekst.

Det tiltaket som er størst i omfang og oppslutning, er lederkurset for tiendeklassinger. Om lag halvparten av kursdeltakerne er aktive i ten sing, og de aller fleste blir etterpå hjelpeledere på konfirmantleir. Alle som har vært konfirmanter får invitasjon, og det blir fulgt opp med direkte kontakt til enkeltpersoner. Temakveldene varer 90 minutt, og emne som blir tatt opp er lederrolla, sjelesorg, gruppeledelse, planlegging, nervøsitetsmestring og læringspsykologi. Tidligere har de også hatt miniandaktskurs og ungdomsteologi med, men fjernet dette etter at det ble opplevd ikke å treffe deltakergruppa. Fra starten av var det satt av et par åpne kvelder der deltakerne kunne foreslå tema, men når omfanget ble redusert fra ti til åtte samlinger, så falt disse bort. Prosjektlederen kommenterer at han synes kurset er blitt ”litt for lite kristent da, når det tross alt er et tilbud i menigheten,” så han vurderer å innføre en fast åpningsandakt. På kurskveldene veksler de på å bruke foredrag/innledninger, gruppearbeid med ulike case, aktivisering og praktiske øvelser.

Tanken bak ”legitim perifer deltaking” hvor nye deltakere blir opplært til å gå inn i gradvis mer sentrale roller, er lett å kjenne igjen også i dette prosjektet. Læring gjennom forbilder, der de yngre ungdommene er sammen med de som er noen år eldre blir framheva, særlig i forbindelse med andaktskurset, som aldri har hatt mange deltakere:

Men vi har likevel stor tro på at det kan ha stor betydning for også de som ikke er med på kurset, for når de som har vært på andaktskurs kommer hjem og holder en andakt på en ten sing øvelse eller konfleir, så tror jeg den andakten gjør et mye større inntrykk på dem, enn om jeg eller presten eller kateketen hadde holdt en andakt. Det hører jo som regel nok av ellers og, og så gjør det større inntrykk når en ungdom holder en andakt, og så øker frimodigheten til de andre da, kanskje de tør å holde en andakt og, selv om de ikke har vært på kurs, eller at de i alle fall tør å snakke med åpent om trua si, eller at de tør å si at de trur, kanskje.

Prosjektlederen kommenterer videre om det kan være vanskelig å finne balansen mellom det allmenne som handler om livshjelp og livsmestring og det spesifikt kristne i trosopplæringa:

Ja, jeg synes det er vanskelig å... for å si det sånn, så trur jeg ikke vi ville greid å invitere, eller jeg hadde ikke hatt noen tru på å invitere alle som var nykonfirmert for eksempel til åtte samlinger påfølgende skoleår med videre kristendomsstudier, for å sette det litt på spissen igjen. Da trur jeg ingen hadde møtt opp, og jeg veit ikke om jeg hadde greid og gitt dem et godt tilbud heller. Det er en utfordring.

I et oppfølgende spørsmål om læring ved å oppleve tro i praksis, nevner han at utdelinga av andaktsboka til attenåringene skjer under en gudstjeneste, og at deltakerne på andaktskurset får utfordring til å praktisere tro på en ny måte, ved å holde andakt. På denne måten skiller dette prosjektet seg fra flere andre som bruker gudstjeneste- og andaktsliv aktivt og integrert i tiltakene.

Gjennom lederopplæring er det å utfordre til tjeneste et viktig mål. Med tanke på de tre stikkorda kunnskap, opplevelse og tilhørighet kan en si at tilhørigheten blir her framheva ved å legge til rette for tjenesteoppgaver i menigheten. Den formen for læring som blir brukt kan minne om tradisjonell undervisning med vekt på formidling. Det brukes varierte arbeidsmetoder, men det er prosjektleder eller inviterte ressurspersoner som er ansvarlig for temaene, og deltakerne blir presentert for et ferdig program. Det kan virke som om dette prosjektet har arbeidet mindre enn en del andre med å inkludere ungdommer i utformingen, og prosjektlederen peker på som en utfordring at eierskapet til prosjektet i stor grad blir knytta til han, med en svakere forankring både i stab, menighetsråd og deltakergruppa.

Som menighet kan Gampetreff karakteriseres som folkekirken som etter hvert har fått flere av arbeidskirkens trekk. Trosopplæringsreformen ser ut til å ha forsterka denne utviklinga.

Tiltaka for ungdom er på mange måter videreføring av det eksisterende ungdomsarbeidet.

Kanskje er dette en grunn til at det kan se ut som spørsmål knytta til ungdoms medvirkning i tiltaka og breddeperspektivet ved 18-årsmarkeringa virker lite gjennomarbeidede.

Prosjektlederen ser at å invitere til ”videre kristendomsstudier” ikke er veien å gå, han har mye rolla som administrator og instruktør, men synes selv at den spesifikt kristne profilen på trosopplæringa blir utydelig. Slik er en utfordring ved lederrolla identifisert, og behovet for videre avklaring og refleksjon avdekka.

3. Tiriltoppen: En åpen favn i drabantbyen

Stedet er en eldre drabantby, mange av innbyggerne har bodd her fra bydelen ble utbygd, samtidig som unge og nyetablerte etter hvert flytter inn. Da leilighetene gjennomgående er

små, flytter de videre når barn nummer to eller tre kommer, så befolkningen har en overvekt av yngre og unge voksne sammen med de eldste. Dette viser også igjen blant konfirmantene, de aller fleste bor med aleneforeldre, mens de med begge foreldrene i lag for lengst har flyttet.

Menigheten ble skilt ut som eget sokn for 50 år siden, og har en arbeidskirke fra 1960-tallet. Siden det ikke er mange andre forsamlingslokaler i bydelen, blir kirken en god del brukt til konserter, øvingslokale for kor og orkestre, borettslag låner rom til sine generalforsamlinger, og bydelens frivillighetssentral er plassert i kirken med et nært samarbeid om ulike diakonale tiltak. En god del frivillige medarbeidere er engasjert i menigheten, i gudstjenestene eller f eks å arrangere julemesse. Foreninger i regi av de frivillige kristne organisasjonene er det lite av, og det som finnes domineres av eldre og sliter med å holde aktiviteten oppe. Oppslutningen om dåp og konfirmasjon ligger rundt 60-70 %, men mange av dem som tilhører soknet velger å ha dåp andre steder som de kjenner seg mer tilknyttet til. Prosjektmedarbeiderne kaller menigheten en typisk arbeidskirke. I ungdomsarbeidet viser det seg ved at all aktiviteten skjer under ett tak, og i menighetens egen regi. De presenterer seg som et lavterskeltilbud, med liten kultur for å ivre for radikal omvendelse. Organisasjonene er til stede som arrangører av større treff, men daglig leder opplevde at noe ble ”litt for karismatisk rett og slett for våre ungdommer. TT og KFUK-KFUM tror jeg var mer passelig for dem.”(1)

Menigheten har drevet forsøk med trosopplæring fra 2004, for aldersgruppa 11-18 år, med leir og klubb. Det finnes en klubb for 11-14 år og en for 15-18 med tilhørende kveldsandakt i kirkerommet, og leirtilbud for 11-14 og 16-18-åringene. Fjorårskonfirmantene får tilbud om lederkurs, med muligheten til å være hjelpeleder for neste års konfirmantleir. Prosjektet ledes av en ungdomsprest i full stilling, som er forholdsvis ny i stillingen. Etter forslag fra han deltok også daglig leder i intervjuet, han hadde først deltatt som frivillig i menigheten i en årrekke, så vært ansatt på deltid som ungdomsarbeider før prosjektet startet, og vikariert i prosjektlederstillingen før ungdomspresten ble ansatt i 2008. I sitat fra dette intervjuet er daglig leder markert som (1) og ungdomspresten (2).

Det er videregående skole i nærmiljøet, og de som ønsker andre linjer kan finne det på skoler rundt i byen. På fritida driver en del med idrett, til dels på høyt nivå, og mange benytter seg av en kommunal ungdomsklubb, der dansegrupper og band holder til. Nærheten til sentrum gjør at mange trekker inn dit, men prosjektlederne kommenterer at ungdom også er mye hjemme hos hverandre, for å se på film eller drive med ulike spill, som playstation.

Daglig leder framhever at det er en åpenhet for å delta på aktivitetene i kirken, og det virker ikke som om ungdom er flau for å si at de er med. De fleste oppleves som å være ganske blanke når de gjelder kristne erfaringer og kunnskap, presten kommenterer at de ikke har lært å delta i kristne praksiser. Utenom skolegudstjenestene har de hatt lite kontakt med kirken, men de er nysgjerrige og åpne for å prate. Daglig leder forteller at de derfor må drive grunnopplæring om hva bønn er og hvorfor de tenner lys. Presten føyer til at et inntrykk han har er at

[...] mange av ungdommene her, de bruker kirken som en favn, et sted for å hvile, ikke nødvendigvis et sted for å få så mange nye tanker om tro og spiritualitet eller sånn, men at det er et godt sted å være, et sted hvor de kan få koble av og koble på noe annet, og på en måte få en sånn grunnleggende omsorg. Jeg tror det er en av de tinga vi får til her, som mange vil ha. (2)

En del av befolkningen har islam som religiøs bakgrunn, også en del av ungdommene som deltar på aktiviteter i kirken. Prosjektlederne forteller at det snakkes lite om dette, når ungdom er på klubben i kirken er de der som folk som bor i bydelen og som ønsker et sted å være, ikke som muslimer. En tilpasning er at andaktsdelen på klubbkveldene, som tidligere var midt i, nå er lagt mot slutten og flytta fra klubblokalet i kjelleren og opp til kirkerommet. Motivasjonen for dette var å slippe at noen enten måtte gå ut eller være til stede på noe de egentlig ikke ønsket å delta i, og at de som ledere ikke måtte gjøre kompromiss, nå kan klubbkvelden være klubb og andakten en ordentlig andakt. Ellers kan kulturforskjeller oppleves som utfordrende, og kreve ekstra lederressurser:

Ja, for å ta den klubben for de yngste da, når man har både en gjeng med muslimsk bakgrunn som er der og vant til å gå på sin måte, de er gutter som er i en helt annen verden enn de jentene som er fra mer vanlige hjem her, eller norske hjem, å få de til å sitte sammen og gjøre samme tingene, det er en utfordring altså. Det å være nok ledere der er helt avgjørende for å ha så mye forskjellige grupper. (2)

Når det gjelder det særegne ved at ungdommene er i en myndighetsfase, og hvordan det preger arbeidet med denne aldersgruppa, så framhever de at det gjør at ungdom ”skal ha medbestemmelse og også oppgaver, at vi er tilretteleggere og ikke skal kjøre alt opplegget og bestemme alt som er [...]” (1). Derfor har ungdomsklubben et eget styre, valgt av dem som er med, når nye tiltak har vært foreslått, så har de ansatte hatt en bevisst holdning til at ungdommene skal være med å bestemme og utforme disse. Derfor er også ungdommene invitert til ledersamlinger for barne- og ungdomsarbeidet, også dem som ikke formelt sett er ledere, men som tar et ansvar, for at de skal inkluderes i et lederfelleskap, der de kan uttale seg og komme med innspill. Det som har kommet fram på disse ledersamlingene, har også vært viktig for de strategiske avgjørelsene i styringsgruppa for prosjektet. I denne gruppa har

det ikke vært ungdomsrepresentanter, men når prosjektet nå skal gå over til driftsfasen er styringsgruppa omgjort til et trosopplæringsutvalg, der også ungdommer er medlemmer.

Når det gjelder de voksnes rolle overfor ungdommene, så har ungdomspresten ansvar for drift av klubbene, lederkurset og oppfølging av dem som er med slik at de får oppgaver, planlegging og gjennomføring av leirene, og til alt dette arbeidet å rekruttere ledere. For ungdomsklubben er det en egen ungdomsarbeider, men presten er også en bidragsyter her, særlig når det gjelder den avsluttende andaktsdelen. Samtidig presiserer han at han prøver å være i bakgrunnen, se til at ting blir gjort, ”ha en andakt på lur, hvis det kniper”, men la ungdomsarbeideren sammen med ungdommene ha ansvaret. Han ønsker også å være synlig tilstede, og markere at han er tilgjengelig for samtale hvis noen ønsker det. Her er han også i startfasen med å prøve ut nye kanaler som Facebook og MSN. Samtidig opplever han en konflikt mellom å skulle være ansvarlig leder og organisator for tiltak, og samtidig skulle være tilgjengelig og i kontakt med ungdommene.

Den daglige lederen supplerer at det er et mål å være en del av ungdommenes sfære. De merker at mange ikke har voksne å prate med, og at mange bor sammen med aleneforeldre, som ofte har det travelt:

Så det har i alle fall vært en tanke for min del når jeg har vært ungdomsarbeider, å være klar på det, at jeg er en som de kan prate med og være sammen med uten at jeg skal være lærer eller foreldre som skal oppdra dem, eller [...] Så det har jeg merka, at ungdom her har et veldig behov for voksne de bare kan prate med ting om, hvordan det går på skolen eller den fotballkampen de hadde på lørdag eller... Å være til stede i deres hverdag tror jeg er et stort behov for ungdom. Og som vi snakka om i stad med [andaktene i kirken], å være et sted hvor man kan komme og være med hele seg og prate om hva det måtte være, det har det ikke så mange andre steder tror jeg. (1)

Som nevnt har begge et uttalt ønske om å la ungdommene styre. Når det gjelder tema å ta opp, f eks på lederkurs eller leir, har det vist seg å ikke være så enkelt. Mange av ungdommene har lite kjenneskap til kristendommen, de mangler et grunnlag, dermed oppleves det som vanskelig å få innspill fra dem. Samtidig registrerer de at noen ønsker å utdype kjennskapet til kristen tro, men at det er vanskelig å se for seg hvordan et slikt behov best kan møtes:

[...] for noen av de eldre, på en måte så etterspør de mer kunnskap, for de sier at: når dere holder andakter, så sier dere så mye lurt som vi ikke har tenkt på. De har på en måte ønske om å lære mer, men samtidig er de litt sånn... de er ikke helt klare for å gå et bibelkurs eller noe sånn heller [...] det er en utfordring å finne en måte å ha kunnskapsformidling på uten at de setter på forsvarsverket, fordi de er på skolen. (1)

Derfor understreker de også at mye læring foregår gjennom oppleving, men at når det for mange er første gangen de opplever å be sammen, så legger de vekt på også å kommentere de

ulike leddene i andaktsliturgien. Samtidig handler ungdomsarbeid mye om diakoni, å være til stede, og la ordene komme etter hvert, når det er skapt en nysgjerrighet. Visjonen for menigheten er ”Se og bli sett”; å få se Jesus og bli sett av ham, at det handler om ”å få se en virkelighet den tida de er her, som de kan ta med seg ut igjen når de går.” (2)

På Tiriltoppen finner vi arbeidskirkemenigheten som bevisst bygger fellesskap rundt sine aktiviteter. Relasjonsbygging er sentralt i ungdomsarbeidet, å bygge opp tillit og kontakter med ungdom, å knytte sammen ungdom i ulike alderskull, å la de eldste være ledere og forbilder for de yngre, og la unge få reell medbestemmelse, også i formelle sammenhenger. Det handler om å være kirke i en kontekst der mange savner voksent nærvær og møteplasser, å være et hvilested, men også et sted for nye impulser, ved å gi klubbkveldene sin profil og andaktssamlingene sin egenart. Slik viser hvordan de forholder seg til en flerkulturell kontekst. Prosjektet tematiserer kunnskapsdimensjonen i trosopplæringa; når mye av den kristne tradisjonen ikke er overlevert, fungerer praksis ikke uten kunnskap. Slik kunnskap kan knyttes til andaktene, men for dem som er motivert for mer, er ikke et skolepreget bibelkurs noe alternativ. Ungdomspresten ser at han ikke når ungdom gjennom en tradisjonell presterolle, men slites noe mellom nye roller, som ansvarlig organisator, som lærer og som en tilgjengelig samtalepartner. Her er det faktisk en etterspørsel etter kunnskap hos noen av ungdommene, mens de voksne er usikre på metodikken for læring i denne konteksten.

4. Bessby: Folkekirke søker kjerne

Stedet er en forstadskommune til en storby. I kommunen er det tre sokn som alle er med i trosopplæringsprosjektet; en middelalderkirke som er en populær seremonikirke og to sokn med kirker fra første del av 1900-tallet. Det er en del frivillige medarbeidere og arbeid for barn i sokna. Det er ikke bedehus og lite aktivitet i regi av organisasjonene. Staben har de siste åra vært preget av lite kontinuitet. Et par frimenigheter finnes. I sin egenpresentasjon i ressursbanken pekes det på at stedet er preget av sekularisering og har lite ressurser.

Prosjektlederen nevner at Humanetisk Forbund har et stort lokallag i kommunen, og det er omtrent like mange borgerlige som kirkelige konfirmanter. Hun synes ikke kirken har noen sentral plass i lokalsamfunnet.

Prosjektet starta i 2006, og omfatter aldersgruppa 10-18 år. Tiltaka har som et gjennomgående tema miljø, rettferd og forbruk, med et ønske om å utfordre til handling. Metoden er leirarbeid, for gruppa etter konfirmasjonsalder en reunionleir om høsten i tidende klasse.

Målgruppa for ungdomstiltaka er avgrensa til dem som har vært kirkelige konfirmanter, det ville ikke vært populært å sende ut invitasjon til alle medlemmer i årskullet. I tillegg til leir drives lederkurs, ledersamlinger og kveldsgudstjenester for ungdom, tiltak som fantes også før prosjektet ble etablert. Prosjektlederen har vært ansatt nesten fra starten i prosjektet, og kom til stedet som nyutdanna kateket, uten noen spesiell tilknytning fra før. En ungdomsarbeider lønna av innsamla midler har vært sentral i utviklingen av prosjektet.

De fleste ungdommene går på videregående skole i nærmiljøet eller nabokommene. Av fritidstilbud dominerer idretten, og ellers preges stedet av å være en forstad til byen hvor folk oppsøker tilbud. Stedet mangler et naturlig sentrum eller møteplasser, det måtte i så fall være på bussen til byen, kommenterer prosjektlederen. Prosjektlederen synes det er typisk for ungdomsmiljøet at mange ikke har noen kristen bakgrunn med seg fra familien, og er kirkefremmede, men at det også fører til at de ikke har så mange sperrer for hva man kan snakke og spørre om, de er nysgjerrige. Ved de månedlige kveldsmessene deltar alle i f eks personlig velsignelse og bønnevandring. Hun tenker at det at det ikke er noen tydelig gruppe av aktive, gjør at terskelen for å delta ikke blir så høy, samtidig som det er en dobbelthet i denne situasjonen: det er bra å ikke ha A- og B-lag, men den faste kjernen savnes. På spørsmål om disse ungdommene ville kunne kalle seg kristne, reflekterer hun slik:

[...] jeg går jo ikke rundt og spør: er du kristen? For jeg tenker at det er viktig at det er plass til tvil, og at de kan få vokse i det fellesskapet som vi har da. Men jeg har lurt på det, hva skjer med dem... hva skjer når de er ferdig hos oss, liksom? Søker de... har de fått en tro, eller bare en fin fritidsaktivitet, liksom? Jeg har ikke noe godt svar på det, egentlig. Jeg tror nok at hos noen, har jeg sett forandring da. En konfirmant jeg hadde for to år siden, en av de første konfirmantene jeg hadde... da vi var på konfirmantleir, han var med som leder da, veldig flink, da bad han høyt, og det var veldig fint, liksom... eller, det er sånn man blir veldig glad over, for da tenker man at, faktisk så, ja, han har tatt et steg da.

Når det gjelder det typiske ved myndighetsfasen, framhever prosjektlederen at i denne fasen kan man ikke henvende seg via foreldrene slik som for de yngre fasene, og man har heller ikke den tradisjonen som konfirmasjonen har:

Men å få de som er 15 til 18 år, da til å komme på arrangementer, det er kjempevanskelig. Og da må man tenke... vi har tenkt mye på, hva vil den gruppa egentlig ha? Hva skal vi tilby dem? Hva vil de komme på? Det har vi tenkt masse på, de er blitt selvstendige da, og de har ikke flyttet hjemmefra ennå, men de tar de fleste valga sjøl, hva de skal gjøre på fritida, de tar alle valga, stort sett. Og du kan ikke... nei, det er en utfordring, å vite hva man skal tilby den gruppa.

For å finne ut av dette, har de blant annet satt ned et utvalg med ungdomsrepresentanter, men det ble med ett møte. Prosjektlederens erfaring er at forslagene fra ungdommene om hva de ønsker lett blir urealistiske, som å reise på mange, lange turer, og når man spør direkte, så vet

de ikke helt hva de vil, annet enn at noe skal bli arrangert for dem, men de klarer ikke å sette ord på hva.

Når prosjektlederen skal beskrive sin rolle overfor ungdommene, presiserer hun at hun ser på dem som medarbeidere, men at det er veldig varierende hvor selvstendig de fungerer. På kveldsmessene var det tidligere en egen gruppe med ungdommer som var med i planleggingen, men nå må presten spørre direkte om noen vil ta på seg oppgaver.

Prosjektlederen har en delt oppfatning av situasjonen, både at de som voksne ikke er så flinke til å få ungdommene med på laget, men også at ungdommene heller ikke har så mye initiativ eller ansvarsfølelse. Slik blir prosjektet i stor grad drevet fram av staben, med svak forankring både i ungdomsgruppa, menighetsrådene og menighetene som helhet. Hun ser stor forskjell på tiltaka for ungdom og for de yngste, som har vært det mest vellykka i prosjektet, der andre medarbeidere enn ansatte også tar ansvar. Prosjektlederen ønsker at hun overfor ungdommene kunne være mindre av en initiativtaker, og mer en veileder og ressursperson, at hun blir mindre synlig og ungdommene kommer mer fram.

Det gjennomgående temaet i tiltakene, engasjement for skaperverket og rettferdighet, er valgt med en tanke om at de skal være tema med allmenn vinkling som engasjerer på et sted som Bessby, og også fordi enkeltpersoner i menighetsråd har et veldig sterkt engasjement på dette feltet. I tiltak for ungdom, handler det da om å knytte aktiviteter opp mot dette og gi det en ”grønn profil”. Det er prosjektleder som bestemmer den konkrete utformingen av tiltaka, og hun synes det er en utfordring at planleggingen av prosjektet har gått raskt, det ble straks tenkt aktiviteter, og mindre hva man ville med dem. I tiltaka er det brukt ressurser fra Changemaker (Kirkens Nødhjelp), det har vært uteaktiviteter og vekt på det sosiale. I denne sammenhengen kan ungdommene få oppleve å praktisere tro, ved å delta på bønnesamlinger, nattverd, og få utfordringer til å ta ansvar her. Men å stå fram i en forkynnerrolle for ungdom, det ville de synes var en for stor utfordring, et for stort hopp, siden det ikke er noe miljø for slikt.

I evalueringen av prosjektet har de kommet til at mange av forsøka på tiltak for ungdom må kalles mislykka. I startfasen var de mye opptatt av oppslutning, noe de etter hvert tenker mindre på. Nå er vil de heller lage et godt tilbud med dem som faktisk kommer, og ikke demotivere medarbeidere og deltakere med å stadig nevne at vi skulle ha vært flere. Det er også viktig å satse på det som fungerer, og avslutte andre tiltak.

Bessby vil være et eksempel på *folkekirkemenigheten* med færre aktiviteter utenom gudstjenester og kirkelige handlinger, og uten noen stor menighetskjerne. Ofte kjennetegnes denne typen menigheter samtidig av høy oppslutning om kirkelige ritualer og spesielle begivenheter. Dermed kan tilhørigheten til kirken likevel oppleves som sterk, slike menigheter finnes gjerne i distriktene. Her er imidlertid en folkekirke som sliter med å fungere som kirke for alle, særlig for ungdom. Oppslutningen om f eks konfirmasjon er godt under landsgjennomsnitt. En del av tiltaka for ungdom har blitt avlyst pga manglende oppslutning, prosjektet har ikke ført til at et stort ungdomsmiljø er etablert, og prosjektlederen spør: Hvordan kan vi lage trosopplæring når vi ikke har noe ungdomsmiljø? Eller sagt på en annen måte: hvordan kan trosopplæring fungere når praksisfellesskapet er fraværende?

Dette prosjektet kan illustrere et mål ved trosopplæringsreformen: det handler om at folkekirken skal overleve, og da er det ikke lenger nok å være forvalter av riter. I et pluralisert samfunn må en kirkelig tilknytning ha en bredere forankring, når den kollektive religiøse kulturen forvitrer, blir den enkeltes personlige valg viktigere (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008:142). Det er pekt på at trosopplæringsreformen kan føre til at de ulike kategoriene av menigheter tilnærmer seg hverandre, særlig slik at trekk fra arbeidskirkemenigheten gjør seg sterke gjeldende (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008: 158). Med forbehold om at det trengs en langt grundigere analyse, og at jeg har mine inntrykk fra bare én medarbeider, som ikke har lokal tilknytning, kan det i dette tilfellet kan det se ut som om vi ser muligheten for en annen utvikling, hvor folkekirken viser tegn på å forvitte, uten at nye aktiviteter slår rot. Det er nærliggende å tenke at en slik utvikling vil true mange menigheter i de mer urbaniserte og sekulariserte områdene i landet. Da blir situasjonen for trosopplæringa også en misjonssituasjon, med primært mål et langsiktig arbeid for å bygge opp en menighetskjerne, ikke oppslutningen av den store majoriteten. Prosjektlederen problematiserer si rolle, ved at hun gjerne kan være den som administrerer, men ikke samtidig den som også skal ta initiativ. Men å involvere ungdom og bygge fellesskap er et langsiktig og krevende arbeid. Å sette raskt i gang aktiviteter ser ikke ut til å løse disse utfordringene.

5. Bekkefare: Trosopplæring mellom bedehus og arbeidskirke

Stedet er en bydel i en større by, og en stor *menighet* med 17.000 innbyggere. I soknet er det én kirke, en arbeidskirke fra 1980-tallet, men det holdes også gudstjenester på to bedehus og en skole. Stedet har vokst sterkt de siste åra, og er en blanding av tradisjonelle bygdemiljø og nye byggefelt, her er flere store kjøpesenter.

Prosjektet starta i 2004 som et fullskalaprojekt, og det er to ansatte i prosjektet. Begge deltok i intervjuet, da de deler på ansvaret for ungdomsfasen. Kontaktpersonen (1) er utdanna lærer/spesialpedagog, og har vært ansatt i to og et halvt år, hun har bodd lenge i menigheten, deltatt som frivillig medarbeider, og satt i menighetsrådet da prosjektet ble starta. Den andre medarbeideren (2) er prest, oppvokst på stedet, ansatt i prosjektet fra starten, og har også vært ansatt i menigheten i en annen stilling tidligere.

På spørsmål om kirkens plass i lokalmiljøet, svarer presten at det kommer an på hva en legger vekt på. Han synes kirken står sterkt når en ser på at alle barnehager og skoler, inkludert de videregående skolene, har skolegudstjenester. Andelen døyte er høy til å være en bymenighet, og av de døyte har de faktisk hatt over 100 % oppslutning om konfirmasjonen enkelte år, ved at også en del udøyte ungdommer er konfirmanter og blir døypt i løpet av året. Også oppslutningen om mange av de nye tiltaka gjennom trosopplæringsforsøket har vært bra. Men i forhold til det store folketallet så er gudstjenestedeltakinga liten, det store antallet av kasualia gjennom året binder opp mye av de andre ansattes tid, og med så store forhold er det ikke slik at "alle" vet hvem de ansatte i kirken er.

Det er tre bedehus i soknet, med stor aktivitet. Det ene har et omfattende barne- og ungdomsarbeid, med blant annet et stort ungdomskor, og her er det en kultur for godt samarbeid med kirken. I forhold til de to andre bedehusa har det de siste åra skjedd en polarisering, de driver sitt eget arbeid med samlinger søndag formiddag med dåp og nattverd. Likevel understreker de to ansatte at de er tydelige på at de ser på arbeidet i regi av organisasjonene som trosopplæring, og tar med aktivitetene deres i presentasjonsbrosjyrer, i forståelse med lederne for dette arbeidet. Det er flere aktive frikirker, og også en kristen ungdomsskole.

Det er mange ungdommer, hvert årskull er i snitt på over 300. På stedet er det to videregående skoler, for allmennfag og yrkesfag, og i byen forøvrig tre andre skoler, slik at ungdommene kan velge mellom mange ulike tilbud uten å måtte flytte på hybel. Også på fritida har ungdommene rikelig å velge mellom, med alle former for idrett og kulturaktiviteter. I de organiserte aktivitetene faller mange fra rundt 15-årsalderen fordi de da må prestere, de kan ikke være med bare fordi det er sosialt og kjekt. Opplevelsen de to prosjektlederne har er at de uorganiserte ikke av den grunn er uten nettverk, det å treffes i hjemmene for å se på film eller surfe på nettet viktig for mange. Kontaktpersonen legger til at de observerer det samme hos

ungdom som er vokst opp i en kristen sammenheng og har en kristen identitet, men som enten ikke deltar i noen kristne aktiviteter eller ”shopper” rundt uten å være knyttet fast til et miljø.

Kontaktpersonen forteller at de har blitt oppmerksomme på et uttrykk, ”superkristen”, mange ungdommer sier ”jeg kan være kristen, det er greit, men ikke hvis jeg må være sånn superkristen”. Med dette uttrykket refererer de til former for livsførsel som gjerne knyttes til bedehuset eller frimenighetene, som motstand mot røyking og drikking. Også de som har vært elever ved den private kristne ungdomsskolen får denne karakteristikken. Hun har videre registrert at ungdommene er snare til å plassere hverandre som kristne eller ikke-kristne. På mitt spørsmål om dette viser at den tradisjonelle omvendelsesforkynnelsen fortsatt har gjennomslag, så diskuterer de to:

- 1 Ja, i bedehusmiljøet tror jeg det sitter igjen mye enda.
- 2 Men jeg vet ikke hvor utprega det er i resten av kulturen. Sånn som i ungdomskoret for eksempel, så tror jeg det er ganske åpent. Jeg trur ikke det blir preika mye om det der, i forhold til hva det var for et par år siden, er det?
- 1 Jo, det er tydelig der.
- 2 Er det?
- Int. Og så skal jo dere drive trosopplæring med vid og brei målgruppe, og nå alle døpte. Har dere tenkt noe rundt hvordan dere kommuniserer inn i den settingen her da?
- 1 Oj, oj, oj...
- 2 Ja og nei...
- 1 Ja og nei, altså...
- Int. Problematiserer dere bruken av ordet kristen, altså noen er - noen ikke er, i forhold til dåpen, for eksempel?
- 2 Der prøver vi vel... vår holdning der har vel mer vært... prøvd ikke å skape båser og grupper. Så kommer du, så vet du at du kommer til ei kirke, du vet hva du har å forholde seg til der. Og at vi prøver å unngå grupperinger.
- 1 Ja, og så har vi snakka mye om at dåpen er ei gave, og nattverden er ei gave. Vi ser jo det at ungdom... tidligere generasjoner har kanskje hatt litt nattverdvegning, ved at de har følt at de ikke var bra nok, da kommer jo det her superkristen og sånn inn igjen, eller personlig kristen som folk sa før. Men ungdom har... men vi har blitt veldig bevisst på i konfirmantarbeid og oppover, vi sier nattverden er for alle som vil høre Jesus til, og det er ei gave, det er ikke noe du skal prestere. Og det ser vi at, det er på en måte... ungdom går fram til nattverd og tar imot nattverd, også sånne som tviler, og som vi veit ikke har et klart standpunkt, da, at de også tar del i det som et fellesskap.
- 2 Jeg sitter og tenker på om ville vi ha utfordra; du må bli en kristen i dag, eller til å ta et standpunkt til Jesus, hvem han er og sånn, det tror jeg ikke vi har i noen klar sammenheng, i alle fall ikke før på konfirmantstadiet, der vil jeg nok tro at noen til en viss grad vil føle seg utfordra på, til å ta en stilling til, hva er dette her for noe?

Som denne samtalen viser kan innarbeida tankemåter være som en usynlig understrøm. Når de begynner å diskutere spørsmålet, forteller reaksjonene at det kan oppleves i ulikt grad hvor sterkt kravet om omvendelse er til stede i dag, kanskje fordi det er vanskelig å se sin egen kontekst utenfra. Den lille disputten mellom de to her kan vel tolkes slik; samtidig som vi aner at denne tradisjonen fortsatt er utfordrende, så er begge enige om at de fra kirken må møte ungdommer uten å forsterke gamle skillelinjer. De ønsker å være åpne, men også tydelige på hva de står for, slik at folk kan ta et valg.

Disse overlegningene knyttes så til myndighetsfasen, hvor de i forsøket fra starten av hadde en helg for 18-åringer med tema "På egne bein". Men dette tiltaket ble gjennomført bare en gang, med en oppslutning på rundt fem. De to reflekterer over at når dette tiltaket ikke stod i relasjon til noe etablert ungdomsmiljø knyttet til kirken for denne aldersgruppa, så ble en slik fasehelg å begynne i feil ende. For aldersgruppa over 15 har de derfor gått vekk fra strategien med fasehelg annethvert år, som prosjektet ellers er bygd opp rundt. I stedet for å tenke breddetiltak satses det på "disippelgjøring" og ledertrening. Det er nødvendig først å bygge opp et miljø fra grunnen av med en identitet til kirken. Dette er knytta til en aktivitetsklubb for sjuende til tiendeklasse, hvor aldersgruppa på sikt skal utvides oppover, en turgruppe og ungdomsgudstjenester. De tenker da at om noen år kan grunnlaget være der for å prøve med fasehelgene for 16- og 18-åringer på nytt.

Som strategi for arbeidet ønsker de å bygge opp tilbud gradvis. Det er også viktig at tiltaka er av og med ungdom, og ikke arrangert av voksne for ungdom. Derfor disippeltenkinga, det trengs å satse på ledertrening for personer som står for noe og vil noe, og har lokal tilknytning, slik at disse kan ta ansvar. Slik er det bedre jo mer usynlige de ansatte er. Derfor la de også ned helgene for 16- og 18-åringer, de var ikke ungdomsstyrt, men organisert av ansatte. For å få inn ungdoms erfaringer, oppretta de ei referansegruppe med ungdommer som skulle møtes en gang i halvåret til en idedugnad. På grunn av manglende oppfølging og gjennomtrekk i gruppa har dette ikke fungert optimalt, presten nevner blant annet at ungdommene hadde liten tilhørighet til kirken og dermed heller ikke ansvarsfølelse for gruppa.

I ansvarsdeling mellom ansatte og ungdommer, kan ungdomsgudstjenestene være eksempel. Her har ungdommene vært med å utforme liturgi, som de er aktive i gjennomføring av, i tillegg til praktiske oppgaver rundt gudstjenesten, som f eks kafé i etterkant. Det eneste

ungdommene ikke gjort selv til nå er å ha forkynning, det har presten eller andre voksne tatt seg av. Kontaktpersonen forteller at noen av dem som de hadde satsa på at skulle ta ansvar her, har trukket seg ut fordi det ble for tøft å stå fram foran kamerater og konfirmanter. Selv om de hadde gått på lederkurs, og sagt at dette ville de, så bakka de ut.

Presten kommenterer at det å følge opp ungdom er krevende i praksis, at de som ansatte også har forpliktelser overfor familie, og ikke kan være tilgjengelige til enhver tid. Dermed er det heller ikke lett å bygge opp sterke relasjoner til ungdom. Kan nye møteplasser være et alternativ?

Jeg har jo snakka litt om dette med Facebook, for eksempel. Ingen av oss er der nå. Er det et sted vi burde vært? For der er ungdom. Vi har nok en stengsel på det, at vi orker ikke å legge ut hele livet vårt, vi orker ikke å være så tilgjengelige. Men det er noe med at vi kunne ha vært der, og det er av de tingene vi kanskje burde gjort noe med. (1)

Slik er det også en spenning i prosjektet mellom å bygge ut breddetiltak, som aktivitetsklubben og satsing på ledertrening for noen få. Med så store årskull som i dette prosjektet, blir spenningen ekstra tydelig. Det valget de har gjort er å differensiere målet for trosopplæringa. Den overordna målformuleringen, ”Å leve med Kristus” er vanskelig for den store bredden, men for dem kan målet være at de har en tilknytning: ”dette er mi kirke, dette er viktig” (2), men for å nå dit så må fem-ti prosent komme fram til en klar identitet og være medhjelpere for det store flertallet.

De framhever som styrken i prosjektet sitt den bevisste helhetstenkinga om læring, alle sansene skal være i bruk, enten de er ute i naturen eller tar i bruk kirkerommet. Temavalg har det vært mye mer planstyrt for de yngre aldersgruppene, mens det for ungdom har vært lagt vekt på slikt som ungdom er opptatt av, som forbruk og rettferd, klima, glede over skaperverket under en tur. Ledertreninga tar opp identitet, å være skapt av Gud med gaver og nådegaver som vi skal bruke. Også emne som trosforsvar blir opplevd som aktuelt i møte med ungdom.

De opplever det som en stor utfordring å ha kontakt med 250 ungdommer gjennom konfirmasjonstida, som gir mange tilbakemeldinger på at de trives i kirken og liker seg der, og ha så få muligheter til å følge opp. Slik illustrerer de en utfordring i trosopplæringsreformen, nemlig at å skape et tilbud om en vidtfavnende, systematisk og sammenhengende opplæring fra 0 til 18 år, med et antyda omfang på 315 timer er svært ambisiøst. Selv om dette prosjektet

er av de som har fått de største tildelingene på godt over en million kroner årlig, så er de langt fra et slikt mål.

Menigheten har trekk av alle de tre menighetskategoriene. Dette distriktet har vært et kjerneområde for bedehuskulturen, men den nye arbeidskirken og satsinga på trosopplæring forandrer kirkebildet. Her er de frivillige organisasjonene så sterke at de makter å etablere seg som egne forsamlinger med et totaltilbud, delvis som alternativ til kirken og delvis som det mer tradisjonelle supplementet, mens kirken opplever at oppslutningen fra folkekirkemenigheten er stor, samtidig som den nye arbeidskirkemenigheten gradvis vokser fram. Litt paradoksalt kan en spørre om ikke før-situasjonen i dette tilfellet var enklere å leve med, med den tradisjonelle fordelingen mellom folkekirken som tok seg av bredden ved å døpe og gi opplæring gjennom konfirmasjonstida, og så hadde bedehusene tilbud om barne- og ungdomsarbeid for de som var interessert i mer. Når bedehusene markerer avstand til kirken, og kirken selv får muligheter til å bygge ut egne tiltak til barn og ungdom, synliggjøres folkekirkens dilemma: den store kontaktflaten og alle mulighetene, men de manglende ressursene til å følge opp alle kontaktene, og gjøre en kontakt også til en relasjon.

I dette tilfellet er breddetenkningen når det gjelder ungdom lagt til side, i alle fall for en periode. Gjennom en frontforkortning ved å satse på ledertrening for de få er det langsiktige målet å bygge opp en kjerne som kan gi grunnlag for tilhørighet og tilknytning for de mange. Men hva skal et slikt grunnlag være? I arbeidet med å bygge folkekirke i den nye arbeidskirken, må de forholde seg til konteksten med den sterke bedehustradisjonen. Samtalen mellom de to om omvendelsesforkynnelse viser en spenning her. Kontaktpersonen understreker dåpen som en gave, og trosopplæringa kan da forstås som opplæring *i* det de har fått, mens presten vurderer også om det kan være aktuelt å utfordre til å bli kristen – her kan vi ane vekkelsestradisjonen, og dermed opplæring *til* tro (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008:140). Satsinga på disippelgjøring kan også forstås i den sistnevnte retningen, uten at det trenger å lages noen konflikt ut av det, om utfordringen ligger i å praktisere den troen de fikk i dåpen, kombinert med en bevissthet om ikke å skape skiller. Likevel ligger tenkingen kristen/ikke-kristen under hele tida her, ungdom plasserer hverandre i bås, noen trakk seg fra oppgaver der de måtte stå fram i tydelige roller i ungdomsgudstjenestene fordi det ble for tøft overfor kameratene, det viser hvor dypt dette stikker. Når voksenlederne ønsker å tre til bake og la ungdom stå fram og ta ansvar, da kan voksenrolla ikke bare være en administrator, de

unge trenger mye oppfølging og støtte. Men er det å være en nær medvandrer i denne sammenhengen et gjennomførbart prosjekt?

6. Fabelvik: Dialog og livsmestring

Stedet er en kommune i distrikts-Norge, prega av fraflytting og en befolkning med overvekt av eldre. Det finnes en samisk minoritet, men fornorskingsprosessen har gjort det samiske innslaget svært usynlig. Kommunen har vært vertskommune for mindreårige asylsøkere de senere åra. Oppslutningen om dåp og konfirmasjon er høy, flere år har 100 % av niendeklassingene valgt kirkelig konfirmasjon. Hvis noen ønsker å være borgerlige konfirmanter må de reise til en by et godt stykke unna. Det er lite aktivitet i regi av de kristne organisasjonene, for ungdom finnes ten sing koret tilslutta KFUK-KFUM. Samarbeidet med skolene oppleves uproblematisk. Prosjektlederen karakteriserer kirkens rolle som den typiske folkekirkemenigheten, der kirken regnes med i lokalsamfunnet på en naturlig måte.

Den videregående skolen har rundt hundre elever, og tilbyr både allmennfag, og i samarbeid med det lokale næringslivet, ulike yrkesfaglige studieretninger. Omtrent halvparten av årskullet reiser vekk for å gå på videregående skole andre steder. Skolen tar imot elever fra to andre kommuner, og disse må bo på hybel. Det gjør at halvparten av elevene bor på hybel, og kommunen har bygd et hybelhus. På fritida er idrettshallen stedet der mange henger, blant guttene er styrketrening populært. Musikk- og kulturskolen er aktiv, og mange er med i ten sing. Ungdommene er også med i voksensamfunnet, det er f eks naturlig å delta i dugnader.

Det har vært en del gnisinger i ungdomsmiljøet mellom ulike grupper, de norske, samiske og flyktningene. Prosjektlederen var overraska over at det i dag blir et problem som skaper ”masse styr” i ungdomsgruppa at norske og samiske ungdommer blir kjærestar, men registrerer at det ligger spenninger under overflaten som av og til kommer opp. Dette var et av utgangspunktene for prosjektet, å jobbe med identitet og skape en trygghet i møte med dem som er annerledes. De har tidligere hatt Særfond-midler for å utvikle kontekstuell dåpsopplæring. De spesielle utfordringene i møtet mellom det samiske og norske har også blitt studert gjennom et eget prosjekt.

Prosjektet starta i 2004 som et faseprosjekt for 16-18-åringer. Denne gruppa ble valgt fordi kommunen har en ganske stor ungdomsgruppe, mange er hybelboere, og relasjonen til den videregående skolen var allerede godt etablert. Dette prosjektet skiller seg fra de andre som er beskrevet på to områder, som begge handler om å møte ungdom på deres arena. I ytre

organisering så er det nære samarbeidet med den videregående skolen unikt, med en formalisert samarbeidsavtale, og ved at skolen og hybelhuset er stedet for de fleste av tiltaka. I utforming av tiltaka er det et svært bevisst forhold til konteksten og et ønske om å komme i dialog for å finne ut hva ungdom er opptatt av, lære av dem og samtale med dem.

Prosjektlederen er utdanna kateket, og har vært det i 15 år på stedet, som også er hjemplassen hennes. Ho hadde ikke prosjektlederstillinga fra starten av, men gikk inn i den ganske snart etter at prosjektet starta opp.

Når det gjelder oppfatninger rundt tro og livsspørsmål hos ungdommene, så trekker prosjektlederen fram at de er nysgjerrige, men at det godt merkes en forskjell fra konfirmantene, som er åpne og rett fram, til videregående alder, med den mer voksne holdningen: dette er privat. Det er en åndelighet til stede, men den er mye skjult. En del av konteksten er at folk er veldig sjenert for å kalle seg kristne, men likevel vil de si: ”Jeg har nå min tro”. Når det gjelder innholdet i denne troen, så bruker prosjektlederen ofte å si at ”hos oss kommer første trosartikkel først”, det vil si at folk tror på Gud, men Jesus som frelser og forsoner er mer problematisk. Denne holdningen som er vanlig hos mange voksne, gjenspeiles hos ungdom. Ungdommene identifiserer seg med kirken, men de ville kanskje ikke si at de var kristne på direkte spørsmål, ”i hvert fall ikke sånn superkristne, men kanskje sånn lett-kristne”, sier prosjektlederen, som har merket seg den litt pussige måten ungdommer gradbøyer det å være kristen.

Dette prosjektet har også arbeidet spesielt med myndighetsfasen, og laget en egen markering av denne. Når det gjelder hva det vil si å bli myndig, har ungdommene ulike oppfatninger av det. For de som flyttet på hybel som 16-åring var det den store overgangen, da måtte de ta masse avgjørelser på egenhånd, og også hvordan foreldrene ser på det å bli 18 har stor betydning. Når de skulle prøve å finne en fellesnevner i dette, så var det at som myndig må du ta ansvar for dine egne valg, og dette har vært den røde tråden i prosjektet: å ta ansvar - for forholdet til rusmidler, for å ta vare på sin psykiske helse. I myndighetsmarkeringen har de fått utfordring til å tenke gjennom viktige valg de har tatt i sitt liv, og valg de står foran.

En ytre faktor til at samarbeidet med den videregående skolen kom i gang, var at skolen hadde en stilling som sosialarbeider med særlig ansvar for å følge opp hybelbesøk, der de manglet folk. De hadde også et fast opplegg med temadager, men hadde slitt litt med formen på disse. Prosjektlederen kontaktet rektor i søknadsprosessen, og så utformet de en formell

samarbeidsavtale: prosjektleder skulle besøke alle elevene som bodde på hybel og ta ansvar for totalt to hele skoledager med temaopplegg i skoleåret. Prosjektlederen opplevde at noen var skeptiske til et slikt nært kirkesamarbeid. Det var nødvendig med noen avklaringer om at rolla hennes på skolen ikke var å forkynne. Det at hun var så godt kjent i lokalsamfunnet fra før var en stor hjelp her. I ettertid ser hun også at avtalen bare ble drøfta med ledelsen ved skolen, og ikke i lærerkollegiet, var uheldig med tanke på å involvere lærerne i prosjektet.

I det valget som er gjort, ligger en forutsetning om at denne fasen i trosopplæringa har et annet preg enn de foregående fasene, og defineres frittstående i forhold til disse. Når arenaen er skolen, deltar også de som ikke har vært med på trosopplæring i kirkelig regi tidligere. Den religiøse opplæringa blir avslutta med konfirmasjonen, og etterpå handler det å gå et stykke i lag med ungdommene, i rolla som medvandrer mye mer enn opplærer. Prosjektlederens ser på seg selv som en samtalepartner og veileder. Det at hun er på en annen arena enn kirkens, har gjort at hun er veldig tydelig på at det er en slik rolle hun har. Dermed har hun heller ikke tatt opp åndelige spørsmål uten at ungdommene har gjort det først. Men rolla hennes blir også ulik den en faglærer i religion og etikk har. Hun spør: hva har dere bruk for for å mestre livet? Hva kan vi snakke sammen om for at det skal bli lettere å takle disse utfordringene? Slik er menneskene, og ikke et pensum utgangspunktet.

Temadagene har handla om rus, penger, den digitale hverdagen, familie psykisk helse og flerkulturell forståelse, og har vært gjennomført som halve eller hele skoledager, med en felles innledning, gruppesamtale og avslutning. I innledningen har de invitert personer som har et forhold til temaet de skal ta opp, enten faglig eller personlig. I gruppene, der elever fra ulike klasser er blanda, har to ungdommer leda samtalen og lærerne har vært med som sekretærer. I forberedelsen av disse dagene har ungdom vært involvert gjennom ekspertgrupper. De har fungert som en komité som har valgt ut temaene, vært med i prosessen med å avgrense det og gi det en utforming og praktisk gjennomføring. Ekspertgruppene har fem-seks medlemmer, og har vært samla tre-fire ganger før hver temadag, med nye medlemmer for hvert opplegg. Ofte har medlemmene i denne gruppa også fungert som gruppeledere under temadagen.

Prosjektlederen sier om disse ekspertgruppene at

[...] de skal gi råd om hvordan vi skal snakke om det her temaet på en måte som blir relevant for ungdommen. Og det tror jeg er noe av det mest geniale vi har gjort, for det gjør at temaet får en forankring inn i ungdomsgruppa, og du sikrer at vi treffer med det vi snakker om, vi treffer ikke på sida av ungdoms virkelighet, men vi treffer rett inn i sentrum av deres tilværelse og diskuterer.

Prosjektlederen har også kontakt med ungdommene ved å tilby hybelbesøk til alle, noe de alle fleste tar i mot. Formålet med disse besøkene er å kartlegge trivsel på skolen, i fritida og på hybelen. Slik får hun en kontakt med ungdommene, og opplever at disse besøkene gir stor innsikt i ungdomsgruppa. Noe av den samme funksjonen har ”Pusterommet”, der hun en dag i uka disponerer et rom på skolen i fire timer, hvor elevene kan stikke innom. Hun opplever ikke at de bruker dette til tradisjonell sjelesorg, men for å fortelle hva de har gjort i helga eller spørre om noe, de fleste samtaleene er på rundt fem minutt. Hun har lurt på om dette har noen hensikt, men kommet til at for dem som bor på en hybel og ikke har noen å fortelle slikt til, så er det viktig. Og av og til har noen kommet med store frustrasjoner, som leder til mer alvorlige samtaler om f eks å slutte på skolen. Om hun synes det er vanskelig å måle effekten av slike tiltak, så er de viktige ved at de gir et signal om at kirken ønsker å være en del av ungdoms hverdag. Dette leder over til spørsmålet om hva som er målet for dette prosjektet:

[...] hvis du ser i den der prosjektbeskrivelsen vår, så står det at vi skal bli en dialogpartner for ungdom i trosliv og samfunnsspørsmål, og det er jo litt artig, for det er jo en målsetting hvor det ikke nødvendigvis er ungdom som skal få noe ut av det, det er like mye vi som skal få noe ut av dem. Og det har jeg tenkt mye på, at gjennom det her prosjektet, så har jeg fått en kompetanse på hva ungdom i dag er opptatt av og prater om, hvordan livet til ungdom i dag er, her hos oss, det har jeg lært masse om. Hva de har lært, det er ikke så lett for meg å måle, men at i forhold til den her diakonale målsettinga, den mest tydelige målsettinga som er i mitt hode på hva de skal ha lært, så er det det her med respekt mellom de ulike gruppene, den her flerkulturelle, at vi skulle få ned spenningsnivået mellom de ulike gruppene i ungdomsmiljøet, jeg tror kanskje det er den mest tydelige agendaen vi har hatt. Så i den grad vi har styrt ting, og ikke latt dem styre ting, så er det det her flerkulturelle perspektivet, for det har de ikke ønska seg, det har ikke kommet på noen lapp at de vil at vi skal snakke om det temaet. Det har vi ført inn, fordi vi ser at det trengs, så det har vi jobbet systematisk med gjennom hele prosjektperioden, selv om ekspertgruppa aldri kom med noe slikt ønske, så det har vi lagt inn, som vår, på en måte, bestilling inn i dialogen.

Her legger prosjektlederen vekt på at når metoden er dialog, så innebærer det at målet faktisk også er at hun skal lære noe, ikke bare ungdommene. Hun har et bevisst forhold til at i en dialog, så handler det både om å lytte, men at det også er mulig å utfordre, å legge inn tema som ungdommene ikke selv har tatt opp.

I evalueringa av prosjektet er styringsgruppa brukt, og ekspertgruppene for hvert tema. Ett år gjennomførte de en nettbasert evaluering der alle elevene kunne delta. Elevene synes sjelden en temadag er veldig kul, artig eller spennende, men den kan være viktig. Den nettbaserte evalueringa gav et interessant resultat:

Og så hadde vi et spørsmål nederst: kunne du ha tenkt deg å møte opp på dette på fritida? For det var jo vi veldig interessert i. Og da var det nei! Og uansett hvor høgt de hadde skåra disse tinga, hvor viktig de syntes det hadde vært og hvor bra det hadde vært, om det så var toppskår på det, så ville de allikevel ikke komme på fritida. Så det var litt deprimerende for oss.

Int. Hvordan tolker dere det der?

Jeg tolker det sånn... hvis du tenker oss voksne på en arbeidsplass for eksempel. Så kan du tenke deg at ledelsen bestemmer, i dag skal vi snakke om arbeidsmiljøet her, og så kan du tenke: ville du være villig til å komme frivillig på fritida di for å snakke om det? Nei... men syntes du det var viktig at ledelsen satte det opp som tema og at dere brukte litt av arbeidsdagen på det? Ja! Ikke sant, det er da jeg tenker at det er der de er. De skjønner at det er viktig, de ser at det er bra, men å bruke fritida si på det? Nei. Men det gir jo oss en veldig viktig kunnskap. Jeg trur at prosenten var omtrent ti. Det var omtrent ti prosent som var villig til å komme på fritida på disse tinga, og hvis du ser på de andre prosjekta som har jobba bare på fritidssektoren, så har jo de slitt fryktelig med å få til oppslutning. Og da tenker jeg, det som er så flott med det her prosjektet, det er at jeg faktisk har fått spurt dem hva de vil snakke om. For de andre, de har bare streva med å få tak i dem. Så jeg har så glad for at vi fikk lov til å ha det her prosjektet, selv om kanskje konklusjonen blir at vi kan ikke drive et så tett samarbeid med videregående [...]

Denne refleksjonen gir et viktig perspektiv på de andre trosopplæringsprosjektene, om vilkåra for å lage tiltak for denne gruppa. Når de andre prosjektlederne forteller at de opplever at det er svært vanskelig å få ungdom til å komme med forslag til tema å diskutere, og de synes at ungdom oppleves som uengasjerte, så trenger ikke grunnen være at de ikke er opptatt av livsspørsmål, men at når de er sammen med kameratene på en fritidsaktivitet, så er formålet et annet. Og prosenten som gav positiv respons er nær oppslutningen i de andre prosjektene.

For helhetens skyld må det legges til at en årlig festival for ungdom fra et større oppland og ten sing koret, drevet som et prosjektkor fram mot denne festivalen, er tiltak i prosjektet. Når jeg spør om hun ser noe samspill mellom disse tiltaka, så nevner hun at hun har lurt på om det er en effekt ved at ten sing koret nå har flere medlemmer enn noen gang, og at de fortsetter mens de går på videregående i større grad en før. Ofte spør de om ten sing når de stikker innom ”Pusterommet”. Men så legger hun til i en refleksjon om måten de driver ten sing på:

Men det er jo det paradoksale i det her, når du sier at ten sing er mer tradisjonell trosopplæring, så er det faktisk en av effektene at det har blitt mindre tradisjonell trosopplæring. Jeg har tatt med meg den tenkemåten enda mer inn i ten sing arbeidet, sånn at ten sing er veldig diakonalt arbeid nå, og det er veldig høy faktor av sånn ungdomsklubb, den type arbeid. Så den har hatt en sånn merkelig utvikling.

Hun utdyper dette med at de har hatt en intensjon om å ha andakt på hver øvelse i ten sing, nå skjer det ved at de holder hverandre i hendene og sier fram velsignelsen. Fra først av var det hun som kateket og soknepresten som vekslet på å ha andakt hver gang, men de prøvde å dra inn ungdommene på ulike måter. Ikke nødvendigvis ved å holde en tradisjonell andakt, men ved å fortelle om et menneske som hadde betydd mye for dem. Det fungerte en stund, men etter som ten sing koret fikk stadig flere medlemmer, ble det færre som våga å stå fram. De kan være med på symbolhandlinger som lystenning, men selv de som er relativt tydelige på at de har en kristen tro, synes det er vanskelig å stå fram og snakke om det. Så det er en kilde til frustrasjon at hun ikke ser hvordan de kan legge til rette for en deling som gjør at

ungdommene kjenner seg hjemme i det og ikke opplever det som så skummelt – men det nytter ikke at hun eller presten skal stå der å ha andakt hver gang.

Når prosjektet skal gå over fra forsøk til vanlig drift, så ser hun at det ikke kan fortsette i det omfanget som er nå. Den delen som omfatta hybelbesøk er derfor avslutta, og for temadagene må en ny avtale forhandles. I denne prosessen ser hun at det kan være ønskelig å trekke inn kommunen som en tredje part, med helsesøster og flyktningetjeneste. Når det gjelder videre samarbeid tenker hun slik:

[...] de temaene der jeg føler at vi har mest å bidra med, det er psykisk helse og flerkulturell forståelse, for der har vi en kompetanse, og der tangerer det religiøse aspektet tydelig. Fordi at når du snakker om psykisk helse, så kommer du veldig snart over på åndelig helse, og når du snakker om flerkulturell forståelse, så spiller religiøs forståelse veldig mye inn i på den kulturelle forståelsen, så på disse to tema føler jeg at vi som kirke har en kompetanse som er viktig for dem, å bidra inn i [...]

Prosjektlederen peker på en skjerping av hva som er kirkens særlige ressurser som en nødvendighet.

Dette prosjektet representerer den mest typiske folkekirkemenigheten, og viser både muligheter og begrensninger i denne konteksten. Det nære forholdet til videregående skole kom lett i stand, mye på grunn av små og oversiktlige forhold. I denne settingen uten markerte innenfor-utenfor-skiller i forhold til kirken, er det også enklere å inngå allianser med ulike partnere i et lokalmiljø. Samtidig kan dette prosjektet neppe være modell for trosopplæring for ungdommer, men må vurderes som nettopp et forsøksprosjekt, der målet like mye var for kirken å møte ungdom og lære av dem som for kirken å tilrettelegge opplæring.

Kjennetegn ved prosjektet som har verdi utover den spesielle konteksten er bevisstheten om det radikale med dialog som innebærer en åpenhet for selv å kunne forandre seg og lære gjennom samspillet, å bruke tid på å forstå konteksten for at tiltaket skal være relevant, å være villig til å investere mye tid på å være synlig til stede på ungdommers arena. Prosjektet utfordrer til gjennomtenking av hvordan en skal se på forholdet mellom myndighetsfasen og trosopplæring fram til konfirmasjonen. På hvilken måte er denne fasen annerledes, og hva er kontinuiteten i forhold til en sammenhengende opplæring fra 0-18 år? Utvidelsen av trosopplæringen til 18 år i reformen er uten noen prinsipiell eller teologisk begrunnelse (Hauglin, Lorentzen, Mogstad 2008:21). Det er i dette prosjektet denne fasen er mest annerledes enn tidligere opplæring, og samtidig der hvor voksenrolla mest bevisst legger vekt på dialog. Men vi kan kjenne igjen utfordringen i å legge til rette for trospraksis der unge

deltar, og å ta erkjennelsen inn over seg når tradisjonelle former ikke fungerer. Hvordan skal en dialogpreget medvandrers samtidig beholde sin identitet som trosopplærer?

VI Drøfting

Problemstillingen bak undersøkelsen tok utgangspunkt i to ulike forståelser av læring, en kognitiv preget ide om overføring av objektiv kunnskap, og et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger at begge parter i læreprosessen lever midt i den virkeligheten som de sammen kan utvikle en større innsikt i. Jeg lot presentasjonene fra hver sin kontekst avslutningsvis nærme seg problemstillingen relatert til voksenrolla. I dette kapitlet vil jeg prøve å sette erfaringer fra de ulike prosjektene opp mot hverandre og mot teorimaterialet.

Alle informantene ble spurt om hvordan trosopplæringa i det aktuelle prosjektet skilte seg fra skolens undervisning. Min antakelse var at informantene ville knytte skolens undervisning til den kognitive tradisjonen, og sannsynligvis markere en avstand fra denne. Det interessante er da hvordan de tenker seg denne forskjellen, om det handler om rammebetingelser, valg av undervisningsmetoder og tema, eller om det er en kvalitativ annen form for læring. Mange av spørsmåla i intervjuet omhandlet konteksten, og informantenes forhold til denne. Forholdet mellom menigheten som praksisfellesskap og den større virkeligheten rundt vil også gi perspektiv på ulike oppfatninger av læring. Videre vil spørsmål om mål for læring, oppfatning av egen rolle i forhold til medarbeiderne og tilrettelegging av trospraksis utdype dette. Slik vil jeg nærme med en avklaring av de to rollene lærer og medvandrers, både som en beskrivelse av praksis, og som ideale eller normative kategorier i det siste konkluderende kapitlet.

1. Når tro skal praktiseres

Et gjennomgående trekk hos alle informantene er at de ønsker å ha mindre teori enn i skolens undervisning, mer hjerte enn hode, mennesket og ikke fag i sentrum. Det handler om å mestre livet, å tilegne seg menneskelige ferdigheter, å gi erfaringer og muligheter til å utøve et trosliv og ha et miljø for det. At kunnskap blir mindre vektlagt er også framme i forskerevalueringen av trosopplæringsreformen. En av prosjektlederne peker på hvorfor det kan bli slik:

Det synes jeg er en av de store utfordringene med reformen og, at man på en måte skal ta over litt av den jobben skolen har hatt før. For det som folk, for å sette det litt på spissen, har lært under tvang på skolen før, det skal de nå komme frivillig 315 timer og lære fra null til atten. Og hvis de skal komme frivillig, da må det være lystbetont, da kan vi ikke gjøre det sånn som skolen har gjort det [...] (Gampetreff)

Når ramma er frivillig deltaking, preger det læringsmiljøet. Det sosiale er også tydelig understreka, det handler om opplæring ved å ta ansvar, ikke ved å se på, men delta. Flere kommer også inn på hvordan læring skjer når eldre ungdommer er sammen med yngre, og de lærer av hverandre, i motsetning til en klassesituasjon. En dimensjon ved læringa som framheves i kontrast til skolen er en helhetstenking, der flere sanser tas i bruk og oppleving knyttes sammen med formidling av bibelfortellinger. Læring er mer enn kognitiv forståelse og kunnskap er mer enn teori.

Noen vil også framheve som en forskjell til skolen at de er tydelige og forkynnende. Her ligger nok den spesielle situasjonen med KRL/RLE-faget bak, hvor lærere må undervise i ulike religioner og livssyn etter tur, uten å tilkjenne egne sympatier og standpunkt. Prosjektlederne opplever da en frihet i å kunne være klare på hvem de er som troende mennesker. Slik har de en annen rolle enn en lærer kan ha i dag. Når de leder en andaktssamling, så er ikke trosopplæreren bare en organisator, men går inn i den virkeligheten som praksisen etablerer sammen med de andre deltakerne. Det blir noe annet enn å være en lærer som leder en elevøving. Helhet, oppleving, fellesskap, praksis – alt sammen peker klart mot en sosiokulturell læringsituasjon (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008: 121).

Kunnskapsdimensjonen er knytta til praksis. Et par av prosjektlederne kommenterer at det er nødvendig å forklare de kristne ritene, fordi ungdommene er ukjent med praksiser som bønn og lystenning. Her kommer et formidlingsaspekt inn, slike forklaringer kan både åpne for ny forståelse, men også styre i en bestemt retning – en handling som lystenning er i seg selv åpen. Som Hegstad, Selbekk og Aagedal (2008:123) spør: ”Hvor mye kunnskap må man ha om den praksis man engasjerer seg i?” Oppleving er alltid fortolka oppleving, og blir lystenning trosopplæring om man ikke er i stand til å forstå handlingen innefor en kristen fortolkningsramme? Det virker som prosjektlederne vil svare nei på et slikt spørsmål, og slik integreres kunnskap og oppleving.

Men det ville være for enkelt å konkludere med at sosiokulturell læring skulle ha erstatta kognitiv kunnskapsformidling. Bare en av prosjektlederne nevner kunnskapslæring eksplisitt:

[...] i preike og i sanger og sånt, på gudstjenesten er det tydelig forkynnelse, og vi prøver å ha tema, der en kan velge å følge kirkeårets tekst, og vi prøver å legge opp til tema som ungdom kanskje kan være litt interessert i, samtidig som de kan få litt mer kunnskap. (Vetleby)

Formuleringene her kan lett tolkes innefor rammene til den kognitive tradisjonen, hvor utfordringen blir å kommunisere en gitt kunnskap til mottakerne. Det er grunn til å tro at liknende tankegang ligger bak når også andre framhever forkynnelse, og i lederkursa som flere av prosjektene bruker, vil det også ligge til rette for kunnskapsformidling av ulike slag. For å komme nærmere inn på problemstillingen, er det grunn til å se etter hva slags kunnskap dette er, og hvordan den formidles. Er det bare fra trosopplæreren til deltakerne, eller er det i en kontekst hvor det er åpenhet for reell dialog og medvirkning, ja kritikk, slik at aktivitetene kan føre til ny innsikt og forandra praksis?

2. Mål: tilhørighet, oppleving – og litt kunnskap

Vi skal nærme oss dette ved først å se på hva prosjektlederne sier om mål, eller hva de vil oppnå ved prosjektet. Alle prosjektene har sine vedtatte visjoner og målformuleringer. Noen mål er på et overordna nivå som ”Å leve med Kristus”, men prosjektlederne i Bekkefaret bryter det ned i mer konkrete delmål, ved å si at det innebærer å bli kjent med og bruke nådemidlene som gir kraft til å leve med Kristus. Dermed blir det et mål å skape tilhørighet til kirken, stedet for å ta imot denne kraften. Slik kan de gradere målet, for det store flertallet kan målet være å ha en tilhørighet som gjør at de selv velger dåp for sine barn, for en mindre gruppe et aktivt forhold til bibel, bønn og nattverd. I evalueringen av trosopplæringsreformen er det antyda tre ulike profiler på undervisning: evangelisering/utdanning, kirke/felleskap og livshjelp (Delrapport 3, Etor, her etter Birkedal 2008b:38). Her ser en hvordan en innenfor ett prosjekt kan kombinere ulike profiler. Det ser vi også med en sammenligning av Bekkefaret og Tiriltoppen, begge steder har en kombinasjon av klubb/kafe og gudstjeneste/andakt, men på Tiriltoppen kommer det åpne tilbudet først, og viser en sterkere vekt på det diakonale. Totalt sett er det den fellesskapsorienterte målsettinga som er tydeligst framme: å få ”en link til kirka” som en plass ”å hvile og ta imot”(Tiriltoppen), men det utfylles av mål om gjennom gudstjenesten å få mer kunnskap (Vetleby), de skal få et bevisst forhold til tro, et personlig forhold til Gud slik at de søker kristne miljø når de flytter (Bessby), eller som det uttrykkes i samtale mellom de to på Tiriltoppen:

- 2 Vi har jo en visjon i menigheten som ligger i bunnen for det vi driver med: se og bli sett. Se Jesus, og bli sett av ham. Det er jo et sånt overordna mål.
- 1 Det er absolutt noe vi har snakka om og jobba med, det at vi kan være et sted for ungdom, et sted der de kan komme og være seg sjøl og oppleve å bli sett og at de blir tatt på alvor, rett og slett, det er en inngangsport til å finne ut at det her bygger på noen verdier som kanskje ikke verden der ute bygger bestandig så godt på. At de verdiene er noe som er verdt å ta med seg, for det gjør noe med miljøet.

- 2 Det handler om at de skal få se en virkelighet når de er her, få se en virkelighet den tida de er her, som de kan få ta med seg ut igjen når de går.
- 1 Å oppdage noe som de kanskje ikke har vært borte i før.

Som en oppsummering av disse måla kan en si at de alle sammen handler om å ville gi eller legge til rette for at unge skal komme og få tilhørighet, oppleving – ”samtidig som de kan få litt mer kunnskap” (Vetleby). Ligger det en enveiskommunikasjon bak her – eller er det en mulighet for å spille noe tilbake, annet enn å få ansvar for ulike oppgaver? Prosjektlederen i Fabelvik nevnte at hun hadde fått spørsmål, med en underbygd kritikk, om hvor trosopplæringa ble av i prosjektet, og hun utdyper dette:

Hva vil jeg svare på det? Ja, det blir jo hvordan du definerer opplæring ikke sant, som blir clouet i det her, for du ser at når vi begynner å diskutere, er det sånn at vi tenker på trosopplæring som en prosess hvor vi har noe kunnskap som vi skal overføre til de her ungdommene, og trosopplæring er faktisk å lære dem disse tinga. Og sånn er det jo i veldig stor grad tradisjonen har vært, vi skal lære dem trosartiklene, konfirmantene skal kunne alle trosartiklene, de skal kunne Fadervår, alle disse tingene skal vi lære dem, og i et sånt type læringsperspektiv, så driver ikke jeg trosopplæring, men i et mer sånt dynamisk opplæringsperspektiv der du tenker at opplæringa skjer i den dialogen, hvor jeg øker deres refleksjonsnivå, og hvor de... hvor også jeg lærer, hvor det er en prosess hvor begge to lærer, så vil jeg si at jeg driver trosopplæring. Og at fokus i vårt prosjekt har vært på etikktema, og det har vært et valg fra vår side, fordi vi valgte det livsmestringsperspektivet, fordi vi tenkte at det var det som var aller viktigst for denne aldersgruppa, fordi nå har vi på en måte gitt dem den opplæringa i trosartiklene og alt dette her. Det har de jo fått, så det de trenger nå, det er opplæring i livet. Og den skjer i en sånn type dialog i en dynamisk læringsprosess.

Dette prosjektet utmerker seg med en tydelig livshjelpsorientert profil, og tankegangen som kommer til uttrykk her samsvarer godt med et sosiokulturelt syn på læring. Læring er endring, ikke bare av kunnskap hos eleven, men også av den som regisserer opplæringa, og slik åpnes det for at denne prosessen kan få videre ringvirkninger. Prosjektlederen nevner at det nære møtet med livets utfordringer for ungdom, gjør noe med hvordan hun møter mennesker og prater om dette, i staben eller menighetsrådet:

Så når en for eksempel diskuterer samlivsetikk med ungdom som har opplevd flere samlivsbrudd i sin familie, så får du jo en veldig ydmykhet i forhold til hvordan det faktisk er. Og så må du kanskje revidere noen av holdningene du hadde i fra før.

Totalt sett er denne tankegangen som kommer fram her er nokså alene, i alle fall så klart formulert, at det er et mål for kirken å lære av ungdommene. I de andre prosjektene kan det være grunnlag for å tenke at dialogen handler mer om å oppnå et grunnlag for kommunikasjon og formidling, og når formidlingen ikke fungerer, så er det fordi en har kommunisert for dårlig. I Bekkefaret kommer ungdomspresten med en kritisk refleksjon:

[...] hvis vi skal ha en andakt eller noe sånn, så er det litt sånn begrensa til det bibelske og de tre trosartiklene som vi må ha alt innenfor, hele den pakka. Mens det er annen, og mer gråsone-problematikk, som ungdommen kanskje er mest interessert i. Og der hadde vi hatt mye å svare på, men

det er ikke der vi er. Og dermed så tror jeg at en del av den der religiøse interessen, den når ikke vi, vi kommer ikke helt i kontakt med dem, vi blir ikke opplevd som reelle samtalepartnere på det, tror jeg.

Int. Sier du at det finnes en spiritualitet som blir usynlig for kirken?

Ja, det tror jeg definitivt. Og vi blir ikke opplevd som samtalepartnere i den, og vi kommer heller ikke inn til å vise at det faktisk er en del av det vi også er opptatt av og interessert i. Og så er vi på en måte i to forskjellige kulturer og to forskjellige verdener, som ikke helt har skjønt at det er de samme tingene vi prater om, verken fra den ene eller den andre kanten. Det er dumt. For eksempel når vi blir spurt om å holde andakt, så har vi så lett for bare å gripe fatt i det vanlige, gamle; hvem er Jesus, hvem er Gud, hva er livet?

Presten spør etter kontaktpunkt. Utsagnet kan tolkes som at det finnes et hverdagspråk som ungdom bruker, men det teologiske språket er immunt for andre erfaringer enn de som gjøres innenfor ”kirken som lærende fellesskap”. Slik avdekkes begrensingene ved både formidlingspedagogikk som blir irrelevant, men også situert læring hvor aktører sosialiseres inn i et kulturelt betingta språk for å forstå sine erfaringer. Her blir spørsmålet om menigheten våger å teste sitt språk og sin virkelighetsforståelse mot andre sosiale fellesskap, i en dialektikk som ikke bare vil gi budskapet ny innpakning, men er åpen for reformulering (Afdal 2008:242).

I en drøfting av mål hører det også med at de måla som omtales her, er prosjektledernes mål. Flere av dem kommenterer en frustrasjon i forhold til at ungdommene har andre mål:

Når vi har vært på leir for eksempel, så er de mest opptatt av å ha det gøy, og ikke så opptatt av, nå må vi ha undervisning, liksom, og det er litt demotiverende for meg. Når de er på konfirmantleir, så har de forventning om at de skal ha undervisning, når de er på leir og ikke er konfirmanter, så har de ikke forventninger om undervisning, da er det mer sånn hyttetur, liksom, så hvordan, hvilken type undervisning skal man ha for den gruppa, da, det synes jeg er utfordrende. Og kanskje skal man ikke ha så mye undervisning? Jeg vet ikke, jeg bare slenger det ut nå, fordi jeg tenker høyt. Kanskje skal man ha mer livsnære grupper, da, for eksempel, der man lærer av hverandre, eller... (Bessby)

Ungdomspresten på Tiriltoppen er inne på det samme når han kommenterer: ”De er i hvilemodus og opplevelsesmodus, fellesskapsmodus, ikke så mye læremodus.” Å ha et mål om mye temabaserte aktiviteter eller systematisk trosopplæring, blir da en konflikt mellom ulike målsettinger hos voksne og ungdommer. Erkjennelsen av denne realiteten tvinger seg på de voksne, slik de to siste sitatene viser, sammen med usikkerhet om hvilke følger denne situasjonen bør få, hvordan ”lære av hverandre”?

3. Involvering og medansvar – lettere sagt enn gjort!

I denne drøftingen om overføring eller konstruksjon av kunnskap, er spørsmålet om en ser på ungdommene som objekt for undervisning eller deltakende subjekt et viktig perspektiv. I trosopplæringsreformens motto ”Størst av alt” ligger en henvisning til fortellingen i hvor

Jesus tar fram et barn når disiplene krangler om hvem som er størst (Luk 9,46-48). Reformen ønsker å gi barnet og unge en mer sentral plass, som ”dagens kirke, ikke morgendagens”, og et mye brukt uttrykk er barnet som et selvstendig, troende subjekt. En konsekvens av denne holdningen er at deltakerne i trosopplæringa også får rolla som aktive meningsskapere, noe som igjen vil forandre de voksnes rolle. Forskerevalueringen påpeker også at spørsmålet om hvordan man skal begrunne voksnes pedagogiske mandat overfor deltakerne i trosopplæringa er et uavklart spørsmål (Hauglin, Lorenzen, Mogstad 2008:89). Fører det til at de voksne skal ha en tilbaketrukket rolle, og være veldig forsiktige med påvirkning? Evaluering av reformen som viser at bibelfortellingene blir stående alene uten fortolkning kan tyde på det (Hegstad, Selbekk og Aagedal 2008:134). Men det går an å tenke seg en mer aktiv og tydelig, men ikke styrende rolle – og kan vi finne spor av dette i intervju materialet?

Det ser ut som om idealet om barn og unge som selvstendige subjekt har fått gjennomslag, sammen med en usikkerhet om hva konsekvensene skal være. Er det ”å legge opp til tema som ungdom kanskje kan være litt interessert i” som det ble sagt fra Vetleby (s. 58), eller mer radikale grep som refleksjonen fra presten i Bekkefaret (s. 60) kan tyde på? En forutsetning må uansett være å bli kjent med ungdoms hverdag. Og hvem er eksperter på den, om ikke ungdom selv? I de fleste prosjekta er ungdom trukket med i nettopp ”ekspertgrupper” (Fabelvik), ”referansegrupper” (Bekkefaret, Bessby), eller at ungdom er med i styrer og trosopplæringsutvalg (Vetleby, Lambertseter). Ingen har hatt ungdom med i styringsgruppa i forsøksfasen. Dette kan ha med å gjøre at noen av prosjektene er svært omfattende, og styringsgruppa et sted for administrative og økonomiske beslutninger som kan virke fjernt fra ungdomsarbeidet. Flere har kommentert at når prosjektet går over til drift og ledes av et utvalg, så skal også ungdom være med.

Tanken bak referanse-/ekspertgruppene har vært at disse ikke primært skal ha ansvar for gjennomføring av arrangement, men gi hjelp til den grunnleggende planlegginga. Der dette ser ut til å ha fungert best er i Fabelvik. Her har prosjektlederen hatt fordelen av å kunne samle medlemmene i skoletida på skolen, de er blitt ”belønnet” med gratis lunsj siden matpausa er brukt til møtene, og hver gruppe har arbeidet konsentrert med tre-fire møter i forkant av en temadag. I Bekkefaret var målet å ha en gruppe over flere år med halvårlige samlinger, der viste det seg at kontinuiteten mangla og gruppa smuldra opp. Fordelen med grepet som ble tatt i Fabelvik var at det var knytta til et konkret oppdrag, en temadag med et bestemt emne, og mange av rammene var dermed gitt, mens f eks Bessby opplevde at når

ungdom skulle komme med ideer til deres leirkonsept, så endte det opp med forslag om turer som prosjektlederen vurderte som helt urealistiske. Fra Tiriltoppen blir det kommentert at når mange er blanke i utgangspunktet når det gjelder kristendommen, er det vanskelig å komme med innspill når det blir etterspurt, ”de har ikke oversikt over hva de kan ønske seg”.

Samtidig kan det her innvendes, må temaene hentes ut som et punkt fra tros læra? Går det ikke an å starte med noe de faktisk er opptatt av, og så kan trosopplærerne komme med innspill etter hvert som kan gi forståelse også fra et kristent ståsted? Uansett er det å spørre ungdom etter deres interesser, ønsker og oppfatninger å gi dem status, fordi slik viser de voksne at ungdommene har noe å bidra med som de er interessert i, ja som faktisk er verdifullt. ”To know the participants is to empower them,” sier Everist (2002:38).

For å finne utom deltakerne ble gitt reelle muligheter til medvirkning, bad jeg prosjektlederne beskrive hvordan oppgaver og ansvar var fordelt mellom voksne og ungdommer i målgruppa. Ungdomsgudstjenestene med tilhørende kafé i Vetleby kan være et eksempel. Dette tiltaket ble oppretta av den opprinnelige prosjektlederen (prest), og drevet i tillegg av kateketen (nåværende prosjektleder som ble intervjuet), ungdomsarbeider og ungdomsorganist sammen med flere frivillige unge voksne som ansvarlige for ulike grupper. I tillegg var det et styre med ungdommer med valgt leder, og prosjektlederen deltok i styret, men det var ungdommene som ledet. Slik fungerte det godt et par år, men så sluttet flere av de ansatte eller gikk ut i permisjon, ungdommene vokste ut av styret uten at nye kom til, og de unge voksne frivillige trakk seg ut. Da ble hele konseptet krympet, og det ble en periode drevet bare med ansatte, uten noe styre, slik at et par ansatte som bestemte alt, inkludert tema for ungdomsgudstjenestene. Prosjektlederen kommenterte at de fikk deltakere på et lederkurs i KFUK-KFUM til å ta noen av de oppgavene styret skulle ha hatt, for at de skulle få praksis, og ”vi skulle ha et ungdomsalibi”. Til slutt kom de til et punkt hvor de måtte diskutere framtida for dette tiltaket, å avslutte det eller gjøre forandringer. Det som prosjektlederen da opplevde som spennende var at ungdommene ønsket å gå tilbake til utgangspunktet, med et ungdomsstyre. Nå ønsker de å få oppretta et slikt styre igjen, slik at de voksne ”har ei mer tilbaketrukket rolle”. Tanken med styret har fra starten av vært å ha med ungdommer som er i målgruppa, det er ikke nok med ansatte som selv er i tjueåra, en trenger ungdommer som er i miljøet og vet hva ungdom ønsker. Når jeg spør hvem som bestemmer hvordan ungdomsgudstjenestene skal være, svarer prosjektlederen:

Jeg vil svare at det er ganske demokratisk. Jeg kommer jo med et forslag, for helt på scratch kan vi ikke starte, for da kommer vi jo ingen vei. Jeg kommer med forslag, også, på en mal, og så får ungdommene komme med forslag til musikk, de kan komme med forslag til tema og til taler og prøve at det er de som får bestemme. Vi skal ha et tema og vi skal ha en taler, hvem vil dere ha? Så jeg bestemmer slike faste punkter, og så får de fylle det med innhold.

Dette eksemplet viser noe som er et gjennomgående trekk i intervjuene; i utgangspunktet er de ansatte bestemt på å la ungdom ta ansvar og selv tre tilbake, men i praksis blir det ofte ikke slik, og det skaper en frustrasjon. I Vetleby nevnes som en grunn at ungdommene er engasjert i så mye annet. Dette nevnes i flere av intervjuene, men i Bekkefaret har ungdomspresten en utdypende refleksjon rundt tanken om de overaktiviserte ungdommene: han gjorde en undersøkelse for et par år siden blant konfirmanter og elever på det første året i videregående skole, og den overrasket han over hvor mange som likevel ikke var med på noen organisert aktivitet, mellom en tredjedel og halvparten. Presten reflekterer rundt dette at det kan synes som om kirken først og fremst treffer de som er mest aktive allerede med sine aktiviteter, samtidig som det er mange som ikke er fast med på noe – og heller ikke blir utfordret til å være det.

I dette tiltaket fra Vetleby kan vi også ane en annen spenning, knyttet til at fra starten tenkt ut og startet av voksne, og har til dels vært drevet av voksne for ungdom. Vi kjenner igjen dette i omtalen av fasehelgene i Bekkefaret (s. 48). Noe kan vel her tilskrives den spesielle prosjektorganiseringen, det er søkt om midler til bestemte tiltak, som må gjennomføres. Men utfordringen er at selv om ungdom skal være medansvarlige, så er selve settingen regissert av voksne. Hvor langt strekker de unges medbestemmelse seg? Prosjektlederen i Vetleby nevner at ”helt på scratch kan vi ikke starte, for da kommer vi jo ingen vei.” Dette peker vel på noe viktig ved en dialog, at begge parter må bidra med noe, skal de bli et samspill og en utvikling. Det helt åpne spørsmålet, ”hva ønsker dere?” er krevende. Samtidig er det å komme med en mal slik som det nevnes her, også å gi en begrensing. I dette tilfellet kan en spørre om malen blir for smal, når oppgava er: ”Vi skal ha et tema og vi skal ha en taler, hvem vil dere ha?” På spørsmål om hva ungdommene gjør under selve gudstjenesten forteller hun at de har prøvd å la ungdommer være ledere eller medliturger, ha en innledning eller avslutning, men at det for mange er en sperre der. En kunne jo tenke seg at lederen i et slikt tilfelle istedenfor å diskutere hvem de skal invitere, hadde satt seg ned og laget talen sammen med ungdommene, men både i dette eksempelet og i andre prosjekt blir dette nevnt som svært vanskelig å få til, slik som i Bekkefaret hvor ungdommer trakk seg fra denne oppgava fordi det ble for tøft overfor de andre. På Bessby kommenteres det at det å ha en slik oppgave blir et for stort hopp, når de

ikke har andre unge som forbilder, og i Fabelvik at ettersom ten sing koret fikk flere medlemmer, ble det for ungdommene å dele erfaringer stadig vanskeligere.

Alle prosjektlederne ble spurt om ungdommenes rolle i forhold til forkynnelse, den var etter det jeg fant begrensa til å foreslå tema og personer. Det er et sammensatt bilde bak her, ikke at prosjektlederne ikke ønsker å slippe ungdom til. Samtidig er nettopp dette et viktig sted for møtet mellom teologisk språk og hverdagsspråk, å gi ungdom ordet kan være en måte å teste kirkespråket i møte med en annen virkelighet og til og med utvikle ny innsikt gjennom lokal teologiproduksjon. Mitt inntrykk er at her er trosopplæringsreformen fortsatt kommet kort når det gjelder ungdom. Det er vel slik ikke tilfeldig at *barneteologi* stadig framheves. Det kan være at barn oppleves som enklere å ta med som utøvere i forkynnelse og bønner i gudstjenesten og andre sammenhenger, fordi de er mer åpne og spontane, de har ikke så mange sperrer i forhold til hva jevnaldringer vil tenke. Mens ungdommene har tilegnet seg den voksne (norske?) reservertheten i forhold til å uttrykke tro offentlig. Uavhengig av undersøkelsen vil jeg også spørre om mer alvorlig om en grunn kan være at uvante, ja ”upassende” ytringer fra barn lettere kan bortforklares eller overses enn når det kommer fra ungdommer? Det vil i så fall ikke være å ta noen på alvor som et selvstendig troende subjekt.

4. Perifer deltaker – bli ved din lest?

Teorien om legitim perifer deltaking gir en måte å vurdere deltakerrolla. Denne teorien ble i utforma blant annet etter et studium av forholdet mellom skredderlærlinger og mestere.

Overført til aktuell kontekst, blir ansatte i menigheten og voksne medarbeidere de sentrale deltakerne, men er det et mål at alle ungdommene skal gradvis bevege seg til en slik rolle, eller en bevisst og artikulert tro? Som vist i drøftingen av måla er prosjektlederne nyanserte her, for mange (kanskje de fleste) kan målet være å få et møte med kirken som et godt sted å være, og etablere eller styrke en tilknytning. Slik sett er det reelle målet å gi rom for mange som perifere deltakere, men ikke at alle skal bli mestere. Dette berører forholdet mellom å bekrefte tro og kirketilknytning med dåpen som basis, og utfordringen til utvikling, vekst og personlig valg.

Intervjuene viser at alle bevisst har lagt til rette for ulike måter for legitim perifer deltaking. Ungdommene får ta på seg ansvar for gradvis større oppgaver, de får være hjelpeledere og assistenter sammen med mer erfarne ungdommer og voksne og de får muligheten til å praktisere tro gjennom ritualer som ikke stiller ”krav til individuell originalitet og dyktighet”

(Hegstad, Selbekk og Agedal 2008: 183), der bønnevandring med lystenning er et typisk eksempel. Samtidig kan også nattverden, som gjennom den pietistiske vekkelsesforkynnelsen ble et tegn på personlig kristenliv, fungere som et lavterskeltilbud, når den gis nye fortolkninger, som samtalen mellom de to medarbeiderne i Bekkefaret viste (s. 47), også ungdommer som tviler og ikke har tatt et klart standpunkt, tar del i nattverden som et fellesskap, slik er det åpna en ny form for perifer deltaking.

Mulighetene er flere for å delta i denne mer perifere rolla, men når det virker vanskelig å få ungdom til å gå inn i roller som krever at de uttrykker tro, er det da fordi at åpningen for å bli en mer sentral deltaker mangler? Bessby et prosjekt hvor det er et tydelig ønske om å drive erfaringslæring i fellesskap, men hvor en av utfordringene er at fellesskapet er svakt. Det begrenser mulighetene for slik læring, som når prosjektlederen kommenterer at når ungdom ikke har roller i forkynneroppgavene i gudstjenestene, så har det med å gjøre at det ville bli et for stort hopp for dem, de har ingen andre ungdommer som forbilder. En styrke ved erfaringslæring er nettopp at de perifere deltakerne lærer mest i relasjon til andre litt mindre perifere deltakere, den mest effektive læringa skjer mellom dem som er nesten likestilte (Lave og Wenger 2007:79). Prosjektlederen i Bessby illustrerer dette med hvordan man lærer av forbilder, og hun trekker fram gutten som var medleder på konfirmantleir:

Og, sånn som han som turde å be da, det er jo en kjempe... vi har jo ikke prata om det, om bønn. Men ved at han ser at noen av de eldre ungdommene ber, lærer jo han at det går an. At det ikke bare er oss voksne, som jobber her da, som kan gjøre det.

Hun utdyper ved å framheve at noe av den viktigste læringen handler om fellesskapet som forbilde, hvordan lederne oppfører seg mot hverandre og ungdommene, slik at det er et godt og inkluderende fellesskap hvor folk får lyst til å være. At leir er en sammenheng der ungdommer lærer ved å være sammen med litt eldre ungdommer, som har gått på et lederkurs, brukes aktivt i flere av tiltakene. Vi ser det samme i presentasjonen av gudstjenestene i Vetleby. Ei oppgave for den voksne er da å bevisstgjøre de unge lederne på at de har gått inn i ei rolle som forbilde overfor de yngre deltakerne. Som det påpekes fra Bessby er fellesskapet i seg selv et forbilde, og noe av den viktigste læringen skjer gjennom de voksnes væremåte. Å være et forbilde som leder er et av hovedtemaene i lederkursa både på Gampetreff og Tiriltoppen. Men når fellesskapet består av bare de helt perifere uten bakgrunn og tidligere erfaringer sammen med de få sentrale (de ansatte), hvordan få slik læring til å fungere da? Når forbildene mangler, er det en stor utfordring for ungdom å ta på seg oppgaver som innebærer å stå fram med et tydelig trosstandpunkt. Kanskje er dette en konsekvens av en

profesjonalisering gjennom trosopplæringsreformen, når det alltid er de ansatte som leder og står fram når ”det viktige” skal sies.

5. ”- ei mer tilbaketrukket rolle”

Dette spørsmålet leder oss over til den rolla de sentrale deltakerne har, altså de ansatte prosjektlederne. Hvordan ser de på sin posisjon i forhold til ungdommene? Det er de som har nøkkelen til å gi ungdommene mer sentrale roller, og slik gå fra en asymmetrisk til en mer likeverdig og åpen deltaking. Jeg utfordret prosjektlederne både på hva deres rolle reelt er, ved å be dem beskrive konkret de arbeidsoppgavene sine i gjennomføringen av et tiltak, men også hvordan de så for seg at rolla ideelt sett burde være.

Problemstillingen min har utgangspunkt i spenningen mellom lærer og medvandrere, men da jeg bad prosjektlederne beskrive sin rolle, var det en tredje rolle som så ut til å dominere: ”jeg er litt sånn potet som er overalt. Å være den voksne som sørger for at ting blir gjort da” (Vetleby). Å være den som planlegger, gjennomfører og følger opp, ofte ned på detaljnivået i praktiske oppgaver, er noe som tar mye tid. Å være administrator er dermed ei viktig rolle, noe har sammenheng med prosjektet: mange av tiltaka er nye uten erfaring å bygge på, slik at planlegginga er omfattende, og så er det gjennom trosopplæringsreformen store krav til dokumentasjon og rapportering. Slik kan det være en konflikt mellom den tida som brukes på administrasjon og tid sammen med barn og unge. Relasjoner kan ikke bygges ved å sende ut brev fra kontoret. Prosjektlederne leter etter nye måter å være til stede på, kanskje ved bruk av digitale medier, uten at noen har tatt steget fullt ut her, ja de spør seg selv om de virkelig vil gå inn på denne arenaen og utlevere livet sitt.

Et tiltak vil uansett kreve en administrator, men den egentlige konflikten ser ut til å ligge et annet sted. En annen sier hun kan godt administrere, men ønsker ikke at hennes rolle også skal være initiativtakeren: ”jeg skulle ønske at man kunne blitt litt mindre synlig da, at jeg kunne få fram ungdommen mer.” (Bessby) I dette tilfellet vil prosjektlederen tre tilbake slik at prosjektet ikke blir drevet bare av staben, men det er vanskelig å få ungdom til å ta initiativ. Det samme ligger bak i Vetleby når prosjektlederen kommenterer at ungdomsgudstjenestene blir drevet bare av ansatte: ”Så det ønsker vi da, å ha et styre og vi voksne som har ei mer tilbaketrukket rolle.” Enda lenger ser de ut til å gå i Bekkefare, der de forteller at unge nå er delaktige i gudstjenestene, men at de voksne fortsatt organiserer for mye: ”Jo mer usynlige vi er, jo bedre.” Dette gjentatte ønsket om å usynliggjøre seg selv for at ungdom skal få ansvar,

betyr det at både læreren og medvandrerens forsvinner, til fordel for en tilbaketrukket organisator?

Et videre studium av materialet viser at det ikke handler om å gi fra seg styringa, og at lederrolla må innebære mer enn å administrere. At de fleste prosjektlederne har en yrkesidentitet som kateket eller prest, gir tvert imot føringer om å være en tydelig leder, slik prosjektlederen i Fabelvik er inne på: ”fordi jeg var så vant til å være sjef, jeg var så vant til å lede an, så måtte jeg bruke litt tid på finne ut av når tid er balansen for når jeg overstyrer dem og når jeg bare utfordrer dem, og lager en framdrift i prosessen”. Hun forteller også at det har vært en utfordring å skulle skifte rolle gjennom prosjektet ”fra å være pedagog til å være mer sosialarbeider eller diakon, fordi at jeg har en veldig tydelig kateketidentitet”. Å oppleve at prosjektet krever at man går inn i ei ny rolle, er spesielt utfordrende for dem som har med seg en yrkesidentitet som nettopp handler om å formidle. Som presten (2) på Tiriltoppen sier, her i samtale med daglig leder i menigheten (1):

2 ... jeg må begynne et annet sted, enn å late som om folk sitter i benkene og er klare til å høre en preken – sånn er det jo ikke. Så det å møte dem der de er, det er jo en ganske annen utfordring i forhold til det der bildet av prestedtjeneste, der jeg skal være på talerstolen, så jeg tenker at en utfordring er å være en prest for alle ungdommene, ikke bare dem som har en link hit. Det sitter mange rundt i hjemmene og ute på gatene som ikke kjenner noen som er her og ikke kommer hit. Jeg tenker at det er en spesiell utfordring på dette stedet, å være ute og se til dem der ute. Det skulle jeg gjort mer av. Og til dem som kommer hit, de er jo i en alder og en fase hvor de er i ferd med å oppdage nye ting i verden, nye sider av verden, så det å være tilstede som en som kan peke på noe som faktisk holder, noe som det er verdt å bli gjenkjent med, det tenker jeg er det viktigste for meg som prest og bidra med.

Int. Hva med den rolla dere har i forhold til en lærer? Tror dere at det blir forskjellig?

2 Ja, det er jo forskjellig der. Der kan jeg si at jeg merker litt sånn konflikt da, på konfirmanntime for eksempel, det å lede en gruppe og få fram noe som skal formidles, det krever jo en lærerkompetanse. Og det er en utfordring i seg sjøl, det er en annen setting enn å lede en andaktsstund.

1 For i konfirmantundervisninga får du litt den lærerposisjonen, kanskje?

2 Ja.

1 Mens på klubb og andakt så er det kanskje mer litt mer det vi snakka om i stad, medvandrer og oppleve ting sammen, da blir det en ganske annen rolle enn en lærer.

2 Mm.

Som vi ser her kan én stilling også innebære å måtte skifte mellom roller i ulike kontekster. Når presten møter de samme ungdommene først i konfirmantundervisning og så på klubben, så må han gjøre det på ulike måter. Begge rollene lærer og medvandrer er aktuelle, det er en spesiell utfordring, men forholdet mellom dem er ikke nødvendigvis en motsetning. Fra Fabelvik hørte vi om hvordan prosjektlederen lette etter balansen mellom å styre og lytte, og hun knytter det til hvordan hun ser på si rolle:

Jeg er en dialogpartner, en samtalepartner og jeg leder jo likevel, selv om jeg er samtalepartner, jeg har jo en tanke om hva vi må gjøre for å komme i mål, for eksempel i en ekspertgruppe, så sier jeg, vi må komme oss hit og dit, så jeg styrer jo den dialogen, men samtidig må jeg være så åpen at deres innspill faktisk får en plass, sånn at det blir en reell dialog, sånn at en veilederrolle vil jeg nærmest si at det ligner på.

Denne prosjektlederen er også den som opplever i sin praksis å ha kommet nærmest sitt ideal, ved at hun gjennom en prosess i arbeidet med prosjektet har funnet fram til den veilederrolla som ønsker å ha. Også andre nevner det å være veileder, men som et mål i framtida:

Å veilede ungdommene i de oppgavene de gjør, å gi dem tilbakemelding, å være en støttefunksjon, at ungdommene får gjøre mest mulig, det er jo målet og ønsket. (Vetleby).

Ja, da kunne jeg ønske at jeg var en ressursperson og mer en veileder da, enn en som skulle komme opp med alle de gode ideene. En drømmesituasjon ville ha vært at det var dem som drev arbeidet, at de var mer involvert, og at jeg kunne være med å kontinuere og følge dem opp da. (Bessby)

Veilederrolla er altså et ideal, og det handler ikke bare om å være en hjelper på det strategiske eller praktiske planet i ungdomsarbeidet, men også om å være nær ungdommene, for å kunne veilede dem i livet, både det åndelige og det allment menneskelige, slik ungdomspresten på Tiriltoppen uttrykker sitt ideal for en voksenleder:

Den rollen bør være som en tydelig, trygg kristen og kunne snakke naturlig og avslappa om troen og vise hvordan det fungerer i praksis og være seg sjøl, rett og slett på den måten, at en er lett å komme til, lett å få spørre noen spørsmål, og være en som ser hva som rører seg blant de ungdommene.

Kontaktpersonen i Bekkefaret deler et slikt syn:

Jeg tenker at den ideelle ungdomsarbeider er noen som ungdommene vet at bryr seg om dem, og som kan være en medvandrer, noen du kan snakke med om ting du lurer på, du kan dele livet ditt, og du kan snakke om ting som er vanskelig, og ting som er bra.

I det siste sitatet ble også medvandrerbegrepet gitt en nærmere bestemmelse, ved at det handler om relasjoner. Dette kan utypes med et utdrag fra intervjuet på Bessby, som kommenterer den spenningen mellom nå-situasjon og ideal som ligger under hos flere her:

Int. Hvis jeg nevner det her å være medvandrer, er det et begrep du ville knytte noe til?

Hva tenker du på? At jeg...

Int. Hva blir din rolle overfor ungdommene?

Men det er man jo på en måte da. Ja.

Int. At det er noe du allerede er, sånn som det fungerer nå?

Eh, ja, eh, nei... man er jo det. Man er jo det? Selv om man ikke nødvendigvis er noen god medvandrer, så går man jo sammen med de ungdommene til de flytter. Jeg kunne nok ideelt sett ønske at jeg gjorde mer av det, at jeg var flinkere til å oppmuntre dem og følge dem opp, ja, jeg vet ikke helt hva jeg skal si jeg.

Dette utdraget får fram et viktig poeng knytta til situert læring, at vi lærer hele tida i de kontekstene vi deltar, enten det er planlagt undervisning eller ikke, og enten læringa er i samsvar med intensjonene eller tvert i mot, så er læring en dimensjon ved det å være i et fellesskap. Slik har også de voksne en betydning uansett hvordan de tenker om si rolle – gjennom å ha en plass i livet til ungdommene. Prosjektlederen i Fabelvik forklarer hva hun legger i begrepet medvandrer:

Ja, da tenker jeg at en går i lag gjennom ting, som kanskje er vanskelig og kjelkete og sånn, at man ikke kan forvente at ting ordner seg fort, men at man gå et stykke vei i lag for å komme fremover. Og at man kan orke å være i lag med dem også når man er ganske uenig med dem, og at man tenker at det har en verdi å prate selv om man er veldig uenig og det kan oppleves som man står et stykke fra hverandre, så er det en prosess i det der, som gjør at kanskje både de flytter seg og jeg flytter meg og kanskje nærmer oss hverandre, og uansett kan lære noe av hverandre underveis.

Hun bruker her medvandrer som en karakteristikk av den måten at vi involverer oss i hverandres liv. Selve metaforen understreker dette: en medvandrer sitter ikke på kontorstolen og lytter på dem som kommer, medvandrer er ute og går sammen med den andre. Det må nødvendigvis medføre at begge forflytter seg, som dette sitatet tydelig får fram. Her er det i et hverdagsspråk gitt en definisjon på læring i en sosiokulturell kontekst: det handler om endring som omfatter alle som er involvert, hvor rollene som elev og lærer kan skifte. Lederen kan ikke skjule seg i en lærerrolle som har gjort sitt når timen er ferdig, eller presten som har sitt revir på prekestolen og innenfor alterringen. Som den danske teologen K. E. Løgstrup så poengtert har uttalt: "Vi har alltid noget af det andet menneskes liv i vores hånd" (i *Den etiske fordring*, 1956). Vi påvirker hverandre og har makt over hverandre, ja vi er hverandres liv og skjebne.

Som vist i sitatene ovenfor, så ønsker prosjektlederne å bli mindre synlige, å tre tilbake – samtidig som de vil være tydelige og nære. Denne tilsynelatende inkonsekvensen, kan si noe om spenningene i lederrolla. Det første handler om ikke å være den som alene driver et tiltak fram som initiativtaker og leder, det andre om både å være lett tilgjengelig, ikke legge skjul på hva som er målsettingen for trosopplæring og heller ikke hva en selv står for. Jeg starta avsnittet med å påpeke at en tredje rolle kom fram gjennom intervjuene, som et supplement til å være lærer eller medvandrer. Ett trekk ved denne rolla var å være en organisator, som ikke overstyrer ungdommene. Som den videre presentasjonen viste, fører dette imidlertid ikke til at den voksne abdiserer fra lederrolla. Prosjektlederne ser at de må omforme de forventingene som knyttes til rollene de har som kateket eller prest, med vekt på styring og formidling, mot ei ny rolle. Og denne nye rolla, handler om å være en veileder og ressursperson. Den som gir

tilbakemeldinger, bringer inn kunnskap som etterspørres, men som også kan være selvstendig og gi utfordringer, som trekker seg tilbake, men likevel er tilgjengelig. Noen av prosjektlederne knytter denne rolla til å være medvandrer, men slik jeg har satt opp lærer – medvandrer som motpoler i problemstillingen, ser jeg at det kan bli for snevert å knytte seg bare mot dette begrepet, som en sammenfatning av hele undersøkelsen.

Vektlegginga av å være en nødvendig administrator, men også et tydelig forbilde som troende menneske peker mot en videre rolle, som har trekk fra både læreren og medvandrerens, men som er mer enn en syntese av disse. Min tese er at denne rolla kan karakteriseres med et uttrykk som den daglige lederen på Tiriltoppen bruker når han forteller om hvordan ungdommene må få medbestemmelse; ”-vi er tilretteleggere” (s. 41). Kanskje var det ikke tilfeldig at dette uttrykket kom fra den eneste av de åtte informantene som gjennom utdanninga ikke er pedagog eller teolog, men dataingeniør? Med fare for å overtolke, så handler jo datateknologi, slik som jeg viste i forordet, nettopp om å tilrettelegge for interaksjon.

Men selv med ei tilretteleggerrolle så forsvinner ikke spenningen ved å ville være både synlig og usynlig samtidig, og det kan nok også bli reelle konflikter. For bak formuleringene aner jeg at det handler om både å gi fra seg kontrollen, men samtidig beholde den. Som vi så på Tiriltoppen, presten har gått ned fra prekestolen, men har fortsatt ”en andakt på lur” (s. 42) hvis ungdommene ikke har noe klart til kveldsavslutningen. Eller hva i en tenkt situasjon, hvis de unge gir en gudstjeneste et annerledes preg enn lederen forventet, hvordan kombinere disse to idealene da? Er det vilje til også å kombinere tydeligheten med en tilsvarende tydelig åpenhet? Og hvilke egenskaper fra rollene som lærer og medvandrer er det tilretteleggeren tar opp i seg? Det er tid for å trekke konklusjoner!

VII Konklusjoner og utblikk

1. Sammenfatning: Medvandrerens – den kirkelige lærer?

Her gir jeg først en oppsummering av de tiltaka som er gjennomført og forholdet til konteksten. Deretter lar jeg teoriperspektivene kaste lys over idealer om læring og praksis hos prosjektlederne. Det leder til en avklaring i forholdet lærer – medvandrer, der funnet av tilretteleggeren åpner nye perspektiv.

Tiltaka kan grupperes i kategorier: Først de miljøretta tiltaka som klubb, festival og leirarbeid, som åpnere lavterskeltilbud, med hovedmål å gi oppleving i et miljø prega av trygghet og omsorg og tilhørighet til menigheten. Som nummer to, ungdomsgudstjenester i ulike utforminger, ofte som et konsept med en egen tittel, og gudstjenesten som navet i et hjul, hvor eikene er ulike interesse- og ansvarsgrupper; kafé, musikk, teknikk. Målet her er i forhold til den første kategorien utvida med en tydeligere formidlings- og kunnskapsprofil. Dette blir ytterligere forsterka i den tredje kategorien, ledertrening og kurs. Disse kan ha en blanding av tema knytta både til ledelse og troslære, med ulik vektlegging. Felles er satsinga på læring gjennom praksisoppgaver, overfor yngre ungdommer. Den fjerde kategorien er representert ved Fabelvik alene: temadager om livsspørsmål og miljøarbeid i form av hybelbesøk i et formalisert samarbeid med videregående skole. Målet her er for kirken gjennom dialog å bli en samtalepartner for ungdom.

Den femte kategorien er det eneste reelle avgrensa breddetiltaket i denne fasen, *myndighetsmarkering*. (Også til en del andre tiltak, som lederkurs, blir alle kirkemedlemmer eller alle tidlige konfirmanter invitert med brev, men målgruppa avgrensar seg da i praksis stort sett til dem som er aktive i kirkelig ungdomsarbeid). At det å etablere nye tradisjoner er vanskelig, viser seg ved at bare tre av de seks forsøksenhetene har gjennomført dette, og to av dem (foreløpig) bare en gang på grunn av liten deltaking. Profilen på disse markeringene er ulik, fra en "konfirmantreunion" med bokutdeling i gudstjeneste for å bekrefte kirketilhørighet og stimulere til bibelbruk (Bessby), til en markering av å bli myndig i samfunnet med det ansvaret som hører med, der også en åndelig dimensjon er inkludert, men utenfor en kirkelig kontekst (Fabelvik).

Når det gjelder *konteksten* og hvordan den har påverka tiltaka, er de tydeligste utslaga i de to prosjektene som er mest og minst urbanisert. I det første tilfellet hvordan de på Tiriltoppen i en flerkulturell kontekst med islam representert flytter andakten ut av klubbkveldene, og gir den en egen selvstendig plass, for å få både klubben og andaktssamlingene til å fungere bedre, og i det andre tilfellet Fabelvik som arbeider med flerkulturell forståelse i norsk-samisk perspektiv. Elles er kontekstuelle vurderinger nevnt i ulik grad, som at ungdom i en gjennomorganisert hverdag ikke trenger nye aktiviteter, men et sted for hvile og påfyll. At tema om miljø og rettferd både kan gi kontaktflate framheves både i et miljø prega av sekularisering og alternative bevegelser og med lokale ressurspersoner, men også med mulighetene for et variert friluftsliv som utgangspunkt, i et bedehusstrøk. Jeg har ikke klart

å finne eksempler på at lokal kontekst har betydning for innholdet i tiltak. Når dette synes mindre vektlagt, kan en årsak være i selve aldersgruppa. Det lokale slik det kan vise seg gjennom tradisjoner, kultur og historie får lett et tilbakeskuende og perifert preg, mens ungdom vil knytte seg mot aktuelle trender i en universell ungdomskultur.

Den kirkelige konteksten med de mulighetene som ligger der for situert læring og mulighet for å praktisere trosliv, gjennom det fysiske rommet og tradisjonene brukes bevist i tiltaka som inkluderer gudstjeneste og andakt, men i både de mer miljøretta tiltaka og ledertrening ser denne dimensjonen ut til å være mindre til stede.

Forholdet mellom unge medarbeidere og voksne trosopplærere preges av at de unge utvetydig sees på nettopp som medarbeidere, med ansvar og oppgaver. Dette begrunnes med at det er ved å delta i et fellesskap med andre ungdommer og voksne at læring skjer. Særlig er unge medarbeidere sentrale som forbilder. Deltaking og praksis blir sett på som viktig, fordi trosopplæring ikke skal være teoriundervisning, men totalformidling som knytter sammen (i prioritert rekkefølge): oppleving, tilhørighet og kunnskap. Denne raske oppsummeringen tyder på en klar dreining fra kognitiv formidling til situert læring, men et nærmere studium nyanserer bildet.

At deltakerne i en læringsprosess er aktive og utprøvende er like mye et kjennetegn ved Piagets pedagogikk som Vygotskijs alternativ, forskjellen til viser seg i om målet er å ta inn og tilpasse seg til den ytre virkeligheten, eller om læringsprosessen også har åpningen for en gjensidighet i konstruksjonen av kunnskap. Hvordan ungdom involveres, belyser dette. I flere av prosjektene ser vi at ungdom får delta ved å gå inn i ferdige skjema, som å ha praktiske oppgaver, få instruksjon i hvordan en rolle skal utføres, eller når det gjelder forkynnelse å foreslå tema, men la voksne preike. Flere peker på ønsket om å trekke ungdom mer inn også oppgaver som de voksne er alene om nå, som å lede gudstjenester eller delta i strategiske drøftinger, men et gjennomgående trekk er at de sliter med å få dette til. Mulighetene for unge til medvirkning varierer fra planmessig involvering til mer tilfeldige innspill, og som et problem pekes det på at de unge mangler forbilder blant sine jevnaldrende i sentrale roller.

En måte å forstå situasjonen på er at den kognitive formidlingsmodellen i praksis har stort gjennomslag. Som nevnt i teoridrøftinga fører det dualistiske kunnskapssynet her til at læring blir et spørsmål om ”å overta hele pakka” (s. 24). Når det er vanskelig å få ungdom til å delta i det som i kirken er de sentrale oppgavene, kan det være at mange ungdommer vegrer seg

nettopp for å la seg assimilere på en slik måte, å stå fram i roller som presten eller kateketen tradisjonelt har hatt, eller å være ”superkristne”, som var uttrykket flere av prosjektlederne hadde registrert. Teorien om legitim perifer deltaking, som viser at den mest effektive læringen skjer mellom nesten likestilte deltakere, er også aktuell som tolkningsnøkkel her.

På denne bakgrunnen er det ikke overraskende at de voksne ser ut til å slite noe med å finne seg til rette i sine roller, flere opplever stor avstand mellom nå-situasjon og ideal. De har sett at å være en ”opplærer” med tradisjonell undervisning (eller forkynnelse) ikke fungerer, og ønsker i stedet praksislæring i den naturlige konteksten, trosfellesskapet. Når prosjektlederne uttrykker ønske om å bli mindre synlige, så handler det om å omforme innarbeida roller som kateket og prest fra den styrte formidlinga mot en veilederrolle og støttfunksjon, der ansvaret ligger hos de unge. Selv vil de være forbilder og ressurspersoner. Dette ønsket hos prosjektlederne om både å trekke seg mer tilbake og samtidig være tydelige kan være et uttrykk for hvordan de opplever å stå i spenningen mellom å gi ansvar til de unge, men fortsatt være leder, eller hvordan de ønsker en situert læring, men fortsatt preges av ideene om kognitiv formidling. Undersøkelsen bekrefter spenningen mellom å skulle være både lærer og medvandrer, men det viser seg at rolla som organisator er like sentral. Karakteristikken som en av lederne gav: ”vi er tilretteleggere” åpner for en ny forståelse av lederrolla, som jeg vil prøve å utfolde i det siste avsnittet. Men jeg vil først konkludere i forhold til den opprinnelige problemstillingen, lærer eller medvandrer.

Jeg opplever at mine funn langt på vei støtter opp under de refleksjonene Birkedal (2008b:38-41) gjør om disse to rollene. For det første er rolla som ren kunnskapsformidler eller ”opplærer” er utilstrekkelig. Det grunnleggende problemet med en slik lærerrolle er at en gir teori om tro, men ikke muligheten til å leve ut kunnskapen i det læringsmiljøet som kirken er. Denne dualismen mellom den lærende og kunnskapen som kjennetegner kognitiv læring, legger ikke til rette for at deltakerne kan få en førstehandskunnskap og dermed muligheten til selv å erfare og bruke kunnskap. Det betyr ikke at læreren er avskrevet, men at denne rolla trenger en nærmere innholdsbestemmelse. Læreren som den kompetente fagpersonen har sin plass i trosopplæringa, men denne læreren må kjenne ikke bare den kirkelige konteksten, men også vite noe om den konteksten de unge lever i, og være ungdommens likeverdige i et samspill. I dette perspektivet har den sosiokulturelle pedagogikken sin styrke, ved at den gir muligheter for en helhetslæring med vekt på både kunnskap og erfaring gjennom samhandling, og slik støtter utviklingen av et integrert trosliv.

Dette vide læringsbegrepet krever en leder som kan kombinere ulike roller. Metaforen medvandrer kan fange opp disse, som en type ”mesterlærer”. Dette idealet er krevende, ved at det innebærer at lederen både må ha fagkompetanse kombinert med kjennskap til de unge, for legge til rette for et samspill der det oppstår et møte med ”det tredje leddet”, altså den store bibelske fortellingen og hele kirkens tradisjon. Målet blir da å føre den unge fram til grensa for erkjennelse og kunnskap, og gå sammen videre. Dette stiller krav til egenskaper hos medvandrerens som troverdighet, innsikt og engasjement, for å opparbeide den tillitsfulle relasjonen som dette idealet fordrer. Rett forstått er det å være kunnskapsformidler eller lærer ingen motsetning til medvandring, men dette inngår i et større mål om å myndiggjøre den unge gjennom dialogpedagogikk. Birkedal (2008b:40) peker på at troen på Gud som skaper også betyr at Gud i en slik prosess kontinuerlig skaper noe nytt i det enkelte menneske, som får bruke sine gudgitte evner i en fortsatt skapelse. Slik bygges en bro fra teologien til teorien om situert læring og konstruksjon av kunnskap gjennom praksisfellesskap.

Denne måten å tilrettelegge forholdet mellom kunnskapsformidling og situert læring, ved å konkludere med at medvandrerens er den kirkelige lærer gir et konstruktivt svar på problemstillingen jeg gikk inn i oppgava med. Birkedal (2008b:51) lar sin drøfting munne ut i en pedagogisk relasjonsmodell, der fokus er på den voksne medvandrerens og dennes evner til å legge til rette for gode relasjoner og erfaringer for unge, og som et konkret redskap til planarbeid introduserer han en intervjuguide for å utvikle forståelse av unge i nærmiljøet. Også Lorentzen konkluderer etter to undersøkelser fra kirkelig ungdomsarbeid at nære og trygge relasjoner er viktige, utfordringen er å få til det tillitsfulle møtet slik at det blir relevant og gir livshjelp: ”Medvandrerens må være et ideal som ledertype” (Lorentzen 2007:260). Og for å utvide perspektivet, Pettersen (2007:250) skriver om religionspedagogikk i kirkelig kontekst i støpeskjeen, og trekker fram internasjonale erfaringer. Her gir han tilslutning til John Westerhoff som introduserer pilegrimsmetaforen for det nye milleniums religionspedagogikk: ”A learner is a pilgrim, the teacher is a co-pilgrim, and the process is one of a shared journey together over time”.

Før jeg startet min undersøkelse hadde jeg en tanke om at medvandrerens ville gå seirende ut av duellen med læreren, i tilslutning til begrunnelsene jeg nå har referert. Når jeg opplever at denne konklusjonen må nyanseres, henger det sammen med at en refleksjon rundt kvalitative kjennetegn på lederrolla, slik medvandrerens er framstilt her, lett kan få et ideelt preg som blir stående i spenning til virkeligheten (Skrunes 2007:218). Ut fra analysen av den virkeligheten

jeg fant i undersøkelsen, vil jeg vil peke på noen særlige utfordringer her. For det første; blir denne idealrolla, med så stor vekt på relasjonsbygging, for noen få ansatte i møte med store ungdomskull et halsbrekkende prosjekt i praksis? Selv med forbeholdet om at det trengs enda flere ledere, er det krevende å være nær og tilgjengelig for den enkelte (Birkedal 2008b:40). Dernest, beskriver ikke det ideelle, likverdige forholdet mellom medarbeiderne egentlig et forhold mellom voksne? Voksne og ungdom, ledere og deltakere er prinsipielt likeverdige, men denne holdningen må balanseres med en bevissthet om at disse i praksis ikke er likestilte. Den voksne lederen har faktisk en autoritet som medvandrerbegrepet ikke fanger opp. Dessuten, den voksne og ungdommene har hver sine roller, det gjør at de også har ulike deltakerformer i ”menigheten som lærende fellesskap”, med ulike motivasjon og målsetting. Medvandring kan bli en noe harmoniserende betegnelse, som tilslører at først må de klare å gå hverandre i møte fra hvert sitt ståsted. Avslutningsvis vil jeg derfor peke på hvordan den tilretteleggerrolla som kom fram i undersøkelsen kan åpne for en ny forståelse og andre metodiske grep, som et korrigerende supplement til både læreren og medvandrerens.

2. Avsluttende utblikk: ”- vi er tilretteleggere”

Når jeg prøver å tegne ut rolla som tilrettelegger, frigjør jeg meg noe fra det empiriske materialet og åpner for mer selvstendige vurderinger. Men basis er fortsatt undersøkelsen som viste at lederen står i spenningen mellom å være tydelig og tilgjengelig, og samtidig tilbaketrukket for å gi ungdom ansvar. Dette skaper et krysspress som tilretteleggerrolla kan være en vei ut av. Grepene er at den voksne ikke har som ambisjon selv å være den nære medvandrerens for mange, men legger til rette for at ungdom kan være medvandrere for hverandre. Den noe mer erfarne ungdommen blir da medvandrerens som går sammen med andre unge, mens den voksne er tilretteleggeren for at de skal kunne møtes, ved å være en veileder for de unge medarbeiderne og den som bringer inn kunnskap og erfaring. Prosjektlederne framhever hvor viktige de unge lederne er som forbilder, nettopp slik som teorien om legitim perifer deltaking viser: det er ikke gjennom samhandlingen med mesteren lærlingene lærer mest, men ved å være sammen med dem som er litt mer erfarne, men som de samtidig kan identifisere seg med.

Å være en tilrettelegger i en slik prosess, blir et eksempel på en indirekte trosopplæring, som vi kjenner godt fra en annen aldersgruppe, nemlig de yngste. I tiltak for disse er foreldrene like reell målgruppe som barna, og målet er å myndiggjøre de voksne til å være medarbeidere i opplæringa av sine barn. En slik modell kan tenkes også i ungdomsarbeid. Her er ikke

foreldregruppa inngangsport, for ungdommene er kommet langt i prosessen med å frigjøre seg fra hjemmet.²² De viktige personene i ungdommenes dagligliv, det er andre unge. Ved å myndiggjøre ungdom til å være medarbeidere i trosopplæringa for andre ungdommer, åpnes nye muligheter. Brunstad (1998:218) bruker religionssosiologen Peter Bergers terminologi om *signifikante andre* til å understreke fellesskapets betydning for holdning til tro. De signifikante andre kan ”legitimere, bekrefte, fortolke og forsterke” erfaringer, slik viser de at erfaringene er relevante og hører til i en større helhet. Uten et slikt bekræftende fellesskap, vil opplevelser bare bli engangshendelser, fordi de ikke finner en sammenheng å plasseres i. Lorentzen (2007:261) viser også med sine undersøkelser at for ungdom har det å kjenne noen som identifiserer seg med trosfellesskapet stor betydning for om dette oppleves som aktuelt. Å skulle være synlig og tilgjengelig gjennom en personlig relasjon til bredden blir da ikke et primært mål for den voksne, som trekker seg noe tilbake for å være veileder og ressursperson. Dette vil være en å gi den disippelpedagogikken som konfirmantplanen introduserte en ny utforming i en annen kontekst, og en radikal måte å ta idealet om det lærende fellesskap på alvor, nettopp ved å snu om på rollene som lærer og elev.

Å være mellomleder gir et interessant perspektiv på ei slik rolle.²³ Tittelen viser her til en person som er megler mellom den etablerte kirken og ungdomsgruppa, uten å være talsperson for den ene av gruppene, men en tolk som deler sin lojalitet mellom to kulturer. En slik leder må dermed kjenne, ja anerkjenne, både det teologiske språket slik det praktiseres i menigheten og ungdoms hverdagspråk, hver med sin ”tause kunnskap” (innarbeida mønster og vaner, åndelige erfaringer som ikke er blitt satt ord på, selvforståelse), og la disse møtes. En slik ”midtkompetanse” vil være sentral for å tilrettelegge for situert læring, eller læring som forandra deltaking i en forandrende praksis (Kvale 2007:8). Mellomlederen må tåle å ikke ha en sentral rolle selv, men la andre være i fokus og utfolde seg. Denne formen for dobbel kompetanse samsvarer helt med Birkedals (2008b:38-41) beskrivelse av medvandrerer som kirkelig lærer, forskjellen blir det metodiske grepet; å bruke denne kompetansen overfor unge medarbeidere for å gjøre dem til medvandrere. Å låne begrep fra organisasjonsteori og bruke

²² Å utelukke familien og hjemmet vil likevel være en kortslutning. Familiens grunnleggende betydning er åpenbar (Harboe 1989). Flere av prosjektlederne påpeker at hjemmet ser ut til å ha blitt en stadig viktigere fritidsarena for unge. Amerikansk Youth Ministry-forskning understreker betydningen av å involvere foreldrene som aktive støttespillere i ungdomsarbeidet (Skrunes 2007:212). Mulighetene for å realisere dette i en norsk kontekst er lite utforsket.

²³ Måten dette begrepet brukes på her, er inspirert av et innlegg fra Marit H. Hougsnes på en fagkonferanse på Menighetsfakultetet, 29.09.06.

dem på denne måten viser hvordan dette fagfeltet kan utvide forståelsen av menigheten som lærende fellesskap. Et bidrag her, Sigersteth (2005, jfr note 8), peker nettopp på betydningen av desentraliserte maktstrukturer i åpne nettverk. En slik meglerstrategi vil også kunne være med å gjøre trosopplæringa relevant for livet på andre arenaer, ved at ulike aktivitetssystemer knyttes sammen i dialog, ”menigheten som lærende fellesskap” må ha videre perspektiv enn intern kirkelig sosialisering (Afdal 2008:241).

Norheims (2008) teologi for kristent ungdomsarbeid er interessant her. Fokus på kjernepraksiser i den kristne tradisjonen har verdi ved å fastholde læring gjennom deltakelse i et fellesskap. Ole Jacob Nyhus viser i en undersøkelse blant konfirmanter at de finner det uinteressant å diskutere Guds eksistens og tilsvarende livsspørsmål, men å inviteres til en praksis som forutsetter Guds eksistens oppleves meningsfull.²⁴ I trosopplæringa kan kjernepraksisene være med å holde fram dåpen som utgangspunktet for kristen tro, og sikre sentral kunnskap en plass. Disse overleverte praksisene har også en verdi i at de peker ut over relasjonen mellom ungdommer og voksne, ved å ta inn ”det tredje leddet” i samhandlinga. Faren kan være en ensidig formidling: Kirken har noe de unge trenger å få overlevert, eller i ytterste konsekvens: gjennom kjernepraksiser skal kirken bringe Gud ut i verden. Men med virkeligheten forstått som Guds virkelighet, blir kirken stedet for å sette ord på erfaringer, å tolke hele livet ved hjelp av den kristne tradisjonen, og da må det bygges relasjoner, med varierte metoder. Den viktigste innvendingen mot prosjektet synes jeg er et for svakt syn for dette kontekstuelle, med sine muligheter og begrensninger. Kjernepraksisene finnes aldri i ”ren form”, men få finne sin form på sitt sted, i et mangfoldig fellesskap med utfolding for det hele mennesket. Og denne formen er det vanskelig å skille fra et ”innhold”, slik at å hjelpe fram ”ei tru som flyttar med” er, som Norheim selv er inne på (2008:11-28), et svært krevende prosjekt.

Metodikken og organisering er her store utfordringer. Spenningen mellom å være synlig og trekke seg tilbake, tror jeg handler mye om styring, eller virkelig våge å ta konsekvensene av fellesskapslæring. Å ta ungdom på alvor må nødvendigvis innebære å gi dem reelt ansvar, også for de ”ordentlige” oppgavene, som i en gudstjeneste å være med å bidra til formidlingen på ulike måter. Skal ungdom klare det, vil de trenge kunnskap og veiledning, og tilretteleggeren står da klar når de trenger det, og spør – men ikke før! Da først kan læring

²⁴ Sitert etter ”Symboler treffer” i *Konfirmant 2009*, et bilag til Vårt Land 02.05.09.

virkelig bli den risikosporten som det sosiokulturelle perspektivet åpner for. Det risikable, fra et voksent ståsted, med ungdommelige uttrykk som utfordrer kirketradisjonen får veies opp mot tanken mot en selvkorrigerende i fellesskapet der den kirkelige konteksten er med og tolker nye innspill. Som vist i undersøkelsen har ungdom i utgangspunktet en stor lojalitet mot kirken når de får ansvar, og voksne kan bruke sin kompetanse også til å gi motstand - når det først er bygd en relasjon i tillit. Men som jeg har vist kan en aktiv bruk av ord som ”medarbeidere”, ”ansvar” og ”deltaking” likevel gå sammen med nokså ensidig formidling. Everist (2002:248) minner da også om at ideen om teamarbeid og medarbeiderskap kan være mer tiltalende enn praksisen, og at det å bruke disse begrepene ikke i seg selv skaper en gjensidig ansvarsdeling.

I forordet delte jeg en personlig erfaring om et ikke helt vellykka forsøk på dialog. Å være en tilrettelegger vil være et forsøk på å balansere mellom de to rollene jeg beskrev fra dette minikurset. Det handler verken om å presentere et skjema som skal fylles ut under instruksjon eller komme med ”blanke ark og fargestifter” og selv være passiv. En tilrettelegger har et mandat som voksen for å veilede ungdommer, sammen med erkjennelsen at i læring må alle bevege seg hvis vi skal nærme oss målet. Dermed gir tilretteleggeren frihet, men trekker også opp rammer. I et maktperspektiv vil det alltid være ujevn fordeling mellom deltakere og ledere, de voksne har faktisk et ansvar for å styre, men det avgjørende er om lederne er tydelige på at de også vil være åpne for innspill. Everist (2002:245) viser hvordan lederskap og makt henger sammen, ved at en definisjon på makt som ”kraften og evnen til å få til noe”, samtidig beskriver god ledelse. En slik leder er bevisst sin autoritet, uten å være autoritær. Everist (2002:247) kommenterer derfor også: ”Domineering leadership is needed less; skilled, *facilitating* [min uth.] leadership becomes more needed”. Å være en leder som tilrettelegger, er altså med basis i sin autoritet og sine ferdigheter å gi makt til medarbeiderne, i et gjensidig forpliktende fellesskap: ”Actually ’more power to us all’ is the key” (Everist 2002:252). Everist påpeker at dette ikke er å abdisere som leder, men å klargjøre roller. Å gi noen oppgaver og ansvar, vil for lederen alltid innebære samtidig å være klar til å gi utrustning og støttende oppfølging (Everist 2002:244).

Funn fra Holmqvists ungdomsundersøkelse (2007:31-32) viser at disiplin blir framhevet som en viktig egenskap for en leder, sammen med kompetanse og evnen til å utfordre deltakernes prestasjoner. Fordi trening er en så stor del av mange ungdommers fritid, er det også viktig at lederne er en voksne støttespillere det går an å snakke med, som bryr seg om at deltakerne har

det bra, at de kan se ulike deler i hverdagen deres i en sammenheng. Om disse oppfatningene mest tar utgangspunkt i idrettstreneren, gir de et interessant blikk på den kirkelige konteksten. Vi kjenner igjen lederen som ser deltakerne og bryr seg, men det er vanskeligere å finne uttalte krav til kompetanse, utfordring og tydelige grenser. Med Everists utgangspunkt kan en spørre om det er et ureflektert forhold til makt og autoritet som ligger bak, om ønsket å bli usynlig kanskje er en feiltolkning av hva ungdom forventer av en leder. Også lavterskeltilbud kan ta den kirkelige konteksten på alvor, med et tydelig sentrum for aktivitetene, sammen med en åpen ytterkant.

Å la ungdom få være medvandrere vil kreve avklaring av forventninger til også denne rolla, som indirekte sier noe om krav til den som skal veilede disse.²⁵ Noen aktuelle utfordringer kan bare antydes her, som nødvendigheten av bevissthet rundt krysspisset en ung leder kan oppleve som samtidig er venn og nær i alder med deltakerne. En aspekt ved dette er hva det innebærer å være lojal som en leder i kirken, i hvor stor grad forventes at en ung leder skal praktisere tro? Som vist kan den kognitive ideen om tilslutning til et ferdig læresystem være en hindring her, mens en mer åpen innstilling om at troen er forankra i fellesskapet og praktiseres der ikke skaper like stor spenning. Å unngå en ren instrumentell forståelse av ungdom, med oppfølging fordi de trengs for å gjennomføre et tiltak, vil også være en fare. Hensynet til et produkt i form av et tiltak må balanseres mot en prosess som har sin egenverdi, fordi den gir mulighet for modning og utvikling, både av troen og av måten å fylle ei rolle på. Rolla som verdifull og skapt i Guds bilde kommer alltid før alle lederroller. I denne sammenheng vil de voksne være sentrale som forbilder i tilrettelegginga av et miljø som er prega av det kristne menneskesynet, med alt det innebærer av raushet, tillit, omsorg, og en tro som tåler møtet med levd liv.²⁶

²⁵ Viktige bidrag til dette avsnittet har jeg fått i to foredrag av Astrid Sandsmark og Sunniva Gylver på fagkonferansen om ungdom, kultur og tro "Brant ikke våre hjerter...", Menighetsfakultetet 24.10.08.

²⁶ Et amerikansk undersøkelse om ungdomsarbeid kan fortelle om interessante paralleller her. Den framhever de voksne forbildene som viktige. Dette viser seg bla at de utruker for en jevnaldertjeneste der unge får praksis med opplæring og støtte av kompetente voksne gjennom en mentortjeneste. De voksne bygger relasjoner og er aktive som veiledere og visjonsbærere (Skrunes 2007:213). Den nordamerikanske Youth Ministry-tenkinga er opptatt av å knytte ungdommer og voksne tettere sammen, både i familien (jfr note 22) og kirkelige fellesskap. Tilsvarende europeisk ungdomsteologi har vært mer opptatt av å utvikle ungdomsarbeid som fokuserer på det spesifikt ungdomskulturelle, delvis gjennom selvstendige ungdomsmenigheter (Norheim 2008:59). Relatert til problemstillingen her, er det aktuelt å spørre om satsing på et eget ungdomsarbeid reduserer mulighetene for samspill mellom unge og voksne. Hvis de unge medvandrerne som forbilder bare får møte noen få voksne i en tilrettelegger-rolle, blir ikke det en amputert menighet som læringsfellesskap, som fratar både voksne, unge og barn muligheten til å lære av hverandre?

Hegerstrøm (2007) har studert unge frivillige medarbeidere i konfirmantarbeidet i Finland, der kalles de "Isonen", eller storesøsken. De eldre ungdommene har her en medvandrerrolle som samsvarer mye med hvordan ungdom får ledertrening og blir medarbeidere på konfirmantleir i menighetene som jeg har undersøkt: De er sammen med konfirmantene, hjelper dem og veileder dem, og blir viktige rollemodeller. Da får mange av konfirmantene også lyst til å bli unge medarbeidere neste år. Hegerstrøm framhever at de voksne lederne må la de unge medarbeiderne få bli rollemodeller på ulik måte, ut fra evner, personlighet, interesser og anlegg. Dermed blir det bruk for alle typer ungdommer, ikke bare de skoleflinke eller de med kristen bakgrunn. De unge medarbeiderne skal få ansvar, men ikke for stort ansvar. De unge må få være unge, ikke presses inn i en voksenrolle de ikke er modne for. De må gradvis få erfaring, ledertrening og oppfølging slik at de kan mestre de oppgavene de får.

Trosopplæringsplanen slutter ved 18 år. Som avslutning på en planmessig og systematisk opplæring kan myndighetsalderen være et slutt punkt, men mennesker lærer gjennom hele livet, og i samfunnet er livslang læring et ideal. Grupper av unge voksne fra 18 og oppover vil være svært aktuelle som unge medvandrere. Men hvor finnes disse? Ofte flytter ungdom vekk for videre studier og arbeid i denne alderen. Eller er en for sneversynt i rekrutteringen av medarbeidere, og overser dem som faktisk er igjen i lokalmiljøet, som tømrere eller hjelpepleiere? Uansett er realitetene ofte at en har få medarbeidere, både frivillige og lønnede i forhold til utfordringene, derfor er gjennomtenkte, langsiktige perspektiver nødvendige. Til disse hører også en "syndefallsrealisme" (Skrunes 2007:219). Innvendingen min mot Birkedals relasjonsmodell vil også gjelde min egen videreføring av denne gjennom tilrettelegger-rolla: skal en beskrivelse av en ideell situasjon tegne et troverdig bilde av menigheten som læringsfelt for unge, vil også spenninger, motstand og konflikter høre med.

Til slutt vil jeg vise til en av avgrensingene jeg gjorde innledningsvis, at de pedagogiske perspektivene ikke gir en total forståelse av tro og opplæring i en kirkelig kontekst. Tro er aldri resultat av godt pedagogisk arbeid. Det er verdt å minne om at medvandreren er henta fra fortellingen om Emmaus-vandrerne (Luk 24,13-35): det er Jesus som er medvandreren, som lytter, er i dialog, åpner øyne og deler brød. Det er også bare han som ved sin Ånd kan skape tro. Å være tilrettelegger for et møte der det kan skje må være en meningsfull rolle å gå inn i!

Litteratur

- Afdal, Geir (2008). "Menigheten som lærende fellesskap. Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring". *Prismet*, årg. 59, nr 4: 227-245. Oslo: IKO
- Asheim, Ivar (1978). "Kristen kunnskap og undervisende virksomhet i kirken" *Prismet*, årg. 29, nr 5: 180-187. Oslo: IKO
- Asheim, Ivar (1981). *Religionspedagogikk. En innføring*. Oslo – Bergen - Tromsø: Universitetsforlaget, 2. utg., 2. oppl.
- Birkedal, Erling (2001). "Noen ganger tror jeg på Gud, men..." *En undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. KIFO Perspektiv 8. Trondheim: Tapir
- Birkedal, Erling (2008a). "Kanskje jeg tror på en gud, men..." *En langtidsstudie av gudstro hos unge fra 13 til 25 år*. Prismet bok. Oslo: IKO-forlaget
- Birkedal, Erling (2008b). *Erfaringsbasert didaktikk. Plattform for planutvikling i trosopplæring for ungdom. Et refleksjonsnotat*. Oslo: IKO, upubl. Tilgjengelig på: www.iko.no/iko/vedlegg/58Plattform%20-%20ErlingB%20juni08.pdf (Lest 14.05.09)
- Brunstad, Paul Otto (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*. KIFO Perspektiv 3. Trondheim: Tapir
- Dale, Aasmund (1985). *Undervisning i kirken. Grunnlag, innhold og former*. Oslo: Menighetsfakultetet
- Dale, Aasmund (1994). *Læring i kirken. En praktisk kirkedidaktikk*. Oslo: IKO-Forlaget
- Dåpsopplæring i Den norske kirke* (2001). Delrapport fra Kirke/stat-utvalget. Oslo: Kirkerådet
- Everett, Euris L. og Furseth, Inger (2006). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. oppl.
- Everist, Norma C. (2002). *The Church As Learning Community. A Comprehensive Guide to Christian Education*. Nashville: Abingdon press
- Fugleseth, Kåre S. (2006). "Trusopplæring i praksis. Kva kan lærarens praksisforteljingar seie oss om læring i trusopplæringsreforma?" I: Lannem, Turid Skorpe (red.) og Stifoss-Hansen, Hans (red.). *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Hanks, William F. (2007). "Forord". I: Lave, Jean og Wenger, Etienne: *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag, 4. oppl.
- Harbo, Sigmund (1987). *Barndomserfaringer og voksentro. En religion psykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hauglin, Otto (red.); Lorentzen, Håkon (red.) og Mogstad, Sverre Dag (red.) (2008). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hegerstrøm, Geir (2007). "Unge frivillige medarbeidere i menighetene". *Avisa Dagen* 05.10.07. Tilgjengelig på: <http://iko.no/sider/tekst.asp?side=163> (lest 04.05.09).
- Hegstad, Harald; Selbekk, Anne S. og Agedal, Olaf (2008). *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir forlag
- Homquist, Morten (2007). *Jeg tror jeg er lykkelig - ung tro og hverdag*. Oslo: Kloster forlag
- Håndbok til Plan for konfirmasjonstiden i Den norske Kirke* (1998). Oslo: Kirkerådet
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2007). "Barneteologisk religionspedagogikk". *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie
- Krogseth, Otto (2004): "Teorifeltet". I: Henriksen, Jan-Olav og Krogseth, Otto (red.): *Pluralisme og identitet. Kulturanalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 1. utg, 3. oppl.
- Kvale Steinar (2007). "Forord til den danske udgave". I: Lave, Jean og Wenger, Etienne: *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag, 4. oppl.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2008). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage (2nd ed)
- Lannem, Turid S. (red.) (2008). *Trosopplæring – i hvilken kirke?* Oslo: Stiftelsen Kirkeforskning
- Lannem, Turid S. (red.) og Stifoss-Hansen, Hans (red.) (2006). *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (2007). *Situert læring og andre tekster..* København: Hans Reitzels forlag, 4. oppl.
- Leganger-Krogstad, Heid (2008). "Pedagogisk innhold og utvikling". I: Hauglin, Otto (red.); Lorentzen, Håkon (red.) og Mogstad, Sverre Dag (red.). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet: evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, Heid og Mogstad, Sverre D (2006). "Trosopplæringsreformen under lupen. Evalueringperspektiv på forsøksfasen". *Prismet*, årg. 57, nr. 2-3: 115-130. Oslo: IKO
- Lied, Sidsel (2006). "Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005". *Norsk teologisk tidsskrift*, årg. 107 (h. 3), 163-195. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, Kristin (2007). "Konfirmasjonstiden og trosfellesskapet. Om forholdet mellom konfirmasjon og deltakelse i kirkelig ungdomsarbeid etter konfirmasjon". I: Johnsen, Elisabeth Tveito (red): *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie

Når tro deles. Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008 (2008). Oslo: Kirkerådet

Pettersen, Erling J. (2007). "Religionspedagogikk i kirkelig kontekst i støpeskjeen. Erfaringer fra to kontinenter om menigheten som lærende fellesskap". *Norsk Teologisk Tidsskrift*, årg 108, nr 4: 231-260. Oslo: Universitetsforlaget

Plan for konfirmasjonstiden i Den norske Kirke (1998). Oslo: Kirkerådet

Repstad, Pål (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget, 4. utg.

Norheim, Bård Eirik Hallesby (2008). *Kan tru praktiserast? Teologi for kristent ungdomsarbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

NOU 2000:26. "… til et åpent liv i tro og tillit" *Dåpsopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Sigerseth, Ketil (2005). *Den lærende menighet. Nettverksbygging i et menighetsperspektiv*. Oslo: Hovedfagsoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO

Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Thousand Oaks: Sage (3rd ed)

Skrunes, Njål (2007). "Kvalitet i kristent ungdomsarbeid. Perspektiver fra amerikansk Youth Ministry-forskning". *Prismet*, årg 58, nr 4: 204-219. Oslo: IKO

Stålsett, Sturla J. (2004). "Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring". *Prismet*, årg 55, nr 1: 4-13. Oslo: IKO

Säljö, Roger (2007). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen, 6. oppl.

Søbstad, Frode (2006). "Læring i kirken sett i et utvidet perspektiv". I: Lannem, Turid Skorpe (red.) og Stifoss-Hansen, Hans (red.). *Metode, mål og mening i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Sæbø, Odd Kjetil (2009). "Barnelederens rolle". *Norsk Søndagsskoleblad*, årg 107, nr 1: 20-21. Oslo: Norsk Søndagsskoleforbund

Østrem, Solveig (2007). "Barns perspektiv og kirken som læringsarena". I: Johnsen, Elisabeth Tveito (red): *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om undersøkelsen

Undersøkelse om trosopplæring for ungdom

Jeg heter [...], og arbeider som kateket i [...]. For tida har jeg studiepermisjon, for å oppdatere utdanninga mi til Master i kirkelig undervisning ved Menighetsfakultet. Nå arbeider jeg med masteroppgava, og materialet til denne vil jeg samle inn ved en intervjuundersøkelse. Temaet mitt er menigheten som læringsfelleskap for ungdom, og jeg vil hente inn erfaringer fra prosjektmenigheter i trosopplæringsreformen som har prøvd ut tiltak for aldersgruppa 15-18 år.

Derfor skriver jeg til deg, fordi jeg håper jeg kan få komme på besøk og gjøre et intervju med deg som prosjektleder. Det jeg ber om er at du kan sette av inntil to timer til en samtale om de erfaringene dere har gjort i prosjektet deres. Sannsynligvis vil intervjuet ikke ta så lang tid, men for å slippe å bli avbrutt er det greit med ei romslig tidsramme. Det eneste jeg ber om ellers er sted der vi kan få snakke uforstyrret.

Jeg vil gjøre opptak av intervjuet, og skrive det ut i etterkant, til bruk i masteroppgava mi. I oppgava, og andre presentasjoner av materialet, vil jeg anonymisere personene jeg har intervjuet og stedene jeg har besøkt. Utvalget av menigheter har jeg gjort ut fra presentasjonene i ressursbanken til ”Størst av alt”, og jeg har fått hjelp av trosopplæringssekretariatet og veilederen min på MF til å plukke ut aktuelle prosjekt. Spørsmålene mine vil handle om hva dere har gjennomført av tiltak for ungdom, hvordan dere har planlagt og evaluert, og hvilke refleksjoner dere har gjort dere om å utvikle tiltak for ungdom etter konfirmasjonstida.

Alle som har prøvd å utvikle tiltak for denne aldersgruppa har vært med på nybrottsarbeid innenfor trosopplæring i kirken, og jeg håper dere synes det høres interessant ut å dele av erfaringene deres gjennom et intervju. Jeg ønsker primært å gjennomføre intervjuene før påske, og er fleksibel med hensyn til tidspunkt. Jeg håper å høre fra deg, slik at vi kan gjøre en avtale!

Jeg vil presisere at det selvfølgelig er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og at det vil være mulig å trekke seg når som helst fra prosjektet uten å måtte gi noen begrunnelse for det. Prosjektet skal avsluttes 15.05.09, da vil alle opplysninger jeg har innhentet bli anonymisert og lydopptakene slettet.

Min veileder for masteroppgava på Menighetsfakultetet er førsteamanuensis Heid Leganger-Krogstad.

Med vennlig hilsen

[...]

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Kartlegging av sentrale trekk ved prosjektet og prosjektleders bakgrunn
2. Sosiologiske dimensjoner: Konteksten. Ungdomskultur og lokal kultur. Skolen.
3. Sosiologiske dimensjoner: menigheten som læringsfellesskap.
4. Læring – didaktiske problemstillinger. Rammer, innhold, metoder og mål.
5. Prosjektleders egen vurdering

Fagspørsmål/tema	Intervjuspørsmål	Oppfølging/utdyping
1 a. Profil på prosjektet Kartlegging, viktige trekk	Kan du gi en kort presentasjon av prosjektet deres, med vekt på tiltak for ungdom?	Hvilke tiltak har dere gjennomført? Hvordan kom dere fram til disse? Har dere gjort endringer underveis?
1 b. Prosjektleder	Hva er din bakgrunn som prosjektleder?	Utdanning Yrkeserfaring Hvor lenge i prosjektet Tilknytning til stedet
2 a. Kontekst: lokalmiljø, kirke	Hva vil du si du at særpreger lokalmiljøet hos dere? Hvilken plass har kirken i lokalmiljøet?	Geografi, sosiale strukturer. Lokal kirkekultur: bedehus, arbeidskirke, folkekirke, frikirker, andre religioner. Konkurransesamarbeid?
2 b. Kontekst: skole	Hvilket skoletilbud har ungdom på stedet (videregående)? Hvilken kontakt har kirken med skolen?	Flytter mange vekk? Hybelboere? Ulike studieretninger.
2 c. Kontekst: ungdomsmiljø	Hvordan er ungdomsmiljøet?	Ungdomskultur. Aktiviteter, tilbud, interesser. Samspill i lokalsamfunnet.
2 d. Synet på målgruppa (elevsyn)	Hva synes du er typisk for ungdom som du er i kontakt med gjennom prosjektet? Hva tenker dere om muligheten for myndighetsmarkering i kirkelig kontekst?	Betyr det noe at de er (nesten) myndige? Hvilken type ungdom er dere i kontakt med? Ungdoms spiritualitet? Ungdommer som teologer?
2 e. Kontekst. Normativt/Stedsbestemt innhold	Hva vil du si at særpreger akkurat deres prosjekt? Hva har dere utviklet lokalt, og hva har dere hentet impulser til utenfra?	Har lokale forhold vært med å styre prosjektet deres på noen måte?
2 f. Den sosiale dimensjonen. Troskollektivet.	Hvordan fungerer det sosiale fellesskapet for unge i prosjektet?	Vennegjenger?
2 g. Roller, eierskap. Profesjonsutøvere/medlemmer, kommunikasjon mellom disse	Hvordan er oppgaver og ansvar fordelt mellom de ansatte og frivillige, unge medarbeidere?	Hvem bestemmer? Dialog? Konkretisere oppgaver, hvem gjør hva? Hvor mange aktører? Kontaktformer?
2 h. Roller. Lærer/medvandrer	Kan du beskrive hva som er din rolle som prosjektleder/-medarbeider, overfor de unge?	Hva gjør du, helt konkret? Hvordan synes du den ideelle voksenlederen skal være?

3 a. Plassering i lokalmiljøet.	Kan du beskrive konkret hvordan dere har gjennomført tiltaka? Hvilke steder? Hvorfor disse? Hvem har dere samarbeidet med?	Bruk av kirken (og tilsv.) vs. allmenne arenaer.
3 b. Ekklesiologi. "Vi og de andre". Målgruppe	Hvordan er tiltaka gjort kjent? Hvem regner dere som den reelle målgruppa i tiltak etter konfirmasjonsalder?	Fra hvilke miljøer rekrutteres deltakerne? Teoretisk sterke/de som trenger et miljø? Hvem er aktuelle kandidater for ledertrening? De som allerede er med i ungdomsarbeidet i menigheten?
4 a. Læringssyn; kognitivt eller sosiokulturelt	Hvordan synes du at trosopplæringa i prosjektet deres skiller seg fra skolens undervisning i kristendom/religion/livssyn/etikk?	Teori/praksis Lærestyring Temavalg
4 b. Læring. Rammefaktorer. Artefakter.	Hvordan har dere organisert tiltaka? Hvilke ressurser bruker dere?	Læremidler, materiell.
4 c. Læring, metoder.	Hvilke arbeidsformer har dere brukt, og hvorfor? Hvordan lærer ungdom gjennom å delta?	Undervisning, samtale, grupper, måltid? Aktiviteter. Fysisk organisering av læringssituasjonen.
4 d. Læring, innholdsdimensjonen, det kognitive	Hvilke tema har dere tatt opp, og hvordan kom dere fram til disse?	Lokale planer, er de nedskrevet? Medvirkning fra de unge? Det allmenne vs spesifikt kristne
4 e. Læring. Emosjonell, rituell dimensjon	Hvordan har dere lagt til rette for at du unge skal kunne oppleve og delta i praktisering av tro?	Konkrete aktiviteter for å gi kristne erfaringer og opplevelser?
4 f. Læring. Livshjelp og livstolkning. Diakonal profil.	Hvordan ser du på forholdet mellom å gi opplæring i kristen tro og bidra til livshjelp og livstolkning?	Hvem får tilbud om ledertrening? Hva med miljøtilbud?
4 g. Læring. Mål, og sammenhengen med metoder.	Hva ønsker dere at ungdommene skal få meg seg ved å delta? Hva vil dere oppnå med prosjektet? Hva tror du at deltakerne har lært?	Felles/individuell? Kristent/allment? Mer kunnskap, endra atferd? Sosialisering. Bekrefte/utfordre. Gudstjenestedeltaking?
5 a. Evaluering.	Hvordan har dere evaluert tiltaka?	I forhold til tidligere erfaring? Hvem er med å evaluere? Avslutning av tiltak?
5 b. Motstand og endring	Hva har vært spesielt vanskelig eller ufordrende for dere ved å legge til rette for trosopplæring for unge?	Prioriteringer. Ulike syn i menigheten? Konflikter?

Vedlegg 3: Tilråding fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Heid Leganger-Krogstad
Det teologiske menighetsfakultet
Postboks 5144 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 31.03.2009

Vår ref: 21215 / 2 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.03.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21215

Lærer eller medvandrere? En undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen i Den norske kirke

Behandlingsansvarlig

Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Heid Leganger-Krogstad

Student

Jo Edvardsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

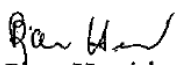
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal