



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Tilrettelagt konfirmasjonstid

Ei kvalitativ undersøking av sju foreldre si erfaring med tilrettelegging for læring, i konfirmasjonstid for ungdom med utviklingshemming

Solveig Frafjord

Rettleiar

Førsteamanuensis Morten Holmqvist

*Masteroppgåva er gjennomført som ledd i utdanninga ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanninga.*

Det teologiske menighetsfakultet, [2015, haust]
AVH5040, Avhandling Master i Kyrkjeleg undervisning 30 ECTS

Forord

Interessa for det du skal du lese om her, har eg fått i møte med levande menneske.

Personar som er litt annleis enn majoriteten, som har sitt eige språk, som kommuniserer med heile seg, og som er ivrige etter å lære. Men dei får ikkje alltid være med, passar ikkje alltid inn, dei er ofte synlege der dei er til stades og treng kanskje litt ekstra hjelp. Dei har noko å gi, evner og ressursar i massevis, men det må leggast til rette for at dei skal kjenne seg trygge og verdsett i sosiale samanhengar. Som framtidig kateket ønskjer eg at desse skal kjenne seg velkomne i møte med kyrkja si trusopplæring.

Eg vil gjerne takke alle foreldra som har delteke i intervju, utan dykk hadde det ikkje vore like spanande å arbeide med dette tema. Takk for openheit, tid og vilje til å være med.

Ein kjem aldri langt utan venner, og Ragnhild Aarvik har vore særleg hjelpsam. Mali S.

Dybvad, fortener også takk for innspel og fagleg prat.

Morten Holmqvist har sørja for at eg ikkje har gått meg (heilt) vill, takk også for det.

And last but not least, I have to thank Michael for encouraging skype-conversations, uncountable whatsapp's and prayers on this journey.

Solveig Frafjord, Oslo, Desember 2015

Innhold

Kap 1: Innleiing.....	5
1.1. Tematikk.....	5
1.2. Forskingsoversikt.....	6
1.2.1 Pedagogisk ressursmateriale	6
1.2.2 Foreldrerolla i trusopplæring generelt og konfirmasjonstida spesielt	6
1.2.3 Anna relevant forskning	7
1.3. Avgrensing og problemstilling	9
1.4. Forskingsdesign	10
1.4.1 Case-studie	10
1.4.2 Analyseining.....	10
1.5. Oppgåva sin struktur.....	11
Kap 2: Teori	11
Innleiing	11
2.1 Kva vil det seie å «lære»?	12
2.1.1 Læring i religiøse samanhengar	14
2.1.2 Aktivitetsteori.....	14
2.1.3 Grenser og grenseobjekt.....	17
2.1.4 Forhandling	18
2.1.6 Kritiske innspel	22
2.1.7 Operasjonalisering av teori.....	23
Kap 3: Metode.....	24
3.1 Innleiing	24
3.2 Forskingsparadigme	24
3.2.1 Kvalitativ forskning.....	25
3.3 Forskingsstrategi	26
3.4 Utval.....	27
3.5 Innsamling av materiale	27
3.5.1 Intervju som metode.....	27
3.5.2 Potensielle feilkjelder	28
3.5.3 Gjennomføring av intervju	29
3.6 Etikk	29
3.6.1 Sensitive tema og anonymitet	29
3.6.2 Om å være tett på felt	30
3.6.3 Relasjonar og makt i forskning	30
3.7 Analysemetode	30

3.8 Forskingskvalitet	32
3.8.1 Pålitelegheit (reliabilitet).....	33
3.8.2 Validitet.....	33
Kap 4: Analyse	34
4.1. Innleiing	34
4.1.1 Konfirmantane.....	34
4.2. Kvifor konfirmasjon?: det første forhandlingspunkt.....	35
4.2.1 Per.....	35
4.2.2 Helge	36
4.2.3 Johan.....	38
4.2.4 Lisa	39
4.2.5 Sara.....	40
4.2.5 Oppsummering og utdjuping.....	41
4.3 Kommunikasjon som det andre forhandlingsområdet	41
4.3.1 Per.....	41
4.3.2 Helge	43
4.3.3 Johan.....	44
4.3.4 Lisa	44
4.3.5 Sara.....	45
4.3.6 Oppsummering og utdjuping.....	46
4.4. Forhandling om strategiar for tilrettelegging for læring	47
4.4.1 Per.....	47
4.4.2 Helge	48
4.4.3 Johan.....	50
4.4.4 Lisa	52
4.4.5 Sara.....	55
4.4.6 Oppsummering og utdjuping.....	58
4.5 Den store konfirmasjonsdagen: meining og mestring.....	59
4.6 Drøfting	59
4.6.1 Forhandling om ressursar	59
4.6.2 Forhandling med artefaktar	62
4.6.3 Forhandling om meining og normalitet.....	63
4.7 Avsluttande drøfting.....	64
4.7.1 Ressursar	64
4.7.2. Grensepersonar versus forhandlarar	64
4.7.3 Samarbeidsfellesskap?	65
4.7.4 Konfirmasjon som grenseobjekt.....	65

4.8 Konklusjon	66
Litteraturliste	69
Vedlegg	73

Kap 1: Innleiing

1.1. Tematikk

Konfirmasjonstida er eit år som mange vil hugse for resten av livet. Denne tradisjonen står sterkt i Noreg, og er eit ganske komplekst fenomen dersom ein byrjar å sjå nærare etter. (Salomonsen 2007, Holmqvist 2014). I denne oppgåva skal eg forske på ein liten bit av tema «tilrettelegging for læring» i konfirmasjonstida for ungdomar som har utviklingshemming.

Trusopplæring skal være tilgjengeleg for alle døypte uavhengig av funksjonsnivå:

«Trusopplæringa må vere inkluderande, stadeigen og lagd til rette slik at alle kan ta del.»

(TOP 2010: 7, 28). Dei seinare åra har det blitt sett fokus på at inkludering ikkje er noko som berre er diakonen, presten eller ei «eldsjel» si oppgåve, men noko som bør prege heile kyrkjelyden sitt arbeid (Kirkerådet 2009).¹ Kyrkja er forplikta til å inkludere familiar som får barn med særskilde behov på ein likeverdig måte. For at ein skal lukkast med dette, krevjast det kunnskaps- og kompetanseutvikling, mellom anna gjennom utdanningsinstitusjonar og ved at kyrkjelydar på lokalplan får tilgang på ressurspersonar dei kan hente bistand frå (Kirkerådet 2009). I ein statusrapport frå Kirkerådet 2010 heiter det at:

«(...) trosopplæringen skal være tilrettelagt slik at alle, uavhengig av funksjonsevne og livssituasjon, skal få mulighet til likeverdig deltakelse i trosopplæringen. For å kunne ivareta dette skal menighetene utarbeide strategier med vekt på universell utforming og individuell tilrettelegging, samt kommunisere dette ut til medlemmene og *samarbeide med det enkelte barn/unge og deres foresatte* (...).² (Seksjon for barn, unge og trosopplæring: Kirkerådet, august 2010).

I «Plan for trusopplæring» går det fram at opplæring som følgjer etter (barnets) dåp er eit felles ansvar mellom kyrkja, foreldra og fadrar. Difor er gode relasjonar og samspel med familien svært viktig, og det er eksplisitt framheva at foreldresamarbeid skal være ein del av konfirmasjonsførebuing og gjennomføring (TOP 2010: 25, 27).

¹ Dette kjem til uttrykk gjennom arbeidet som særleg spesialprest Tor Ivar Torgauten har sått i bresjen for, til dømes gjennom boka «*Sammen skal vi bygge menighet: når mennesker med utviklingshemming blir kirkens veiledere*» (2009) «*I samme fellesskap: Håndbok for inkluderende konfirmasjonstid*» (2009). Han har også vore aktiv i arbeidet med «*Kirkeårets fortellingstekster: trosformidling for alle*» (IKO 2011/2012).

² Mi utheving

Konfirmasjonstida er eit møtepunkt mellom ulike kontekstar og kulturar der grenser blir kryssa, mellom familiens liv og kyrkjjas verksemd. Alt dette skjer i ramma av den store konteksten som er det norske samfunnet. I denne oppgåva skal eg undersøke samarbeidsforhold mellom foreldre og kyrkjelege tilsette i konfirmasjonsarbeid for ungdom med utviklingshemming.

NFU (Norsk Forbund for Utviklingshemmede) seier at det ikkje er enkelt å anslå kor mange personar i Noreg som har ei form for utviklingshemming, men dei opererer konsekvent med omgrepet «utviklingshemming» (og ikkje *psykisk* utviklingshemming) for å unngå at ein blandar denne tilstanden med andre psykiske sjukdomar. Men felles for dei som ein reknar som utviklingshemma er at dei er fødte med *nedsett kognitiv funksjonsevne*.³ Dermed trengs det tilrettelegging i undervisningssamanheng (Rygvoid et.al 1999).

1.2. Forskingsoversikt

1.2.1 Pedagogisk ressursmateriale

I 2011 og 2012 gav IKO ut «Kirkeårets fortellingstekster: Trosformidling for alle». 60 kyrkjelydar blei med i eit prøveprosjekt med fokus på «tekstformidling for alle uavhengig av funksjonsevne», og det står presisert innleiingsvis at utviklingshemma var representerte i mange av prosjektgruppene (IKO 2011: 3-4). Her løftas dei utviklingshemma fram som ressurspersonar, men tekstane er først og fremst tenkt inn mot gudstenestearbeid og ikkje konfirmasjonsundervisning elles. IKO har også gitt ut ressursmateriale «Se, smak og kjenn» (Rasmussen 2005).⁴ Her er det mange didaktiske forslag, men vi manglar materiale som kan utruste kyrkjjas tilsette med å fremje samarbeid med foreldre.

1.2.2 Foreldrerolla i trusopplæring generelt og konfirmasjonstida spesielt

To evalueringsrapportar frå KIFO er relevante forskingsbidrag i denne samanhengen. Den første leia av Erling Birkedal (2006) som såg på relasjonen mellom kyrkjelyd og foreldre i trusopplæring. Han seier at det før 2006 var gjort «lite forskning som kan bidra til å kaste lys

³ <http://www.nfunorge.org/no/Om-utviklingshemming/> (besøkt: 16.9.2015)

⁴ Den inneheld mellom anna ein boks med illustrerte bibelforteljingar, eit konfirmantheft og leiar-materiale

over de kvalitative kjennetegnene ved foreldres erfaring fra den pedagogiske praksis, og enda mindre kaste lys over betydningen av foreldremedvirkning (...)» (Birkedal 2006: 13-15). Han fant ut at tillit, respekt og openheit prega dei miljøa der samarbeid mellom foreldre og kyrkjelege tilsette var godt. Personleg kjennskap til kyrkjelege leiarar viste seg å være ein avgjerande faktor for foreldre sin medverknad (Birkedal 2006: 72). Birkedal konkluderte med å seie at det ut i frå eit teneste-mottakarperspektiv vil være «særdeles viktig for kirken å satse på mottaksorientert kvalitetsutvikling av tiltak overfor barn og unge» (Birkedal 2006: 83-84). Denne undersøkinga var mest fokusert på småbarnsforeldre, difor trengs det meir forskning på konfirmantforeldre.

Ida Marie Høeg og Irene Trysnes publiserte i 2012 ein annan evalueringsrapport over kyrkjelydars samarbeid med heimen. Ei av målsetjingane i dette prosjektet var å: «Analysere og vurdere foreldrenes opplevelser, vurderinger og praksis med kirkens trosopplæring med tanke på samvirke og kommunikasjon.» (Høeg 2012: 12). Nokre av spørsmåla i undersøkinga dreidde seg om dei hadde barn/unge med særskilde behov (Høeg 2012: 22-23), men det synast ikkje som at dette var noko tema for analyse i rapporten. Undersøkingane viste mellom anna at foreldre er meir aktive i kyrkja det året dei har konfirmant, men berre halvparten sa at dei hadde blitt spurt om å bidra med noko i løpet av konfirmasjonsåret (Høeg 2012: 61). Det går fram i analysen av rapporten at det fins eit *potensial i foreldra sin medverknad i konfirmasjonstida*, og at fleire kyrkjer treng meir kompetanse på dette området (Høeg 2012: 62).

1.2.3 Anna relevant forskning

Morten Holmqvist har brukt sosiokulturell læringsteori i forskning på konfirmasjon (Holmqvist 2015), men han er ikkje inne på spesiell tilrettelegging for utviklingshemma. Erling Birkedal har også forska på konfirmasjon, ungdom og tru (Birkedal 2001), men ikkje med utviklingshemma i fokus. I internasjonal samanheng fins det ei større primært kvantitativ, komparativ undersøking om konfirmasjon i Europa (*Confirmation Work in Europe 2010: empirical results, experiences and challenges: a comparative study in seven countries*). Eg meiner det er behov for å gå litt smalare inn og forske på mindre einingar.

Marit Hunstad har skrive ei masteravhandling om temaet «Undervisning av autistisk konfirmant». Ho skriv at dei nære omsorgspersonane særleg fungerer som eit bindeledd mellom konfirmantlæraren og konfirmanten som har utviklingshemming skriv ho (Hunstad 2015: 155-156, 165). Hennar fokus er ei mindre eining mellom foreldre, ein konfirmant og kateket. Men eg meiner det er behov for å sjå på korleis fleire kyrkjelydar arbeider med tilrettelegging for ungdom med særskilde behov.

Hausten 2015 gav IKO ut «Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge», med forskingsbaserte artiklar om tilrettelegging for læring. Her utforskar fleire forfattarar sentrale omgrep som læringssyn, ekklesiologi og praktisk tilpassing for «sårbare unge» i trusopplæring.⁵ Ingrid Reite påpeikar i sitt bidra i boka at det har blitt gjort lite forskning på sårbare unge sine læringsprosessar (Reite 2015: 20 ff).

Jone Salomonsen har forska på konfirmasjonsfestens plass i det norske samfunnet, og funne at denne tradisjonen står sterkt som overgangsritual sjølv om innhaldet og meininga med ei slik markering har vore i endring gjennom hundrevis av år (Salomonsen 2007).

Eg fant eit par masteravhandlingar som omhandlar tema utviklingshemma si stilling i kyrkja, særleg innanfor diakoni og teologi (Bottolfs 2015, Kjemphol 2013). I 2014 blei det publisert ei doktorgradsavhandling om utviklingshemma og tru i den Svenske kyrkja (Vikdahl 2014). Solveig Gjesdal (2014) har skrive ei masteravhandling om læring på konfirmasjonsleir. Men så vidt meg kjend er det ingen som har forska inngåande på pedagogiske sider ved utviklingshemma konfirmantar og deira foreldre i Den Norske Kyrkja dei seinare åra.

Astrid Sandsmark og Tone S. Kaufman har forska på konfirmasjon for ungdom som bur på barnevernsinstitusjon. Dei tok utgangspunkt i aktivitetsteori og ei hypotese om at læring skjer når det oppstår friksjon mellom ulike aktivitetssystem: kyrkja i samarbeid med andre institusjonar (Sandsmark og Kaufman 2015: 55ff.). Kan vi gå endå smalare inn for å sjå på kyrkja som eit aktivitetssystem i møte med endå mindre einingar, til dømes familiar?

⁵ Redaktørane presiserer innleiingsvis at det i denne boka dreiar seg om ungdom som lever på institusjon, som slit med (meir eller mindre alvorlege) psykiske plager, eller som er omfatta av barnevernets omsorgstenestar, og ikkje utviklingshemma slik eg er opptatt av her. Eg meiner likevel vi kan snakke om nokre felles utfordringar i møte med sårbare unge: tilrettelegging og samarbeid mellom fleire instansar er eit slikt felles område.

1.3. Avgrensing og problemstilling

Konfirmasjonsundervisning, tilrettelegging for læring, foreldresamarbeid og ungdom med utviklingshemming er store tema som kvar og ein kunne vore gjenstand for ei avhandling. I denne samanhengen har eg valt å fokusere på foreldra til konfirmantar med utviklingshemming fordi

- Ungdom med utviklingshemming på ein særleg måte er avhengige av personar som hjelper til med kommunikasjonen i forhold til sine omgivnader
- Foreldreperspektivet ikkje har blitt forska på i særleg grad i forhold til konfirmantar med særskilde behov

Omfangsmessige årsaker gjorde at eg måtte velje å fokusere på éin del av fenomenet «tilrettelegging for læring» framfor andre moglege innfallsvinklar. I starten vurderte eg å forske på kateketrolla eller andre kyrkjelege tilsette som jobba med tilrettelegging for konfirmantar med særskilde behov, men kom raskt i kontakt med foreldre som var interesserte i å delta og bestemte meg for å fokusere på foreldra sine opplevingar i møte med kyrkja. Noko av grunnen var egne erfaringar med å være involvert i eit konfirmantopplegg der tilrettelegging for to konfirmantar med særskilde behov blei eit samarbeidsprosjekt mellom foreldre, kateketstudent og prestar. Nysgjerrigheita var tent: korleis fungerer dette andre stader? Fins det noko felles praksis på tilrettelegging på tvers av kyrkjelydar? Kva synast foreldre om tilrettelegging, kva er det som er viktig for dei når konfirmanten deira, som skil seg litt ut, skal være med på ei slik viktig markering som konfirmasjonsritualet er for mange?

Foreldra sine stemmer er éi side av saka, og det er målet for denne avhandlinga å løfte fram foreldra sine opplevingar i møte med kyrkja. Samtidig er det eit viktig poeng i denne samanhengen at desse opplevingane vil bli gjenstand for analyse i ljøs av teori om læringsprosessar. Følgjande problemstilling vil være hovudfokus i denne avhandlinga:

«Korleis forhandlar foreldre om tilrettelegging for læring i konfirmasjonstid for ungdom med utviklingshemming?»

Forhandling er eit teoretisk omgrep henta frå Etienne Wenger, som eg skal gjere greie for seinare, men kort kan eg røpe at det her dreiar seg særleg om oppleving av kommunikasjonen med dei tilsette i kyrkja, og foreldra sin opplevde meining med konfirmasjonstida.

Læring er ikkje eit einsarta omgrep, og i teoridelen skal eg presisere kvifor eg vel å bruke sosiokulturell læringsteoritradisjon i denne oppgåva. Eg vil understreke at problemstillinga ikkje primært spør etter kva *konfirmantane* har lært (jamfør Holmqvist 2014), men at fokuset er på korleis *foreldra* har erfart konfirmasjon for sin ungdom med utviklingshemming. Det vil også seie at eg ikkje skal vurdere om kyrkjelydane har lukkast med å gjere noko bra eller dårleg ut i frå eit teneste-mottakar-perspektiv (jamfør Birkedal 2006), men at fokuset skal være på *samspelet* mellom foreldra og dei tilsette i kyrkjene (jamfør Sandsmark og Kaufman 2015). Eg forsøker her å ta oppmodinga om å sjå nærare på sårbare unge sitt *læringspotensiale* (jamfør Reite 2015, Hunstad 2015).

1.4. Forskingsdesign

1.4.1 Case-studie

Problemstillinga skal svarast på med utgangspunkt i fem kvalitative intervju, der fem ulike kyrkjelydar i Oslo er representerte. To av kyrkjelydane er lokalisert i den vestlege delen av byen, mens tre av dei høyrer til i vest. Det er til saman fem mødrer og to fedrar som har delteke. Vi kan kalle desse fem foreldreintervjua for «typiske case» (Bryman 2012: 70), det vil seie at eg bevisst har valt ei gruppe personar som har det til felles at dei har hatt ein konfirmant med utviklingshemming. Case-studie eignar seg når ein ønskjer å gå djupar inn i studien av mindre einingar (Flyvbjerg 2011: 301-303. Bryman 2012:66-71).

1.4.2 Analyseeining

Det må nemnast først som sist at eg har egne erfaringar frå arbeid med tilrettelegging for konfirmantar som har utviklingshemming. Og nokre av dei personane som har delteke i studien, hadde eg kontakt med frå dette arbeidet. Slik sett var dette utgangspunktet for utval av personar som deltok i studien (meir om dette i kap. 3). Det er dei sju *foreldra* sine erfaringar med tilrettelegging for læring i kyrkjeleg konfirmasjon, som er den primære eininga som eg skal analysere, og ikkje kyrkjelydane. Eg skal sjå på kyrkjeleg konfirmasjon som noko som skjer i *grenseland* mellom den lokale kyrkjelyden og foreldra.

1.5. Oppgåva sin struktur

I kapittel 2 skal eg gjere greie for dei teoretiske omgrepa som eg skal bruke for å analysere intervjumaterialet; forhandling, grenseobjekt og artefaktar er særleg sentrale. I kap. 3 skal eg gjere greie for og drøfte dei metodiske vala som har blitt tatt for å svare på problemstillinga. Der er det særleg gjort greie for etiske omsyn og forskinga sin validitet. I kap. 4 vil eg presentere intervjumaterialet, analyse og drøfting. Til slutt vil eg samanfatta dette i ein konklusjon. Vedlagt denne oppgåva ligg intervjuguide og informasjon til deltakarane, samt godkjenning frå NDS.

Kap 2: Teori

Innleiing

«The relation between practice and theory is always a complex, interactive one. From this perspective, theory is neither useless nor ideal. Practice is not immune to the influence of theory, but neither is it a mere realization of theory or an incomplete approximation of it» (Wenger 1998: 48).

I denne delen skal eg gjere greie for nokre teoretiske omgrep innanfor feltet læringsteori, som eg meiner kan være nyttige for å få fram fleire sider av innhaldet i intervjumaterialet som blir presentert i kap. 4. Læring er eit stort fagfelt, og det har vore naudsynt med nokre avgrensingar. Ein kan aldri finne ein teori som seier alt om eit felt, og alle teoriar har sine avgrensingar (jamfør sitat av Wenger ovanfor). I problemstillinga har eg nemnd «forhandling» som er eit fagleg omgrep henta frå læringsteoretikaren Etienne Wenger. Eg skal bruke delar av hans teori, og vil presisere kva delar eg har valt og kvifor.

Dei seinare åra har forskarar fokusert på at læring er noko som skjer i «grenseland», mellom ulike personar, sosiale miljø, og i individ og grupper sin interaksjon med omgivnadane ved hjelp av kulturelle artefaktar (Akkerman og Bakker 2011: 134). Lev Vygotsky (1869-1934) er opphavsmann til omgrep som mange har gjort bruk av seinare. Difor skal noko av hans arbeid presenterast her, men også bidrag frå kjende teoretikarar som har vidareutvikla Vygotsky sine grunnprinsipp, deriblant Yrjö Engeström og Wenger som allereie er nemnd.

«Forhandling» er eit omgrep som set ljøs på prosessane som føregjeng i «grenseland». «Grenseobjekt» er også brukt i denne samanhengen, som opphavleg blei introdusert i 1989 av Susan Leigh Star og James Griesemer, men som har blitt anvendt i fleire teoriar seinare (Akkerman og Bakker 2011: 133). Her skal vi sjå korleis Wenger brukar det, og vi skal litt innom Engström sin bruk av grenseobjekt i hans «aktivitetsteori». Eg vil også eksemplifisere korleis desse læringsomgrepa har blitt brukt i kyrkjeforskning med fokus på læring (Afdal 2013, og Johnsen 2012).

2.1 Kva vil det seie å «lære»?

Problemstillinga spør etter korleis tilrettelegging for læring har blitt erfart, og dermed er det nærliggande å sjå på korleis ein kan forstå omgrepet «læring», og kva tilrettelegging kan dreie seg om. Ivar Bråten seier at ein grovt kan skilje mellom dei (teoriane) som har ei kognitiv orientering, og dei som har ei sosial orientering. Det første dreiar seg om *individets tenking og kognitive prosessar*, mens den andre dreiar seg meir om det *sosiale miljøet* sin verknad på læring (Bråten 2002: 11-12).

Anna Sfard introduserte to metaforar som illustrerer skiljet mellom kognitive og sosiale teoriar; læring som *tileigning* eller læring som *deltaking* (Sfard 1998: 5-6). Tileigning vil seie at ein tenker seg at eit bestemt innhald (til dømes dei 10 bod) lærast ved at eit individ gjer dette til sitt eige ved at ein til dømes *hugsar* innhaldet og kan bruke det på sjølvstendig vis. Deltakingsmetaforen dreiar seg på ei anna side meir om korleis individet fungerer i sosiale samanhengar og i kva grad ein er ein *deltakar i sosial praksis*. Det siste inneber at læring sjåast på som noko som er kontekstavhengig («situert») (Bråten 2002: 17). Det vil seie at ein tenkjer at det ikkje fins noko kunnskap som er nøytral eller objektiv, men den oppstår alltid i ein sosial og kulturell kontekst. Fleire studiar har vist at problemløysing avhenger av korleis menneske *tolkar* den situasjonen ein oppheld seg i (Bråten 2002: 50).⁶

I kyrkja sitt pedagogiske arbeid er vi opptatt av «trus-opplæring». Det er ikkje utan vidare klart og tydeleg kva dette inneber. Geir Afdal har mellom anna peika på at formuleringa

⁶ Kva som blir vurdert som viktig i ein situasjon og kva vi rettar fokus mot er avhengig av konteksten. Dette har blitt bekrefta gjennom forskning, mellom anna viste ein studie at løysing av mattestykke blir operasjonalisert forskjellig i eit klasserom og i matbutikken (visstnok fekk prøvepersonar i matbutikken betre resultat enn det dei gjorde klasseromet). Meir om dette i Bråten 2002: 50

«opp-læring» gir eit inntrykk av at ein kan bli ferdig utlært på eit tidspunkt (Afdal 2013: 46). I arbeidet med trusopplæringsreformen kom fleire læringssyn til uttrykk, og ein forsøkte å identifisere kva opplæring av tru i kyrkja skal dreie seg om. Det handlar om kristen oppseding som mellom anna inneber at ein tilhøyrar fellesskapen i kyrkja, sosialisering og opplæring i kristen kunnskap i form av truslære og moral. (Leganger-Krogstad mfl. 2005: 16, 23-25, 30). I Plan for trusopplæring går det fram at alle born skal få høve til å *delta og lære* (TOP 2010: 18), og det er uttalt at planen byggjer på *sosiokulturell læringsteori* (Johnsen 2012: 160). Likevel inneheld Plan for trusopplæring fleire ulike læringssyn (Holmqvist 2012: 29).

Sosiokulturell læringsteori har sitt opphav hjå pedagog og psykolog Lev Vygotsky. I sosiokulturell teori ser ein på «kunnskap», «læring» og «utvikling» i eit historisk ljøs; korleis har menneske løyst dei problem og utfordringar dei har støytt på? Vi har utvikla ulike hjelpemiddel og *reiskapar* (Säljö 2002: 33-35). Reiskapane kan være intellektuelle eller fysiske. Intellektuelle reiskapar er til dømes *språket* vårt eller andre symbolsystem (som figurar og tal.) som er ein viktig føresetnad for kommunikasjon. Fysiske reiskapar er *gjenstandar* som til dømes penn og papir, bestikk eller ei datamaskin (Säljö 2002: 36-38). Både intellektuelle og fysiske reiskapar har det til felles at dei medierar kunnskap, og blir kalla «artefaktar». Det vil seie at det er gjennom kulturelle reiskapar at menneske erkjenner verda rundt seg, og denne erkjenninga går alltid *via artefaktar* som språk og reiskapar.

Artefaktar medierar kunnskap. Ein kan skildre dei som *bindeledd* mellom det konkrete (ytre, materielle) og det abstrakte (indre, kognitive). Det er eit komplekst samspel mellom tanken, det konkrete reiskap og kulturen (Afdal 2013: 112-113). «*Strukturerande ressursar*» kan ein kalle artefaktane (Säljö 2002: 40-41). Kommunikasjon er essensielt i menneskelig aktivitet og samhandling, og Vygotsky var særlig opptatt av korleis *samtale* mellom menneske fungerer som strukturerande ressurs i kommunikasjon (Säljö 2002: 46, Afdal 2013: 115).

Læring ut i frå ein slik teori blir sett på som ei grunnleggande *sosial* sak der læring skjer til ei kvar tid og i alle moglege samanhengar og ikkje berre gjennom utdanningsinstitusjonar (Bråten 2002: 50-51). Korleis personar som innehar ein viss kompetanse kan hjelpe andre til å kome vidare i sin læringsprosess er eit viktig området i sosiokulturell teori. Elisabeth Tveito Johnsen, seier mellom anna at den sosiokulturell læringsteorien er så relasjonsorientert at foreldre og andre personar i omgivnadane får ei *avgjerande* rolle i læringsprosessen til barn (Johnsen 2012: 139).

2.1.1 Læring i religiøse samanhengar

Geir Afdal har brukt sosiokulturell teori i forskning på religiøs læring. Han skriv mellom anna at det innanfor alle samfunn utviklar seg konvensjonar som ofte er tilpassa majoriteten av menneske. Dermed er det alltid nokon som blir ståande utanfor samfunnslogikken.

Utviklingshemma vil ofte opphalde seg i dette «utanfor», og læring for desse personane dreiar seg i stor grad om å fungere i det daglige livet og lære seg nokre av dei normene vi har for sameksistens (Afdal 2013: 112-113. Rygvold et.al 1999: 9 ff, 171 ff).

Læring i religiøse samanhengar dreiar seg ikkje berre om tankar, logikk og det som føregjeng i hjernen; men om kjensler, handling og det komplekse omgrepet *identitet*.⁷ Læring er ikkje avgrensa til formidling av eit innhald (som til dømes dogmatiske læresetningar) men inneberer også religiøs kunnskaps-produksjon seier Afdal (Afdal 2013: 131-133), med det meiner han at religiøs kunnskap heile tida er i endring, og oppstår mellom historia si overlevering samtidig som menneske *tolkar og forhandlar* med religiøs praksis så vel som teologiske sanningar. Religiøs læring dreiar seg difor om ei eller anna form for *forandring*: det skjer mellom subjektet, den ytre røyndomen (objekt) og kulturelle reiskapar (artefaktar). Spørsmålet ein kan stille seg er om den religiøse kunnskapen fører til at menneske lever betre liv, fordi «*mening*» er så sentralt for vår identitet (Afdal 2013: 134-135). Konfirmasjon er ein lang tradisjon her til lands. Men det dreiar seg ikkje om å repetere det historiske utan at det gir mening for dei som deltek i notida. Afdal snakkar om religion som noko nyskapande og kreativt, ikkje berre som historie og overlevering (Afdal 2013: 140).

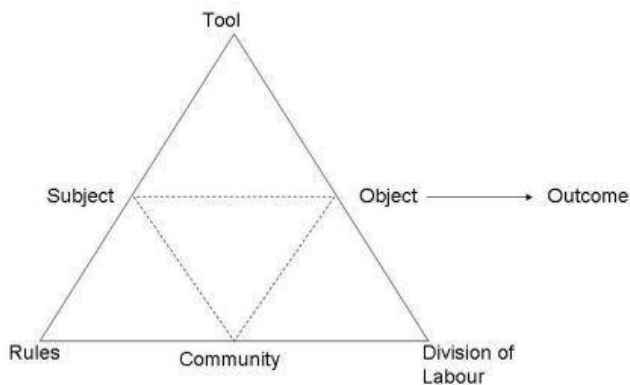
2.1.2 Aktivitetsteori

Aktivitetsteori er læringsteoriar som fokuserer på korleis aktivitetar er historisk konstituerte storleikar (Wenger 2009: 217). Røtene går attende til Vygotsky og Leont'ev og har blitt vidareutvikla av mellom andre Yrjö Engström. Til dømes er konfirmasjon ein slik historisk konstituert storleik; den er full av tradisjonar og innhaldet i konfirmasjonsritualet (Ijostenning,

⁷ Identitet er eit svært omdiskutert omgrep innanfor fagfelt som sosiologi, psykologi og pedagogikk. I denne samanhengen er det behovet for «*mening*», slik Afdal omtaler det i boka «Religion som bevegelse» 2013 eg vil konsentrere meg om.

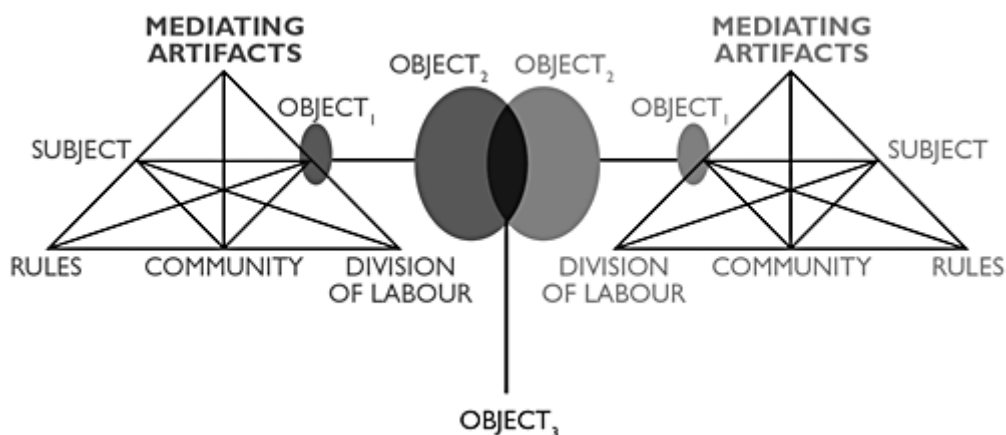
forbønshandling, prosesjon med kappe, Bibel-relatert undervisning) medierer historisk kunnskap. Teoriar som fokusere på aktivitetssystem er opptatt av korleis individ og grupper av menneske lærer i den sosiale samanhengen det høyrer til i, slik som sosiokulturell læringsteori. Desse sosiale samanhengane kan kallast «aktivitetssystem».

Eit aktivitetssystem består av aktørar som arbeidar mot eit mål som ein kallar «objekt»:



Figuren er det Engestrøm som har utvikla, og illustrerer eit aktivitetssystem; den inneheld reiskapar (artefaktar) som aktørane (subjekt) brukar (og det er reglar knytt til bruken, enten implisitt eller eksplisitt; rules) i samarbeid med andre. Innanfor systemet har aktørane ulike oppgåver (division of Labour) som alle verkar saman mot eit mål (object – outcome), som kan være meir eller mindre felles for aktørane (Engestrøm 2001: 136).⁸ Vidare har teorien om aktivitetssystem blitt utvida til å dreie seg om korleis desse fungerer innanfor ulike nettverk. Det vil seie; korleis heng eit aktivitetssystem saman med eit anna? Dette har særleg blitt brukt innanfor arbeidslivsforskning, slik som mellom anna Engestrøm brukte det i forskning på eit sjukehus i Finland (Engestrøm 2001: 133). Nedanfor er ein kopi av Engestrøm sin modell for det som har blitt kalla «tredje generasjons aktivitetsteori» med fokus på *samspelet mellom fleire system*. Vi kan grovt seie at første generasjons aktivitetsteori dreidde seg om forholdet mellom individet og medierende artefaktar (Vygotsky), andre generasjon om fleire individ (aktørar) sin plass i eit aktivitetssystem, mens tredje generasjon tek det endå eit steg vidare og ser på fleire aktivitetssystem i samanheng. Det vil seie at ein har innlemma stadig fleire element for å undersøke korleis læringsprosessar føregjeng, frå individet sitt samspel med kulturelle artefaktar til grupper av menneske innanfor ulike system og interaksjonen mellom dei (Engestrøm 2001: 134-136).

⁸ Illustrasjon henta frå Google, men fins i tilsvarende utforming i Engestrøm «Expansive learning» 2009: 55 (I boka til Illeris 2009)



Modellen er ein kopi av Engstrøm sin illustrasjon av «tredje generasjons aktivitetsteori»

Det vi ser her som «objekt 3» forklarer Engstrøm som «ei felles oppfatning av ein aktivitet». Målet for aktiviteten er derimot aldri klart og tydeleg definert, men i endring.

I denne oppgåva er eg opptatt av det vi kan kalle to aktivitetssystem: *kyrkja* og *familien*. Samtidig skal vi sjå at det er fleire system i nettverket mellom desse to einingane, mellom anna *bydelsadministrasjonen* i (Oslo) kommune. I denne samanhengen er «konfirmasjon» målet for samarbeid. Og eg skal undersøke kva som oppstår i møte mellom desse to systema. Konfirmasjon kan slik sett bli sett på som «objekt 3».

Engstrøm snakkar om fem prinsipp for aktivitetsteori:

1. Ein ser på *korleis eit aktivitetssystem* (til dømes ein familie eller ein kyrkjelyden) *fungerer i forhold til andre aktivitetssystem* i nettverket (til dømes ein bydel sin administrasjon i Oslo kommune).
2. Innanfor eit aktivitetssystem eksisterer det alltid *ulike «stemmer»*, dvs. meningar, handlingsmønster og roller som er fordelt ut over på deltakarane. Her må det ofte *forhandlingar* til for at ei felles forståing av praksis skal kunne oppstå.
3. *Historisitet* er eit prinsipp som dreiar seg om at det som skjer i notida alltid heng saman med kva som har blitt gjort før. Skal ein forstå systemet må ein forstå historia
4. Det eksisterer alltid *motsetningar* innanfor eit aktivitetssystem og mellom aktivitetssystema. Desse kan være kjelde til konflikt, men også til utvikling/læring.

5. Det fins potensiale for *ekspansiv transformasjon* innanfor eit aktivitetssystem. Det skjer dersom målet (objektet) blir reformulert og vegen til målet har blitt utvida til å innehalde mange alternative måtar å arbeide på (Engstrøm 2001: 136-137).

I denne samanhengen skal eg sjå på korleis konfirmasjon (som objekt 3: sjå modell ovanfor) blir forhandla mellom familien (direkte representert ved foreldre) og kyrkja (indirekte representert i foreldre sine attgjevingar av møte med tilsette) som aktivitetssystem.

2.1.3 Grenser og grenseobjekt

Star og Griesemer introduserte termen «grenseobjekt» for å identifisere dei ulike *oppfatningane, tolkingane og intensjonane* som eksisterte mellom menneske som arbeidde i eit stort prosjekt med å etablere eit historisk museum i California (Star og Griesemer 1989: 387-388). Utfordringa når mange skal arbeide saman er å finne måtar å «oversetje» dei ulike perspektiva slik at aktørane forstår kvarandre si verksemd., særleg der både amatørar og profesjonelle er involvert i same verksemd. Difor er teorien aktuell i ein kyrkjeleg samanheng, der det til ei kvar tid er både profesjonelle (tilsette) og «amatørar» involvert (frivillige barn og vaksne, og ikkje minst foreldre). Grenseobjekt er *særskilde typar artefaktar* som fungerer som *bindeledd* mellom ulike dei ulike delane av eit aktivitetssystem (Akkerman og Bakker 2011: 133-134). Altså kan vi sjå på grenseobjekt som ein strukturerande ressurs for kommunikasjon (sjå 2.1). Star og Griesemer seier at suksessen bak museet, der svært mange aktørar og fleire aktivitetssystem var involverte, handla om to ting: etablering av *standardiserte metodar* og utvikling av *grenseobjekt* (Star og Griesemer 1989: 392).

Grenseobjekt:

“(…) both inhabit several intersecting worlds and satisfy the informational requirements of each of them. . . . [They are] both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual site use.” (Star & Griesemer 1989: 393)

Slik dei bruker det, refererer grenseobjekt til konkrete ting som rapportar som er tilgjengeleg for fleire, det er eit bibliotek, det er skjema og verktøy for registrering ol. (Star og Griesemer 1989: 410-411).

Akkerman og Bakker definerer grenser som «*sosiokulturelle forskjellar som fører til diskontinuitet i handling og interaksjon*» (Akkerman og Bakker 2011: 139). Når det ikkje eksisterer felles forståing for praksisen, er vi inne i eit «grenseland» som kan skape missforståingar, og mangel på kontinuitet og samanheng innanfor eit system. Engstrøm påpeikte at det må skje *forhandling* i desse grenseområda dersom ein skal skape ny og betre praksis (Akkerman og Bakker 2011: 134). Engestrøm brukar grenseobjekt på ein noko anna måte enn den opphavlege definisjonen til Star (Akkerman og Bakker 2011: 147-148). Mens Star snakkar om *konkrete* artefaktar, snakkar Engstrøm om eit potensielt felles *konstruert objekt* forstått som *mål* eller «outcome». Akkerman og Bakker meiner det er grunn til å halde seg til den opphavlege definisjonen av grenseobjekt representert ved Star, men at det likevel gir mening å ta med perspektivbidrag frå andre teoriar som har brukt omgrepet på ein litt annleis måte. Poenget er at det som skjer i mellomrommet mellom ulike aktivitetssystem i etablering av nye måtar å løyse problem på, er ein kreativ prosess:

“(…) boundaries engage in a creative process in which something hybrid—that is, a new cultural form—emerges. In hybridization, ingredients from different contexts are combined into something new and unfamiliar. This can take the shape of new tools or signs, such as the formation of a new concept (Engeström et al., 1995) (...) The hybrid result can also take the shape of a completely new practice that stands in between established practices (Akkerman og Bakker 2011: 148)

Wenger brukar også omgrepet “grenseobjekt” i sin teori om praksisfellesskap. Hå han er omgrepet knytt til forhandling som skjer mellom ulike aktørar innanfor det han kallar praksisfellesskap. Det har nokre fellestrekk med aktivitetsteori, i den forstand at den er opptatt av kva som skjer på grensa mellom ulike aktørar i forskjellige grupper.

2.1.4 Forhandling

Etienne Wenger forstår læring som sosial praksis. For å forstå læringsprosesser meiner han at det er fire komponentar som er heilt essensielle; *mening, praksis, fellesskap og identitet*. Felles for desse fire er at dei er i stadig endring. Mening dreiar seg om korleis vi opplever liva våre som «meningsfulle». Praksis dreiar seg om dei ressursane som ein til ei kvar tid deler innanfor ulike formar for aktivitet. Fellesskap er eit omgrep han brukar for å identifisere kva som blir rekna som (verdfull) kompetanse, det vil seie at eit individ har ulike roller i gruppa som ein kan definere på ulikt vis alt etter kva slags kompetanse dei har. Identitet dreiar seg i denne læringsteorien om korleis læring endrar måten vi ser på oss sjølve i konteksten av ulike fellesskap. (Wenger 1998: 3-6)

Wenger skriv at praksisfellesskap fins over alt kor vi oppheld oss i dagleglivet; på arbeid, i skulesamanheng, heime i familien eller på ulike fritidsaktivitetar. Praksisfellesskapa består av rutinar, artefaktar, ritual, symbol, historier og praksisar, og dei er meir eller mindre synleg eller bevisst for oss sjølv om vi til ei kvar tid er del av ulike praksisfellesskap. Fellesnemnaren for praksisfellesskap er at vi som menneskjer forsøker å leve saman, få ting gjort og oppretthalde ei oppleving av samanheng og identitet (Wenger 2009: 212-213).

Med ein slik teori kan vi seie at læring skjer heile tida, det er ikkje reservert til klasserom eller utdanningsinstitusjonar aleine. Wenger skriv at læring til og med skjer der ein ikkje har bestått «studiekrava», altså det som var forventat at ein skulle ha lært, ved at vi alltid er på veg og i utvikling. Læring er slik sett noko vi ikkje kan unngå, men ved hjelp av teori kan vi identifisere slike prosessar som kanskje går oss hus fordi vi tenker at læring er noko som skjer i bestemte samanhengar (Wenger 2009: 214-215).

Om sosial praksis seier Wenger at det skil seg frå «handling» eller «aktivitet» ved at det er «doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do» (Wenger 1998: 47). Forskjellen ligg altså i at praksis bidreg med struktur og mening, både det som er eksplisitt uttalt og synleg, men også dei underliggjande og meir usynlege representasjonar. Eit *praksisfellesskap* består av språk og symbol, reiskapar (artefaktar) som til dømes hjelpemiddel i form av utstyr, men også normer og reglar som «berre er der» og som blir tatt for gitt av deltakarane. (Wenger 1998: 47)

Deltaking i sosial praksis blir hos Wenger brukt slik Webster definerer det: «to have or take a part or share with others (in some activity)» (Wenger 1998: 55). Det dreiar seg både om

handling og *relasjon til andre aktørar*. Men det er ikkje det same som “samarbeid”, skriv Wenger: deltaking skjer både der det er spenningar mellom aktørar i ein fellesskap, det skjer i mindre miljø som i familien så vel som større samanhengar (Wenger 1998: 56-57). Deltaking handlar om menneskets evne til å kjenne seg igjen i andre, vi forsøker alle å skape mening i tilværet.

Ein praksisfellesskap består av *gjensidig engasjement, felles verksemd* og eit *delt repertoar* (Wenger 1998: 73). Det «*gjensidige engasjementet*» mot eit eller fleire (felles) mål er det som definerer praksisfellesskap til forskjell frå ei alminneleg gruppe menneske (Wenger 1998: 91). Gjensidig inneber at ulike kompetansar og dugleikar blir verdsett sjølv om dei fyller ulike funksjonar (2004: 93). Wenger understreker at gjensidig engasjement i praksisfellesskap ikkje er det same som «fred og fordragelegheit» der alle relasjonar er gode og smertefrie, eller der det ikkje fins spenningar. Ein praksisfellesskap fungerer truleg betre der folk trivast, men vi snakkar altså ikkje om «fellesskap» som noko som er å likne med ei hyggeleg veneforeining, men eit form for arbeidsfellesskap som har eit eller fleire, meir eller mindre felles mål (Wenger 2004: 94-96)

Felles verksemd oppstår ved forhandling (Wenger 2004: 95), og kan kallast ein dynamisk storleik som Wenger samanliknar med rytmen i musikk. Rytme gir ikkje mening isolert frå musikken, men rytme er likevel naudsynt for at musikk skal kunne opplevast meningsfullt. Rytme er noko målretta som koordinerer ein praksis (Wenger 2004: 100)

Praksisfellesskapen sitt *repertoar* består av mange ting; verktøy og artefaktar, symbol, historier, væremåtar og normer eller handlemåtar. Ei slags eksplisitt kunnskapsbase i samspel med meir usynlege dugleikar; praksisfellesskapets «stil» i konkret og overført mening (s. 101). Korleis ein skal bruke gjenstandar og kva mening ein artefakt har (i konkret og symbolsk forstand) er eit *forhandlingspunkt* (Wenger 2004:101-102)

Praksisfellesskap inneheld historier om læring, det heng mellom anna saman med utvikling av nye reiskapar. Men læringshistorier dreiar seg om *forhandling av mening* med bruken av reiskapane (artefaktane), som Wenger kallar «emergent structure» som oppstår i samspel mellom «orden og kaos» (Wenger 1998: 96-97):

- Utvikling av forskjellige former for gjensidig engasjement gjennom at ein oppdagar korleis engasjement blir skapt og vedlikehalde. Kva er det som motiverer dei forskjellige deltakarane? Er det konflikter ein må løyse opp i?
- Utvikling av felles forståing av verksemd gjennom at deltakarane forpliktar seg og står saman som ansvarlege medverkarar
- Utvikling av eit felles repertoar ved at ein forhandlar om meininga med det ein driv på med, bytte ut eller innføre nye reiskapar og eventuelt avslutte bruken av andre, ta vare på kunnskap gjennom at hendingar blir dokumentert og etablere nye rutinar (Wenger 2004: 115-116)

Praksisfellesskap er knytt saman av personar som forhandlar mellom ulike praksisfellesskap og grenseobjekt. Wenger brukar Star sin definisjon av grenseobjekt og seier at

- Grenseobjekt er artefaktar, dokument, termar og omgrep, konsept, og andre former for artefaktar rundt praksisfellesskap som hjelper dei å skape samanheng (Wenger 1998: 105).
- Grensepersonar er folk som innehar posisjonar i fleire praksisfellesskap og som introduserer element frå ein praksis til ein annan, desse blir kalla meklarar.
- Ikkje alle artefaktar er grenseobjekt, og ikkje alle grenseobjekt er artefaktar : ein skog (natur) er eit grenseobjekt mellom turgåarar, biologar og landeigarar for eksempel, men ein skog kvalifiserer ikkje som ein artefakt (kultur).
- For at ein artefakt skal fungere som grenseobjekt må dei innehalde: modularitet (kvart perspektiv kan fokusere på ein spesifikk del av grenseobjektet: det vil seie at aktørane kan tolke innhaldet og bruken lokalt) akkommodasjon (grenseobjekt kan brukast til forskjellige aktivitetar), og standardisering (den informasjonen som grenseobjektet inneheld, føreligg i ein standardisert form slik at ein veit korleis ein skal ta den i bruk lokalt).
- Mange artefaktar har i seg potensialet til å bli eit grenseobjekt, når det blir brukt av fleire praksisfellesskap (Wenger 1998: 106- 107)

Geir Afdal har mellom anna brukt Wenger sin teori om praksisfellesskap til å analysere kyrkjelydar og religiøs læring. Han seier at alle deltakarar i eit trussamfunn er potensielle forhandlarar fordi dei deltek i ei rekkje ulike praksisar. Afdal peikar på at Wenger sin definisjon av praksisfellesskap understreker dei *uformelle* danningane av sosiale fellesskap, som til dømes vennegrupper blant elevar på ein skule, eller ei kyrkjemusikk-gruppe i ein

kyrkjelyd. Ein familie kan også være ein praksisfellesskap (Afdal 2013: 176-177, 184). Om «læring i grenseland» skriv Afdal at forhandlingsprosessar føregjeng på ulike plan, men at det formelt kan opprettas «grensepraksis» (samarbeidstiltak) mellom ulike grupper i til dømes ein kyrkjelyd. Dersom læring skal skje må dei involverte være motivert (Afdal 2013: 184). I eit konfirmasjonsarbeid kan dette være felles møtepunkt mellom konfirmantlærer (som representerer den kyrkjelege stabens praksisfellesskap), konfirmantforeldre (familien som praksisfellesskap) og eventuelle frivillige konfirmantleiarar (representantar for ungdomsklubb eller ungdomsleiargrupper innanfor kyrkjelyden).

Det fins eit særleg potensiale i å la personar som kjem «utanfrå», og som stiller spørsmål ved det som deltakarane i ein praksis ofte tek for gitt eller som «sjølv sagt», peike på førebuingspotensiale i ein praksis (Afdal 2013: 184).

Omgrepa eg har gjort greie for vil bli brukte for å svare på problemstillinga, der forhandling er eit sentralt omgrep. Nærare bestemt er det forhandling om meining vi skal konsentrere oss om og forsøke å identifisere målet med tilrettelagt læring slik foreldra set ord på det. Afdal oppmodar til å analysere korleis aktørar skapar meining i sine praksisar, og korleis opplevd meining kan bidra til å forandre praksis. Forhandling om meining i ei gruppe (her: foreldre i møte med kyrkjelege tilsette) kan ein mellom anna gjere ved å sjå på språklege reiskapar, seier Afdal (Afdal 2013: 234).

2.1.6 Kritiske innspel

Aktivitetsteori har i hovudsak blitt brukt for å undersøke store institusjonar sine samarbeidsrelasjonar (jamfør Engstrøm si forskning på eit sjukehus). Er det mogleg å applisere ein slik teori på ei langt mindre eining som denne case-studien er? Eg meiner teorien bringer inn viktige perspektiv i forhold til det som skjer i «mellomrommet» eller «i grenseland» mellom to partar i eit samarbeidsprosjekt som konfirmasjon for utviklingshemma er. Eg skal ikkje bruke teorien i sin heilskap, men ha vekt på dette mellomrommet: konfirmasjon som objekt 3 (sjå modell s. 17), nemleg eit grenseobjekt mellom familien og kyrkja.

Akkerman og Bakker påpeikar at omgrepet grenseobjekt blir brukt i mange samanhengar utan at det har blitt gjort tilstrekkeleg med forskning. Ein snakkar om at «læring skjer i grenseland»,

utan at det er vidare klart kva dette inneber (Akkerman og Bakker 2011: 153). Eg er einig i denne kritikken, men vel likevel å bruke omgrepet «grenseobjekt» slik det blir definert av Star og Griesemer. Wenger sin teori om praksisfellesskap har blitt kritisert for å ikkje ta høgde for meir omfattande fenomen som globalisering og andre samfunnsstrukturar som påverkar lokale grupper, og at individet kjem litt i bakgrunnen for det sosiale fellesskap, skriv Afdal. (Afdal 2013: 186). Men alle teoriar har sine hol, det er ingen som fullt ut kan gripe røyndomen. Eg har funne det nyttig å bruke omgrepa eg har gjort greie for i dette kapittelet, med visse om at det ikkje fortel oss alt som er å seie verken om omgrepa slik dei er framstilt her, eller røyndomen elles.

Vi har sett at prosessane rundt innføringa av trusopplæringsreformen og dei førande linjene i dokumentet Plan for trusopplæring (2010) ikkje består berre av eit læringssyns (sjå 1.1). I følgje Ingrid Reite kan det være grunn til å legge fleire tilnærmingar til grunn når ein snakkar om tilrettelegging for sårbare unge (Reite 2015: 20-28). Det kritiske med å velje eitt syn er at vi berre får fram nokre delar av fenomenet, mens ulempa ved å legge til grunn mange forskjellige læringssyn er at vi ikkje kjem i skade for å blir for generelle.

Dette blir ikkje mindre komplisert i ein samanheng der vi også har å gjere med ulike kyrkjesyn. Tron Fagermoen har gjort meg merskam på at tilrettelagt trusopplæring ikkje berre dreiar seg om grunnleggjande læringssyn, men også det grunnleggjande synet på kva ein *kyrkjelyd* er, altså ekklesiologi (Fagermoen 2015: 31) Han meiner at dersom kyrkja ønskjer å være innovative med tanke på tilrettelegging, må ein legge til grunn eit kyrkjesyn og eit læringssyn som framhevar lærings*potensialet* hjå ungdomane (Fagermoen 2015:46).

2.1.7 Operasjonalisering av teori

I denne oppgåva skal hovudvekta ligge i bruken av Star og Griesemer sin teori om grenseobjekt. Den skal i analysedelen (kap. 4) belyse noko av det som føregjeng i samspelet mellom kyrkja og foreldra. Eg skal likevel ta med perspektiv frå Wenger sin teori om forhandling, og Engestrøm sin definisjon av «objekt 3» i møte mellom ulike aktivitetssystem. Wenger fordi «forhandling» kan synleggjer nokre av dei kommunikasjonsprosessane som skjer mellom foreldra og kyrkja, og korleis foreldra tolkar det dei har opplevd. Engestrøm sin

tredje generasjons aktivitetsteori kan være med å peike på kva som «skjer» mellom kyrkja (som eit aktivitetssystem) og familien (som eit aktivitetssystem) og artefaktar si rolle i dette.

Eg skal ikkje operere strengt med den eine eller den andre definisjonen av grenseobjekt, sjølv om Akkerman og Bakker oppmodar til ei avklaring, ser eg det som nødvendig i denne samanhengen å gjere bruk av fleire perspektiv. Eg vil sjå på konfirmasjon som (grense)objekt 3 slik objekt er forklart i Engestrøms aktivitetsteori, men når eg skal analysere foreldra si forhandling i prosessen med tilrettelegging for læring, er det Star og Griesemer sin definisjon og Wenger si drøfting av den som skal være gjeldande. Eg skal forsøke å identifisere kva artefaktar som *fungerer som grenseobjekt* mellom foreldra og kyrkja. Det vil også bli peikt på kva enkelte artefaktar medierar (jamfør 2.1 s. 12).

Kap 3: Metode

3.1 Innleiing

«Metode» betyr «vegen til målet» (Brinkmann og Kvale 2015: 83). For å svare på problemstillinga har eg valt å *intervjue* sju foreldre som har eit barn med utviklingshemming og som var konfirmant i 2015, til saman fem intervju som varte 30-60 min. Eg har med andre ord vald ei *kvalitativ* tilnærming, då eg har sett det som mest hensiktsmessig både i forhold til problemstillinga sin karakter som har fokus på personar si *oppleving* av eit fenomen (Bryman 2012: 399, Kvale og Brinkmann 2015: 18-19) men også med omsyn til tidsavgrensing og omfang av denne avhandlinga.

3.2 Forskingsparadigme

Det er ikkje full konsensus i forskingsverda om kva ein kan rekne som kunnskap, og kva som er gyldig forskning. Ein kallar det epistemologiske og ontologiske forskjellar. I epistemologien kan ein skilje mellom positivisme og tolking («interpretivism»). Positivisme dreiar seg om at ein kan etterprøve forskingsresultat og at alt som eksisterer kan bevisast empirisk. I eit meir tolkingsorientert forskingsparadigme anerkjenner ein derimot at forskaren aldri kan være nøytral og objektiv, men alltid verkar inn på forskingsprosessen. Ein kan ut i frå sistnemnde

syn seie at røyndomen er konstruert, i den forstand at all kunnskap er påverka av den sosiale og kulturelle bakgrunnen forskaren har. Eg sluttar meg til sistnemnde, fordi eg meiner at sosiale fenomen krevjar ein annan logikk enn den som blir anvendt i naturvitskapen (Bryman 2012: 27-29). Ontologiske skilje går mellom objektivisme og konstruktivisme. Objektivismen fokuserer på at forskaren i størst mogleg grad bør være objektiv og distansert. Mens ein i siste tilfelle tenkjer ein at «sanning» og kunnskap er noko som vi *etablerer* på mange ulike måtar, ikkje berre ved å teste hypotesar i eit laboratorium (Bryman 2012: 32-33).

Steinar Kvale har illustrert forskjellane i forskingssyn fint ved å vise til to metaforar: forskaren som ein gruvearbeidar versus forskaren som ein reisande. I første eksempel tenkjer ein seg at kunnskapen kan *gravast fram* i tilnærma rein form, mens i det andre tenker ein at kunnskapen er noko som *blir til* mens du går. Gruvemetaforen passar med det vi har skildra som eit positivistisk syn, mens «den reisande» passer med det vi har omtalt som konstruktivisme (Kvale og Brinkmann 2015: 71-72). Spørsmålet er altså: skapar vi kunnskap eller går vi for å finne den? Eg tenker at det er eit både – og her, men at konteksten alltid spelar inn i forskingsprosessen, forstått både som forskaren si rolle, og den situasjonen som deltakarane i forskingsprosjektet er i. Tolkning er alltid ein del av forskingsprosessen (Kvale og Brinkmann 2015:84).

3.2.1 Kvalitativ forskning

Det er vanleg å bruke kvalitative metodar når ein er interessert i korleis menneske opplever liva sine. Ein er opptatt av å undersøke sider ved røyndomen ved å studere menneskelege erfaringar og tolkingar av livsoppelvingar. (Bryman 2012: 399, Kvale og Brinkmann 2015: 18-19). Dette er til forskjell frå kvantitative metodar som søker å teste hypotesar og finne kausale samanhengar mellom ulike faktorar, ein måte å undersøke sider ved menneskeleg røyndom som ikkje er like enkel å talfeste. (Bryman 2012: 160, 380). På grunn av den tida eg hadde til disposisjon har det ikkje vore relevant å tenke på ei kvantitativ studie, og i forhold til problemstillinga er det nærliggjande å tenke kvalitativt.

Korleis ein vurderer forskning dreiar seg i stor grad om kva syn ein har på kva som er verdifull kunnskap. Eg sluttar meg til det sosialkonstruktivistiske synet på sanning, som hevdar at ingen i utgangspunktet har tilgang på sosiale storleikar som konstante, objektive og potensielt

kvantifiserbare fenomen, men som dynamiske fenomen som til ei kvar tid blir påverka av dei aktørane som er ein del av storleiken. (Bryman 2012:33, Kvale og Brinkmann 2015: 74-75). Dermed anerkjenner eg at forskaren påverkar og blir påverka av det som skjer i ein sosial samanheng, så vel som at informantar truleg blir påverka av interaksjonen med forskaren. (Kvale og Brinkmann 2015: 76) Samtidig betyr ikkje dette at ein innanfor eit kvalitativ forskning ikkje kan kome fram til verdifull kunnskap, for til sjuande og sist er det berre språket i vid forstand vi har å bruke når vi skal undersøke livet si meiningstolkane sider (som jo erfaringar og opplevingar er) (Bryman 2012: , Kvale og Brinkmann 2015: 73-75). I kvalitativ forskning er ein opptatt av *korleis* og *kvifor* meir enn «kva» (Bryman 2012: 401-402).

3.3 Forskingsstrategi

Eg har anvendt ein abduktiv forskingsstrategi (Bryman 2012: 380, 401), det vil seie at det verken har vore noko «ovanfrå og ned» tilnærming med hypotese og testing (deduktiv strategi) eller ein «nedanfrå og opp» startegi med empiri som utgangspunkt for teoridanning (induktiv startegi). Abduktiv vil seie at eg har bevega meg både ovanfrå og ned, og nedanfrå og opp i denne rekkefølga:

- Eg starta med at eg hadde eigne praktiske erfaringar som gav grobotn for interesse for tema, og eg hadde unekteleg eit par hypotesar i bakhovudet som til dømes «dersom relasjonen mellom tilsette i kyrkja er god, så opplever foreldra at tilrettelegging er mogleg», og det motsette dersom relasjonen er dårleg. Eg tenkte også at «kvaliteten på tilrettelegging avhenger av pedagogiske ferdigheiter hos konfirmantlæraren»
- Deretter gjekk eg i gang med å formulere nokre spørsmål i ein intervjuguide, og tenkte at eg skulle ha ein mest mogleg induktiv strategi og la intervjuet være utgangspunkt for teoridanning
- Eg venta på informantar og fekk tid til å lese teori i mellomtida, samt gjennomføre eit pilotintervju. Dette medførte revidering av intervjuguide, og førte til at eg ikkje gjekk så teoriblindt inn i intervjuet som eg først hadde tenkt.
- Gjennomførte dei to første intervjuet og byrja refleksjonsprosessen, analyse på eit generelt plan, som igjen påverka dei tre siste intervjuet. Tema som dukka opp påverka endeleg val av teori.

Med andre ord har empirien (data frå intervju) spelt saman med teori og motsett, samtidig som hypotesane eller før-forståingane mine har prega prosessen i nokon grad. Det er ofte slik med samfunnsfagleg forskning, at vegen blir til mens du går (Bryman 2012:15, 24-26).

3.4 Utval

Det var hensiktsmessig å foreta eit målretta utval av deltakarar for denne studia, fordi eg var ute etter ei veldig spesifikk gruppe menneske: foreldre som har barn med utviklingshemming. Eg brukte «snøballmetoden» (Bryman 2012: 201-203: først hadde eg kontakt med to mødrer i samanheng med eit konfirmasjonsarbeid der eg jobba med tilrettelegging for to konfirmantar med utviklingshemming. Desse sa tidlig ja til å delta i prosjektet.⁹ Kontakta angående intervju blei oppretta etter konfirmasjonen var over, og det var desse mødrene som sette meg i kontakt med andre potensielle deltakarar i sitt eige nettverk av foreldre med utviklingshemma born. Det er med andre ord ikkje noko tilfeldig utval, men det hadde vore svært vanskelig å finne eit «tilfeldig utval av foreldre med utviklingshemma barn i den norske kyrkje» i ramma av dette studiet. Ulempa med snøball-sampling er openbart at ein ikkje kan generalisere dei funna ein gjer (Bryman 2012: 203), men dette er som vi har vore inne på ikkje nødvendigvis eit mål i kvalitativ forskning. Eg ønskte å intervju mor og far saman, men det blei dessverre ikkje mogleg i alle tilfelle, kunn i to av fem intervju møtte eg begge foreldra. I dei andre var det berre mor som hadde moglegheit til å være med.¹⁰

3.5 Innsamling av materiale

3.5.1 Intervju som metode

Eg har gjennomført fem *personlege intervju*. Eg valde dette framfor spørjeskjema, fordi det er enklare å få utfyllande skildringar av korleis nokon har erfart og opplevd noko gjennom eit personleg møte, enn ved spørsmål som ein svarar på skriftleg eller per telefon (Shuy 2001:

⁹ Eg var tydelig på å vente med intervju til konfirmasjonsåret var ferdig, for å unngå å blande rollene som forskar og som deltakar i eit konfirmasjonsarbeid. Eg spurte tidlig (i byrjinga av året) om dei kunne tenke seg å stille opp i eit forskingsprosjekt med tema «tilrettelegging for utviklingshemma i konfirmasjonstida», men gjorde ikkje noko meir med dette før eg var ferdig med konfirmasjonsarbeidet.

¹⁰ Dette kan være fordi eg i utgangspunktet hadde kontakt med mødrer, som igjen gav meg kontaktinformasjon til andre mødrer. Likevel trur eg den primære årsaken var tidspress; det var vanskeleg å få til ein avtale med tre partar (intervjuar, mor og far) enn berre to. Det blei nemlig gjort forsøk på å treffe både far og mor.

541 ff). Gjennom språket formulerer og tolkar vi meining med det vi erfarer (Repstad 2007: 97-98, Bryman 2012: 522), og det er enklare å fange opp non-verbal kommunikasjon når ein treffes ansikt til ansikt (Shuy 2001: 541 ff.). Fordelen er også at begge partar kan stille oppfølgingsspørsmål. Alle intervju blei tatt opp med bandopptakar og transkribert etterpå. Slik har eg arbeid med materialet i fleire rundar: gjennom intervjusamtalen, ved å lytte til opptak og skrive dette ut i transkribert tekst, og deretter analysert den skriftelge teksten i fleire steg (Bryman 2012: 482-484).

Eg starta med å lage ein intervjuguide med om lag 20 spørsmål fordelt på fem tema (sjå vedlegg x). Eg testa desse gjennom eit *pilot-intervju* som eg tok opp på band.¹¹ Etter pilot-intervjuet var det behov for å revidere ein del av spørsmåla, og kort summert førte det til at eg gjekk ut med langt færre men meir opne spørsmål (sjå vedlegg x). Det vil seie at eg har brukt ein *halv-strukturert* intervjumetode fordi eg ville finne ut kva *foreldra var opptatt av* og være open for dette i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann 2015, Bryman 2012: 470-472).

Personlege intervju gir ein mykje informasjon på kort tid, noko som i ein forstand er tidssparande. Samtidig er det ein metode som krevjar sensitivitet, gjennomtenkte spørsmålsformuleringar og mykje etterarbeid (Kvale og Brinkmann 2015: 135-136).

3.5.2 Potensielle feilkjelder

Eit punkt som vi alltid kan være kritiske til i alle former for intervju, er *tolking av språk*. Har informanten oppfatta formuleringa slik det var intenderte? Får vi det vi spør etter? (Shuy 2001: 553, Bryman 2012: 228). Referansepunktet i kvalitativ forskning er *meningstolking* av sosiale prosessar. Det betyr at sjølve intervjusituasjonen er eit dreingspunkt for korleis ein tolkar data frå intervjuet seinare. Både mine før-forståingar, men også intervjupersonane sin måte å forstå språk og korleis dei formulerer og resonnerer (Kvale og Brinkmann 2009: 208 ff.). Til dømes kan ein være kritisk til korleis ein bandopptakar påverkar folk. Ein slik gjenstand kan gjere folk litt ekstra sjølvbevisste.¹² (Warren 2001).

¹¹ Eg snakka med ein far som har eit utviklingshemma barn som var konfirmant for nokre år sidan, slik sett var han i same kategori som dei personane eg ønskte å intervju.

¹² I mine intervju erfarte eg fleire gonger at informantane haldt fram med å snakke etter at opptakaren blei skrudd av, og i alle tilfella kom det opp relevante innspel til det tema vi hadde snakka om.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Eg tilbydde meg å kome heim til deltakarane, med tanke på å intervju dei i eit miljø som var kjent og trygt. Slik blei det med eit unntak, der vi møttes på deltakarens arbeidsplass (og slik sett var det framleis på personen si heimebane). For det første dreidde det seg om å trygge informantane, og på den måten gjere situasjonen minst mogleg formell og mest mogleg samtale-lik. Fordelen med dette er at ein minskar den asymmetriske maktrelasjonen som eit intervju ofte representerer (Shuy 2001: 549). Eg møtte deltakarane på tidspunkt der ingen andre familiemedlem eller personar var i nærleiken.

3.6 Etikk

3.6.1 Sensitive tema og anonymitet

Denne studien er meldt til NSD og har fått godkjenning. Når tema dreiar seg om menneskjer sine erfaringar med eit religiøst og tradisjonsrikt ritual som konfirmasjon, og foreldre sine opplevingar av korleis det har blitt lagt til rette for barnet deira som har utviklingshemming, er det klart at ein må utvise varsemnd.¹³ Korleis ein går fram når ein inviterer til å delta i forskinga, spørsmåla som blir stilt og forskaren si merksemd på korleis intervjusituasjonen artar seg er viktige tankar å ha med. På ei side vil forskning alltid søkje å finne noko som kan ha relevans for samfunnet elles, og dermed må ein av og til stille spørsmål som for individet kan opplevast som inngripande. Ein må avvege omsynet til deltakarane, om ein tek skade på dei på eit psykologisk eller emosjonelt plan, opp mot utbytte/forskningsresultat. (Kvale og Brinkmann 2015: 95-97). Det gjeld å utvise «praktisk klokskap», det vil seie å være sensitiv overfor det som skjer i mellom menneskelege møte (Kvale og Brinkmann 2015: 101,111).

Sikring av anonymitet og personvern er viktig (Kvale og Brinkmann 2015:104-106, Bryman 2012: 135 ff.). Dette har eg gjort ved å anonymgjere alle person-namn og stadnamn.

Deltakarane fekk tilsendt informasjon om studien før dei svarte, og skreiv under på samtykkeerklæring når vi møttes til intervju.

¹³ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS definerer religion som sensitive tema, samt diagnoserelaterte problemstillingar som ofte er tilfelle når ein har med utviklingshemma personar og gjere.

3.6.2 Om å være tett på felt

Eg var sjølv involvert i eit konfirmasjonsarbeid med tilrettelegging for to konfirmantar, mødrene til desse to er med i utvalet av informatar for denne avhandlinga. At eg hadde eit samarbeid med to av foreldra som er intervjuar her kan sjølvstøtt problematiserast. Difor var det viktig å skilje mellom det som var mi rolle som konfirmantlærer (Januar til September 2015), og forskarrolla (f.o.m. September). Dette klargjorde eg ved intervjusituasjonen. Fordelen med denne relasjonen var at dei var trygge på meg og positive til å delta i studien. Samtidig kan eg ikkje sjå bort i frå at tilbakemeldingane frå desse kan være prega av den relasjonen vi hadde frå før.

3.6.3 Relasjonar og makt i forskning

Ein kan seie at intervjusituasjonen representerer ein asymmetrisk relasjon (Kvale og Brinkmann 2015: 51, 110). Fordelen med at eg hadde hatt kontakt med to av deltakarane var at eg hadde ein tillit som var bygd opp over tid. Dette gjaldt ikkje for dei fire som eg ikkje kjente frå før, men eg meiner likevel at eg klarte å opparbeide meg ein tillit ved å være lyttande og merksam på det foreldra var opptatt av meir enn å få svar på mine spørsmål. Baksida med dette er at eg ikkje fekk spurt om alt eg hadde planlagt, og dermed kanskje gått glipp av noko som kunne vore nyttig informasjon. Eg valte likevel å la intervjupersonane styre i mest mogleg grad.¹⁴

3.7 Analysemetode

Eg har vald ein tematisk analysemetode. Det fins ingen etablert variant av denne metoden, men ulike formar for tematisk analyse har blitt brukt i kvalitativ forskning i lang tid (Bryman 2012: 578). Ein generell metode ein kan bruke er «Rammeverks-metoden», som er utvikla ved National Centre for Social Research i Storbritannia. Eg har ikkje brukt det digitale

¹⁴ I særleg eit intervju blei det tydeleg at foreldra hadde hatt (svært) negative opplevingar i møte med kyrkja. Kjenslene av skuffesle var til å ta og føle på i intervjusituasjonen. Når det oppstår slike situasjonar meiner eg omsynet til deltakaranes emosjonelle vel og ve er viktigare enn forskaren sitt behov for informasjon.

hjelpemiddelet ein kan nytte seg av, men har henta inspirasjon frå stega i denne metoden i mi analyse. Det vil seie at eg først identifiserte generelle gjennomgåande tema i det transkriberte materialet, før eg i neste omgang gjekk inn for å finne undertema (Bryman 2012: 579). Det sistnemnde gjorde eg gjennom koding (Bryman 2012: 567 ff.).

Målet i analysedelen har vore å finne ein metode som kunne gjere det mogleg å la materialet tale «for seg sjølv», i den grad det var mogleg. Det vil seie at eg var ute etter om eg kunne finne tema som *foreldra* var særleg opptatt av. Spørsmål eg stilte meg vi starten av analysefasen var derfor: kva for tema er det som dukkar opp i svara på ulike spørsmål, som ikkje direkte har noko med spørsmålsstillinga å gjere? Det vil seie, er det noko foreldra snakkar om som ikkje eksplisitt har blitt nemnd i spørsmålsformuleringa? Kva tema er dette i så tilfelle? Kva for spørsmål er det eg (intervjuar) stiller som ikkje var planlagt, det vil seie: kva er det som «oppstår» (oppfølgingsspørsmål og «sidespor») i intervjuet som kan ha relevans for problemstillinga, men som eg ikkje på førehand hadde tenkt på?

Eg ønskte med andre ord å sjå kritisk på meg sjølv som intervjuar og forsøke å la stemma til foreldra bli dominerande (Malterud 2003: 48). Det har blant anna dreidd seg om å sjå på *kva som kjenneteiknar* dei tema som foreldra er mest opptatt av (Malterud 2003: 83).

Kriterier for tema har eg gjort relativt enkelt, ved å sjå etter *repetisjon/hyppigheit* og grad av *engasjement* knytt til tema med det meiner eg: kor mykje/lenge snakkar foreldra om dette tema og kva emosjonar er til stade når gitte tema kjem opp?. Eg har sett etter variasjonar og likskapar mellom intervjuar og *samanlikna* i nokon grad; fins det gjennomgåande tendensar? I tillegg har teori vore støtte i utval av dei tema som blei gjenstand for analyse (Bryman 2012: 580).

Etter transkripsjonen las eg gjennom alle intervjuar i samanheng fleire gonger og lista opp nokre gjennomgåande tema. Desse var: «ressursar» i forhold til bruk av ledsagar, «mål med konfirmasjon» dvs. motivasjon frå foreldra si side, frå konfirmanten si side og oppleving av meining med det heile, «kommunikasjon» med dei tilsette, andre foreldre og frivillige medarbeidarar i kyrkja, og «mestring» dvs. bruk av pedagogiske hjelpemiddel, grad av tilpassing i konfirmasjonsprogrammet ol. Bryman kallar dette for «open koding» (Bryman 2012: 685). Ein kan også kalle det «meningsforetting», det vil seie at eg gjentok det som

foreldra hadde sagt på ein kort måte med fokus på meiningsinnhaldet i svaret, for å identifisere gjennomgåande tema (Kvale og Brinkmann 2009: 212):

Transkripsjon (naturleg eining)	Sentrale tema
Mor: (...) Så det tenker eg er ein sån balanse heile vegen, på... som eg også veit at foreldre har veldig forskjellige tankar om, det har eg jo opplevd opp gjennom åra. Med den balansen som handlar om kor mykje skal ein være ein del av det normale, kor mykje skal ein ha eit fellesskap med folk som er i same situasjon? Og eg trur for vår del så er det fint å ha ei blanding da (...)	Reflekterer over forholdet mellom spørsmålet om integrering/normalitet og spesialundervisning/ tilrettelegging

Deretter gjekk eg meir detaljer til verks: det enkelte intervju blei koda ut i frå teoretiske merkelappar som «artefakt», eller «didaktikk», eller «mestring» som alle er sentrale når tema er læring. Likevel var denne fasen også relativt open og generell. I neste omgang tok eg til med det Bryman kallar «fokusert koding», der eg forsøkte å samle kodane innanfor ulike teoretiske tema. (Bryman 2012: 686). Det var tydeleg at alle hadde mange eksplisitt positive og negative opplevingar, som eg brukte for å identifisere det eg kalla «forhandlingsrom», det vil seie at eg leita etter potensielle områder for kontakt, samarbeid og forbetring av kommunikasjonen mellom dei tilsette og foreldra.

3.8 Forskingskvalitet

Det herskar usemje om kva prinsipp ein bør legge til grunn for å vurdere kvalitativ forskning (Bryman 2012: 381-382). Men pålitelegheit (reliabilitet), overførbarheit (replication) og validitet blir ofte brukt. Fleire har derimot hevda at desse kriteria eignar seg best for kvantitativ forskning og at ein heller bør legge til grunn andre kriterier for kvalitativ forskning: til dømes «truverdighet» slik Lincoln og Guba foreslår (Bryman 2012: 49, Johannesen et.al 2010: 229). Eg sluttar med til Johannesen et.al som seier at vi kan bruke fleire tilnærmingar for å vurdere kvaliteten på forskning (Johannesen et al. 2012: 229-232).

3.8.1 Pålitelegheit (reliabilitet)

Dette spørsmålet dreiar seg om det er samanheng mellom spørsmålsstillingar, innsamling av data og analyse. Er forskinga konsistent og truverdig? (Kvale og Brinkmann 2009: 250). Eg har forsøkt å være så transparent som mogleg, slik at lesaren kan følgje alle ledda i forskingsprosessen. Men det er klart at det ikkje er like lett å etterprøve prosessen i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning, mellom anna fordi det kvalitative intervjuet og halvstrukturerte spørsmål opnar opp for mykje tolking. Tolking skjer i alle delar av prosessen, frå val av spørsmål til transkripsjon og analyse (Kvale og Brinkmann 2009:246 ff) . Eg har forsøkt å være open om min eigen bakgrunn, og erkjenner at forskinga ikkje er objektiv.

3.8.2 Validitet

Det er vanleg å skilje mellom intern og ekstern validitet (Bryman 2012: 47). Det første dreiar seg om samanhengen i forskinga internt, det vil seie om eg har lukkast med å finne svara på det eg var ute etter (har spørsmålsformuleringane i intervjuguiden gitt med informasjon som eg treng for å svare på problemstillinga, for eksempel). Har eg brukt riktig metode, det vil seie: har halvstrukturert intervjuform gitt meg hensiktsmessigedata? Dette kan lesaren sjølv vurdere med å sjå på vedlegg (intervjuguide), men eg kan også vise til at det blei gjort endring etter pilotintervju, slik meiner eg å vise at eg har forsøkt innanfor den ramma eg hadde av tid og plass til å arbeide grundig i fleire fasar av intervjuprosessen (sjå 3.4-3.6).

Ekstern validitet dreiar seg om resultata på forskinga kan overførast på andre kontekstar enn den som forskinga fant stad i (Johannesen et al 2010: 230, Bryman 2012: 47). Det er umogleg for meg å seie om mine funn kan overførast til andre samanhengar basert på denne studien aleine, då må ein forske meir og eventuelt supplere med til dømes kvantitative undersøkingar.

Økologisk validitet er eit punkt som dreiar seg om forskinga har funne stad i menneskje sine naturlege omgivadar, og slik kan seie oss noko om menneske sine daglege liv (Bryman 2012: 48). Eg vil seie at ein styrke med denne studien er at eg var heime hos informantane når eg gjorde intervju.

Kap 4: Analyse

4.1. Innleiing

Det transkriberte intervjumateriale utgjer i alt 31137 ord fordelt på fem intervju, og med til saman sju deltakarar. Det er klart at det er nokre delar av intervjumaterialet som (dessverre) ikkje får plass her, fordi eg har konsentrert meg om det som er relevant med tanke på problemstilling. Konfirmantane har fått ulike fiktive namn, der vi skal møte mor til «Per», foreldra til Helge, mor til «Johan», og mor til «Lisa» og til slutt foreldra til «Sara». Alle konfirmantane har den same type utviklingshemming, som inneber at dei har behov for ledsagar, og at den kognitive evna er redusert på ein slik måte at konkretisering er viktig.¹⁵ Utfordringar i forhold til forståing av språk (munnleg og skriftleg) er også felles.

I analysen skal eg sjå på korleis konfirmasjon som grenseobjekt mellom familien og kyrkja blir forhandla frå foreldra sitt perspektiv. Med forhandling meiner eg her forhandling med kulturelle artefaktar, slik som det er framstilt i kap. 2. Eg repeterer hovudproblemstillinga «Korleis forhandlar foreldre tilrettelegging for læring i konfirmasjonstid for utviklingshemma ungdom?». Eit underspørsmål i analysen vil være: kva for *områder* i relasjonen mellom foreldra og kyrkja (og særleg dei kyrkjelege tilsette) er det som er gjenstand for forhandling? Og kva for *kulturelle artefaktar* er det som oppheld seg i desse områda?

4.1.1 Konfirmantane

Per og Helge har vore i same kyrkjelyd i konfirmasjonstida, men soknar til to ulike kyrkjelydar. Foreldra til Helge ønskte at han skulle ha ein venn å være saman med i konfirmasjonstida, og dei gjorde slik avtale med foreldra til Per og dei tilsette i kyrkja hans (heretter omtala som «Haugen kyrkje»). om at dei kunne ha felles konfirmasjonsplan. Det førte til eit opplegg som var ein kombinasjon av eiga tid med pedagogisk tilrettelegging saman med ein ledsagar som kyrkja organiserte, og nokre felles samlingar med heile konfirmantgruppa. Konfirmasjonsplanen vart utarbeidd i samarbeid mellom ein ledsagar frå kyrkja, to prestar og mødrene til konfirmantane. Dei var ikkje med på konfirmantleir.

¹⁵ Konkretisering i didaktisk forstand: bruk av bilete, figurar og andre konkretar

Johan blei konfirmert i sin lokale kyrkjelyd. Han går på ein skule som høyrer til eit anna sokn enn det heimen hans gjer, og foreldra vurderte om han skulle konfirmeras i den kyrkja som skulen sokna til eller den som var nærast heimen. Dette blei eit vurderingsspørsmål som foreldre og representantar frå begge kyrkjelydane fant ut av i fellesskap. Johan følgde den vanlege undervisninga saman med ein ledsagar frå bydelen som han kjente godt frå før. Nokre gonger var ein av foreldra med som ledsagar. Johan var også med på konfirmantleir.

Lisa blei også konfirmert i sin lokale kyrkjelyd. Det var ein annan konfirmant som også hadde tilretteleggingsbehov i denne kyrkja, og dei to hadde kvar sin ledsagar. Foreldra til Lisa skaffa ledsagar; det var to personar involvert i dette i løpet av konfirmasjonstida og ho følgde alt av konfirmasjonsundervisning inkludert leir.

Sara var også saman med ein venn som hadde tilretteleggingsbehov, og begge blei konfirmert i den lokale kyrkjelyden. Foreldra til Sara byta på å være ledsagar for henne, og ho følgde det meste som var av undervisning saman med dei andre konfirmantane. Sara var mellom anna med på ein helge-tur der faren var med som ledsagar. Det oppstod ein del negative ting under vegs i konfirmasjonsåret som gjorde at foreldra ikkje ønskte å delta på alt som stod i planen, mellom anna droppa dei leir.

Fleire av desse konfirmantane møttes til éi felles «storsamling» for konfirmantar med tilretteleggingsbehov i Oslo, organisert av kyrkjelyden som Per og Helge blei konfirmert i.

4.2. Kvifor konfirmasjon?: det første forhandlingspunkt

4.2.1 Per

Mor til Per såg på valet om kyrkjeleg konfirmasjon som naturleg:

«(...) fordi vi er jo ein kristen familie, vi går i kyrkja sån dann og vann, og vi har jo tre barn, og den eldste som da er 1,5 år eldre enn Per, ho blei konfirmert for to år sidan, og det var jo kjempepositivt! Så vi ønskte at Per skulle få lov til å være konfirmant han óg, han er jo døypt og, og han hadde også eit eige ønskje om at han ville det(...)»

I tillegg til dette presiserte mor at bakgrunnen for kyrkjeleg konfirmasjon dreidde seg om eit godt forhold til den lokale kyrkja og soknepresten:

« (...) Og vi var trygge på at her skal vi, her blir vi ønska velkommen, utan for mykje styr, og at det skal være greitt å få til eit opplegg da. Som kan være, for det må jo være et opplegg viss du vel å konfirmere eit barn (...) med psykisk utviklingshemming, så, så må det være tilrettelagt opplegg (...) Og, vi visste at viss vi gjer det i Haugen kyrkjelyd så får vi det for presten kjenner Per og veit korleis det er med han (...)»

Mora til Per opplever at ho høyrer til i den lokale kyrkjelyden, og det var aldri noko stort spørsmål eller diskusjonstema om han skulle konfirmere seg eller ei.

4.2.2 Helge

Foreldra vurderte om det var noko vits å melde seg på konfirmasjon:

Far: «er det noko poeng?» Har han glede av det, har han ikkje glede av det?

Mor: vil han ha noko oppfatning om det?

Far: skjønar han det? ... Så det var kanskje den største diskusjonen vi hadde. (...) eller samtale da, diskusjon høyrast litt negativt ut!

Spørsmålet om han vil komme til å forstå noko var med andre ord eit tema. Dette vitnar om at foreldra vurderte i kva grad han kom til å lære noko, eller få noko ut av konfirmasjonstida. Slik sett forhandla foreldra om «meining»: kvifor skal Helge være med på noko slikt, viss han ikkje skjønar noko? Korleis foreldra seg på læring er også ein avgjerande faktor. Dei hadde observert at det var mange ungdomar med behov for tilrettelegging som hadde konfirmert seg før, noko som blei utslagsgivande for valet. Samtidig ønskte dei å «markere ein overgang» i livet:

Mor: «(...) og så er det jo en fin anledning til å gjere noko, markere ein ny epoke i livet, og så kom det med borgarleg eller kyrkjeleg. Og så er han jo døypt. Og vi er gift i kyrkja, og så (...) tenkte vi det kanskje ikkje er så viktig for han kva veg vi vel, men det skal være ei fin oppleving for Helge og at han ikkje skal være aleine. Og då kom det med Per opp. (...) dei

(foreldra) var veldig klar på at han skulle konfirmerast i Haugen (kyrkje), det er fint, det er ei relativt lokal kyrkje for oss, ein venn han kjenner, ein familie vi kjenner, det hadde vært hyggeleg! Og det var kanskje det som gjorde at vi velta ned på kyrkjeleg».

Konfirmasjon blir kopla til foreldra si tilknytning til kyrkja (dei gifta seg der) og til Helge sin dåp. Men det utslagsgivande (for kyrkjeleg konfirmasjon) var at han kjente nokon (Per), og at foreldra kjente den andre familien. Nettverket som knytte dei til ei anna kyrkje spelte slik ei viktig rolle.

Det kom også fram at Helge har hatt nokre vonde opplevingar knytt til kyrkja i forhold til gravferder, og at det var viktig for foreldra at han skulle få oppleve at kyrkja også kan innehalde noko positivt:

Mor: «(...) Og så var det det at han skulle få eit hyggeleg forhold til kyrkje, for han har eit par, han har hatt eit par dramatiske opplevingar i forhold til gravleggingar, det var kanskje det som fekk deg (Far) veldig med på laget

Far: Absolutt!

Mor: At han skulle få (oppleve) at kyrkje faktisk kan tilby noko anna enn berre sorg og tårar. Det er, det er faktisk hyggelege ting som skjer der òg

Far: det må ikkje være ei kiste der (...))»

Ei kiste er ein kulturell artefakt som Helge forbind med noko vondt, vi kan seie at den medierar det som har med gravferder, sorg og død og gjere (forbunde med smerte). For foreldra blei det eit mål i konfirmasjonstida at kyrkja kunne bli ein stad for gode opplevingar.

I tillegg til dette var det viktig for foreldra til Helge at kyrkja hadde ein ståstad og verdiar som var i tråd med det dei stod for sjølve:

Far: «(...) når vi først valde kyrkja, så var det viktig at det var ei fleksibel kyrkje.

Mor: Ja!

Far: (...) Altså, stor tak-høgde i meining «fleksible». Og det har jo både med at dei er psykisk utviklingshemma, han er psykisk utviklingshemma, og det har med vår ståstad å gjere, kvar vi er hen i tankegodset.

Mor: At det å være litt annleis ikkje er så farleg. Men at ein er velkomme for det, det er jo viktig. Eg hadde ikkje vald ei kyrkje med ein prest som var strengt konservativ (...)»

Det kan altså verke som at desse foreldra ikkje tek det for gitt at ein kan komme slik som ein er til alle kyrkjelydar, men at det krevjar ein særskild væremåte for at dei skal kunne oppleve at dei er velkomne.

4.2.3 Johan

Mora til Johan fortel at ho sjølv har bakgrunn frå kyrkjeleg barne og ungdomsarbeid, og at det for dei ikkje var noko stort tema om han skulle konfirmere seg eller ikkje, men at vurderinga dreidde seg meir om kvar det skulle skje (kva kyrkjelyd).

Mor: «Så då blei det jo meir ein slik tanke om å forlenge det med at vi har døypt borna og at vi har ein viss tilhørande til kyrkja, i alle falle eg (ler), som har vakse opp tett og har vore, ja, aktiv i kyrkje, konfirmant - og ungdomsarbeid i min ungdom liksom og oppover. Så det var eigentleg ikkje så veldig mykje tvil om at det var det vi hadde lyst til.»

I forhold til val av kyrkje stod det mellom to, den som han sokna til og den som han hadde kjennskap til gjennom skulen. Dette kom dei fram til i samarbeid med dei tilsette i kyrkja.

Mor: «(...) Så det var ei vurdering liksom både på storleik og på...ja, kjennskapen han har da. Fordi han har ikkje, vi har ikkje vore mykje i NN kyrkje opp gjennom på gudstenestar og sånn (kyrkja som dei soknar til), fordi det har vore vanskeleg å gjennomføre i vårt liv tenker eg, men i alle fall så hadde vi ein prat med begge dei to kyrkjene da, eller dei tilsette der, for å finne ut av kvar, «kvar er det best å ha han?»»

Mor nemnde også (seinare i intervjuet) at dei hadde lurt på om det var noko vits i at han konfirmerte seg fordi han kanskje ikkje kom til å *forstå* så mykje. Men dei hadde tenkt seg fram til at 1. det er ikkje sikkert andre konfirmantar forstår så mykje heller, og 2. det er ikkje så mange ritual vi har i vår kultur, og 3. han er døypt og dette ønskjer vi han skal få oppleve:

Mor: (...) diskutere i starten [«er det noko vits i at han blir konfirmert for han skjønar ikkje noko av det?» (...) for det første så veit eg ikkje heilt kva andre konfirmantar skjønar heller, (ler), det er liksom litt, både er det tidlig på eit vis, altså ein er ikkje så voksen når ein er 14-15 år og det er også veldig forskjellig modenheit og sån og det e jo mange motivasjonar folk har til å bli konfirmert. Også i kyrkja og tenker eg, med mykje tradisjonar og... så det er liksom den delen. (...) etter at vi hadde snakka ein del om det så blei det veldig feil at han ikkje skulle det fordi han ikkje skjønar så mykje, altså det, eg tenker at det er, det er ikkje så mange ritual vi har i vår kultur og det er, at det vil bli veldig merkelig viss vi skal sjå på bilete seinare og så har alle andre gjort det som ikkje han har gjort liksom, eller «kvifor har ikkje han hatt sån kappe på seg» eller, ja. Og så tenker eg også at han skjønar ting på sitt vis. Så han snakka jo no mykje om konfirmasjon og gleda seg til festen sin (...)»

Konfirmasjonstradisjonen står sterkt som eit ritual som markerer det «normale» i norsk kultur (Salomonsen 2007). Eg meiner at sitatet ovanfor illustrerer korleis foreldra har med seg ei heil rekkje tankar og refleksjonar i forhold til meininga med konfirmasjon. Her nemner ho «det å ha kappe på» som eit døme på kva han eventuelt ikkje hadde fått vore med på, noko som tyder på at den kvite konfirmasjonskappa har ein funksjon som medierar noko som dreiar seg om å være del av ein normalitet i samfunnet. Konfirmasjonsbilete skal henge på veggen i åra framover, og medierar soleis at Johan har tatt del i ein kulturell praksis.

4.2.4 Lisa

For mora til Lisa kom spørsmålet om konfirmasjon opp etter at dei hadde fått informasjon i posten både frå kyrkjeleg og borgarleg hald. Sjølv forklarte mor at ho er pinsevenn, men at det blei naturleg for dei å «følgje kyrkja» lokalt ettersom ho ikkje var så aktiv i pinsekyrkja lenger. Mor spurte Lisa om ho ville konfirmere seg:

Mor: «ja, prøvde å snakke og prøvde å forklare. Vi snakka vel eigentleg ikkje så mykje om, altså vi snakka jo om alternativet at ho ikkje gjorde nokon ting igjen, men ho sa at ho hadde lyst til å gjere det, prøve å være med på det.»

Eg spurte om dette var noko ho og faren hadde blitt einige om:

Mor: (...) «Vi er, ja, det går jo så klart litt på tradisjon også, men det var veldig viktig for, kanskje mest for meg, far var ikkje så opptatt av det, eg var veldig opptatt av at det skulle være ei meningsfullt tid for henne. At det skulle ikkje berre vere noko ho gjorde fordi alle andre gjorde det, eller fordi ho skulle ha eit selskap, eller fordi at det var tradisjon. Eg hadde lyst at ho skulle få noko meningsfullt ut av det. Eit håp om det i alle fall.

Det var altså eit ønske om at Lisa skulle få noko ut av konfirmasjonstida som mor skildrar som «meningsfullt». Vi skal kome nærare inn på dette seinare, men i denne samanhengen er det viktig å merke seg at denne mora satt dette opp mot tradisjon: det i seg sjølv var ikkje grunn nok til å velje å konfirmere seg meinte ho, men at det skulle gi noko «meir» enn å være ein del av det normale og ha eit selskap. Dette er ein annan måte å grunnkje konfirmasjonsritualet enn det vi såg i resonneringa til Johans mor.

4.2.5 Sara

For Sara sine foreldre var det først og fremst konfirmanten sitt eige ønske om å konfirmere seg i den lokale kyrkja som gjorde at valet falt på kristen konfirmasjon:

Far: «Sara blei spurt... om ho ville konfirmerast, om ho ville konfirmere seg, eller kor ho ville konfirmere seg da sa ho NN kyrkje (den lokale kyrkjelyden).

Mor: ja

Far: så det var ein grunn

I: de spurte henne?

F/M: ja

Far: for vi har ikkje noko, vi hadde vel ikkje noko meining om det.

Mor: nei, så blei det sån for vi snakka både om borgarleg og kristeleg konfirmasjon da....

Men så blei det NN kyrkje da for det er der ho føler at ho høyrer til (...)

Far: (...) vi gifta oss jo der og har jo vore der i nokre andre samanhengar og

I: blei Sara døypt der, kanskje?

Mor: ja Sara er døypt der og ja

Utanom dette uttrykte foreldra at dei har vore i kyrkja mest ved julehøgtida og kanskje enkelte andre gongar. Men det var uttrykket Sara gav for at ho høyrer til der som gjorde at valet falt på kristen konfirmasjon i den lokale kyrkjelyden.

4.2.5 Oppsummering og utdjuping

Vi ser korleis foreldra har valt ulike strategiar når spørsmålet om konfirmasjon dukka opp. For Per og Johan sine foreldre var det ønskeleg, sjølv sagt og naturleg at dei skulle konfirmere seg i kyrkja. Spørsmålet her dreidde seg mest om praktiske val og tilrettelegging. For foreldra til Helge dreidde det seg om han skulle konfirmerast i det heile tatt, og valet om kyrkja var eit resultat av impulsar frå venner i same situasjon i kombinasjon med ønske om å oppleve noko positivt i kyrkja. For Lisa si mor var det viktigaste at ho gjorde noko som blei meningsfullt. Når valet falt på kyrkjeleg konfirmasjon var det til dels fordi Lisa ønskte det sjølv. For foreldra til Sara blei det også ei vurdering mellom kyrkjeleg eller borgarleg, og etter hennar ønske blei det kyrkja.

Eg meiner det er grunn til å seie at foreldra sitt forhold til konfirmasjonsritualet si mening er ein viktig forhandlingsfaktor når det kjem til korleis dei har opplevd tilrettelegging for læring. For dei fleste eg snakka med var «normalitet» (markere overgang) viktig som argument, og det å få ei positiv oppleving. *Kva slags kyrkje ein kom til* var viktig. Kyrkja er ikkje representert direkte der dei tilsette sit ved «forhandlingsbordet» saman med foreldra, men foreldra gjer vurderingar på bakgrunn av sine *førestillingar* om kyrkja.

4.3 Kommunikasjon som det andre forhandlingsområdet

4.3.1 Per

Relasjonen som mora hadde til soknepresten gjorde at dei raskt fikk i gong ein dialog på kva behov Per hadde, og soknepresten blei skildra som open og imøtekomande. Mens møte med konfirmantpresten var meir problematisk:

Mor: « (...) utruleg opptatt av at dette her kom til å medføre ekstra kostnader, og ho var også veldig klar på å formidle at det måtte vi dekke. Og det er jo (...) i og for seg ikkje noko problem knytt til det, vi har pengar vi som vi kan bruke på det vi altså, for vi vil jo gjerne ha eit tilpassa opplegg, men det var det der møte med konfirmantpresten som seier at «ja men dette her kjem til å bli kjempe-dyrt og «korleis i all verda skal vi få det til» og «kor skal dei pengane komme frå»? (...) det var så kjipt (...))»

Dette med pengar og finansiering av ekstra hjelp for Per som har utviklingshemming er ei problemstilling som familien har vore gjennom mange gongar:

Mor: (...) eg har vore gjennom akkurat denne problemstillinga tusen gongar: med skule og fritidsaktivitetar og sånn, og ja det blir så veldig dyrt med det barnet mitt, «korleis i all verda skal han finansierast?» Og så, og så seier presten det same liksom (...) det blei så veldig kulturkrasj da (...)

Opplevinga her er kanskje ekstra negativ fordi det er presten som bringer opp eit tema som foreldra har vore gjennom mange gongar før, her var forventninga i utgangspunktet at dei skulle bli møtt på ein god måte (sjå 4.2.1). Likevel reviderer ho det negative bilete som er teikna av konfirmantpresten i nokon grad, ved at ho uttrykker forståing for det ho ser på som kyrkja sine pengeresursar si avgrensing:

Mor: «(...) kanskje ho var litt uheldig ho presten, kanskje det blei litt sån «hang-up», og eg har jo respekt for at det er jo stramme budsjett altså, kyrkja er jo ikkje ein organisasjon som flyt av mjølk og honning, det er jo, det er jo skrint!»

Møte med kyrkja er altså todelt: på den eine sida er soknepresten imøtekomande og positiv, mens konfirmantpresten er opptatt av pengar og korleis ein skal løyse denne utfordringa med tilrettelegging på ein slik måte at mor føler at det blei «kulturkrasj». Det er ein verdikollisjon slik ho opplever det, og dermed står konfirmasjonen på spel. Det måtte ei *endring* til, der dei kom til einigheit om vegen vidare.

Eg spurte om ho kunne fortel litt meir om korleis kommunikasjonen med dei tilsette var. Ho fortalte at så snart pengespørsmålet var skrinlagt, så opplevde ho at dei tilsette i kyrkja gjorde ein innsats for få til ein god dialog:

Mor: «(...)vi opplevde ein veldig s n lydhør stab i kyrkja da, som var interessert i å bli kjent, og syns at det var veldig hyggelig da, vi blei møtt med ein slik varme, det var veldig s n hyggelig, eg trur også det var god stemning mellom dei tilsette i kyrkja (...)»

4.3.2 Helge

Noko av det same ser vi hos foreldra til Helge.¹⁶ Mor fortel om det første møte med kyrkja (her: prestane) som ei todelt erfaring.

Mor: «(...) Den eine var open og den andre var meir opptatt av «kven skal betale?». Så det var litt sånn, det var litt usikkerheit etter første møte om dette var noko vellukka val. (...) det var ikkje udelt positivt nei. (...) Pengar, ja eller bruk av ressursar da. (...), vi sa «ikkje snakk pengar, det er ikkje på grunn av pengar vi er her, det ordnar vi», men er det vilje til å ta imot desse gutane være? Det var det vi var på jakt etter!»

Penge-spørsmålet (adressert av prest) overskygga det som foreldra var mest opptatt av: er det vilje i denne kyrkja til å ta i mot v re ungdomar? Slik sett kan vi få inntrykk av at det er to agendaer som er på kollisjonskurs. Dei tilsette har ikkje fått høve til å uttale seg her, og vi veit ikkje kva presten sin intensjon med denne tilnærminga var, men det sentrale for oss er at konfirmasjonstid og innhaldet i alt som omfattar konfirmasjon blir forhandla. Det blei utveksla e-postar og foreldra presisert at dei ikkje ønskte dette penge-fokuset, for det skulle dei i tilfelle stille med sjølve viss det blei noko spørsmål. Fysiske møter og kommunikasjon på e-post er det vi kan kalle arena for forhandling, dei forhandlar om økonomiske ressursar i ved bruk av eit grenseobjekt (e-post).

Mor presisert innimellom at «det ordna seg etter kvart», og at dei samla sett har hatt ei god erfaring med kyrkja i konfirmasjonstida inklusivt forholdet til konfirmantpresten:

Mor: (...) Så det har l yst seg det, og eg har ikkje møtt noko vrangvilje hos NN (konfirmantprest) etterpå. Over hovudet ikkje. Eg syns ho har vore ein fin konfirmantprest eg, Helge er veldig glad i henne i alle fall, så. Men starten var ikkje nødvendigvis positiv (...)»

¹⁶ Som nemnd gjekk Helge og Per i same konfirmasjonsgruppe

Relasjonen utvikla seg slik at konfirmanten fekk eit godt forhold til konfirmasjonspresten. Finansiering til ein felles ledsagar for Per og Helge blei til slutt ordna frå kyrkja si side.

4.3.3 Johan

Mor skildrar eit positivt samarbeid med dei tilsette i begge dei aktuelle kyrkjene (sjå 4.2.3):

Mor: (...) «opplevde jo at vi blei, for det er noko av det eg er mest nøgd med eigentleg, er det at vi har blitt tatt veldig godt i mot begge desse stadane. Så vi hadde eit møte og gjekk gjennom opplegget deira og korleis dette kunne sjå ut (...)»

Men dei andre konfirmantane var mange (150), og mor forklarar at det truleg var travelt nok for dei tilsette å halde styr på alt som skjedde. Slik opplevde mor at den gode intensjonen kanskje glapp litt i møte med Johan. Mens dei andre konfirmantane var ho positivt overraska over:

Mor: (...) veldig fint, godt møte (med kyrkja), velvilje, fleksibilitet, masse sån «han har sin plass her» og ikkje sant det var veldig mykje fint med holdninga og på det sosiale, både frå dei vaksne tilsette og frå konfirmantane. Og så hadde eg ønska at det var noko meir konkret, enkelt opplegg, slik at han når han først var der han var kunne liksom skjønne litt meir av kva han heldt på med (...)

Den gode relasjonen og mottakinga var det ingen ting å utsetje på, men når det kom til praktisk tilrettelegging blei det mykje opp til mor skal vi sjå seinare.

4.3.4 Lisa

Mora til Lisa opplevde eit godt møte med kyrkja, men var overraska over at foreldra måtte ordne med ledsagar på eiga hand:

Mor: «det var veldig positivt (møte med kyrkja), heilt all right, dei sa jo for så vidt då at dei ikkje hadde noko høve til å stille ein eigen ledsagar til Lisa, at det var vanleg, det dei hadde gjort før i alle fall var at ein skaffa det sjølv».

Det var mor som kontakta kyrkja med informasjon om behov for tilrettelegging:

Mor: «vi fekk vel ikkje noko tilbod før vi tok kontakt og ønska eit møte med dei (...) kvar vi informerte dei om at Lisa ville trenge noko tilrettelagt opplegg. (...) Og da fortalte dei for så vidt kva dei hadde brukt å gjere før. Ja så det var eigentleg ikkje noko reint, det var ikkje noko tilbod før vi tok kontakt da. Dei har sikkert ikkje noko system for å fange opp kven som treng kva av konfirmantane, det er jo relativt naturleg at ein må ta kontakt sjølv og seie at «sånn er det».»

Mor vurderer det slik at forklaringa på kyrkja sitt fråvær av initiativ heng saman med vane eller tidlegare praksis. Ho seier at det er relativt naturleg at familien må legge fram behov for tilrettelegging sjølve, noko vi får inntrykk av at dei er vande med («naturleg»). Eg vil kalle dette ei låg forventning til kyrkja.

4.3.5 Sara

Foreldra til Sara uttrykker at dei er skuffa over korleis dei blei møtt av kyrkja:

Far: «(...) Møte med kyrkja, altså for oss, det var litt rart for dei var ikkje førebudd. Dei visste ikkje kva, korleis dei skulle oppføre seg for å nå fram med noko budskap

Mor: (...) eg var på kyrkjekontoret før første møte for å prate med presten da liksom, og da var det jo ikkje noko, dei visste ikkje korleis dei skulle gjere det nei

Far: nei. Ikkje var det kunnskap om det og ikkje var det vilje til å sette seg inn i det. Det var liksom... sån har det vore heile tida, frå dag éin»

I motsetnad til Lisa si mor hadde desse foreldra forventning om at kyrkja skulle gi eit tilbod som dei ikkje blei møtt på.

Etterfølgd av desse utspela snakka far om ei negativ erfaring med å være på helgetur som ledsagar for Sara og ein annan konfirmant, som eit døme på korleis han opplevde mangel på kunnskap om inkludering og tilrettelegging:

Far: «Eg hugsar veldig godt da eg spurte om å få treffe dei her ungdomsleiarane, det var noko sån ungdomsleiarar da som skulle ha litt ansvar for litt grupper på det der NN (stad for helgetur). Eg visste ikkje kven det var og eg blei ikkje sett i kontakt med dei.»

Denne turen var noko av det første som skjedde i konfirmasjonsåret, og verken her eller ved møte på presten sitt kontor opplevde foreldra å bli møtt. Dei ønskte at Sara skulle få kontakt med dei andre konfirmantane, og hadde forventa at ungdomsleiarane (som var litt nærare i alder) kunn ta med seg Sara slik at ho blei kjent med dei andre jentene på helge-tur. Det skjedde ikkje, noko far var veldig forundra og skuffa over.

Hos desse foreldra skjedde det ikkje noko positiv endring i forhold til kommunikasjonen med presten, slik det var hos Per og Helge. For Sara sine foreldre var aldri pengar eit tema i intervjuet, *men mangelen på sosial inkludering* blei nemnd mange gonger. *Fråvær* av vaksne som tok kontakt, og ungdomsleiarar som ikkje inkluderte henne i gruppa.

4.3.6 Oppsummering og utdjuping

Dei fleste deltakarane hadde ein (god) dialog med kyrkja. I dei tilfella der den første kontakten i utgangspunktet ikkje var heilt god (som for mødrene til Per og Helge i møte med konfirmantpresten) klarte ein likevel å bli einige om noko som gjorde at ein kom til einigheit og fekk til eit program som foreldra var fornøgd med. Lisa og Johan sine mødrer uttrykte at dei blei møtt på ein god måte heilt frå starten, men begge har peikt på manglar i konfirmanttilbodet på andre områder som ikkje går direkte på møte med kyrkja, men på kommunikasjonen under vegg (noko eg skal kome inn på seinare). Den mest eksplisitte negative opplevinga i forhold til det første møte med kyrkja, ser vi hjå Sara sine foreldre. Vi skal sjå seinare at dette ikkje berre handla om dårleg kontakt, men mangel på kommunikasjon.

4.4. Forhandling om strategiar for tilrettelegging for læring

I denne delen skal eg fokusere på strategiar for tilrettelegging. Med det meiner eg bruk av ledsagar, bruk av pedagogisk ressursmateriale og val i forhold til stad for undervisning (det vil seie fellesundervisning med alle konfirmantar og/eller separat undervisning.). Eg vil også peike på korleis foreldra har omtala konfirmanten sin læringsprosess.

4.4.1 Per

Mor fortel at det var meir fokus på oppleving og «mindre fokus på Bibel» i konfirmasjonsprogrammet til Per enn det ho hadde forventa. Ho skildrar korleis undervisninga var organisert:

Mor: «(...) konfirmantundervisninga gikk ut på var meir å oppleve, og føle, enn å lære. Du lærer jo gjennom å oppleve, sjølvsagt gjer du det, men, det var ei sån formidling av kyrkjekultur, og av samhald. (...) opplegget var jo tilsynelatande veldig enkelt med få element, og det er jo midt i blinken, for da er det lite å halde seg til, og da treng ikkje vi å snakke så veldig mykje om Den Heilage Ande, for det er umogleg å forklare! Og dei, gutane er jo ikkje interessert i det heller. Men dei var interessert i ljosa, og dei forstod veldig godt at vi tenner eit ljøs for nokon, og dei forstod veldig godt kva korset var (...) eg trur kanskje dei skjønnte litt det med nattverden og (...)»

«(...) det var heilt midt i blinken altså, å sjå på dei bileta og synge litt, og bare være saman da, og oppleve denne positive energien i kyrkja, tenne ljøs, og gjere slike ting som er sån viktige element i det vi driv med i kyrkja men som er veldig fint for dei gutane å delta på, som dei klarer, som dei meistrar og, det syns eg er fint...»

Mor til Per fortel at ho og mannen hadde samtale om det vi ser sitert ovanfor. Det dreidde seg om innhaldet i konfirmantundervisninga var «kristent nok» forstått som kognitiv kunnskap om til dømes Den Heilage Ande ol., mens mor her reflekterer over at kristen kunnskap kanskje også dreiar seg om opplevinga av å være i kyrkja og til dømes tenne ljøs for nokon. Vi kan kalle dette meiningsforhandling, slik som her føregjeng innanfor familien men som også påverkar konfirmasjonsplanen fordi mor aksepterte at det blei mindre Bibel og meir

aktivitet som noko positivt. Ho anerkjenner at kristen kunnskap også er relatert til det ho kallar kyrkjekultur og samhald. Denne kyrkjekulturen rettar seg mot bruken av kulturelle artefaktar som ljostenning, kors og nattverd.

Det var særleg ein del av konfirmantundervisninga som mor observerte at Per var interessert i:

Mor: «(...) Det var ein sån, det var ein sån boks, med bilete, ei sån eske med bilete inni, den har han snakka mykje om, og der var det sån, i den var det sån bibelhistoriekort (...) han syns det var så spanande med dei korta, «kva var det der?» (...) og så seier, seier læraren «her har eg noko oppi eska her, kva trur du eg har her? Kva trur de eg har oppi her?». Per var så spent! (...)»¹⁷

Her ser vi korleis ein konkret artefakt (boks med bilete) fungerer som støtte i Per si læring. Han er interessert, motivert og ikkje minst engasjert i læringsaktiviteten.

Per hadde ein konfirmasjonsperm som han «viste til alle» forklarar mor. Mellom anna var Per på besøk hos Bestemor, der han brukte bilete frå permen til å fortelje henne kva han hadde lært; Vår Far med teikn¹⁸, han snakka om at «det er kyrkja *vår*, det er *vi*», og han demonstrerte korleis han hadde lært å lage korsmerke på handa med vatn frå døypefonten:

Mor: «(...) for han var det veldig sånn fin sånn forsterkning da, for at Per er ikkje så flink til å snakke, så for han då å kunne komme med permen å vise bileta som var der.»

Vi kan seie at konfirmasjonspermen fungerer som eit grenseobjekt mellom familien, konfirmanten og kyrkja. Permen kan også seiast å være ein artefakt som fungerer som eit pedagogisk hjelpemiddel for konfirmanten i hans læringsprosess.

4.4.2 Helge

Foreldra til Helge uttrykte stor begeistring over tilbodet dei fekk i forhold til tilrettelegging:

¹⁷ Denne «boksen» er ein del av IKO sitt ressursmateriale «Smak, se og kjenn»

¹⁸ «Teikn til tale» er hjelpemiddel som mange med psykisk utviklingshemming brukar som forsterking i kommunikasjon. Teikn til tale minner om teiknespråk, men er ein noko forenkla variant.

Mor: (...) Ja det syns eg har vore heilt eineståande! (...) vi fekk jo eigen assistent, det har vore heilt utruleg bra (...) Eigen assistent, tilrettelagt opplegg i forhold til det, gutane sin ståstad. Dei har hatt oppgåver som gjer at det blir litt meir aktivt. (...) det er heller kanskje vi (foreldre) som har satt avgrensingane, at vi ikkje ville være med på ting, eg har inntrykk av at det har vore opent for å diskutere alle moglege løysingar eg.»

Far: «(...) Og det her opplegget rundt at dei hadde oppgåver, slik som dei hadde oppgåver på søndag (konfirmasjonsdagen) med korset og det er sånn som eg trur dei gutane set pris på. Og det er jo ei form for tilrettelegging i staden for at dei skal lese eit eller anna bibelvers som dei, ingen skjønar kva dei seier, så har dei ei fysisk oppgåve i staden, så det var jo heilt supert!»

Foreldra og dei tilsette blei einige om eit program, som var eit resultat av forhandling (felles møter med tilsette og foreldra til Per, samt kommunikasjon per e-post: sjå 4.3.1/4.3.2), som innebar ein ledsagar finanisert av kyrkja, samt eit aktivitetsorientert program.

Foreldra til Helge er positivt overraska over at dei fekk eigen assistent (ledsagar) frå kyrkja si side, og at programmet har vore sentrert rundt aktivitet og deltaking. Gjennom konfirmasjonstida har Helge blitt trygg på å være i kyrkja (sjå 4.2.2), og han har utvikla ei ny interesse:

Mor: «(...) Helge når han kjem inn (...) dei stadane (...) kvar det har vore eventuelt kyrkjer eller gamle bygg, så går han bort og så studerer han dei der (glasmåleria)! (Ler) Slik som han har gjort i kyrkja (i konfirmasjonstida) (...)

Far: Ja men det er bra! Og det viser jo at dei får med seg noko, at det er noko som er viktig, og så skjønar han kanskje ikkje kva han ser på i det nye bygget han går i, men at det er noko som plutselig har oppteke han og som han har fått interesse for eit eller anna. Og det er positivt! Kjempe positivt!

I: Så dykk opplever at han har fått ei ny interesse for

Mor: kyrkje ja, og at det ikkje er negativt lada. Absolutt ikkje.»

Helge har opplevt noko i konfirmasjonstida; å sjå på glasmåleri, som han han tek med seg inn i nye samanhengar når familien er på tur i områder der det er kyrkjer. Dette har gjort at han ønskjer å være i kyrkjerommet med eit positivt utgangspunkt, i motsetnad til slik det var før:

Mor: «for inn i kyrkjebygget har han ikkje ville gått før

Far: nei

Mor: for han er redd for kistene ikkje sant. Men det er noko nytt, no er det heilt uproblematisk»

Det har funne stad ei positivt endring, frå negative assosiasjonar til kyrkjerommet (i og med kista), til ei ny interesse: konfirmantens frykt for kister har blitt bytta med ei nysgjerrig interesse for kyrkjekunst. Bileta er også artefaktar. Kva dette medierar for Helge veit vi ikkje. Kva dette handlar om krevjar meir informasjon og analyse, og intervjumaterialet gir ikkje tilgang på kva som gjorde at Helge likte dette så godt. Er det noko fellesskapsskapande ved å studere kyrkjekunsten saman? Er det fargane, det konkrete kunstverket som gir han noko? Er det assosiasjonane med å reise med mor og far på tur som gjer at dette er så fint for han? Vi veit ikkje, men vi kan seie at samhandlinga med kulturelle artefaktar spelar ei rolle for Helge si læring forstått som «oppleving» slik foreldra registrerer det hjå han.

4.4.3 Johan

Mor til Johan deltok på eit møte med dei tilsette i kyrkja før konfirmasjonsåret, der det blei snakk om kva som skulle til for at han kunne forstå og «henge med»¹⁹ på konfirmantundervisninga. Kyrkja informerte foreldra om at dei hadde rett til å få støtte til ledsagar i konfirmasjonstida:

Mor: «(...) eg fekk eit sånt utsnitt av eit rundskriv som dei hadde fått av han integreringspresten, så vi kontakte bydelen med det da.»

Dette rundskrivet fungerer som grenseobjekt mellom familien, kyrkja og bydelen. Det blei forhandla om kven som skulle dekke utgiftene for ledsagar. Johan si støttekontakt (finansiert med støtte frå bydelen) kunne være med på delar av konfirmasjonsåret, og det var viktig for foreldra at det var ein person som kjente Johan godt frå før. Likevel blei ledsagar-jobben eit samarbeid mellom fleire personar: foreldra, nokre frivillige ungdomsleiarar i kyrkja og støttekontakta:

¹⁹ Mor si formulering

Mor: «(...) tenkte sjølvsagt også på at det ikkje er noko all right for Johan å ha med seg faren heile tida når han er femten og ungdom han òg. Så vi prøvde så langt vi kunne at han hadde med seg ein annan då (...), det som sjølvsagt skjedde med kontakt med bydelen er at dei seier at «ja det er greitt, men det (konfirmasjon) er det same som ein fritidsaktivitet» og så sa vi at «ja, men nei, det er det jo ikkje» fordi han har jo støttekontakt kvar veke (...) så det at han skulle på konfirmasjonsundervisning ein god del timar ville gå ut over den. Så det prøvde vi å forklare at det her går jo berre utover Johan (...) Men det heldt dei på da, der. Så da hadde vi ei runde fram og tilbake, og så fant vi ut at vi kjem ikkje nokon veg og at vi får berre sjå totalen til slutt korleis det blir (...), vi fekk jo for så vidt fridom frå bydelen til å sjonglere med dei timane da innanfor året.»

I forhold til konfirmasjonsprogrammet følgde Johan den ordinære undervisninga, men tok pausar og gjorde ting saman med ledsagar når fellesøktene blei for lange. Her etterlyste mor eit pedagogisk materiale som ho hadde hørt nemnd på planleggingsmøte med kyrkja, men som ho ikkje såg i konfirmasjonsårets løp:

Mor: «(...) det hadde vore så fint viss det liksom låg eit opplegg som var enkelt og lett tilgjengelig og som alle kunne bruke i kvar kyrkje da. Ja, som var eit sånt tilpassa, som er noko av det eg veit at det fins (...) Noko med «kjenn og smak» og?»²⁰

Mor: «(...) Og så hadde eg ønska at det var noko meir konkret, enkelt opplegg, slik at han når han først var der han var kunne liksom skjønne litt meir av kva han heldt på med «kva var det for noko?», for det blei kanskje litt meir opp til meg da (...) for dei var jo blant ann på konfirmasjonsleir, det var sånn, da fekk vi ikkje nokon til å reise med han. Så måtte rett og slett ein av oss være med»

Mor reiste med Johan på leir, og forsøkte å tette det ho opplevde som hol i tilpassinga:

Mor: «(...) vi heldt på med den Kristus-kransen²¹ som han dreiv og perla den første kvelden, så eg prøvde å bruke nokre av dei der bøkene som er tilknytta den og lære han små konkrete ting. (...) eg spring rundt og leita etter sanne Sakkeus-bøker og sanne barnebøker og tenkte at

²⁰ «Smak, se og kjenn» er ressursmateriale fra IKO for tilrettelagt konfirmasjonstid

²¹ Kristus-kransen er eit armband med forskjellige farga perler, utvikla av biskop Martin Lønnebo

vi kunne lese nokon av dei. (...) Eg er veldig klar over alle dei avgrensingane som ligg i å skulle ha såne lange økter med han (...))»

Mor forsøkte å finne gjenstandar (bøker) som kunne passe for Johan, og ho følgde han ut for å ha pausar når øktene blei for lange. Mor skildrar det som noko hektisk å være på leir (sprang rundt), som foreldre kjenner ein på eit særleg ansvar ikkje berre for at han skulle lære noko men også korleis han var med dei andre konfirmantane:

Mor: «(...) det blei veldig intenst. Mens det er klart visst du hadde hatt ein støttekontakt som har liksom ein litt større avstand, som er på ein jobb og kvar det er liksom ikkje ditt eige barn.»

Av det vi ha sett her kan vi seie at det blir forhandla om kven som bør være ledsagar slik foreldra ser det, med tanke på kva læringsutbytte Johan får. For denne mora er det viktig at Johan får være som dei andre ungdomane (ikkje ha med foreldre på leir, for eksempel), samtidig som det er ønskeleg at ledsagaren legg til rette for læring. Derfor blei ho med på leir, for at han skulle få oppleve leirfelleskapen men også lære det dei andre skulle: dette forsøkte ho å tilpasse slik som skildra ovanfor.

4.4.4 Lisa

Foreldra til Lisa fekk også utfordringar med bydelen når det gjaldt å få økonomisk støtte til ledsagar. Måten ein løyste dette på var at Lisa ikkje hadde støttekontakt i eit halvt år, slik at desse midlane heller blei brukt på ein ledsagar som kunne følgje henne i konfirmasjonstida. Kyrkja hadde ikkje noko tilbod om ledsagar, noko som mora til Lisa var litt overraska over:

Mor: «(...) eg ringte dei, og i det ein spør bydelen om ein kan få dekka då til noko som gjeld ordet «konfirmasjon» så gir dei nesten med ein gong avslag, fekk eg vite på telefon, fordi at det er ein ting som vi (...) eller konfirmant da og vi har valt kan du seie, så det er ikkje noko som, ting som gjeld for alle det skal liksom bli dekka for alle, men når det gjeld spesielle ting som for eksempel konfirmasjon så meiner dei at det skal ein dekke sjølv. Så det har vi gjort. (...) eg syns ikkje det er så greitt liksom. Vi fant jo løysingar, i samarbeid med nokon frå bydelen (...). For så vidt økonomisk kunne vi dekka alt sjølv, men eg synast ikkje det er rett.»

«(...) eg var litt overraska over at kyrkja overlèt det litt til oss at vi måtte skaffe ledsagar, for eg veit at det er i alle fall, her er det veldig populært å være med på som konfirmantleiarar. Så eg hadde tenkt kanskje at dei då ville, eller, at dei hadde skaffa konfirmantleiar som kunne eigne seg til det.»

Her ser vi noko av det same som foreldra til Johan var ute for, forhandlingar med bydelen. For foreldra er det litt uklart kven som har ansvaret til sjuande og sist, men det opplevas urett når foreldra til slutt blir sitjande med oppgåva med å finne ein ledsagar. Det var i alt tre personar som utførte ei slik oppgåve, inkludert mor.

Mor: «(...) eg likar å gå i kyrkja og er kyrkjevant frå barndomen av, så det synast eg berre er heilt greitt (å være med i kyrkja). Men det er jo sjølv sagt, det er jo ikkje ideelt for Lisa, ho får jo ikkje noko kjensle av at ho er «snart voksen» som ein seier i konfirmasjonstida, ved å ha med seg Mamma. Så det er ikkje det ideelle. Det ideelle trur eg hadde vore om det hadde vore ein konfirmantleiar frå kyrkja som hadde, som kjenner kyrkja, som kjenner leiarane der, som kanskje også kjenner ein del av ungdomane der, eller dei andre konfirmantane (...). Og at dei då kunne ha følgd henne gjennom heile tida, det hadde vore det ideelle.»

Noko av ledsagaren si oppgåve slik mor ser det, er at Lisa treng hjelp til å komme i kontakt med dei andre konfirmantane. Men opplevinga til mor var at ledsagaren ikkje såg heilt denne oppgåva:

Mor: «(...) Det er vel den biten eg føler at ledsagaren ikkje heilt kanskje forstod oppgåva da, ut i frå kva vi ønskte, kva vi synast var viktig. (...) eg oppfatta det som at ho skulle være bindeleddet mellom Lisa for både undervisninga men også dei andre konfirmantane. Det blei nok veldig mykje dei to, som skulle ha tilrettelagt opplegg, og deira assistentar. Dei blei mykje saman for seg sjølv. Mykje mindre integrert saman med dei andre enn det vi hadde håpa og trudd.»

«(...) alltid veldig travelt med den ledsagaren (...) vi fekk aldri tid til å prate når eg henta Lisa, så fekk vi aldri tid til å prate om «kva har dykk gjort i dag»?»

Det er ønske om at ledsagaren skal være eit bindeledd. Eg vil kalle denne ledsagaren for grenseperson, utan at vedkomande har oppfatta rolla si slik.

For mor var det vanskeleg å sjå at Lisa hadde lært noko:

Mor: «Det er jo utruleg vanskeleg tema, for ein som likar veldig konkrete ting med mykje sånne «tenke sjølv oppgåver» (...). Det er veldig, veldig vanskelig... I alle fall for, eg seier ikkje at det er for alle barn med ulike funksjonshemmingar, men eg trur at for Lisa sin del så trur eg det er vanskelig. Så det må bli veldig sån konkret, å gjere det da konkret er ikkje så lett (...) Men eg tenker at ein kanskje kan ha laga eit opplegg som var veldig enkelt da. Ein klarer jo det på skulen. Og då kunne ein kanskje klart det om eit emne som dette også da.»

Mor til Lisa nemner også Kristus-kransen (konkret artefakt) som dei døme på noko ein kunne gjort meir av:

Mor: «(...) Men det som var fint, (...) det fekk ho med seg veldig, dei brukte, og det var mest på leiren eigentleg kor dei brukte den Kristus-kransen. (...) Den er jo konkret, for der har du dei perlene, og det, den kan ho liksom fortel noko om, for dette er ein ting ho kan ta og føle på og seie «sånn og sånn» er det. Sånne ting er fint! Og det har ho lært, og det er bra.»

Då Lisa skulle på leir, måtte ledsagaren melde avbod. Det var ikkje aktuelt for foreldra å bli med, fordi dei ønskte at Lisa skulle få dra utan «mor og far på slep» som mor seier med ein humoristisk tone. Ei veke før leir blei det derfor noko hektisk med å finne ein ny ledsagar, som mor omtaler som å dra «ut på jakt». Dei kom i kontakt med ein ungdom via eige nettverk, som viste seg å ha både erfaring frå konfirmantleir og tid til å være med:

Mor: «(...) Lisa takla det med bytte av ledsagar veldig, veldig bra. Vi hadde nokre, eit par møter med henne, klarte å stable det på beina rett før dei skulle dra, så det. Men det var full match, dei hadde kjempekjemi, så det var veldig, det var berre kjempe vellukka!»

Eg meiner det er grunn for å peike på at det er behov for ei avklaring av kva rolle ein ledsagar i tilrettelagt konfirmasjonstid bør ha, slik at denne grensepersonen fungerer læringsstøttande for konfirmanten. Det inneber mellom anna ei tydeleggjering på om konfirmasjonstida sitt

mål er sosial integrering, eller om ein primært ønskjer ei kyrkjeleg markering for ein overgang i livet. Deltakarane i denne studien uttrykker eit ønskje om begge deler.

4.4.5 Sara

Foreldra til Sara seier at dei ikkje fekk noko tilbod om ledsagar eller anna form for tilrettelegging (sjå 4.3.5). Dette påverka Sara (og foreldra) sin motivasjon til å gå på konfirmantundervisning:

Far: «(...) så eg trur at Sara har hatt litt sånn frustrerande oppleving av opplegga (...)

Mor: det var ikkje alltid ho hadde lyst å gå dit nei (til den lokale kyrkja). Dei dagane ho skulle være der (på konfirmantundervisning)

Far: så vi kopla ut mykje... Vi kopla ut sumarleiren blant anna. Vi såg ikkje for oss at Sara skulle ha noko positivt utbytte av det. Så... så det var nedtur, eigentleg.»

Her dreidde seg ikkje om at foreldra ikkje ønskte å være med som ledsagar på leir. Grunnen til at leiren falt bort var todelt: ei samanhengande negativ erfaring av konfirmasjonsåret i tillegg til helgetur (sjå 4.3.5), i tillegg til at den andre konfirmanten med tilretteleggingsbehov også trakk seg frå leiren og dei var bekymra for at Sara skulle bli heilt aleine (sidan ho ikkje hadde noko særleg sosial kontakt med dei andre konfirmantane).

Far snakkar om at dei opplevde lite vilje frå kyrkja si side til å komme behova til Sara og den andre konfirmant med tilretteleggingsbehov i møte:

Far: «(...) og kor lite dei anstrenge seg for å få dei med da

Mor: ja. For NN sovna! Og Sara satt der og kjeda seg. Og liksom for det ho skjønnte jo ikkje nokon ting av det dei prata om»

Mor var i eit møte med konfirmasjonsprest før undervisningsåret starta, der ho blei fortalt at dei skulle forsøke å finne på noko for Sara, men at det ikkje skjedde noko:

Mor: «(...) eg prata, men nei fordi dei skulle liksom gjere, finne på noko da, men det var jo ikkje noko. Det var ikkje noko, det er jo for vanskelig tema ikkje sant, på nivået til dei andre

konfirmantane. Dei får jo ikkje med seg nokon ting. Det er jo ikkje sikkert dei andre konfirmantane at alle får med seg der heller, men, dei her fell i alle fall heilt utanom då Far: dei andre får i alle fall eit sosialt utbytte av det»

Foreldra hadde håpa at Sara skulle bli meir inkludert i konfirmasjonsgruppa. Dei forklarar at det kanskje kan være for mykje å vente av konfirmantane sjølve at dei skal ta eit slikt ansvar, men opplevde heller ikkje at ungdomsleiarane som var nokre år eldre tok særleg ansvar:

Far: (...) altså det var jo sånne her ungdomsleiarar da, ganske mange av dei, (...) er vel eit par år eldre gjerne (...) og dei kunne gjerne har vorte instruert i å tatt dei med på aktivitetar for dei er jo nesten, dei er jo ikkje vaksne så dei hadde vel kanskje kunna følt at det var eit slags sån samspel med dei da (...) tatt dei med på nokre småaktivitetar og kanskje dratt med seg fleire. Det er ikkje mykje, men berre sån at det hadde vore éi oppleving på kvar samling. Det hadde kosta dei veldig lite (...)

Far forklarar også at det ikkje verka som «inkludering» var eit tema verken offisielt eller uoffisielt i konfirmasjonstida, og han etterlyser bevisstheit om temaet frå prestane si side. Ein leiar skilde seg ut:

Far: «han har ein sånn utåtvent oppførsel da kan du seie som gjorde at han fekk veldig god kontakt med dei, så det var jo, han prata og han

Mor: ja det gjekk kjempefint!

Far: han tok seg kanskje litt av dei da etter kvart. Etter kvart.»

Denne ungdomsleiararen hadde mellom anna organisert aktivitetar og inkludert Sara i forbinding med ein leik på eit konfirmantarrangement. Denne ungdomsleiararen fungerte som ein grenseperson mellom kyrkjelyden og konfirmantane, og foreldra.

Sara er glad i å danse, og det var svært uheldig at ho ikkje fekk være med på ein dansegusteneste som konfirmantane skulle lage. Opplevinga av å bli ekskludert var klar:

Far: «(...) og så skulle det være Hip Hop gudsteneste, da fekk vi høyre at det blei for vanskelig for Sara å lære seg

Mor: ja så ho fekk ikkje være med å lære Hip Hop

Far: og det... det er jo faktisk noko som eg trur kunne passa henne, for ho er kjempeglad i å danse og eg skjønar ikkje kvifor at ikkje, kvifor at det gjer nokon ting at ein heng litt etter (...))»

Som følge av denne opplevinga valde foreldra å droppe denne gudstenesta, og meldte seg litt ut av konfirmantundervisninga fortalde dei. Etter farens vurdering var dans eit potensielt mestringsområde for Sara som her blei oversett og forbigått av dei som styrte undervisninga. Presten hadde forklart at ho kunne være med å pynte bord, men foreldra opplevde at Sara sitt ønske blei forbigått.

Mor tok Sara med på gudstenestar som kunne være litt meir passande for henne.²² To gudstenestar blei nemnd: ei fireårgudsteneste som innebar at borna kunne kome fram og sjå på når eit barn blei døypt. I tillegg drog dei på ein gudsteneste i eit kapell i skogen, der dei kunn dra på sykkeltur og være i aktivitet i kombinasjon med å dra på gudsteneste. Mor reflekterte over at det truleg kunne være bra for alle konfirmantane med meir aktivitet og mindre teori, og at nivået for Sara sin del skulle vore lagt på det ho omtalar som «søndagsskulenivå». Nokre gonger lurte foreldra på om dei skulle droppe heile konfirmasjonen, blei det nemnd. Men så hende det noko:

I: så viss eg høyrer dykk riktig, så var det inga form for tilrettelegging?

Far: eg kan ikkje komme på noko ting.

Mor: nei. Ikkje noko av det som dei skulle gå igjennom var ikkje noko tilrettelagt i det heile tatt, det var den same Bibelen og som skulle lese og ... som eg tenker at, det som dei skulle vore med på, det var nesten ned på søndagsskulenivå da. For å lære og skjønne. Og det... det var det ikkje, alt for vanskeleg.

Far: så i ettertid så må vi vel seie at vi gjorde jo eit feil val da, men det visste vi jo ikkje.

Mor: fordi at vi fekk jo høyre at dei på den borgarlege kor bra opplegg det hadde vore da. Han andre kompisen, han hadde gleda seg kvar gong han skulle dit. Men ho ville ikkje gå i kyrkja...så, det var så mykje styr.

F: men når det som så langt som til kappeutdeling og prøving, då skjønnte, det er jo meir sån handfaste ting, og det syntes Sara var veldig artig, då var ho i fyr og flammer når ho fekk kapp med heim!»

²² Dei fleste konfirmasjonsprogram legg opp til eit obligatorisk antal gudstenestar dei skal ha vore med på, dette var også tilfelle her

4.4.6 Oppsummering og utdjuping

Foreldra til desse konfirmantane har opplevd ulike strategiar for tilrettelegging for læring. Vi kan seie at det i hovudsak dreiar seg om fire tema: ledsagar (ressursar i form av finansiering, og personar som kan passe til oppgåva), program/innhald (grad av tilpassa nivå, konkretisering og aktivitet/deltaking), leir (ledsagar og innhald i program) og til slutt spørsmålet om tilrettelegging innanfor ordinært konfirmantprogram eller spesialtilpassing (balansen mellom spesialundervisning og fellesskap med andre konfirmantar).

Ledsagaren er ein viktig *grenseperson*. Det er ønskje knytt til denne rolla ved at ledsagaren skal fungere som eit bindeledd mellom fleire grupper og personar (konfirmantgruppa, dei tilsette og familien), og som hjelp til tolking av den undervisinga som konfirmanten er ein del av. *Bydelen* stiller med ein gitt sum pengar som foreldre kan bruke til fritidsaktivitetar, men det er ikkje alle som meiner at konfirmasjon går inn under denne definisjonen. For nokre foreldre var dette eit forhandlingsområde.

Grad av foreldreinvolvering blir vurdert noko ulikt. For nokon er det viktig at konfirmanten er som dei andre ungdomane på dette området: «snart voksen» og dermed klarer seg litt meir aleine. Mens for andre er det viktigare at konfirmanten får bli med på alle delar av programmet, slik som leir, og at foreldre stepper inn der det trengs.

Konfirmasjonskappa står fram som eit grenseobjekt mellom det norske samfunnet, familien og kyrkja. Den medierar mellom anna normalitet. I konfirmasjonsprogrammet til Per og Helge var prøving av kapper og prosesjon ein del av undervisinga, noko dei uttrykte begeistring over. Mor til Johan snakka om at det ville vore synd dersom han ikkje fekk oppleve «det her med å ha kappe på», slik dei andre søskena kom til å gjere i framtida. *Konfirmasjonsbilete* som blir hengt opp i heimen, slik foreldra til Sara viste meg, vil i lang framtid minne om at ein har vore med på eit felles norsk ritual, og sjølve dette bilete kan vi kalle eit artefakt som medierar normalitet.

4.5 Den store konfirmasjonsdagen: mening og mestring

Her skal eg ikkje gå i detalj då dette ikkje har like stor relevans for oppgåva sitt hovudfokus, men det er verdt å nemne at alle foreldra uttrykte stor begeistring for det som skjedde på sjølve konfirmasjonsdagen. Både i kyrkja og heime. Det var mykje spenning knytt til alt som skulle skje. Foreldra til Helge snakka om ein gut som hoppa over dei daglege morgonrutinane og at det var spanande med dette å gå i dress. For mora til Johan var det særleg spenning knytt til om han kom til å gjere som han skulle i prosesjonen. Mor til Lisa skildra ei alvors – og høgtidsstemt jente som klarte alt ho skulle, men at det var mykje å hugse på for henne: alt frå det med å knele ved altaret, til å tenne ljøs og stå fint og vente på neste konfirmant osv. Mor til Per snakka om kor bra det gjekk, og at det var fint at dei hadde fått øve på det som skulle skje denne dagen. Det er rett og slett mykje som ein skal meistra.

4.6 Drøfting

4.6.1 Forhandling om ressursar

Verdikollisjonar

Det som i utgangspunktet var ein dårleg start, kan utvikle seg til å bli eit godt samarbeid (jf. Per og Helge). Så fort spørsmålet om *utgifter og pengar* var lagt bort, noko kyrkja fann løysingar på slik at foreldra slapp å betale for ledsagar, kunne ein konsentrere seg om innhaldet i konfirmasjonstida. Usemja dreidde seg om kva som var det viktigaste i konfirmasjonstida: for foreldra var det viktig å presisere at «vi kan betale dersom det blir nødvendig», men at dei ikkje ønskte at dette skulle bli noko fokuspunkt (jf. Per, Helge og Lisa). Vi veit ikkje kva prestane i dette tilfelle oppfatta som dei viktigaste utfordringane i møte med Per og Helge når ein skulle planlegge eit konfirmasjonsopplegg som var tilpassa deira behov, men ut i frå det foreldra her har sett ord på er det tydeleg at det var noko som ikkje fungerte i kommunikasjonen når penge-spørsmålet dukka opp. Foreldra snakkar om «verdikollisjon», og uttrykker at det er særleg overraskande at ein prest kunne komme med slike utspel. Det er ei forventning om at kyrkja og dei tilsette der skal ta imot alle, og at ein skal sleppe å «krangle» med desse slik som foreldra uttrykker at dei har måtte forhandle om andre fritidstilbod (jf. Per og Johan).

Johan sine foreldre gjekk i forhandling med bydelen, men hadde med seg eit informasjonsbrev frå kyrkja som stadfeste konfirmanten sine rettigheter. Dette bidrog i møte med bydelen (sjølv om mor uttrykker at ho er vand med å «krangle» med bydelen). Det er ikkje alle som har kapasitet til å heve sitt barns rett på tilsvarande måte, og eit kyrkjeleg skriv om rettigheter bidreg i så måte til å støtte foreldra når dei treng økonomisk hjelp for at barnet skal kunne delta i kyrkjeleg konfirmasjon. Eit slikt skriv fungerer som grenseobjekt mellom kyrkja, familien og bydelen.

Mora til Lisa syntes ikkje det var ideelt at dei måtte kutte støttekontakt i eit halvt år for å kunne finansiere støtte til ledsagar i konfirmasjonstida, og skulle ønske at kyrkja hadde vore meir til hjelp når det gjaldt å finne ein person som kunne være ledsagar. For eit foreldrepar var spørsmålet om ledsagar aldri oppe til diskusjon, slik som foreldra uttrykker det. Det var altså ikkje noko spørsmål om økonomi eller forhandling rundt dette i alle tilfella vi snakkar om, men i fire av fem tilfelle var økonomi inne i bilete. Foreldra til Johan velde det same som foreldra til Lisa, nemlig å sjonglere med dei støtteordningane som allereie eksisterer i samråd med bydel. Bydelen består av mange aktørar, og mor til Lisa forklarte at ein ikkje får same svar alt etter kven ein snakkar med på telefon. Foreldra må difor ta mykje av ansvaret med å legge til rette for at konfirmanten får den støtta han eller ho treng i ein ledsagar.

Vi har snakka om at konfirmasjon kan definerast som eit grenseobjekt som knyt fleire aktivitetssystem saman, der eg særleg har fokusert på familien og kyrkja. Det startar med at foreldre tek kontakt med kyrkja med informasjon om behov for tilrettelegging. Deretter blir det avklart kven som har ansvaret for å skaffe til vegs og finansiere ledsagar. Her er det fleire system involvert: familien representert ved foreldra, som har ulike erfaringar med liknande forhandlingssituasjonar frå andre fritidsaktivitetar. Kyrkja og dei tilsette, som har ein praksis for korleis ein har gjort det i liknande situasjonar tidligare. Nokon hjelper til med å gi informasjon som kan støtte foreldra i møte med bydelen (til dømes informasjonsbrev om rettigheter), mens andre ikkje har ein slik praksis og overlét det meste til foreldra (jamfør Sara og Lisa). Andre stader blir det forhandla fram løysingar på bakgrunn av fleire møter mellom tilsette og foreldre, der praksis har blitt til i dette forhandlingsrommet. Eg vil kalle dette for tre ulike forhandlingsstrategiar der den første er å *vidareføre praksis* (foreldre aksepterer premiss lagt frå kyrkjjas side (jf. Lisa og Johan), den andre å *skape praksis* (foreldre

aksepterer ikkje premiss og går i dialog) og den siste kan vi kalle tilbaketrekking på bakgrunn av *mangel på praksis* (jf. Sara).

Ledsagar

Kven ledsagaren bør være er også eit viktig forhandlingspunkt. Det vil seie: kven har ansvaret for å skaffe denne personen (eventuelt personane), og kvar skal den komme frå?

(Støttekontakt som kjenner konfirmanten frå før? Person som er involvert i kyrkja som frivillig ungdomsarbeidar, eller ein tilsett profesjonsutdanna?) . Nokre har kome med ei forventning om at kyrkjelyden skulle hjelpe til med dette, og har blitt møtt i varierende grad. Per og Helge fekk eigen ledsagar i regi av kyrkja, Lisa og Johan sine foreldre måtte organisere dette på eiga hand, mens i Sara sitt tilfelle var det ikkje ein gong tatt opp som tema.

Kva ledsagaren skal gjere er ikkje gitt. Alle foreldra i denne studia uttrykker at ledsagar-rolla er noko av det viktigaste i tilrettelegginga. Nokon snakkar om at det gjerne skulle vore ein person som har kjennskap både til kyrkja sitt arbeid og til dei andre ungdomane/konfirmantane (mor til Lisa og foreldra til Sara er særleg tydelege på det). For Johan var det viktigaste at det er ein person som kjenner han godt. For Helge sin del var det også heilt essensielt at relasjonen mellom han og ein ledsagar var god, men at kjennskapen til personen frå før ikkje er avgjerande. Det er med andre ord *individuelle* forskjellar.

Vi kan seie at ein ledsagar er ein person som oppheld seg i grensa mellom dei ulike aktivitetssystema vi har med å gjere: familien og kyrkja sitt konfirmasjonsarbeid. At ledsagaren har kjennskap til dei andre ungdomane er viktig dersom foreldra er opptatt av konfirmanten sitt forhold til dei andre konfirmantane (*sosial integrering*), slik som hos Lisa, Sara og Johan sine foreldre var spesielt opptatt av. At ledsagaren har evne til å kommunisere med konkrete verktøy og støtte konfirmanten si sjølvstendige (kristne) utvikling er viktig for foreldra som er opptatt av at konfirmasjons*undervisninga* skal «gi mening» for konfirmanten (jf. Lisa, Per og Johan).

Med bakgrunn i dette kan vi seie at ledsagaren si rolle som mellomledd (jamfør mor til Lisa), grenseperson (jamfør Star og Griesemer) eller meklar (slik Wenger omtaler det) er gjenstand for forhandling på særleg to forskjellige måtar. Den første dreiar seg om foreldra sine ønskjer

og behov, eller forventning til kva ledsagaren si *rolle* bør være. Det andre dreiar seg om den faktiske *rørsla* (det vil seie forhandling/mekling) som grensepersonen føretek (bevisst eller ubevisst). I intervjumaterialet ovanfor ser vi ulike døme på dette: Lisa sin ledsagar, Johan si mor på leir, ein ungdomsleiar (jf. Sara), og kateketstudent med Per og Helge). Eg meiner vi kan tenke oss at det mellom anna avhenger av om ledsagaren har erfaring med konfirmasjonsarbeid, alder (kontakt med andre konfirmantar og/eller frivillige ungdomsleiarar) og utdanning (profesjon), men det skal understrekast at eg ikkje har empirisk belegg for det. Denne påstanden legg eg fram fordi aktivitetsteori og grenseobjekt dreiar seg om at dei perspektiva den respektive aktør har med, er eit resultat av alle desse faktorane.

4.6.2 Forhandling med artefaktar

Læringa til Per var særleg knytt til enkelte artefaktar: ein *boks med bilete og forteljingar* i, ein *perm* som hadde bilete og oversikt over konfirmasjonsprogrammet, ein aktivitet knytt til læring av *Vår far (teikn til tale)* og øving med *konfirmasjonskappe* og *ljostemming*. Han uttrykte også at han kunne lage korsteikn i handa, ein praksis dei hadde gjort i kyrkja med å dyppe fingeren i dåpsvatnet frå *døypefonten* og teikne korsteikn i handflata.

Helge si utvikling i konfirmasjonstida var prega av ei positivt endring frå å ha eit negativt forhold til *kyrkjerommet*, prega av frykt for det som har med gravferder å gjere (kista), til å være trygg og uttrykke glede over det han opplevde i konfirmasjonstida (foreldra nemner musikk og rockeband, praktiske oppgåver som å bære dåpsvatnet og andre «morosame» og «hyggelege» ting). *Kunsten* i kyrkja vekte særleg interesse. Han fekk eigarskap til ei oppgåve som han hadde med å bære ei *kappe* med dåpsvatn. Helge kunne referere til «Jesus» og «korset», og på konfirmasjonsdagen hadde han peika på korset i kyrkja og fortalt faren om dette.

Når Johan var på leir var det særleg eit program rundt *Kristus-kransen* som mor trekker fram som ein gjenstand *ho* kunne bruke for å samtale med han om konfirmasjonsundervisninga. Mor forsøkte også å ta i bruk barnebøker på leir, med varierende hell. Det er ikkje vidare klart korleis Johan brukte desse artefaktane (krans og barnebøker), men for mor var dette konkrete ting som ho forsøkte å kommunisere med. Mor nemnde også at det var viktig for familien at Johan fikk oppleve «*dette med å ha kappe på*», fordi konfirmasjon er eit av få ritual vi har i

vår kultur. Det å få lov til å være ein del av det normale, er slik sett viktig, og konfirmasjonsbilete der ein har «kappe på» og som skal henge på veggen heime i lang tid blir ein viktig markør for at han har vore med på det som dei fleste andre ungdomar gjer der han bur. Kappa fungerer som eit grenseobjekt mellom det norske samfunnet og kultur

For mor til Lisa var det viktig at ho fekk noko «meningsfult» ut av konfirmasjonstida. Korleis ein skal lære Lisa noko om emne som omfattar mange «tenke sjølv-oppgåver» som mor tenker at religion ofte dreiar seg om, er derimot ikkje like enkelt seier ho. Men ho peikar på at Lisa hadde fått eit forhold til *Kristus-kransen* som eit døme på noko ho hadde fått utbytte av. Mor etterlyser kontakten med ledsagaren, slik at dei kunne snakka om kva som faktisk skjedde på konfirmasjonsundervisninga. Sjølv konfirmasjonsdagen var full av spenning, men også mestring: Lisa klarte alt ho skulle med *prosesjon, ljostening, kneling ved altaret* og eit ledd borte ved *døypefonten*. Symboltunge og tradisjonsrike handlingar som Lisa deltok i på lik linje med dei andre. Mor fortalde at Lisa er glad i *programmet* som ein får når ein er på gudsteneste, og at ho likar å følgje med på dei ulike ledda i gudstenesta.

Sara sine foreldre var ikkje nøgd med at dei hadde vald å melde seg på kyrkjeleg konfirmasjon, fordi dei ikkje fekk tilbod om tilrettelegging og at ho ikkje blei inkludert av verken dei unge konfirmantleiarane eller dei tilsette som var med i undervisninga. Innhaldet var ikkje tilpassa Sara, noko som førte til at ho stort sett var umotivert for å gå på konfirmasjonstimane. Det som mor trekk fram som positive opplevingar var slike som inneheldt fysisk aktivitet (pilegrimsvandring med aktivitetar der Sara fekk være med dei andre), og deltaking i forbinding med ein 4årsgudsteneste (alle fekk kome fram å sjå når eit barn blei døypt). Eg vil kalle dette mors forhandling med *konfirmasjonsprogrammet*. Og sist men ikkje minst at Sara hadde uttrykt stor glede over å få ha med seg *konfirmantkappa* heim nokre dagar før konfirmasjon. Opplevingane rundt denne kappa, og konfirmasjonsdagen er det som far primært trekker fram som positivt. Begge foreldra peikte på ei felles samling med andre konfirmantar med tilretteleggingsbehov som ei positiv oppleving.

4.6.3 Forhandling om mening og normalitet

Det siste punktet dreiar seg om forholdet mellom sosial inkludering, det å være del av konfirmantgruppa, og det å ha eit eige opplegg. Her har foreldra ulike ønskjer. I eit

aktivitetssystem har ein ulike meiningar om kva som er målet med praksis her: konfirmasjon. Det kjem særleg til uttrykk når nokon opplever ein verdikollisjon (jamfør foreldra til Sara, Per og Helge). Grenseobjekt kan skape kommunikasjonsplattformer (jamfør Star og Griesemer) og synleggjere korleis dei ulike partane tenkjer og ønskjer å handle ut i frå sine verdiar.

Det er noko som skjer når konfirmasjonskappa dukkar opp. Dette artefakte set noko i spel, som ikkje er heilt enkelt å identifisere. Det kan tenkast at den medierar likskap mellom alle ungdomane, samtidig som den fungerer som eit veldig konkret symbol på kva som skal skje på konfirmasjonsdagen. For dei med utviklingshemming er slike synlege konkrete ting heilt nødvendige. Konfirmasjonskappa er noko som blir tatt med heim før konfirmasjonen, den skal prøvast, den er med på bilete som konfirmantane tek som ei minne om denne tida, og den blir eit tydeleg teikn på kven som er konfirmantar i kyrkja på konfirmasjonsdagen. Men det er ikkje tilfeldig at konfirmantar har kapper som liknar på ein dåpskjole, det er ei symbolsk meining med forlenging av dåpen. For konfirmantane er dette skjult, og kanskje for foreldra også. For prestane vil eg gå ut i frå at dette er kjend kunnskap.

4.7 Avsluttande drøfting

4.7.1 Ressursar

I tilfelle med tilrettelegging er pengespørsmålet noko som tilsynelatande ofte dukkar opp. Treng det å være slik? Det kjem an på ei rekkje faktorar. For det første handlar det om kommunikasjonen mellom dei tilsette og foreldra, men også om samarbeidet mellom dei kyrkja, bydelen og foreldra. Med Wenger sin definisjon av meklarar, altså personar som oppheld seg på kryss og tvers av fleire praksisfellesskap (sjå kap. 2), kan vi på eit vis seie at fleire foreldre har tatt ei slik rolle i møte med bydelen. Likevel er det ikkje alle som har ein slik kapasitet, og det er naudsynt med ei klargjering av roller.

4.7.2. Grensepersonar versus forhandlarar

Kven er forhandlarane i tilrettelagt konfirmasjonstid (slik vi ser det i denne analyseininga)? Foreldra opererer på grensa mellom familien, kyrkja og bydelen, og i nokre tilfelle mellom konfirmanten og personar rundt (der foreldereren er med som ledsagar). Prestane opererer på

grensa mellom kyrkja, foreldra og dei andre konfirmantane. Og ledsagaren opererer på grensa mellom konfirmantens familie, konfirmanten og dei andre i konfirmasjonsgruppa; både leiarar, tilsette og frivillige. Det er med andre ord fleire forhandlarar, og mange aktørar har denne rolla bevisst eller ubevisst. Så har eg det vi kan kalle ein potensiell forhandlar, nemleg «Johannes», som er ein ungdomsleiar som er eit bindeledd i konfirmasjonsarbeidet, og som kunne ha blitt brukt som ein bindeleddsperson. Han tok denne rolla ved enkelte anledningar slik foreldra fortalde, men i kva grad han såg rolla si som avgjerande gir ikkje materialet noko grunnlag for å seie noko om. Eg vil seie at det fins mange grensepersonar, men alle er ikkje forhandlarar i den forstand at dei ser si rolle som mellomledd og kommunikasjonsrør mellom aktørane. Ein må difor spør seg korleis ein kan fremje til dømes ungdomsleiarane eller ledsagaren sin posisjon som forhandlar, og bevisstgjering på rolla som eit avgjerande bindeledd mellom program/innhald og den sosiale fellesskapen.

4.7.3 Samarbeidsfellesskap?

Ei konfirmantgruppe, foreldre-tilsette-grupper kan ikkje kallast praksisfellesskap slik Wenger definerer det, *men* kjenneteikna ved slike fellesskap er at aktørane sameksisterer med eit felles mål (ikkje at alle er einige om alt og at «fellesskap» betyr «einskap»), og at potensialet for læring er knytt til forhandling. Kan det være fruktbart å snakke om slike samarbeidsgrupper som mikroskopiske praksisfellesskap? Afdal snakkar om «grensepraksis» mellom ulike praksisfellesskap, det kan være offisielt eller uoffisielle fellesskap (sjå kap. 2). Vi kan kalle samarbeid mellom familie og tilsette i kyrkja om tilrettelegging for læring, for ein *grensepraksis*. Men dersom dette skal fremje læring, trengs dei ei bevisstheit rundt at dette samarbeidsområdet er viktig for at læring og utvikling skal kunne skje. Her kan dette berre adresserast, slik som anna forskning også har konkludert med (sjå forskingsoversikt kap. 1) er det potensiale i foreldresamarbeidet som ein gjerne kan forske meir på.

4.7.4 Konfirmasjon som grenseobjekt

Kva nytte har det å sjå på konfirmasjon som eit grenseobjekt, slik Engstrøm forklarar «objekt 3» mellom ulike aktivitetssystem? Det seier oss noko om at det ikkje er gitt at aktørane som er involvert i konfirmasjonsarbeidet har dei same oppfatningane av kva det er ein held på med, kva som er verdt å rette fokus mot, kva ein bør bruke ressursar på ol. Dersom ein skal få til eit

samarbeid, må slike tankar opp og fram, dei på setjast ord på og kommuniserast. Det betyr ikkje at alle treng å ha det same målet med praksisen konfirmasjon, men ein treng ei felles forståing av vegen fram til målet, ettersom dette på ein særleg måte er eit samarbeidsområdet når vi snakkar om tilrettelegging for utviklingshemma.

Konfirmasjon er ein læringsprosess, ei hending og eit arrangement som omfattar fleire aktivitetssystem, med ulike intensjonar. Desse er i stadig endring, som dynamiske storleikar. Fordi systema består av menneske, kulturelle artefaktar, historier og lokale tradisjonar, kan vi ikkje svare på problemstillinga med to strek under svaret. Her kan eg berre peike på noko av det som skjer i grenselandet. Desse samarbeidsområda inneheld fleire personar som fungerer som forhandlarar eller grensepersonar som forhandlar med kulturelle artefaktar

Eit objekt 3 (Engstrøm 2001) er på sett og vis summen av forventning, opplevingar, arbeidsprosessar og tolking av det som har skjedd. Konfirmasjonsfesten, «toppen av kransekaka», høgdepunktet illustrerer berre eit av mange mål i konfirmasjonstida.

Kva er det konfirmantane har lært, kva er det eigentleg dei sitt igjen med? Vi veit ikkje, men noko har hendt. Noko stort og viktig. Ein overgang har blitt markert, familien har vore samla til fest. Konfirmanten har vore meir eller mindre inkludert i samfunnets normalitet. Der ein har lukkast med å få være ein del av dette «store fine greine» som ei mor sa, har konfirmanten truleg fått med seg ei oppleving som skal tolkast og re-tolkast i åra som kjem.

4.8 Konklusjon

Eg spurte innleiingsvis: «korleis forhandlar foreldre om tilrettelegging for læring i konfirmasjonstid for utviklingshemma ungdom?». Dersom vi tek utgangspunkt i ein sosiokulturell teori om læring, sentrale omgrep frå aktivitetsteori og praksisfellesskap, kan vi seie at *foreldra forhandlar tilrettelegging for læring via kulturelle artefaktar og grensepersonar*. Nokre av artefaktane fungerer som *grenseobjekt*. Dei grenseobjekta eg har identifisert her er følgjande:

Foreldra forhandlar om meninga med konfirmasjon. Konfirmasjon er eit ritual i vår kultur som fungerer som grenseobjekt mellom fleire aktivitetssystem: kyrkja, familien og det norske

samfunn. Valet om konfirmasjon for den som et utviklingshemma føregjeng på ein annleis måte enn med normalt fungerande ungdomar i familien. Det sentrale her er behovet for å være ein del av det normale, få være ein del av ein sosial fellesskap med jamaldra og/eller være integrert i ein kulturell praksis.

Foreldra forhandlar med pedagogisk materiell som dei har tilgang på . Ekspisitt er Kristuskransen nemnd fleire gonger, ljostenning, boks med forteljingar og konfirmasjonsperm er nemnd. Foreldra etterspør informasjon om hensikt med og innhaldet i konfirmasjonens undervisningsprogram. Det sentrale her er ønske om at konfirmanten skal mestre.

Foreldra forhandlar med og om (rolla til) grensepersonar. Dei forhandlar med bydelsrepresentantar, kyrkjelege tilsette og eventuelle ledsagarar om behov for tilrettelegging. Dei etterlyser rolleavklaring når det gjeld ungdomsleiarar eller andre frivillige i kyrkja som kan fungere som sosiale bindeledd for dei utviklingshemma, men også som læringsstøttepersonar i undervising. Det sentrale ved dette punktet er behovet for tryggleik.

Til slutt vil eg understreke at læring er eit komplekst omgrep, men i denne samanhengen kan det synast som at det mest sentrale for foreldra er tilrettelegging for mestring, ut i frå individuelle føresetnader og i samarbeid med ledsagar som hovudperson.

Forskinga si avgrensing og forslag til vidare arbeid

Det er klart at ei studie om tilrettelegging for utviklingshemma i konfirmasjonsåret i gjerne skulle vore sett i samanheng med dei kyrkjelege tilsette sine perspektiv og ikkje berre foreldra. Og: kva tenker og opplever dei andre som er involvert, til dømes dei andre konfirmantane sitt syn på grad av inkludering og tilrettelegging? Her har eg valt å fokusere på foreldra, fordi eg ikkje har plass til å ta med alle perspektiva.

Denne studien kunne med fordel blitt kombinert med fleire metodar for datahenting, mellom anna skulle eg gjerne gjort observasjonar av undervisings – og læringssituasjonar i kombinasjon med intervju.. Intervju både før og etter konfirmasjonsåret kunne dessutan gitt større moglegheit for å undersøke forhandlingsprosessar nærare. Men eit slikt prosjekt ville krevje meir plass og tid.

Det er mange moglege problemstillingar ein kunne arbeida vidare med i forhold til dette tema. Å forske meir på korleis spesialpedagogiske fagprinsipp og didaktiske teoriar kan verke inn på vidareutvikling av tilrettelegging for alle, og korleis foreldre sjølve kan bidra i dette arbeidet, er eit område som er lite forska på. Det har allereie blitt nemnd at det har blitt forska lite på korleis læringsprosessar føregjeng hjå sårbare unge (jamfør Reite, Sandsmark mfl.), slik som ein har forska mykje på «vanlege» konfirmantar er det kanskje på høg tid å la dei med tilretteleggingsbehov bli sett nærare på?

Litteraturliste

- Afdal, Geir (2013): *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering* Universitetsforlaget
- Akkerman, Sanne F. and Arthur Bakker (2011): Boundary Crossing and Boundary Objects i *Review of Educational Research*, Vol. 81, No. 2 (s.132-169)
- Birkedal, Erling (2001): *Noen ganger tror jeg på gud, men? En undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. KIFO 2001
- Bekken, Kari Bottolfs (2015): *Møte med en annerledes Annen: en empirisk undersøkelse av hva som skjer i møte med utviklingshemmede i kirken*. Masteravhandling. Det Teologiske Menighetsfakultet
- Birkedal, Erling (2006): *Læringsmiljø og deltakelse: En undersøkelse av relasjonen mellom menighet og foreldre i kirkens trosopplæring*. Tapir Akademiske Forlag
- Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods*. 4th edition: Oxford University Press
- Bråten, Ivar (red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag
- Engeström, Yrjö (2001): Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization i *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland
- Fagermoen, Tron (2015): Hvilken kirke? Læring for hvem? I Sandsmark et.al. (red.) (2015): *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*. Prismet bok. IKO-forlaget AS (s. 31-54)
- Flyvbjerg, Bent (2011): Case Study i Norman K. Denzin and Yvonne S. Lincoln (ed.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th edition: Thousand Oaks, CA. (p. 301-316)
- Gjesdal, Solveig (2014): *Konfirmantleir: en boble? En analyse av tre leirer med vekt på konfirmanters erfaring*. Masteravhandling. Det Teologiske Menighetsfakultet
- Holmqvist, Morten (2012): Trosopplæring som livsstil? En analyse av lærings syn i Trosopplæringsplanen i *Prismet februar 2012* (s. 15-31)
- Holmqvist, Morten (2014): *Learning Religion in Confirmation: Mediating the Material Logics of Religion: An ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway* (PhD). Department of Religion and Education, MF Norwegian School of Theology, December 27, 2014

- Høeg, Ida Marie og Irene Trysnes (2012): Menighetens samvirke med hjemmet: Evalueringsforskning på trosopplæringsreformen, rapport 1. KIFO Stiftelsen Kirkeforskning Notat 1/2012
- IKO *Kirkeårets fortellingstekster: tekstformidling for alle 1* (2011) og 2 (2012)
- Illeris, Knud (ed.) (2009): *Contemporary theories of learning*. Routledge
- Kjemphol, Kristin (2012): *I svakheten finner vi vår styrke: kirken og psykisk utviklingshemmede - teologiske og diakonale perspektiver*. Masteravhandling. Det Teologiske Menighetsfakultet
- Johnsen, Elisabeth Tveito (2012): Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? – En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring» i *Teologisk Tidsskrift Årg. 1, nr. 2* (2012).
- Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utg. Abstrakt forlag
- Kirkeådet (2009): *Den Norske Kirkes betjening av mennesker med utviklingshemning: likeverd, inkludering, tilrettelegging*. Henta frå: <https://kirken.no/globalassets/bispedommer/borg/dokumenter/tema/inkludering/heftet-likeverd-inkludering-tilrettelegging.pdf> (besøkt 30.11.15)
- Kirkerådet (2009): *Den Norske Kirkes betjening av mennesker med utviklingshemning: likeverd, inkludering, tilrettelegging*. Henta frå: <https://kirken.no/globalassets/bispedommer/borg/dokumenter/tema/inkludering/heftet-likeverd-inkludering-tilrettelegging.pdf> (besøkt 30.11.2015)
- Kirkerådet (2010): *Reform av trosopplæring i Den norske kirke. Statusrapport august 2010*. Henta frå: https://kirken.no/globalassets/kirken.no/migrering/kr_33_1_11_.pdf (besøkt 30.11.2015)
- Kirkerådet (2010): *Plan for trosopplæring*
- Kirkerådet, Seksjon for barn unge og trosopplæring (2010): *Reform av trosopplæring i Den norske kirke. Statusrapport august 2010*
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave: Gyldendal Akademiske Forlag
- Kvale, Steina og Svend Bibkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg: Gyldendal Akademiske Forlag
- Leganger-Krogstad, Heid, & Mogstad, Sverre Dag. (2005): Opplegg for innholdsanalyse av læringsteorier og didaktikk i Otto Hauglin (red.), *Evaluering av*

Trosopplæringsreformen. Organisering og oppstart av reformen: Underveistrapport 1
Oslo: Arbeidsfellesskapet, Diakonhjemmet høgskole og Det teologiske
Menighetsfakultet. Henta frå: http://www.ektor.no/doc/underveistrapport_1.pdf

- Malterud, Kirsti (2003): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* 2.utg:
Universitetsforlaget
- Rasmussen, Rune (2005): *Se, smak og kjenn: Tilrettelagt konfirmasjonsopplegg med
bakgrunns – og metodestoff*. IKO
- Reite, Ingrid (2015): Tilrettelagt trosopplæring? Læring og mestring hos sårbare unge,
i Sandsmark Astrid et.al. (red.) (2015): *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare
unge*» Prismet bok. IKO-forlaget AS (s.13-28)
- Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*.
Universitetsforlaget
- Rygvold, Anne-Lise (red.), Terje Ogden og Sverre Asamervik (1999): *Innføring i
spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget
- Salomonsen, Jone (2007): Initiation to Adulthood. The Challenge of Modernity, the
Paradox of Ritual, and the Gifts of Confirmation in Norwegian Context i Usha S.
Nayar (ed.) *The Given Child: The Religions' Contribution to Children's Citizenship*,
(p. 159-172) Vandenhoeck & Ruprecht
- Sandsmark Astrid, Tron Fagermoen og Leif Gunnar Engedal (red.) (2015):
Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge» Prismet bok. IKO-forlaget AS
- Sfard, Anna (1998): *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing
Just One in Educational Research*, (p. 4-13), Vol. 27, No. 2
- Shuy, W. Roger (2001): In-Person versus Telephone Interviewing in Holstein, A.
James and Jaber F. Gubrium (ed.) *Handbook of Interview Research: Context &
Method*. Sage Publications. (p. 537-576)
- Star, Leigh Susan and James R. Griesemer (1989): Institutional Ecology,
'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's
Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 in *Social Studies of Science*, Sage
Publications, Ltd. JSTOR 2002
- Säljö, Roger (2002): Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets
redskaper, i Bråten, Ivar (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt
perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag (s.33 ff)
- Torgauten, Tor Ivar (2009): *I samme fellesskap: Håndbok for inkluderende
konfirmasjonstid*. IKO-forlaget

- Vikdahl, Linda (2014): *Jag Vill också vara en ängel: om upplevelser av delaktighet i Svenska kyrkan hos personer med utvecklingsstörning*
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press
- Warren, Carol A.B (2001): Qualitative Interviewing in Holstein, A. James and Jaber F. Gubrium (ed.) *Handbook of Interview Research: Context & Method*. Sage Publications. (p. 83-101)
- Wenger, Etienne (2009): A social theory of learning in Illeris, Knud (ed.) *Contemporary theories of learning* (p. 209-218). Routledge

Figurar

Illustrasjon: Aktivitetssystem 1:

<https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/learning/theories/activitytheory/>

Illustrasjon: Aktivitetssystem 2:

<http://pagi.wikidot.com/engestrom-expansive-learning>

Andre kjelder

Store Norske Leksikon på nett (om omgrepet utviklingshemming):

<https://snl.no/utviklingshemning> (besøkt 16.9.2015.)

Norsk Forbund for utviklingshemmede:

<http://www.nfunorge.org/no/Om-NFU/NFU-bloggen/Omfanget-av-utviklingshemning/>

(besøkt 16.9.2015.)

Rapport frå Trusopplæringsreformen si forsøks- og utviklingsfase til Kirkemøte 2008

https://kirken.no/globalassets/kirken.no/omtrogen/trosopplaring/2014/dokumenter/naartrodeles_2008_del2.pdf

Besøkt 30.11.2015

Styringsgruppa for trusopplæringsreformen sin sluttrapport (2003-2008): *Når tro deles*

<https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/trosopplaring/styringsgruppas-sluttrapport-2003-2008/>

Besøkt: 30.11.2015

Vedlegg

Informasjon til deltakarar (samtykkeerklæring)

Godkjenning frå NSD

Intervjuguide 1 (pilotintervju)

Intervjuguide 2 (ferdig redigert)

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Tilpassa konfirmasjonsundervisning”

Bakgrunn og formål

Som master-student ved Det Teologiske Menighetsfakultet, ønskjer eg å undersøke kva ein tilsett i Den Norske Kyrkje med ansvar for *konfirmasjonsundervisning* kan gjere for å *tilpasse undervisning til ungdom med psykisk utviklingshemming*. I dette prosjektet er *foreldre si erfaring* i møte med kyrkja sitt konfirmasjonstilbod av interesse.

Du har blitt spurt om å delta i dette studiet fordi du og barnet ditt er medlem av Den Norske Kyrkja, og barnet ditt i løpet av det siste året har blitt konfirmert (September 2014-September 2015). Di erfaring med barnets behov for tilrettelegging er av interesse i dette forskingsprosjektet.

Kva innebærer deltaking i studien?

Deltaking innebærer å delta i *eit intervju* med 1-2 timers varigheit saman med underteikna (masterstudent). Intervjuet vil bli tatt opp på ein bandopptakar og brukt i arbeidet med masteravhandling. Dersom det er behov for oppklarande spørsmål kan underteikna kontakte deg via epost eller telefon i perioden fram mot oppgava si innlevering (15.nov, eventuelt 15. des 2015).

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Underteikna (student) er den einaste som har tilgang på lydopptak og notat frå intervju. Alle personopplysningar og lydopptak vil bli sletta når studien er ferdig. Innhaldet i intervjuet vil kunne bli diskutert med vegleiar (Universitetslektor ved Det Teologiske Menighetsfakultet), men alle personlege opplysningar vil alltid bli anonymisert.

Lagring og oppbevaring av informasjon frå intervjuet vil til ei kvar tid bli oppbevart på ein PC med brukernavn og passord som kun er tilgjengelig for underteikna (student).

I masteravhandlinga vil all personleg informasjon bli *anonymisert*. Den som deltek i intervju skal ikkje kunne bli gjenkjent i masteravhandlinga. Navn blir bytta ut med «han/ho» eller eit fiktivt fornamn («Per/Kari»). Bustadsinformasjon vil ikkje komme fram i studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 15.november 2015, eventuelt 15.desember 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta umiddelbart.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med NN, tlf. xx . Vegleiar Morten Holmqvist kan også kontaktes på epost: morten.holqvist@mf.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh NN

Samtykke til deltakelse i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av intervjudeltakar, dato)



Postboks 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Norge
Tel: +47 22 82 21 17
Fax: +47 22 82 21 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 969 221 884

Morten Holmqvist
Det teologiske menighetsfakultet
Postboks 5144 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 14.09.2015

Vår ref: 44344 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44344	<i>Konfirmasjonstid for alle? - Foreldres erfaring med tilrettelagt konfirmasjonsundervisning i Den Norske Kyrkje</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Morten Holmqvist</i>
<i>Student</i>	<i>Solveig Frajford</i>

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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.uio.no/personvern/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Avklingskode: 7062100705

NSD AS: Universitets- og helsevitenskapelige forskningsdata, 0316 Oslo, tlf: +47 22 82 21 17, nsd@uio.no
NSD AS: Sjøopplærings- og forskningsdata, 4011 Sandnessjøen, tlf: +47 78 35 19 07, ksm@sbu.uib.no
NSD AS: SSB, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø, tlf: +47 79 21 00, nsd@hsh.uio.no

Temaliste / Utkast til (semistrukturert) intervjuguide

Familiebakgrunn

Kan du/dere fortelle meg litt om korleis kvardagen ser ut for deres familie?

Går barnet ditt på privatskole eller offentlig skole?

Har du fleire barn, er dei konfirmert?

Å velge konfirmasjon (startfasen)

- Korleis blei valget om kirkelig konfirmasjon tatt?
- Var begge foreldre involvert i denne prosessen?
- Kva var viktig for deg som foreldre å vite om konfirmasjonsundervisninga (før valget blei tatt)?
- Kva vil du seie var den viktigaste grunnen for at du ville at barnet ditt skulle konfirmerast (i kyrkja)?

Møte med kyrkjias tilsette (pedagog/leiar) (startfasen)

- Korleis var kontakten/kommunikasjonen mellom deg og den tilsette som hadde ansvar for konfirmasjonsundervisninga? (epost, telefon, fysiske møter)
- Fekk du/dykk tilbod om tilrettelegging for konfirmanten?
- Eventuelt kva form for tilrettelegging
- Blei du involvert i planlegging av konfirmasjonsprogrammet for konfirmanten? Eventuelt på kva måte?
- Var det noko du sakna i møte med pedagogen/leiareren i starten (informasjon, tilbod om tilrettelegging, kompetanse, oppfølging, anna?)
- Er det noko anna du vil fortelle om (det første) møte med pedagogen/leiareren?

Innhaldet i konfirmasjonsundervisninga (diaktikk)

- Blei du som foreldre involvert i utforming av læringsmål for konfirmanten? (Viss ja, opplevde du at desse var tilpassa? Eventuelt på kva måte? Viss nei, kva tenker du om at du ikkje blei involvert i utforming av læringsmål)
- Fekk du informasjon om innhaldet i konfirmasjonsundervisninga?
- Hadde du spesielle ønsker om kva konfirmasjonsundervisninga skulle innehalde? (Var det noko som var viktig, og noko som var mindre viktig for deg/dykk? Eventuelt kva?)

Praktisk tilrettelegging gjennom konfirmasjonsåret (tilpassa undervising)

- Var programmets innhald (tidsbruk, sosiale aktivitetar med andre konfirmantar, aktivitetar generelt) tilpassa konfirmanten sitt funksjonsnivå? (Eventuelt korleis blei dette tilrettelagt, og var dette i tråd med slik du/dykk ønskte?)
- Kvar føregjekk konfirmasjonsundervisninga for din konfirmant? (spesielt tilpassa gruppe, saman med alle dei andre konfirmantane, anna?)
- Viss du kunne velge mellom ei spesialtilpassa gruppe eller tilrettelegging saman med dei andre konfirmantane, kva og kvifor ville du ha valgt det?
- Eventuelt: spørsmål om leir/tilrettelegging på leir

Erfaring og evaluering

- Kva vil du som foreldre seie at du sit igjen med etter konfirmasjonstida?
- Korleis opplevde du samtalegudstenesten og konfirmasjonsdagen?
- Blei du spurt om å delta i evaluering av konfirmasjonsåret? (for din konfirmant?). Viss ja, korleis? Viss nei, kva tenker du om det?
- Er det noko (anna) du har lyst å seie til pedagogar/leiarar som jobber med konfirmasjonsundervisning?

Endeleg intervjuguide (redigert etter pilotintervju)

Å vel konfirmasjon (verdiar og mening i aktivitetssystemet 1) Startfasen

- **Korleis blei valet om kyrkjeleg konfirmasjon tatt?**
Blei det bestemt lang tid i forkant?
Fekk dykk informasjon/invitasjon til å delta i konfirmasjon?
Kan du fortelje litt om kva som var viktig for deg/dykk?
Kvifor var dette viktig?

Møte med kyrkjas tilsette (interaksjon med aktivitetssystem 2)

- Korleis opplevde du/dykk **kontakten**/kommunikasjonen mellom deg og den/dei som hadde ansvar for konfirmasjonsundervisninga?
- Fekk du/dykk tilbod om **tilrettelegging** for konfirmanten?
Kva form for tilrettelegging var dette?
Korleis opplevde du/dykk det?
- Blei dykk **involvert i planlegging** av konfirmasjonsprogrammet for konfirmanten?
Korleis opplevde du/dykk dette?

Innhaldet i konfirmasjonsundervisninga (didaktikk, læringssyn)

- Fekk du informasjon om **innhaldet** i konfirmasjonsundervisninga?
(Var dette viktig for deg/dykk?)

Erfaring og evaluering (oppleving av mening)

- Kva sitt du/dykk igjen med **etter** konfirmasjonstida?
- Er det noko du/dykk skulle **ønske blei annleis**?
- Blei du spurt om å delta i evaluering av konfirmasjonsåret? (for din konfirmant?). Viss ja, korleis? Viss nei, kva tenker du om det?
- Er det noko meir du/dykk vil legge til om konfirmasjonsåret?

