

# «Jeg må jo snakke ærlig og ekte med dem om hvordan livet er, og ikke er»

En empirisk undersøkelse av hvordan kateketer behandler syndstematikken i konfirmasjonsundervisning, ut fra et dialogisk perspektiv

**Inger Lise Fidjeland**

Veileder

Morten Holmquist

Førsteamanuensis i religionspedagogikk

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5040: Masteroppgave i Kirkelig Undervisning (30 ECTS), Våren 2019

Antall ord: 23 771







## Forord

Jeg har lenge hatt et anstrengt forhold til syndstematikken, særlig etter at jeg begynte som konfirmantleder og fikk spørsmål om tematikken som var utfordrende å svare på. Da jeg for noen år siden kom over en artikkel som snakket om at synd kan hjelpe mennesker ut av skammen, skapte dette en interesse for å gå dypere inn i syndstematikken. Kan syndstematikken faktisk bidra til noe positivt for ungdommene? Hvordan kan vi som kirke få fram denne positive vinklingen av syndstematikken? Disse tankene gjorde meg nysgjerrig på hvordan kirken faktisk snakker om syndstematikken i konfirmasjonsundervisning i dag. Får vi fram det som kan bidra til noe positivt? Eller bærer kirkens undervisning fortsatt preg av den destruktive oppfattelsen av synd?

Arbeidet med oppgaven har vært en lengre og mer frustrerende prosess en jeg først så for meg. Heldigvis har jeg hatt gode støttespillere på veien, som jeg her vil rette en stor takk til.

Tusen takk til Morten Holmquist for god og kyndig veiledning. Takk for hjelpen med å finne en svært spennende teori. Takk for at du hele tiden har hatt troen på meg, og på dette prosjektet. Takk for ditt store engasjement og din positivitet.

Tusen takk til mine informanter for at dere stilte til intervju og for at dere har delt så raust av deres tanker og opplevelser. Dere gjorde ikke bare dette prosjektet mulig, men også veldig lærerikt.

Takk til mamma og pappa for at dere har støttet meg i opp- og nedturer, og for at dere har heiet på meg gjennom hele den lange prosessen.

Takk til Elisabeth og Øystein for hjelp med å lese gjennom oppgaven. Takk til Marita for at du har svart på mine utallige spørsmål om pirkarbeid og retting. Dere har gjort oppgaven bedre!

(Sitatet på forsiden er fra en av mine informanter)

## Sammendrag

Problemstillingen for denne avhandlingen er: "Hvordan konstitueres syndstematikken i konfirmasjonsundervisning?". For å finne ut av dette har jeg arbeidet med to delproblemstillinger:

A: Hvilke faktorer konstituerer syndsundervisningen?

B: På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk?

Jeg ønsket å finne ut av hvordan kateketer snakker om syndstematikken i konfirmasjonsundervisning, og hva som er med på å påvirke måten syndstematikken omtales i undervisning. Denne avhandlingen er basert på empirisk forskning, og datamaterialet består av kvalitative intervjuer med seks kateketer. Gjennom intervjuene har disse kateketene blant annet svart på spørsmål om hvordan de behandler syndstematikken i konfirmasjonsundervisning, hvordan de oppfatter konfirmantenes forhold til syndstematikken, og hvilke tanker og erfaringer de har med å snakke om syndstematikken i denne settingen.

Jeg arbeider ut fra et religionspedagogisk perspektiv, og drøfter funnene fra det empiriske materialet opp mot *Dialogismen*. Dialogismen framstiller dialogen som tilnærming til læring, og dette innebærer at dialogen blir stedet der mening konstrueres i et sosialt samspill. Jeg drøfter, på bakgrunn av denne teorien, hvordan undervisningen om syndstematikken kan ses på som en dialog, samt hvilke faktorer som er med på å forme det som kommer fram gjennom dialogen.

Jeg konkluderer med at kateketenes oppfattelse av hvem konfirmantene er, samt hvordan de forstår konteksten, er avgjørende for hvordan de konstruerer mening rundt syndstematikken. Jeg konkluderer også med at mangelen på en dialogisk tilnærming til undervisningen, skaper store begrensninger og utfordringer i søken etter en måte å snakke meningsfullt om syndstematikken på.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon for tematikken .....	1
1.2	Tidligere forskning .....	2
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Begrepsavklaring .....	4
1.5	Metode og avgrensning .....	5
1.6	Avhandlingens struktur.....	5
2	Metode.....	6
2.1	Utvalg av informanter.....	6
2.2	Metode for innsamling av det empiriske materialet .....	7
2.3	Metode for analyse av det empiriske materiale .....	9
2.4	Forskningens kvalitet.....	11
2.4.1	Mitt forhold til feltet.....	11
2.4.2	Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	12
2.5	Forskningsetiske refleksjoner .....	13
3	Teori .....	14
3.1	Sosiokulturelt perspektiv .....	14
3.2	Dialogismen: Dialogen som tilnærming til læring .....	15
3.3	Dialogen som <i>Interaksjon</i> .....	16
3.3.1	Flerstemmighet.....	17
3.3.2	Ytringer er dialogiske.....	18
3.3.3	Meningsforhandling .....	19
3.3.4	Sammenfatning.....	19
3.4	<i>Perspektivering</i> i dialogen .....	20

3.4.1	Adressivitet – hvem kommuniserer vi med? .....	20
3.4.2	Konteksten for dialogen .....	22
3.4.3	Sammenfatning.....	23
4	Analyse av det empiriske materialet .....	24
4.1	Syndstematikken i konfirmasjonsundervisning.....	25
4.2	Hvordan omtales syndstematikken? .....	26
4.2.1	Å bomme på målet .....	26
4.2.2	Arvesynd .....	27
4.2.3	Kollektiv & strukturell synd.....	28
4.2.4	Sammenfatning.....	28
4.3	Hvilken plass har syndstematikken i undervisningen?.....	29
4.3.1	Syndstematikken innenfor ulike temaer .....	29
4.3.2	Konkrete synder .....	31
4.3.3	Utfordrende samtaler .....	32
4.3.4	Sammenfatning.....	33
4.4	Hvordan undervise for konfirmanter? .....	33
4.4.1	Samtale og aktivitet.....	34
4.4.2	Opplevelse .....	34
4.4.3	Sammenfatning.....	35
5	Drøfting .....	35
5.1	Del 1: Hvilke faktorer er konstituerende for syndsundervisningen?.....	36
5.1.1	Konfirmantene – hvordan påvirker oppfattelsen av adressatene?.....	36
5.1.1.1	Konfirmantene har det vanskelig .....	37
5.1.1.2	Konfirmantene er ulike .....	41
5.1.1.3	Manglende kunnskapsgrunnlag.....	42
5.1.2	Konteksten – hvordan påvirker rammene for undervisningen? .....	44
5.1.2.1	Helheten i konfirmasjonstiden .....	44

5.1.2.2	Kirkens historie .....	48
5.1.2.3	Endringer i diskursen om synd .....	49
5.1.2.4	KRLE-faget .....	52
5.2	Del 2: På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk? .....	53
5.2.1	Flerstemmighet – Gis det rom for mangfold? .....	54
5.2.1.1	Et spenningsfylt forhold til flerstemmig dialog .....	54
5.2.1.2	Utfordrende flerstemmighet .....	54
5.2.1.3	Meningsmangfold i syndsundervisningen .....	55
5.2.2	Ytringer er dialogiske – Tas det hensyn til konteksten? .....	56
5.2.2.1	Utfordringer som muligheter og begrensninger .....	56
5.2.2.2	Dialogisk tilnærming som hjelpende .....	58
5.2.3	Meningsforhandling – Samarbeides det om å skape mening? .....	58
5.2.3.1	Meningsoverføring eller meningsskapning? .....	58
5.2.3.2	Ønske om meningsforhandling .....	59
6	Konklusjon .....	60
7	Litteratur .....	64
8	Vedlegg .....	68
8.1	Vedlegg 1, Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring .....	68
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	69
8.3	Vedlegg: Godkjennelse fra NSD .....	71



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for tematikken

Gjennom min studietid og i rollen som konfirmantleder har jeg blitt mer og mer opptatt av hvordan kirken snakker til ungdommer om de vanskelige temaene i den kristne troen. For meg er synd et av disse vanskelige temaene, og min oppfatning er at jeg ikke er alene om å synes dette. Flere av mine medstudenter forteller også at de opplever det utfordrende å snakke om synd til ungdommer. Dette henger blant annet sammen med, som teologen Merete Thomassen (2015) påpeker i en avisartikkel, at «snakket om synd oppleves som lite relevant for mange» (Thomassen, 2015). Torborg Aalen Leenderts (2005) understreker i sin bok «Når glassflaten brister» hvor viktig det er at kirken finner en god måte å snakke om synd på. Hun forteller at hun flere ganger har hørt konfirmanter si: «*Presten snakket så mye om at vi er syndere. Jeg visste ikke at jeg var et så dårlig menneske.*» (Leenderts, 2005, s. 27). Nettopp dette, at ungdommene kan sitte igjen med et misforstått bilde av synden og et negativt selvbilde, er en annen grunn til at mange i kirken vegrer seg for å snakke om synd. Magnus Malm (2015) hevder i en kronikk i Vårt Land at kirkens tradisjonelle formidling om synd har bidratt til å trykke mennesket ned, og at dette har ført til at mange sitter igjen med selvforakt (Malm 2015).

Hva gjør dette med kirkens forhold til syndstematikken? Tør vi i det hele tatt å snakke om synden? Når ungdommene ikke kjenner seg igjen i bildet av seg selv som syndig er det, som konfirmantleder, lite fristende å være den som påfører dem denne byrden. Min opplevelse er at synd har blitt et tema som kirken i størst mulig grad unngår. Det ser ut til å ha blitt en tendens at fokuset, både i forkynnelsen og i konfirmasjonsundervisningen, har blitt flyttet til de mer positive temaene i den kristne troen. Like fullt er synden en viktig tematikk fordi, som Leenderts påpeker, er «synden ifølge Bibelen [...] en sentral side ved menneskets vesen» (Leenderts, 2005, s. 27). Syndstematikken henger også uløselig sammen med frelsen, og kan derfor ikke 'gjemmes bort' (Henriksen, 2003, s. 283).

Ved siden av at syndstematikken er sentral i et teologisk perspektiv, er det også et økende fokus på hvilke positive konsekvenser syndstematikken kan ha for menneskets livstolkning generelt. Lærer og ateist Søren Søberg Poulsen (2016) hevder i en kronikk i Kristeligt Dagblad at det sekulariserte mennesket lider under tapet av synden som en forklaring for

menneskets utilstrekkelighet. Han trekker fram hvilke konsekvenser han ser at dette får for ungdommene han møter i sin jobb: «Denne aldeles udbredte opfattelse af, at ideralerne altid er inden for individets selvhjulpne rækkevidde, må være samtidsgenerationernes største byrde og tragedie, fordi den efterlader individet enormt sårbart og ensomt.» (Poulsen, 2016). Pedagog og diakon Marie Farstad (2016) har jobbet med skamproblematikk i mange år, og trekker fram hvordan presset om å være perfekt fører til at mange sliter med skam (Farstad, 2016, s. 53). Farstad mener at kirken må våge å snakke om menneskelig tilkortkommenhet, og dermed gi hjelp til å se at det er umulig å være perfekt (Farstad, 2016, s. 267-268). Hun argumenterer derfor for at sunn formidling av synd faktisk kan hjelpe mennesker ut av skammen (Farstad, 2016, s. 258).

Synd er altså et viktig tema å snakke om. Som en av mine informanter sa: «*Hvis ikke vi svarer så svarer noen andre, og det er ikke alltid andre har så mye bedre svar enn det vi har, selv om vi ikke alltid føler vi har helt enkle svar vi*» (sitat av informant Espen). Samtidig er det viktig å ikke snakke om synd på en måte som gjør at mennesker nedvurderer sin verdi. I de senere årene har det derfor vært et voksende behov for å finne ut av hvordan vi kan snakke om synd på en god og sunn måte. Min antagelse er at det negative fokuset på syndstematikken har ført til en usikkerhet og tilbakeholdenhet med å snakke om synd til konfirmanter. Jeg vil derfor undersøke hva som er med på forme syndsundervisningen for konfirmanter.

## 1.2 Tidligere forskning

Av forskning som handler om synd, er det et stort materiale å ta av. Min avhandling er knyttet til hvordan kirken snakker om synd, og jeg vil dermed trekke fram noe av forskningen som er relevant for denne vinklingen.

Anders Hove (2016) tar i sin spesialavhandling for seg hvordan forståelsen av mennesket som synder henger sammen med forståelsen av mennesket som skapt i Guds bilde, og tar sikte på å finne ut hvordan dette bør få konsekvenser for forkynnelsen om synd. Han påpeker viktigheten av ikke å forsømme formidlingen om synd, men understreker samtidig at det er viktig å snakke om dette på en sunn og god måte. Hove gjør et litteraturstudium der han ser på ulike teologers beskrivelser av mennesket og synd, og bruker disse til å drøfte sin problemstilling (Hove, 2016, s. 5). Hove konkluderer med at siden synden gjør mennesket

avhengig av nåden gjennom tro, må all tale om mennesket og synd springe ut fra talen om mennesket som skapt i Guds bilde. I forkynnelsen om synd er det derfor nødvendig å snakke positivt om mennesket, samtidig som at det skilles tydelig mellom synderen og synden (Hove, 2016, s. 59).

Mari Sønnesyn Berg (2016) skriver i sin avhandling om hvordan vi kan snakke om synd og forsoning på en måte som oppleves meningsfull for mennesker i dag (Berg, 2016, s. 7). Hun tar utgangspunkt i at kirkens måte å snakke om synd på har satt mennesket i en veldig negativ posisjon, og at syndsbegrepet i dag har mistet sin relevans for menneskers livstolkning (Berg, 2016, s. 6). Berg (2016) gjør et litteraturstudium der hun drøfter hva synd egentlig er, basert på ulike teologers beskrivelse av synden. Hun konkluderer med at en hensiktsmessig måte å snakke om synd på er å snakke om synden som både noe strukturelt som ødelegger den menneskelige tilværelsen, og som menneskets tilbøyelighet til å gå imot Guds plan (Berg, 2016, s. 57). Hun avslutter med å poengtere at kirken aldri må slutte å arbeide med å fornye evangeliet, slik at det kan formidles på en måte som oppleves meningsfull for mennesker i dag (Berg, 2016, s. 59).

Liv Turid Blesvik (2017) innrømmer i sin masteravhandling at hun har nedprioritert synd som tematikk i sine år som kateket: *«Jeg ser at jeg har vært engstelig for å ta opp at vi er syndere, for ikke å gi unge i en sårbar alder et negativt selvbilde. Og kanskje også fordi jeg ikke ønsker å bekrefte menneskers fordommer om at det vi i kirken snakker om kun er «synd og elendighet»»* (Blesvik, 2017, s. 10). Blesvik (2017) drøfter luthersk teologi om synd og tilgivelse, og setter fokuset på hvordan man kan snakke om synd for konfirmanter i dag, med særlig fokus på skriftemål (Blesvik, 2017, s. 6). Hun fastslår at synd er et komplekst tema som må ses i sammenheng med flere andre temaer, og begrunner dette blant annet med at konfirmantene har veldig begrenset kjennskap til tematikken. Blesvik konkluderer med at syndtematikken krever tid for å belyses på en god måte, og at tematikken derfor bør behandles over et semester (Blesvik, 2017, s. 65-66).

De forskningsprosjektene jeg her har referert til, har alle en teologisk vinkling, og jeg ser det derfor som nyttig å belyse tematikken ut fra et annet faglig perspektiv. De overnevnte forskningsprosjektene er også alle litteraturstudier, og dette underbygger behovet for et empirisk materiale som er mer rettet mot opplevelser, tanker og følelser knyttet til tematikken.

Min forskning tar sikte på å finne ut av hva som er med på å forme hvordan kateketer snakker om syndstematikken. Jeg er dermed ikke opptatt av å komme med en løsning på hvordan vi bør snakke om synd. Mitt formål er å gjøre leseren oppmerksom på hvilke faktorer som er med på å forme syndsundervisningen, og forhåpentligvis å skape refleksjon og inspirasjon til å se sin egen praksis med et nytt blikk.

### 1.3 Problemstilling

Det er, som nevnt, skrevet mye om syndstematikken, og om formidling av synd, fra en teologisk synsvinkel. Jeg har valgt å arbeide med temaet fra en religionspedagogisk synsvinkel fordi jeg tror pedagogikken kan bidra med nyttige og interessante perspektiver i møte med problemstillingen. Gjennom intervjuene fikk jeg et svært rikt empirisk materiale, og jeg har måttet gjøre noen prioriteringer for hva jeg ønsket å fokusere på. Det er mange temaer og funn i materialet som kunne vært spennende å gå dypere inn på. Det kunne blant annet vært interessant å se på de ulike teologiske syndsbegrepene. Mitt inntrykk er imidlertid at tematikken er godt dekket fra et teologisk perspektiv, og siden jeg ønsket å prioritere et religionspedagogisk perspektiv i denne avhandlingen, har jeg ikke plass til det teologiske.

Problemstillingen for denne avhandlingen er «Hvordan konstitueres syndstematikken i konfirmasjonsundervisning?». For å svare på denne problemstillingen har jeg formulert følgende to del-problemstillinger:

A: «Hvilke faktorer er konstituerende for syndsundervisningen?»

B: «På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk?»

### 1.4 Begrepsavklaring

#### **Synsundervisning og syndstematikk**

Jeg bruker begrepet *syndsundervisning* i vid forstand til å handle om de settingene i konfirmasjonsundervisningen der synden er tematisert. Dette innebærer altså at begrepet syndsundervisning ikke refererer til en konkret undervisningstime. Begrepet *syndstematikk*

brukes også i vid forstand om de temaene som kateketene kobler opp mot synden, og er dermed ikke begrenset til kun å gjelde de situasjonene der begrepet *synd* er nevnt spesifikt.

## **Dialogisk**

I teorikapittelet viser begrepet *dialogisk* til en holdning som innebærer å være åpen for andres stemmer, og for samarbeid med andre mennesker. Begrepet utdypes nærmere i teorikapittelet.

## **1.5 Metode og avgrensning**

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å belyse min problemstilling. Kvalitativ forskning brukes til å forklare hvilke faktorer som ligger til grunn for en handling eller holdning (Ritchie & Ormston, 2014, s. 32). Jeg ønsker å utforske hvilke faktorer som er underliggende for hvordan syndstematikken konstitueres i konfirmasjonsundervisning, og jeg anser derfor kvalitativ metode som hensiktsmessig for dette. Gjennom intervjuer med seks kateketer ønsket jeg å få innblikk i deres tanker og opplevelser i møte med syndstematikken.

Jeg har brukt kateketer som analyseenhet fordi jeg selv utdanner meg til dette, og har dermed en særskilt interesse for hvilke utfordringer syndstematikken får for arbeidet til en kateket. Jeg har valgt å avgrense denne avhandlingen til undervisning for konfirmanter. Selv om en kateket leder undervisningstjenesten for hele menigheten, er det primært barn og unge som er fokusområdet for en kateket (Kulturdepartementet, 2004). Det er gjennom konfirmasjonsundervisningen kateketen møter den største bredden av disse.

## **1.6 Avhandlingens struktur**

Avhandlingen består av 6 kapitler: Kapittel 1.0 er en introduksjon til avhandlingen, og i kapittel 2.0 redegjør jeg for bruken av kvalitativ metode. Deretter følger teorikapittelet, 3.0, som gir en læringsteoretisk framstilling av dialogen som tilnærming til undervisning. I kapittel 4.0 presenteres en analyse av det empiriske materialet. I kapittel 5.0 vil jeg drøfte empirien opp mot det teoretiske rammeverket, og forsøke å besvare problemstillingen. Avhandlingen avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.0.

## 2 Metode

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å finne ut av problemstillingen min. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode i min forskning. Kvalitative metoder brukes i forskning der en ønsker å gå i dybden av et fenomen, og er nyttig for å få et mer helhetlig bilde av det en forsker på (Repstad, 2007, s. 17-18). Mitt empiriske materiale består av seks intervjuer med kateketer som jobber med konfirmanter. Gjennom intervjuene ønsket jeg å gå litt i dybden på kateketenes refleksjoner om, og opplevelser av hva som påvirker konstitueringen av syndsundervisningen. I mitt forskningsprosjekt er jeg ikke bare opptatt av hvilke syndsbegreper som brukes i konfirmasjonsundervisning, men jeg er også opptatt av å få en dypere og mer helhetlig forståelse av hvilke faktorer som påvirker konstitueringen av syndsundervisningen. Jeg anser derfor kvalitativ forskning som mest hensiktsmessig for min problemstilling. I dette kapitlet vil jeg først presentere utvalget av informanter. Videre vil jeg gjøre rede for metode for innsamling av det empiriske materialet. Deretter følger en presentasjon av metode for analyse av materialet, før jeg redegjør for forskningens kvalitet. Avslutningsvis vil jeg skrive kort om mine forskningsetiske refleksjoner i forbindelse med dette forskningsprosjektet.

### 2.1 Utvalg av informanter

I valget av informanter har jeg brukt tre utvalgsriterier; at de er kateketer både i stilling og utdannelse, at de har hoved- eller delansvar for konfirmasjonsundervisningen i sin menighet, og at de er ansatt i Den norske kirke. Utover dette var det viktig for meg å gjøre utvalget så bredt som mulig, innenfor de rammene jeg hadde (Repstad, 2009, s. 81). Jeg ønsket å få et utvalg som var relativt jevnt fordelt i kjønn, og at det var noe geografisk spredning i hvor de arbeidet. Jeg har dermed intervjuet tre kvinner og tre menn, hvorav fire jobber på Østlandet og to på Sørlandet. Menighetene hvor disse kateketene jobber har variasjoner i størrelse på konfirmantkullene. Menighetene er også demografisk spredt, slik at både by og bygd, og østkant og vestkant er representert i utvalget. Dette innebærer at konfirmantene, som disse kateketene jobber med, blant annet representerer en bredde i sosiale og økonomiske levekår. Jeg hadde også et ønske om å ha informanter med spredning i alder og erfaring, men det var utfordrende å få de litt eldre kateketene til å stille til intervju. Fem av informantene er dermed

under 40 år og har minst tre års erfaring, mens en av informantene er over 60 år og har nærmere 40 års erfaring.

Grunnen til at jeg ønsket variasjon i kjønn, geografi, demografi, alder og erfaring, var for å få et bredest mulig utvalg, både blant informantene, samt i konfirmantgruppene som disse arbeider med. En viktig grunn til at det er nyttig å ha et relativt bredt utvalg er for å gjøre utvalget mest mulig representativt. Selv om det er noe variasjon i mitt utvalg, har jeg valgt informanter som jeg mener er hensiktsmessige å intervjuer med tanke på min problemstilling, og utvalget kan derfor ikke karakteriseres som representativt for kateketer i Norge (Thagaard, 2018, s. 55). Dersom det skulle vært representativt måtte jeg blant annet hatt større variasjon i alder og erfaring, større geografisk spredning, samt større variasjon mellom menighetene som informantene jobber i. Det sistnevnte har jeg ikke tatt hensyn til annet enn den påvirkningen demografien har på dette. Likevel tenker jeg at de variasjonene jeg har i utvalget bidrar til en viss bredde som er hensiktsmessig for min forskning. Jeg fikk kontakt med informantene mine ved å søke etter mailadressene deres på menighetenes hjemmesider, og deretter sende en forespørsel via mail. De fleste informantene hadde jeg i større eller mindre grad kjennskap til på forhånd. Informantene er anonymisert, og jeg bruker dermed fiktive navn i avhandlingen.

## 2.2 Metode for innsamling av det empiriske materialet

Det empiriske materialet er samlet inn ved hjelp av kvalitative intervjuer. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative intervjuet som en samtale der intervjueren søker å sette seg inn i den intervjuedes synspunkter om et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Mitt mål med forskningen var å få et innblikk i hvordan kateketer snakker om syndstematikken i konfirmasjonsundervisningen, samt deres refleksjoner rundt tematikken og deres opplevelse og erfaring med undervisning om dette temaet. Ifølge Thagaard er det mest fordelaktig å bruke intervju som metode for å få innblikk i informantenes tanker og opplevelser, samt hvilke perspektiver de har på temaet det forskes på, og jeg valgte derfor å bruke denne metoden i min forskning (Thagaard, 2018, s. 89).

Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass, og i ett tilfelle hjemme hos informanten. Alle intervjuene varte i ca. en time, og ble tatt opp med lydopptak som jeg senere transkriberte. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide med forslag til spørsmål som kunne åpne for refleksjon, og som skulle være en hjelp til å nærme seg tematikken fra ulike vinkler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Dette skulle også være en hjelp til å få tak i hvordan informantene snakket om syndtematikken uten nødvendigvis å bruke begrepet synd. Jeg hadde på forhånd lest en del om synd og satt meg inn i læreplanen for konfirmasjonstiden for å klare å stille spørsmål som lettere ville dreie samtalen inn på temaet, og som ville hjelpe meg til å gjenkjenne temaet uten at begrepet synd nødvendigvis ble brukt. Jeg ønsket også å stille spørsmål som ville gi meg et overblikk over konfirmasjonstiden i de ulike menighetene, slik at jeg kunne få et tydeligere bilde av syndtematikkens plass som en del av helheten.

Intervjuene var semistrukturerte, noe som innebærer at rekkefølgen på spørsmålene, samt måten jeg stilte spørsmålene på, varierte mellom intervjuene (Thagaard, 2018, s. 91). Fordelen med denne strukturen er at intervjuene får et mer naturlig samtalepreg og en bedre flyt (Repstad, 2007, s. 78). På denne måten blir ikke informantenes tankeprosesser avbrutt av nye spørsmål, fordi overgangene mellom temaene kan bli mer glidende og naturlige. En ulempe med denne strukturen er at svarene i intervjuene ikke kan sammenlignes i like stor grad som ved et strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Siden jeg var opptatt av å få tak i informantenes tanker og opplevelser var det viktig for meg at intervjuene skulle ha en naturlig samtaleform og at informantene skulle kjenne seg trygge og avslappet (Repstad, 2007, s. 88). Noen av grepene jeg gjorde, som skulle bidra til å gjøre settingen så trygg som mulig, var at intervjuene ble holdt på et kjent sted for informantene, at de fikk god informasjon på forhånd om rammene rundt intervjuene, at jeg ikke noterte underveis og at alle intervjuene startet med litt småprat for å skape et positivt samtalerom (Repstad, 2007, s. 86ff).

Det er mange ting som kan være med å påvirke hva som kommer fram gjennom intervjuene, og som kan svekke kvaliteten på materialet som samles inn. Thagaard påpeker at målet med en intervjusituasjon er å skape en trygg og tillitsfull intervjusetting (Thagaard, 2018, s. 99). På tross av at jeg prøvde å gjøre intervjuet så trygt og avslappet som mulig, vil intervjusettingen alltid være noe kunstig. Noe som særlig vil påvirke resultatet av datainnsamlingen er samspillet mellom forsker og intervjuperson, og dermed er intervjuerens rolle og framtoning avgjørende for ikke å skape sosial avstand (Thagaard, 2018, s. 105-106). For å unngå at



informantene skulle føle seg ukomfortable og usikre på meg, sa jeg i alle intervjuene at jeg ikke selv hadde noen gode svar på hvordan man snakker om synd til konfirmanter, og at jeg bare var interessert i å høre hva informantene tenkte rundt tematikken. Likevel kan informantene ha behov for å fremstille seg annerledes enn det som er realiteten (Thagaard, 2018, s. 108). Jeg opplevde imidlertid at alle var veldig åpne på hva de så på som utfordringer knyttet til temaet, og at min egen tilknytning til fagfeltet bidro til å minske den sosiale avstanden (Thagaard, 2018, s. 106).

Med unntak av én, hadde jeg i større eller mindre grad kjennskap til informantene på forhånd. Dette kan virke positivt i den forstand at intervjusettingen oppleves tryggere og at samtalen går lettere. Det kan også påvirke negativt fordi det kan være ubehagelig å snakke åpent og ærlig når det er en bekjent som intervjuer (Repstad, 2007, s. 82-83). Intervjuet er også en skapende prosess der nye tanker og ny kunnskap skapes i samspillet mellom intervjuer og informant (Lewis & Nicholls, 2014, s. 54). De tanker og refleksjoner som kommer fram gjennom intervjuet er derfor stimulert av samspillet og intervjusettingen (Thagaard, 2018, s. 101). Dette innebærer at det vil være noe usikkert med tanke på i hvor stor grad disse refleksjonene har påvirket informantene og deres arbeid før intervjuene. Flere av informantene kommenterte blant annet at dette var et tema de ikke hadde tenkt så mye på tidligere. Jeg var imidlertid mest opptatt av informantenes refleksjoner og opplevelser rundt tematikken, og jeg var dermed ikke ute etter en spesifikk gjengivelse av hvordan syndsundervisningen ser ut. En annen faktor som vil påvirke hva som kommer fram i intervjuene er hvordan jeg forberedte meg før intervjuene (Arthur m.fl., 2014, s. 173). Jeg hadde på forhånd lest teorien som brukes i denne avhandlingen, i tillegg til at jeg hadde lest en del om synd og satt meg inn i læreplanen for konfirmasjonstiden. Dette hadde innvirkning på hvilke spørsmål jeg stilte og hvordan jeg fulgte opp informantenes svar med nye spørsmål. Jeg forsøkte å ikke stille ledende spørsmål, men det var vanskelig å unngå dette fullstendig siden informantene på forhånd var informert om formålet med forskningen.

### 2.3 Metode for analyse av det empiriske materiale

Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til analysen, og dette innebærer at arbeidet med analysen er preget av et samspill mellom teori og data (Thagaard, 2009, s. 194). Det empiriske

materialet ble gjennomgått og arbeidet med i flere omganger, med både induktive og deduktive faser (Thagaard, 2009, s. 189). I den første fasen begynte jeg med å lese gjennom materialet og notere funn jeg anså som relevante og som fanget min interesse. Deretter ble intervjuene sammenlignet, og det ble laget et skjema med funn som gikk igjen i flere av intervjuene, samt funn som skilte seg ut. Det ble også laget et skjema med ulike kategorier som framsto som viktige og relevante for informantene. Thagaard trekker fram at det er viktig at forskningen er forankret i det empiriske materialet slik at funn og ideer som ikke dekkes av det teoretiske perspektivet også kan komme fram (Thagaard, 2009, s. 194). Jeg forsøkte å være relativt uavhengig av teorien i denne første fasen av analysearbeidet. Jeg var likevel ikke fullstendig løsrevet fra teorien, fordi jeg, som nevnt, hadde jobbet med denne i utarbeidelsen av intervjuguiden.

I den neste fasen ble teorien tydeligere tatt i bruk, og funnene ble organisert etter kategorier som var basert på teorien, og som i stor grad samsvarte med temaene i intervjuguiden. Disse kategoriene var relativt store, og funnene ble derfor organisert i undertemaer innenfor hver kategori. Etter denne prosessen satt jeg igjen med mange funn som alle kunne vært relevante og interessante å analysere nærmere. Jeg måtte derfor gjøre noen valg for hva som framsto som det viktigste og mest relevante for informantene, samt hva som utmerket seg som sentrale funn i henhold til teorien. Materialet ble så sammenlignet og analysert, og forskningsspørsmålene ble justert ut fra dette. Jeg har dermed også hatt en teoretisk forankring i analysearbeidet som har gitt meg perspektiver å fortolke empirien med (Thagaard, 2009, s. 194). Jeg opplever at de teoretiske perspektivene har gitt meg hjelp til å åpne det empiriske materialet for viktige funn jeg ellers ikke ville lagt merke til.

Jeg har valgt å vise en bredde av funn på grunn av at materialet var veldig omfangsrikt, samt fordi jeg ønsket å få fram et mer helhetlig bilde for å svare på avhandlingens problemstilling. Dette har ført til at jeg ikke går i dybden på noen av funnene. I arbeidet med å fortolke det empiriske materialet har jeg forsøkt både å ta hensyn til hva som framstår som viktige funn i selve empirien, samtidig som at jeg har knyttet empirien til den teoretiske bakgrunnen (Thagaard, 2009, s. 197). Forståelsen jeg har kommet fram til gjennom arbeidet med det empiriske materialet, er dermed preget av et samspill mellom teori og empiri (Thagaard, 2009, s. 194).

## 2.4 Forskningens kvalitet

### 2.4.1 Mitt forhold til feltet

Jeg har jobbet med konfirmanter i over tre år og har dermed god kjennskap til konfirmantarbeid og læreplanen for konfirmasjonstiden. Dette kan være både positivt og negativt for forskningens kvalitet. Styrken med min forforståelse er at jeg lettere kan forstå og se for meg settingen rundt det som blir snakket om. Thagaard peker på fordelen med å forske i et kjent miljø, da dette gjør at en lettere gjenkjenner og forstår hva som skjer (Thagaard, 2018, s. 189). Dette kan også spare tid ved at informantene slipper å forklare ting i detalj. Thagaard påpeker også at det er viktig at det ikke blir for stor avstand mellom intervjuer og informant. På grunn av min kjennskap til feltet og min identitet som snart ferdigutdannet kateket, opplevde jeg at informantene så på meg som «en av dem». Flere av informantene brukte uttrykk som «*som du sikkert har opplevd selv ...*» og lignende, og dette tolker jeg som et tegn på at jeg ble regnet som «innenfor», og at det dermed var liten sosial avstand mellom oss (Thagaard, 2009, s. 104). En ulempe med min kjennskap til feltet, er at jeg kanskje ikke har stilt mange nok oppklarende spørsmål. Siden jeg har bilder fra egne erfaringer som påvirker hvordan jeg forstår settingen informantene jobber i, er jeg muligens ikke like åpen for ulikheter innenfor feltet (Thagaard, 2018, s. 190). Repstad påpeker at kjennskap til feltet som forskes på, kan føre til at forskeren ikke får en like profesjonell avstand til forskningen, og at egne interesser dermed kan påvirke i for stor grad (Repstad, 2007, s. 39). Jeg har imidlertid vært bevisst på dette gjennom hele prosessen, og jeg har heller opplevd at min kjennskap til feltet har vært en fordel, enn en ulempe.

En annen faktor som vil påvirke forskningens kvalitet er samspillet mellom forskeren og intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 104). Thagaard mener at et tydelig tegn på et godt samspill, er en intervjusetting der den som intervjues er aktiv og initiativrik (Thagaard, 2018, s. 106). Jeg opplevde mine intervjupersoner som både pratsomme og åpne, og jeg tolker dette dithen at samspillet i intervjuet fungerte godt. Det at jeg kjente til flere av intervjupersonene på forhånd kan svekke forskningens kvalitet fordi det kan gjøre meg mindre kritisk i min analyse av hva som kom frem i disse intervjuene (Repstad, 2007, s. 39). Jeg opplevde imidlertid at min kjennskap til noen av informantene gjorde at disse samtalene gled lettere.

#### 2.4.2 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I all forskning er det avgjørende å kunne vise til i hvilken grad forskningen har gyldighet, og hvordan ulike faktorer kan styrke eller svekke forskningens gyldighet. I kvalitativ forskning er forskningens gyldighet særlig knyttet til begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2009, s. 190). Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet i forskningen er, og her er det sentralt å redegjøre for hvilke faktorer som kan ha påvirket innsamlingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har allerede gjort rede for min rolle i intervjusettingen, samt hvordan intervjuene foregikk. Thagaard framhever hvor sentralt samspillet mellom forsker og deltaker i en intervjusetting er, og jeg har derfor også gjort rede for min relasjon til deltakerne i forskningen (Thagaard, 2018, s. 188). En faktor som kan svekke reliabiliteten er at to av kateketene jeg intervjuet var relativt nyutdannet, og noe av den usikkerheten de beskriver kan muligens knyttes like mye til mangel på erfaring som til usikkerhet rundt tematikken. Disse faktorene vil jeg også ta hensyn til i analysen av datamaterialet.

Validitet handler om de tolkningene forskeren har gjort av datamaterialet, og i hvilken grad resultatene av tolkningen kan sies å ha gyldighet. Kvale & Brinkman er opptatt av at helheten i den kvalitative forskningsprosessen i stor grad hviler på forskerens evner og de valg forskeren tar (Kvale & Brinkman, 2015, s. 84). En viktig faktor i denne sammenheng er forskerens forhold til feltet som forskes på (Thagaard, 2018, s. 181). Som nevnt vil min kjennskap til arbeidet med konfirmanter påvirke hva jeg ser etter, samt hvordan jeg tolker det som kommer fram gjennom intervjuene. Jeg benytter meg av teorien om *dialogisme*, som vil bli presentert i neste kapittel, og denne teorien vil dermed også ligge til grunn for min tolkning av datamaterialet. En annen faktor som vil påvirke resultatene av forskningen er kvaliteten på transkriberingen av intervjuene. Vi vil alltid miste noe gjennom transkripsjoner, fordi det er vanskelig å få med faktorer som kroppsspråk og omgivelser når en dialog skal gjøres skriftlig (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205). Jeg har forsøkt å ta hensyn til dette blant annet ved å inkludere pauser og ord som «*ehh*» for å tydeligere få fram informantenes følelser, både i transkriberingen og i noen grad når jeg gjengir sitater i denne avhandlingen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 212). For å styrke validiteten til forskningen, vil jeg gjennom analysen og drøftingen forsøke å være så transparent som mulig, slik at det skal bli tydelig hvordan jeg har kommet fram til de tolkninger jeg har gjort (Thagaard, 2018, s. 189).

Overførbarhet handler om hvorvidt forskningens resultat kan ha gyldighet i andre sammenhenger, altså om det kan generaliseres (Thagaard, 2018, s. 182). Viktige faktorer her er om utvalget er representativt, og hvor fyldig og grunnleggende det teoretiske perspektivet er (Thagaard, 2018, s. 195). Jeg har allerede gjort rede for at mitt utvalg ikke kan kalles representativt, på tross av en viss bredde. Likevel vil jeg anta at mye av det som kom fram gjennom intervjuene vil være gjenkjennbart for flere kateketer. Dette handler blant annet om at alle kateketer, på tross av ulikheter, må forholde seg til Plan for trosopplæring (2009) som retningsgivende for konfirmasjonsundervisningen. Når det gjelder det teoretiske perspektivet, opplever jeg at teorien i seg selv er veldig overførbar til andre situasjoner, og jeg har derfor forsøkt å knytte tolkningene av funnene i empirien tett opp mot det teoretiske grunnlaget. På denne måten vil forskningen være mer overførbar også til sammenhenger som ikke er helt like mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 195).

## 2.5 Forskningsetiske refleksjoner

De nasjonale retningslinjene for forskningsetikk (2016) trekker blant annet fram at deltakerne i et forskningsprosjekt skal gi informert samtykke (NESH, 2016). I min studie fikk informantene på forhånd informasjon om forskningsprosjektet og dets formål, og hvorfor de ble spurt om å delta (Webster, Lewis & Brown, 2014, s. 87-88). Etter å ha sagt ja til å delta, innhentet jeg skriftlig samtykke fra informantene. Informantene er anonymisert i denne avhandlingen slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne dem. Foruten de konkrete tiltakene knyttet til informert samtykke og anonymisering, handler mye innen forskningsetikk om skjønn. I forkant av intervjuene var jeg var tydelig på at jeg ikke var ute etter å karakterisere noe som rett eller galt, og jeg var bevisst på å møte informantene med åpenhet i forbindelse med deres refleksjoner og opplevelser. I analysen og drøftingen har det også vært et viktig etisk prinsipp for meg å være så presis og upartisk som mulig (Webster, Lewis & Brown, 2014, s. 83)

## 3 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne avhandlingen. Teorien jeg bruker i avhandlingen kalles *Dialogisme*, og er en teori knyttet til språkfilosofi og kommunikasjon. Teorien har imidlertid stor nytteverdi for å forstå læring og kunnskapsutvikling, og er derfor hensiktsmessig å benytte innenfor pedagogikken (Dysthe & Igland, 2001, s. 82). I del 3.1 vil jeg presentere det sosiokulturelle perspektivet som Dialogismen plasseres innenfor. I 3.2 vil jeg gi en kort framstilling av dialogen som tilnærming til læring. Videre vil jeg i del 3.3 skrive om dialogen som interaksjon, med utgangspunkt i tre sentrale trekk ved dialogen: Flerstemmig, Dialogisk og Meningsforhandlende. I del 3.4 vil jeg skrive om perspektivering i dialogen, og hvordan dialogen påvirkes av adressater og konteksten.

### 3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Dialogismen springer ut fra den sosiokulturelle læretradisjonen, og det er derfor nyttig å se på hva som kjennetegner denne tradisjonen (Dysthe, 2001, s. 36). Den sosiokulturelle læretradisjonen kjennetegnes ved at den vektlegger det sosiale og det kulturelle aspektet i læringsprosesser. Dette innebærer at læring ses på som noe som skjer i fellesskap med andre, og er situert i en kulturell og historisk kontekst (Dysthe, 2001, s. 42). To sentrale trekk ved det sosiokulturelle perspektivet på læring er dermed 1) samspillet med andre og 2) konteksten for samspillet.

Den sosiokulturelle tradisjonen utvider læringsbegrepet til å beskrive læring som noe som skjer hele livet og i alle sosiokulturelle praksiser vi mennesker er en del av. Læring er i denne tradisjonen derfor ikke begrenset til skolen eller andre spesifikke læringssituasjoner, men ses på som en del av den menneskelige praksis (Dysthe, 2001, s. 11). Lev Vygotsky, som er en sentral teoretiker innenfor den sosiokulturelle tradisjonen, beskriver læring som noe som først skjer mellom mennesker, i samhandling med andre, og deretter i mennesker, i vår tenkning (Dysthe & Igland, 2001, s. 76). Dette innebærer at både tenkning, språk og læring er sosialt konstruert (Dysthe, 2001, s. 49). Læring er altså noe som oppstår og skjer i samhandlingen mellom mennesker, og det sosiale aspektet er dermed sentralt for å forstå hvordan læring skjer.

Konteksten er et annet sentralt aspekt i den sosiokulturelle tradisjonen, og her trekkes det fram hvordan all læring er situert, eller bundet til en historisk og kulturell kontekst. Sosiokulturell læringsteori peker på hvordan ting forstås og tolkes ulikt i ulike kulturer, og vektlegger at kulturen dermed er konstituerende for læringsprosessen, og for hva slags kunnskap som oppstår (Dysthe, 2001, s. 36). Kunnskap ses ikke på som en fast størrelse, men som noe som stadig er i endring og utvikling, både i og mellom ulike mennesker og kulturer, og opp gjennom historien (Dysthe, 2001, s. 45). Det er derfor helt grunnleggende i sosiokulturell læringsteori at læring ikke kan løsrides fra sin sosiale og kulturelle kontekst.

### **Språket som verktøy**

Læring er også helt avhengig av kulturelle verktøy som brukes i samhandling mellom mennesker og kultur, til å forhandle kunnskap og læring med. Kulturelle verktøy er et begrep som brukes noe ulikt av ulike teoretikere, men ofte brukes det veldig vidt om alt fra fysiske artefakter som stol og bord, til å handle om språket som artefakt (Dysthe & Igland, 2001, s. 77). I sosiokulturell læringsteori framheves språket som det viktigste kulturelle verktøyet mennesker bruker i sine læringsprosesser (Dysthe, 2001, s. 12). Gjennom språket, og andre kulturelle verktøy, forhandler vi mening i det vi gjør og i de kontekstene vi befinner oss i (Dysthe, 2001, s. 48). De kulturelle verktøyene formidler virkeligheten for oss og fungerer som vår kontaktflate mot virkeligheten (Dysthe & Igland, 2001, s. 77). Dette innebærer at virkeligheten aldri kan forstås direkte, men formidles for oss gjennom de kulturelle verktøyene, og da særlig gjennom språket.

## **3.2 Dialogismen: Dialogen som tilnærming til læring**

Dialogismen blir gjerne plassert innenfor den sosiokulturelle læretradisjon på grunn av dens vektlegging av de sosiale, kulturelle og historiske faktorene i språk og tenkning (Dysthe & Igland, 2001, s. 82-83). Dette innebærer at språk og tenkning henger uløselig sammen med de sosiokulturelle faktorene, og at disse påvirker hverandre gjensidig (Linell, 2003, s. 220). Dialogismen ser på språk og tenkning som en dialog med omverdenen (Dysthe & Igland, 2001, s. 83). Noe av det som særpreger dialogismen er dens fokus på samspillet med menneskene vi omgir oss med, og samspillet med konteksten vi befinner oss i (Linell, 2003, s.

220). Det er derfor helt nødvendig å se dialogen i sammenheng med både de sosiale, og de kontekstuelle faktorene rundt oss.

### **Dialog-begrepet**

Språkfilosof og lingvist Michail Bakhtin er en sentral teoretiker innenfor dialogismen, og teorien bygger på hans forståelse av den menneskelige eksistens som grunnleggende dialogisk (Dysthe, 2001, s. 50). I dette legger han at alt vi mennesker sier og gjør alltid er en respons på noe rundt oss (Silseth, 2014, s. 150). Bakhtin forklarer at hele vårt liv er en dialog med omverdenen, og han bruker dermed dialogbegrepet i en videre forstand enn til kun å handle om en kommunikasjonshandling (Dysthe, 2001, s. 16-17). Bakhtin mener derfor at vi ikke kan se på våre ytringer og handlinger isolert sett, men at de må forstås i sammenheng med den kontekst og de menneskene vi omgir oss med (Børtnes, 2001, s. 95).

I dialogismen står naturlig nok dialogen sterkt, og dens særpreg er, som nevnt, vektleggingen av samspillet med andre mennesker og med omverdenen (Silseth, 2014, s. 149). Dialogen er altså ikke bare en samtale, men et samarbeid der vi sammen med andre forhandler fram forståelse og mening i det vi gjør, og i livet generelt. Vi kan kalle denne prosessen for meningsforhandling. Gjennom meningsforhandlingen forhandler vi fram mening og skaper kunnskap sammen med andre. Meningsforhandlingen er dermed en læringsprosess (Dysthe, 2001, s. 50).

Dialogismen er en bred teori som rommer mange begreper. Jeg har valgt ut to sentrale begreper fra teorien som jeg mener er nyttige i arbeidet med min problemstilling, og som jeg derfor vil fokusere på videre i denne avhandlingen. Disse begrepene anses også å være kjernepunkter i dialogismen. Jeg vil i det følgende se nærmere på dialogen som *interaksjon*, og beskrive hva som særpreger samspillet i dialogen. Videre vil jeg se på hva *perspektivering* er, og hvordan dette former dialogen.

### **3.3 Dialogen som *Interaksjon***

Bakhtins beskrivelse av dialogen tydeliggjør altså at vi er avhengige av konteksten og de vi er i dialog med. Det understrekes også at dialogen handler om mer enn kommunikasjon, og



beskrives som et dypere samspill med deltakerne i dialogen. Dette samspillet med andre kalles interaksjon, og målet med interaksjonen er å skape forståelse og mening sammen. Samspillet mellom deltakerne i interaksjonen er noe av kjernen i Bakhtins beskrivelse av dialogen (Dysthe, 2001, s. 50-52). Jeg vil heretter bruke begrepene samspill og dialog i stedet for interaksjon da jeg anser disse begrepene som mer "brukervennlige", og jeg vil bruke disse begrepene om hverandre.

### **«Den andre» i dialogen**

Bakhtin understreker at det er sentralt å ha fokus på «den andre» i dialogen. Med dette mener han at selve grunnlaget for dialogen er at vi er i dialog med noen, og at dialogen dermed må være orientert mot den eller de vi er i dialog med (Dysthe, 2001, s. 67). Fokuset på den andre handler altså om hvilken holdning vi går inn i dialogen med, ved at orienteringspunktet er på den eller de vi skal spille med (Rommetveit, 2008, s. 116). Fokuset på den andre handler også om å se den andre som samhandlingspartner, og ikke en du skal overføre din mening til. Dette synet på dialog skiller seg fra en monologisk tankegang, der fokuset ligger på ens egen synsvinkel og det en selv vil presentere for den andre (Igland & Dysthe, 2001, s. 116).

En forutsetning for god dialog, er at vi både har likhet og ulikhet med den andre. Likheten er viktig for å ha et felles grunnlag å bygge dialogen på, slik at samspillet kan utvikle seg fra en felles plattform (Hoel, 2001, s. 274). Ulikheten er viktig for å skape et mangfold av perspektiver og kunnskap som komplimenterer hverandre og som bringer samspillet videre (Igland & Dysthe, 2001, s. 117). Dialogens fokus på den andre, åpner altså for ny kunnskap og nye perspektiver som beriker vår egen og vår felles kunnskap (Vaage, 2001, s. 133).

Videre vil jeg trekke fram noen sentrale faktorer som kjennetegner Bakhtins beskrivelse av dialogen. Disse faktorer er at dialogen er preget av *flerstemmighet*, at ytringene i dialogen er *dialogiske*, og at vi *forhandler fram mening* gjennom dialogen.

#### **3.3.1 Flerstemmighet**

At dialogen er flerstemmig innebærer at den er preget av et mangfold av stemmer (Dysthe, 2001, s. 14). En stemme er her en persons måte å se verden på, og i dette ligger både personens verdier, meninger og perspektiver. En flerstemmig dialog gir rom for at et

mangfold av ulike personer er med og preger samspillet (Silseth, 2014, s. 153-154). Deltakerne i dialogen utfordres hele tiden til å tenke nytt på grunn av mangfoldet av ulike perspektiver, ulik kunnskap og forståelse som flerstemmigheten bringer med seg (Linell, 2003, s. 223). Flerstemmigheten er derfor avgjørende for å skape en fruktbar dialog som utvikler ny kunnskap og forståelse.

For at dialogen skal kunne være flerstemmig, kreves det også at forholdet mellom deltakerne i dialogen skal være relativt symmetrisk. Dette innebærer at alle stemmer og bidrag skal ha like stor plass i dialogen, og at alle deltakerne i dialogen skal tas på alvor med sine følelser, tanker og meninger (Silseth, 2014, s. 155). En asymmetrisk dialog er ingen reell dialog, fordi slik kommunikasjon er autoritativ, og gir ikke mulighet til å motsi eller utfordre det som blir sagt. En symmetrisk dialog, derimot, åpner for at deltakerne i dialogen kan ta til seg det som skapes gjennom dialogen, og gjøre det til sitt eget (Wertsch, 1997, s. 65). Respekt for den andres stemme og bidrag er derfor sentralt for å gi rom for mangfoldet (Igland & Dysthe, 2001, s. 122). Selv om Bakhtin er opptatt av mangfoldet i dialogen, er det også viktig å ikke miste sin egen stemme, og dermed er respekten for eget bidrag også sentral. Målet med dialogen er ikke nødvendigvis å komme til enighet, men å kunne leve godt med forskjellene (Dysthe, 2001, s. 14). Ulikheter, uenigheter og motstand ses derfor på som fruktbare for samspillet, og er sentralt i Bakhtins beskrivelse av dialogen (Wertsch, 1997, s. 116).

### 3.3.2 Ytringer er dialogiske

I dialogismen er det sentralt at alle ytringer ses på som dialogiske. Det betyr at enhver ytring må forstås som et ledd i en dialog. Alle ytringer ses på som et svar på noe i konteksten, samtidig som at de knytter an til fremtidige svar (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Vi ytrer oss aldri i et vakuum, og enhver ytring er dermed en del av en større helhet i dialogen. Det vil alltid være noe i konteksten vi responderer på, tar utgangspunkt i eller forutsetter som kjent (Smidt, 2001, s. 291). Vi vil også alltid rette ytringene våre mot noen eller noe som vi forventer respons fra (Igland & Dysthe, 2001, s. 112).

Ytringenes dialogiske natur innebærer at de ikke kan forstås utenom den kontekst de ytres i (Silseth, 2014, s. 151). Ytringer og ord kan ha ulik betydning i ulike kontekster, og de kan derfor ikke løsriives fra konteksten de brukes i (Rommetveit, 2008, s. 33). I dialogismen

forklares dette med at ordene har meningspotensial ved at de bærer med seg potensialet til å bety en rekke ulike ting (Silseth, 2014, s. 151). Det er først når ordene brukes i en kontekst at de kan gi mening, og derfor er konteksten avgjørende for å forstå ordenes og ytringenes mening (Rommetveit, 2008, s. 42). Siden ord og ytringer bærer i seg så mye meningspotensial, blir dialogen nødvendig for å kunne skape mening i tilværelsen, og for hverandre (Hagtvet & Wold, 2003, s. 194).

### 3.3.3 Meningsforhandling

Som nevnt er dialogen en arena der vi deltar i et samarbeid med andre, og dette samarbeidet går ut på at vi skaper mening sammen (Igland & Dyste, 2001, s. 113). Mening og kunnskap er ikke noe fast som eksisterer utenfor vår virkelighet, men ses på som noe vi konstruerer sammen i den konteksten vi er i (Igland & Dysthe, 2001, s. 118). Gjennom dialogen driver vi meningsforhandling ved å forhandle fram mening i det vi sier og gjør. Dialogens mål er ikke å komme til enighet, men å skape et rom der ulikheter kan møtes og utfordre hverandre (Skagen, 2001, s. 209). Dette rommet blir en felles tolkningssone der partene kan møte andre perspektiver, bygge videre på hverandres tanker, prøve ut ulike tolkninger og sammen konstruere mening (Hoel, 2001, s. 284). Meningsforhandlingen blir dermed en konstruksjonsprosess der mening og kunnskap formes gjennom forhandling i samspill med andre. Flerstemmigheten er viktig for meningsforhandlingen fordi ulikhetene blir «byggeklosser» som vi kan bruke til å konstruere noe sammen. Forskjeller, motsetninger og ufullstendige tanker ses dermed på som positivt og viktig for å skape en god dialog som driver meningsforhandlingen framover (Skagen, 2001, s. 209).

### 3.3.4 Sammenfatning

Vi har her sett at dialogismen vektlegger at dialogen er rettet mot «den andre» og at den er kontekstbundet. Vi har også sett at en god dialog hvor det kan skje meningsforhandling, er avhengig av at et mangfold av stemmer og perspektiver høres, og at det er et gjensidig og dynamisk samspill mellom partene i dialogen.

### 3.4 *Perspektivering* i dialogen

I det foregående underkapittelet har vi sett hva som kjennetegner dialogen som interaksjon, i dialogismen. Videre skal vi se på begrepet *perspektivering*, som handler om at vi beskriver og tolker virkeligheten ut fra ulike perspektiver (Hagtvet & Wold, 2003, s. 188). Vår perspektivering handler dermed om hva som påvirker hvordan vi vinkler oss i dialogen, og dermed hva som former dialogen.

Gjennom dialogen forhandler vi fram mening i vår tilværelse, og som vi har sett er dialogen preget av at den rommer et mangfold av stemmer og meningspotensial. For å kunne drive med meningsforhandling i denne rammen er det sentralt å prøve å forstå de andres bidrag, men også å gjøre seg forstått av de andre (Hagtvet & Wold, 2003, s. 190). I meningsforhandling er det dermed nødvendig at vi vinkler vår stemme inn mot det som er vår hensikt med dialogen. Dette kalles perspektivering (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001, s. 221). Jeg vil videre bruke begrepene perspektivering og vinkling om hverandre.

Det er flere faktorer som spiller inn på hvordan vi perspektiverer oss. Vi vil blant annet perspektivere oss ulikt ut fra hva som er vår hensikt med dialogen, hvem vi kommuniserer med, hva som utgjør konteksten, hvilken kunnskap og forforståelse vi har, og hvilke verdier vi legger til grunn (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001, s. 220-221). Alle disse faktorene er dermed med på å forme vår stemme i dialogen. Som vi har sett, vektlegger dialogismen «den andre» i samspillet, samt konteksten for dialogen. Disse faktorene er også avgjørende for vår perspektivering. Jeg vil i de følgende avsnittene derfor se på hvem vi kommuniserer med og hva som utgjør konteksten, og gå nærmere inn på hvordan dette påvirker perspektiveringen vår.

#### 3.4.1 Adressivitet – hvem kommuniserer vi med?

Ytringenes dialogiske natur innebærer, som nevnt, at de alltid er rettet mot noen, de er adresserte. Dette kalles adressivitet, og er knyttet til hvordan vi forstår de vi er i dialog med. Vi perspektiverer oss ut fra våre oppfatninger av hvem vi kommuniserer med og hvilke forutsetninger de har for å forstå hva vi kommuniserer (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Mye av vår oppfattelse av adressatene er intuitiv, og dermed ikke noe vi reflekterer bevisst over

(Rommetveit, 2008, s. 44-45). Like fullt vil det prege vår perspektivering i dialogen. Vi kommuniserer altså ulikt med ulike personer, og derfor er adressivitet en viktig faktor i vår perspektivering.

Fordi formålet med dialogen er å skape mening sammen, er det sentralt at begge parter streber etter å forstå den andre, og å gjøre seg forstått av den andre. Denne prosessen beskrives som «å ta den andres perspektiv» (Dysthe, 2001, s. 66-67). Dette innebærer at den enkelte gjør seg opp en mening om adressaten og hans eller hennes forkunnskaper, og justerer seg ut fra dette slik at den andre har mulighet til å forstå det som uttrykkes (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Eksempelvis vil jeg vinkle meg ulikt om jeg skal formidle noe til en gruppe ungdom enn til en gruppe barn, fordi jeg blant annet vil ha ulik oppfattelse om deres forkunnskaper og evne til å forstå. På samme måte vil jeg vinkle meg på ulikt når jeg svarer på spørsmålet «*hvordan har du det?*», om det er stilt av en lege eller en venninne. Min oppfattelse av den eller de jeg kommuniserer med, vil altså påvirke hvordan jeg perspektiverer meg i dialogen.

Våre tanker og oppfatninger om de andre partene i dialogen er sentrale for å få til et godt samarbeid og en god meningsforhandling. Et viktig prinsipp i denne sammenhengen er at ordene ikke har en fast mening, og kan dermed bety ulike ting for ulike mennesker. I følge Bakhtin er språket «halvveis vårt eget og halvveis en annens». Han forklarer at ingen derfor kan kreve eierskap til språket, men at språket eksisterer mellom oss (Rommetveit, 2008, s. 83-84). Dette innebærer at den som snakker ikke bare må ta hensyn til hva han selv mener, men også hvordan han tenker at den andre vil forstå det som blir sagt (Rommetveit, 2003, s. 215). Ordets betydning bestemmes derfor både av den som snakker og av den som mottar (Hagtvatn & Wold, 2003, s. 193). Jeg kan altså aldri vite helt hva den andre forstår med de ordene jeg bruker fordi vi kan ha ulike assosiasjoner til ordene, og derfor er dialogen så sentral. Gjennom dialogen vil jeg stadig få ny informasjon om adressatene slik at jeg gis mulighet til å korrigere mine utsagn og vinkle meg på en måte som kan skape bedre forståelse for de jeg er i dialog med. Gjennom dialogen gis også den andre mulighet til å respondere på mine utsagn. Dersom jeg for eksempel oppdager at den andre ikke forstår hva jeg mener, kan det være nødvendig å bruke andre ord for å forklare (Rommetveit, 2008, s. 174). Eller kanskje den andre kan stille spørsmål, korrigere mine utsagn eller komme med noe helt nytt slik at jeg kan utfordres til å tenke annerledes, og komme fram til en ny forståelse og en ny mening. Den gode dialogen er

altså avhengig av at vi hele tiden justerer oss og endrer vår perspektivering gjennom samspillet.

### 3.4.2 Konteksten for dialogen

På samme måte som at det er sentralt å vite hvordan vi oppfatter de vi skal forhandle mening sammen med, er det sentralt å vite hvordan vi forstår den konteksten vi skal forhandle mening i. Som nevnt, er våre ytringer alltid en respons på noe i konteksten, samtidig som at ytringene våre krever en respons fra konteksten. Vi handler og snakker ulikt i ulike kontekster, og tolkningen av konteksten spiller dermed en avgjørende rolle for hvordan vi perspektiverer oss i dialogen (Silseth, 2014, s. 156). Eksempelvis vil vi perspektivere oss ulikt i en samtale rundt middagsbordet enn vi vil i et jobbintervju, fordi vi tolker disse to kontekstene ulikt.

Når vi snakker om konteksten, handler det både om den konkrete settingen for dialogen, og den mer abstrakte sosiale, kulturelle og historiske rammen rundt denne settingen. Den konkrete settingen kan blant annet handle om rommet eller stedet der dialogen foregår, ytre rammer, og personene som deltar i dialogen. Den sosiokulturelle rammen kan eksempelvis handle om hvordan vi tolker settingen, våre antagelser om deltakerne i samspillet, og kommunikasjonsmønstre som brukes i dialogen (Linell, 2009, s.54-55). Konteksten har dermed en dobbelthet som innebærer at deltakelse i dialogen skjer på to nivåer. Vi ytrer oss både i den situerte dialogen og samtidig i sosiokulturelle praksiser (Linell, 2003, s. 220). Konteksten består også av kulturelle verktøy som deltakerne i dialogen bruker på begge nivåene i sin meningsforhandling. Slike verktøy kan både være konkrete, som en penn eller en gest, og abstrakte, som språk og tolkning. Eksempelvis er en gest et konkret verktøy fordi det er en spesifikk bevegelse som skjer i situasjonen. Tolkingen av gesten er abstrakt og skjer på et sosiokulturelt nivå. De kulturelle verktøyene er både relativt stabile, samtidig som de er dynamiske og stadig endres gjennom bruk i samspill med andre (Vaage, 2001, s. 141). Konteksten er altså formet av mange ulike faktorer som dermed påvirker hvordan vi tolker konteksten, og som er med og former dialogen.

## **Kultur og historie**

I dialogismen er det sentralt å forstå hvordan kultur og historie er en del av konteksten, og er med på å forme dialogen. Kultur og historie er i bevegelse og må hele tiden fortolkes på nytt, og dermed er konteksten i stadig endring (Smidt, 2001, s. 294). Bakhtin er opptatt av hvordan kulturen og historien er med på å forme dialogen ved at våre ytringer bærer med seg ekko fra andres stemmer inn i dialogen (Smidt, 2001, s. 291). Dette er stemmer som har vært med å prege historien og kulturen, og som deltakerne i dialogen tar med seg inn i samspillet (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Vi kan kalle disse stemmene for «usynlige andre» (Rommetveit, 2008, s. 176). Hvordan ord og begreper er blitt forstått og brukt av andre, både i samtiden og opp gjennom historien, vil altså være med på å fylle dem med mening for deltakerne i dialogen (Smidt, 2001, s. 294). Et eksempel på hvordan «usynlige andre» har vært med på å endre meningsinnholdet i et ord, er hvordan ordet «varsler» fikk et nytt meningsinnhold etter arbeidsmiljøloven som kom i 2005 (Arbeids- og sosialdepartementet, 2005). Ordet har dermed endret seg på grunn av måten det er blitt brukt gjennom historien.

Det kulturelle aspektet i konteksten er også med på å forme dialogen gjennom sosiale språk og kommunikasjonsmønstre som har utviklet seg gjennom ulike kulturer og miljøer. Ord og begreper kan altså ha ulik betydning i ulike kulturer og miljøer. Siden deltakerne i dialogen kommer fra ulike kulturer og miljøer, tar de derfor med seg forskjellige erfaringer og forståelser inn i dialogen (Igland & Dysthe, 2001, s. 113-114). Et eksempel på et begrep som brukes og forstås ulikt, er begrepet «bjørnetjeneste», som av mange brukes som et begrep for «en velment tjeneste som får negative konsekvenser», men som av andre forstås som et begrep for «en stor tjeneste» (Wikipedia, 2018). Måten kulturen og historien er med på å forme dialogen på er altså nært knyttet til språk og forståelse. Det er derfor viktig med dialog for å kunne forstå hverandre og skape mening sammen.

### **3.4.3 Sammenfatning**

Vi har altså sett at adressatene har en avgjørende innvirkning på dialogen fordi vi hele tiden retter oss etter hvordan vi oppfatter de vi er i dialog med. Vi har også sett at kulturelle og historiske faktorer er sentrale deler av konteksten, og at disse kontekstuelle faktorene er med på å forme dialogen.

## 4 Analyse av det empiriske materialet

Før arbeidet med prosjektet startet hadde jeg en opplevelse av at synd blir behandlet nærmest som et ikke-tema i kristne sammenhenger, og min antagelse var at tematikken dermed nedprioriteres også i konfirmasjonsundervisningen. Denne antagelsen var basert på egne erfaringer, og erfaringer fra samtaler med medstudenter om at synd opplevdes som et vanskelig tema å snakke om på en enkel og god måte. Jeg ønsket derfor å grave dypere inn i hvorfor dette oppleves som et så vanskelig tema og hva som er med på å forme hvordan temaet snakkes om i konfirmasjonsundervisning. Hvilke tanker og følelser knyttes til å snakke om dette temaet? Hvordan erfarer kateketer at konfirmanter responderer på syndstematikken? Slike spørsmål lå til grunn for utformingen av intervjuguiden. Ved siden av disse spørsmålene, lå teorien jeg benytter i denne avhandlingen til grunn for utarbeidelsen av intervjuguiden.

I analysen ønsker jeg å gi et bilde av hva som kjennetegner måten syndstematikken snakkes om i konfirmasjonsundervisning. For å finne ut av dette ønsket jeg å snakke med informantene om hvilken plass syndstematikken har i konfirmasjonsundervisningen, hvilke begreper de bruker og hvordan de nærmer seg tematikken. Jeg ønsket også å finne ut hva informantene tenker rundt undervisning for konfirmanter. Denne delen danner grunnlaget for å kunne besvare avhandlingens to del-problemstillinger, som jeg vil drøfte i neste kapittel.

### **Forklaringer til transkriberingen**

Sitater gjengis i kursiv og med anførselstegn, slik: «*sitat*». Der informantene siterer andre bruker jeg andre anførselstegn, slik: «Han sa "ikke gjør det"». Jeg har valgt å primært bruke mine ord for å gjengi hva informantene fortalte i intervjuene. De stedene jeg likevel bruker direkte sitater fra informantene har jeg kun tatt med de delene som er direkte knyttet til det temaet samtalen dreier seg om, slik at sitatene skal være sakssvarende der jeg bruker de. Noen av sitatene har mange unødvendige ord og digresjoner, og disse har jeg valgt å komprimere ved å fjerne de unødvendige delene av sitatet, og erstatte de med klammer og tre punktum, slik: (...).



## 4.1 Syndstematikken i konfirmasjonsundervisning

Konfirmasjonstiden betegner opplæringen som gis forut for konfirmasjonshandlingen i Den norske kirke. Dette er en del av den helhetlige planen for trosopplæring for barn og unge, som strekker seg fra 0-18 år (Den norske kirke, 2010, s. 23). I Plan for Trosopplæring står det om konfirmasjonstiden at den skal bidra til at konfirmantene skal få «se seg som skapt, elsket, frelst og holdt oppe ved Guds kjærlighet» (Den norske kirke, 2010, s. 24). Henriksen knytter frelse til den kristne antropologien og forklarer at frelsen både handler om frelse fra synd, og frelse til et evig liv (Henriksen, 2003, s. 283). Synd er dermed en sentral del av det kristne menneskesynet, og henger uløselig sammen med frelsen. Det er derfor nærliggende å argumentere for at synd er et høyst relevant tema i konfirmasjonstiden.

Med *konfirmasjonsundervisning* mener jeg de aktiviteter i konfirmasjonstiden som er konstruert for å lære konfirmantene om den kristne tro. Konfirmasjonsundervisning kan se veldig ulik ut fra menighet til menighet. Noen vil ha undervisning som ligner den klassiske forestillingen vi ofte kaller «tavle-undervisning», mens andre har undervisning som er mer samtale- eller aktivitetsbasert. Min bruk av begrepet inkluderer alle disse ulike formene for aktiviteter. Gudstjenestedeltakelse og -medvirkning har ikke vært et fokusområde verken i intervjuene eller i min forskning, og dette inngår dermed ikke eksplisitt i min bruk av begrepet konfirmasjonsundervisning.

Med *syndstematikk* mener jeg det som sies og formidles om *fenomenet* synd. Det er dermed ikke begrenset til å gjelde kun de situasjoner der *begrepet* synd brukes. Synd er et stort begrep som kan defineres på mange måter. Jeg har i forbindelse med intervjuene ikke kommet med noen definisjon på hva synd er, og informantene svarer derfor ut fra sine definisjoner og sin forståelse av tematikken.

Synd som tematikk favner bredt og kan berøres fra mange ulike innfallsvinkler, og det er i dette store landskapet informantene beveger seg. I dette kapittelet vil jeg fokusere på hvordan tematikken vinkles, og hvilken sammenheng den plasseres i. Jeg har delt analysen i tre deler: *Hvordan omtales syndstematikken?*, *Hvilken plass har syndstematikken i undervisningen?* og *Hvordan undervise for konfirmanter?*

## 4.2 Hvordan omtales syndstematikken?

Som nevnt favner syndstematikken bredt, og det finnes utallige måter å snakke om synd på. I denne delen vil jeg se på hvordan kateketene snakker om synd i konfirmasjonsundervisningen. Jeg ønsket å finne ut av hvilke konkrete begreper informantene bruker, hvordan de vinkler syndstematikken for konfirmantene, og hvilket fokus de har i syndsundervisningen. Informantene brukte ulike vinklinger og begreper, og trakk fram begrepene *å bomme på målet*, *arvesynd* og *kollektiv & strukturell synd*.

### 4.2.1 Å bomme på målet

Espen er ganske ny i kateketjobben og har relativt lite erfaring med å snakke om synd i konfirmasjonsundervisning. Han trekker likevel raskt fram begrepet *«å bomme på målet»* og fastslår at det er det beste begrepet han kjenner for å forklare hva synd er. Han bemerker likevel at begrepet ikke er helt optimalt: *«Men det med å bomme på målet er kanskje den måten å snakke om synd på som jeg synes er mest konstruktiv, og som jeg tror kanskje kan være enklest å forstå for en konfirmant og, samtidig som det er såpass svevende og diffust at man får ikke, man kan liksom ikke bruke det veldig klart i gråsonesaker på en måte»*. Espen forklarer at å bomme på målet innebærer å ikke gjøre Guds plan, og reflekterer rundt hvordan han kan snakke om dette på en måte som appellerer til konfirmantene. Hans fokus ligger på å formidle til konfirmantene at de er gode nok, og opplever dette budskapet som utfordrende å forene med syndstematikken. *«Og det med synd, at man er forsiktig med, eller at man er klar på at man ER ikke feil, man kan gjøre feil, og man gjør feil som menneske, det er menneskelig å gjøre feil, det er menneskelig å synde ...»*.

Camilla betegner begrepet *å bomme på målet* som måten synd oversettes på. Hun viser likevel en tilbakeholdenhet med å bruke begrepet, og uttrykker at hun ikke ønsker at synd skal framstilles for enkelt: *«Det å bomme på målet, jeg tenker at hvis ungdommer tenker at "jammen, jeg prøver og jeg prøver å gjøre det gode (...), men jeg får det ikke til" (...) de må ikke tenke at det er synd (...) men at synd kanskje blir mer sånn når man med viten og vilje gjør noe som er gærent, eller vil såre noen»*. For Camilla er det viktig å poengtere overfor konfirmantene at ingen mennesker er fullkomne og at alle gjør feil. Hun forklarer at hun forsøker å trekke fokuset vekk fra enkeltpersoner, og heller rette det mot hvordan fellesskapet

kan være med å bære hverandre: *«Det er viktig å si at de også er en del av menigheten selvfølgelig, og del av det fellesskapet, og at vi, at liksom, gudstjenesten bærer og holder».*

#### 4.2.2 Arvesynd

Frode knytter begrepet *synd* til *«hva som er galt»* og forklarer at det handler om *«alt det som vi gjør, det er ikke sånn som Gud hadde tenkt at det skulle være, og så blir på en måte, det blir `synd` i ditt liv».* Han påpeker at dette først og fremst ikke knyttes til enkelthandlinger, men at det handler om arvesynden og hvordan vår natur er syndig. Frode er opptatt av å bevisstgjøre konfirmantene om at også de synder og gjør feil. *«Så snakker jeg litt om at synd, at det betyr å bomme på målet, og det at du bommer på målet det betyr at du gjør ikke det som Gud vil i alle situasjoner, og veldig ofte så unnlater du å gjøre noe som du kanskje kunne gjort».* Han trekker også fram et eksempel der han ber konfirmantene se for seg at hele livet deres er en film, *«og så tar vi med alt du har gjort, og alt du har gjort når du har låst døra og ikke trodd at noen så deg, og alle tankene dine»*, og forteller at han deretter utfordrer dem til å sette en aldersgrense på filmen. Frode understreker at fokuset hans ligger på å formidle Guds kjærlighet, og påpeker at det er sentralt for ham å snakke om håpet i forbindelse med syndstematikken, *«men så pleier jeg å komme inn på det at 'men likevel er det håp', i forhold til det å være sammen med Gud da, for det at Gud har sendt Jesus, og så den frelseshistorien da».*

Dina uttrykker at hun ikke ønsker å fremstille kristendommen som en *«regel-kristendom»*, og velger å snakke om arvesynd i forbindelse med syndstematikken. Hun forklarer at det er viktig for henne å få fram at arvesynden ikke handler om konkrete synder, men er noe som følger oss som mennesker. *«Jeg er litt opptatt av å koble synd også mot arvesynd, sånn at dette på en måte ikke nødvendigvis bare er avhengig av at, det vi, vi gjør da, sånn, altså at du er, at du kan være synder selv om du, jeg har ikke drept noen liksom».* Dina ytrer et sterkt ønske om å gjøre dåpen aktuell, og hennes fokus ligger på at vi er vasket rene i dåpen, *«du kan vite at når du har begått en synd så, så kan du få tilgivelse, for det har på en måte Gud lovet i dåpen».*

### 4.2.3 Kollektiv & strukturell synd

Anne er, i likhet med Espen, relativt ny i jobben og dermed noe uerfaren med å snakke om syndstematikken i konfirmasjonsundervisning. Hun nevner arvesynden, men innrømmer at hun snakker lite om synd for konfirmantene. Anne viser en tilbakeholdenhet med å snakke for mye om rett og galt, og reflekterer rundt hvordan synd ofte ikke kan knyttes til enkeltpersoner, men heller større strukturer i samfunnet. Hun forteller at det er *«ikke alt som er noens skyld, altså sånn personlig noens skyld. Altså klimaendringer ... det er jo staten sin skyld»*. Hun konkluderer med at *«det er noe med å se helheten i det»*, og mener det er viktig å ikke peke på enkeltpersoner, men heller få fram et større mangfold av meninger og sider ved tematikken.

Bendik forklarer at å snakke om synd *«handler om å snakke om hvordan vi ser at verden ikke er et godt sted, og hvordan vi ser at verden er et godt sted, og hvordan vi kan snakke om årsakene til både det gode og det onde i verden»*. Han trekker fram hvordan samfunnsmessige strukturer kan være slike årsaksforklaringer på det onde, og viser hvordan tematikken kan brukes til å *«snakke om storpolitikk og systemer og korrupsjon og de valgene på de høye nivåene i verden, på en måte, som skaper syndefulle systemer, urettferdighet, systemer som skaper urettferdighet»*. Bendik nevner også penger, sex og makt som sentrale eksempler for å snakke om synd, og bemerker at slike strukturer også kan finnes på klasseromsnivå, og dermed er noe konfirmantene kan kjenne seg igjen i.

### 4.2.4 Sammenfatning

Informantene beskriver ulike måter å berøre syndstematikken på. De fire informantene som knytter syndstematikken til begrepene *å bomme på målet* og *arvesynd*, uttrykker alle et tydelig ønske om å rette fokuset mot noe mer positivt i forbindelse med syndstematikken, og nevner håp, bærende fellesskap, tilgivelse og menneskeverd som slike fokusområder. De to informantene som knytter syndstematikken til kollektiv og strukturell synd, omtaler tematikken på et mer allment og mindre personlig plan. Disse uttrykker ikke et utpreget behov for å rette syndstematikken inn mot andre fokusområder.

### 4.3 Hvilken plass har syndstematikken i undervisningen?

Alle informantene opplyser at de ikke har synd som et eget tema i konfirmasjonsundervisningen, men påpeker at det kommer inn under andre temaer. Jeg vil i denne analysedelen se på hvilken plass syndstematikken har i informantenes undervisning. Jeg ønsket blant annet å finne ut av hvilke temaer som knyttes sammen med syndstematikken, og på hvilken måte konfirmantenes innspill og spørsmål er med å forme undervisningen om synd. Informantene skildret hvordan de plasserte synd innenfor *ulike temaer*, de trakk fram konfirmantenes interesse for *konkrete synder*, og beskrev *utfordrende samtaler* rundt tematikken.

#### 4.3.1 Syndstematikken innenfor ulike temaer

##### **Grenser & Etikk**

Bendik nevner ulike måter synd kan trekkes inn som tematikk, og sier han blant annet kommer inn på tematikken når det snakkes om nåde, ansvar, og i påskefortellingen. Han sier han har en oppfattelse av at konfirmantene ser på synd som regelbrudd, og han velger derfor særlig å knytte tematikken sammen med bud og regler. Han understreker at *«det er ikke regeletikken som er det sentrale, men det reglene er et uttrykk for»*, og konkluderer med at reglene er uttrykk for gode relasjoner. Bendik presenterer en undervisningstime om grenser hvor han snakker med konfirmantene om hvordan vi har ulike grenser overfor ulike personer, og hvordan grensesetting og regler skal hjelpe oss å ta vare på hverandre og skape gode relasjoner til oss selv, hverandre og Gud. Han forklarer regelbrudd og grenseoverskridelse som noe som *«river ned relasjoner, og det er jo det, nettopp definisjonen på synd nesten»*. Bendik nevner også syndstematikken når han snakker om kjærlighet. *«Så snakker vi om at kjærlighet er et valg, fordi det går jo også an å velge bort kjærligheten, og det er synd, eller der kan vi se synd»*.

Anne mener også at syndstematikken er implisitt i flere av de andre temaene, men opplyser at hun ikke nevner tematikken eller begrepet direkte. Hun påpeker at syndstematikken ofte kobles sammen med etiske temaer og dagsaktuelle hendelser, og trekker fram en undervisningstime som handlet om vanskelige spørsmål. Her hadde flere av lederne delt

personlig om vanskelige ting som hadde skjedd i deres liv. Anne reflekterer rundt hvordan det å høre at andre har opplevd vonde ting, kan skape gjenkjennelse hos konfirmantene, og bidra til et mer helhetlig bilde av livets mange sider.

### **Tilgivelse og dåp**

Dina forteller at hun gjerne kommer inn på syndstematikken når hun snakker om dåp. Hun viser til en undervisningstime der konfirmantene samles rundt døpefonten og hun snakker med dem om hva synd er. Deretter skriver hun *Synd* på et overhead-ark og dypper det i dåpsvannet slik at skriften forsvinner. Dina gjengir hvordan hun forklarer konfirmantene at syndene blir vasket vekk i dåpen og at vi kan hvile i å vite at vi er døpt. Hun understreker også at tilgivelsen i dåpen ikke bare gjelder synder som allerede er begått, *«da prøver jeg å forklare at, at den dåpshandlinga også peker framover i livet»*.

### **Tilgivelse og syndefall**

Camilla forteller at hun kommer inn på syndstematikken når hun underviser om temaene skaperverk og syndefall, og nattverd. I undervisningstimen om nattverd snakker hun om hva nattverden er og hvorfor vi går til nattverd, og hun poengterer at det er nærliggende å snakke om synd i forbindelse med tilgivelse. Timen om skaperverk og syndefall foregår på leir, og her beskriver Camilla hvordan konfirmantene får i oppgave å lage et kunstverk av noe i naturen, som senere ødelegges av lederne. Hun forteller fra samlingen de har i etterkant av ødeleggelsen: *«Og da handler det jo på en måte om syndefallet da, og menneskeheten som ikke klarer og ikke er i stand til å på en måte følge Guds plan da, eller Guds på en måte drøm, og at vi til stadighet ødelegger.»* Hun understreker at fokuset ligger på menneskeheten, og ikke enkeltmenneskers feiltrinn, og trekker fram at det er viktig for henne å formidle til konfirmantene at vi ikke skal dømme hverandre.

### **Tilgivelse og frelse**

Frode opplyser at han kommer inn på syndstematikken i nesten hver samling, og forklarer at hans inngang til tematikken er gjennom frelseshistorien. Han gjengir hvordan han forteller konfirmantene om tilgivelse og at *«vi kan være sammen med Gud på grunn av Jesus som har vaska vekk alt»*. Frode trekker fram en metafor om at hvis livet vårt hadde vært en film, så kan Jesus trykke på *delete- knappen* for å slette alle de dumme tingene vi gjør. Han uttrykker

tydelig at han ønsker å ha fokus Guds kjærlighet, og understreker at dette er hans vinkling også når han snakker om synd. Frode konkluderer derfor alltid med at det er håp, og påpeker at tilgivelsen også gjelder det dumme vi kommer til å gjøre: *«Men så fortsetter vi å leve, så det betyr jo ikke at vi ikke gjør dumme ting igjen, men vi fortsetter og så kan vi trykke på delete-knappen om igjen og om igjen»*.

#### 4.3.2 Konkrete synder

Informantene melder om ulik grad av innspill og medvirkning fra konfirmantene i forbindelse med syndstematikken, men forteller at en gjennomgående tendens er at konfirmantene er opptatt av konkrete synder. Av konfirmantens svar på spørsmålet om hva synd er, nevnes *"drap og stjeling"*, *"regler man ikke skal bryte"* og *"det man gjør som er galt"*. Camilla sier hun opplever konfirmantenes tenkning som ganske svart-hvitt, og at de er opptatt av å få tydelige svar på hva som er synd og ikke. Hun trekker blant annet fram at konfirmantene spør om hva Bibelen sier om homofili og sex før ekteskapet. Hun bemerker også at konfirmantene syns tilgivelse er vanskelig, og at de ofte stiller spørsmål om hvorfor de må gå til nattverd når de ikke opplever at de har noe å bli tilgitt for. Dina forteller om tilsvarende svart-hvitt-innspill fra sine konfirmanter, og gjengir hvordan de kommer med ja-nei-spørsmål hvor de spør om konkrete ting er synd. Hun erfarer også at konfirmantene syns tilgivelse er et vanskelig tema, og viser til at de spør om hvorfor en ikke døver seg senere i livet når en har mer å tilgis for, og om det er noe poeng å slutte å gjøre gale ting når en likevel blir tilgitt.

På tross av konfirmantenes innspill og spørsmål om konkrete synder, uttrykker informantene at de ikke ønsker å konkretisere synd, og forteller at de forsøker å snakke om synd på et mer generelt plan. Dina trekker fram at det kan være vanskelig å svare på om konkrete ting er synd på grunn av forskjellene i hva som karakteriseres som synd. Hun påpeker at hun likevel er tydelig på noe, og trekker fram selvmord som eksempel. Dina opplever at konfirmantene kan bli frustrerte når hun ikke kommer med faste svar på hva som er synd, men er tydelig på at hun ikke ønsker å gi noe fasitsvar. Hun mener det er viktig at konfirmantene tenker selv, og forteller at konfirmantene innimellom svarer på hverandres spørsmål eller kommer fram til et svar selv. For Frode er det også viktig at konfirmantene skal velge selv hva de tenker og hvordan de ønsker å leve, men påpeker at han gjerne gir råd og forteller hva han selv tenker.

Flere av informantene forteller at konfirmantene stiller spørsmål om deres personlige tanker og meninger, og om kateketene selv tror på det de forteller om. Frode beskriver at han er raus med å dele av sine erfaringer, og nevner at han gjør dette også i forbindelse med syndstematikken. «Og så bruker jeg meg selv som eksempel, at jeg skuffer ofte meg selv da, at jeg vil jo gjøre det beste». Camilla syns også det er viktig å dele litt fra egne erfaringer, og sier hun opplever at det åpner å være personlig.

### 4.3.3 Utfordrende samtaler

Flere av informantene uttrykker at de kan oppleve det utfordrende og vanskelig å samtale med konfirmantene om syndstematikken. Frode syns ikke det er utfordrende å snakke om tematikken for sin egen del, men observerer at det kan være utfordrende for noen konfirmanter å komme med spørsmål de har. Flere av informantene beskriver tilsvarende observasjoner, og Camilla uttrykker det slik: «Men det kan jo også være noen da som ikke, ikke sier noe, men som allikevel har, ja, som burde ha fått mulighet til å si noe da (...) og de tar ikke nødvendigvis kontakt etterpå, eller, man kan liksom bare ane, ane noe». Anne uttrykker en frykt for hva konfirmantene kan spørre om, og sier hun prøver å styre unna tematikken for å unngå vanskelige samtaler. Hun mener det er viktig å ha god kunnskap og holde seg oppdatert for å kunne gå inn i en slik tematikk, men opplever selv at hun mangler denne kunnskapen. Camilla reflekterer også over hvor viktig det er å forberede seg og finne ut hva en tenker rundt temaet selv, men påpeker at hun selvfølgelig ikke må ha alle svarene på forhånd. Hun poengterer at en aldri kan vite hva konfirmantene kan spørre om, og forklarer at hun ofte stiller spørsmålene tilbake til dem. Flere av informantene forteller også at de er opptatt av å høre hva konfirmantene selv tenker og mener, og beskriver at de er åpne for deres tanker. Camilla uttrykker at hun syns det er spennende når konfirmantene kommer med spørsmål om ting hun ikke har tenkt på før: «Men det er jo da det er spennende og da, når de kommer med sine spørsmål og, helt nye tanker som jeg kanskje aldri har tenkt på, ja, da blir det jo ekte, ja, det er spennende».

På tross av varierende grad av samtale rundt syndstematikken er alle informantene tydelige på at slike samtaler er viktig å ta. Dina innrømmer at hun noen ganger fristes til å gi lettvinde svar, men konkluderer med at «ingen vinner på lettvinde svar». Camilla understreker også



viktigheten av å ta tak i de vanskelige temaene. «*De trenger voksne, trygge voksne som kan snakke sunt og sant da, og ærlig, om disse tingene, uten at det bli verken fordømmelse eller en sånn at man ikke tør å ta i det*». Espen påpeker at dersom kirken ikke tar disse samtalene vil konfirmantene finne svarene sine et annet sted, «*hvis ikke vi svarer, så svarer noen andre, og det er ikke alltid andre har så mye bedre svar enn det vi har, selv om vi ikke alltid føler vi har helt enkle svar vi*».

#### 4.3.4 Sammenfatning

Informantene forteller alle at de plasserer syndstematikken under forskjellige temaer, og dette gjør at tematikken ser relativt ulik ut i de forskjellige undervisningene. Tre av informantene knytter syndstematikken til tilgivelse, men også her bruker de ulik inngang til dette temaet. Syndstematikken gis også varierende grad av plass i konfirmasjonsundervisningen, men felles hos informantene er at tematikken i stor grad preges av konfirmantenes innspill og spørsmål. Informantene ønsker ikke å ha samme konkrete fokus på tematikken som konfirmantenes innspill og spørsmål bærer preg av, og samtlige informanter opplever samtalene rundt syndstematikken utfordrende.

#### 4.4 Hvordan undervise for konfirmanter?

Det finnes mange måter å undervise på, og en viktig oppgave for en som skal undervise, er å tilpasse undervisningen for tilhørerne. Informantene understreker alle at det er viktig for dem at undervisningen skal oppleves meningsfull for konfirmantene. I denne analysedelen vil jeg derfor se på hvordan kateketene legger opp undervisningen for konfirmantene. Jeg var blant annet interessert i hvilken undervisningsform kateketene har og hvordan de tenker og opplever at konfirmantene lærer best. Informantene fortalte om undervisning som var preget av *samtale og aktivitet*, og om læring gjennom *opplevelse*.

#### 4.4.1 Samtale og aktivitet

Alle informantene presenterer at de bruker mye samtale i undervisningen. Frode konkluderer med at *«jeg har prøvd mange opplegg, men det syns jeg er beste opplegg, på en måte å, at de får prate og være med i samtalen»*. Han forteller at konfirmantene har mange meninger og viser stort engasjement og åpenhet gjennom samtale. Camilla har lignende opplevelser med samtalebasert undervisning, og forteller om stort engasjement og at de spør masse om ting de syns er vanskelig å forstå. Hun sier det ofte blir gode samtaler, og opplever det gøy både for henne og konfirmantene. Anne opplyser at konfirmantene treffes når hun er personlig, og flere av de andre informantene sier de har merket seg det samme gjennom konfirmantenes spørsmål og respons. Flere meddeler at de dermed prøver å dele av egne tanker og erfaringer, og Espen understreker at det er sentralt å bygge en relasjon til konfirmantene. Han forklarer at han bruker tid på dette *«for at det jeg forteller dem skal ha integritet hos dem, de tenker at "ja, det Espen sier, det har jeg lyst til å høre, han er en ok type"»*. Dina beskriver et noe ambivalent forhold til samtalebasert undervisning, og uttrykker blant annet at hun syns det er utfordrende å få konfirmantene til å snakke. Hun sier at dette varierer veldig fra gruppe til gruppe, men opplever generelt at samtalen går lettere når hun knytter den til en aktivitet. Dina bruker eksempelet med arket som hun dypper i dåpsvannet, og forklarer at *«jeg sliter litt med det formatet, og sitte i gruppe og prate, men på, når vi har den gruppa, så, så snakker de, da kommer de med innspill og sånne ting»*.

#### 4.4.2 Opplevelse

I tillegg til samtale, trekker informantene fram at konfirmantene lærer mye gjennom opplevelse. Espen meddeler at han nedprioriterer samtale i sin undervisning, og bemerker også at noen av konfirmantene detter av på refleksjonsdelen av undervisningen. Han forklarer dermed at han syns det er viktig å gi dem opplevelser hvor de kan oppdage koblingen selv, og begrunner dette med at *«det må være relevant for dem, de må skjønne hvorfor er det jeg skal vite noe om det her»*. Espen sier at han forsøker å ta noe kjent og gi dem en ny forståelse av det, *«at de skal føle en nysgjerrighet på det, at de skal føle sånne "oi, det her angår meg"»*. Camilla beskriver slike opplevelser med at konfirmantene *«kjenner litt sånne stikk i magen»*, og som dermed gir dem en ny tanke og et nytt perspektiv. Hun trekker blant annet fram undervisningstimen om syndefall hvor konfirmantene får kunstverkene sine ødelagt, og

beskriver at «*da får vi kjempereaksjon da, på at det er ødelagt*». Bendik forteller at han bruker *Handelsspillet* (\*et undervisningsopplegg om urettferdig handel, laget av Kirkens Nødhjelp), og beskriver at «*der merkes det at dette har betydd noe for dem. At de merker urettferdigheten på kroppen, eller hvert fall, sin egen reaksjon på urettferdighet*».

Flere av informantene påpeker også at det er sentralt for dem å koble undervisningen sammen med kristne praksiser. Camilla trekker blant annet fram undervisningen om nattverd, og forklarer at hun oppfordrer konfirmantene sterkt til å gå til nattverd i konfirmasjonstiden. Hun er opptatt av ikke bare å lære gjennom samtale, men forklarer at «*vi lærer med, med hele oss. Med hodet og med øynene (...) ja, med kroppen*». Bendik påpeker også at noe læres best ved erfaring, og sier; «*sagt er en ting (...), men det blir for abstrakt, så vi må jo vise gjennom et miljø*». Frode trekker også fram miljø som en viktig del av læringen i konfirmasjonstiden, og beskriver det som helt grunnleggende at konfirmantene «*lærer ved at de får oppleve varme, kjærlighet*». Han forteller at han vil at konfirmantene skal få oppleve å være en del av et miljø hvor de kan bli tatt imot som dem de er.

#### 4.4.3 Sammenfatning

Informantene beskriver alle undervisningsformer der deltagelse står i sentrum, gjennom samtale, aktivitet og opplevelse. De har imidlertid ulike beskrivelser av hvor vellykket disse undervisningsformene er. Det er særlig variasjoner i undervisningene som er samtalebasert, og dette ser blant annet ut til å henge sammen med graden av engasjement og deltakelse fra konfirmantene. Informantene som trekker fram aktivitet, men også særlig opplevelse, forteller i større grad om disse undervisningsmetodene som virkningsfulle for å nå inn til konfirmantene.

## 5 Drøfting

I analysen har jeg sett på kateketenes beskrivelse av hvilken plass syndstematikken får i konfirmasjonsundervisningen, samt hvordan de beskriver konfirmasjonsundervisningen. I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot teorien, som jeg presenterte i kapittel 3.0. Drøftingskapittelet er delt i to underkapitler, som er knyttet henholdsvis til

problemstillingens del A og B: I 5.1 tar jeg sikte på å besvare problemstillingens del A: *Hvilke faktorer er konstituerende for syndsundervisningen?* Her vil jeg trekke fram noen faktorer som ser ut til å være sentrale for utformingen av syndsundervisningen, og drøfte disse med teorien og funnene fra analysen. I 5.2 vil jeg besvare problemstillingens del B: *På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk?* Her tar jeg utgangspunkt i funnene fra analysen, samt funnene fra 5.1, og drøfter dette opp mot teorien.

Etter intervjuene satt jeg igjen med en stor mengde materiale, og jeg har måttet gjøre noen prioriteringer for hva jeg trekker fram. Disse prioriteringene er gjort på bakgrunn av hva som gikk igjen blant informantene, og hva jeg oppfattet som særlig interessant i henhold til min problemstilling. Jeg ønsker å vise til bredden i materialet ved å drøfte flere punkter, heller enn å gå i dybden på noen få.

Som nevnt bruker jeg i denne avhandlingen en teori som er knyttet til læring og kommunikasjon, og jeg vil derfor drøfte funnene fra analysen ut fra en religionspedagogisk vinkling. Jeg vil dermed ikke drøfte funnene ut fra et teologisk perspektiv siden dette perspektivet blir for omfattende med hensyn til oppgavens avgrensning.

## 5.1 Del 1: Hvilke faktorer er konstituerende for syndsundervisningen?

I dette underkapittelet vil jeg drøfte problemstillingens del A: *Hvilke faktorer er konstituerende for syndsundervisningen?* Jeg ønsker altså å finne ut av hvilke faktorer som ligger til grunn for utformingen av syndsundervisningen, og hvilke faktorer informantene så som viktige å ta hensyn til. I teorikapittelet så vi at adressatene og konteksten er særlig viktig for hvordan vi perspektiverer oss, og jeg vil derfor drøfte faktorene under følgende temaer:

- *Konfirmantene – hvordan påvirker oppfattelsen av adressatene?*
- *Konteksten – hvordan påvirker rammene rundt undervisningen?*

### 5.1.1 Konfirmantene – hvordan påvirker oppfattelsen av adressatene?

Det er mange faktorer som er med på å forme hvordan undervisningen om syndstematikken ser ut. Sentrale faktorer i denne forbindelse er knyttet til hvem undervisningen er rettet mot,

og i denne sammenhengen er dette konfirmantene. Hvordan kateketene forstår og oppfatter konfirmantene har mye å si for hvordan de utformer undervisningen. I denne delen av drøftingen ønsker jeg derfor å se på informantenes beskrivelser av konfirmantene og hvilke oppfattelser de har om konfirmantenes forkunnskaper om synd. Jeg vil knytte disse beskrivelsene sammen med teorien, og drøfte hvordan dette preger informantenes perspektivering i syndsundervisningen.

Konfirmanter er deltakere i kirkens konfirmasjonsundervisning, og er oftest i alderen 14-15 år. Konfirmantene representerer ofte en bredde i hvor stor grad de regner seg som troende eller ikke, og hvilken kjennskap de har til kirken og den kristne tro (Den norske kirke, 2019). Mitt materiale består kun av intervjuer med kateketene, og jeg har derfor ingen førstehåndskjennskap til hvem konfirmantene er. Jeg anser likevel materialet som nyttig i denne sammenhengen fordi kateketenes oppfattelser av konfirmantene vil være med på å forme undervisningen deres, uavhengig om disse oppfattelsene stemmer eller ikke. Informantene trekker fram flere punkter for å beskrive konfirmantene, og av disse er det særlig tre som utmerker seg som gjennomgående hos alle informantene, og som dermed er viktige i utformingen av syndsundervisningen. Disse tre punktene er at de *har det vanskelig*, de *er ulike*, og at de har *manglende forkunnskaper* om syndsbegrepet.

#### 5.1.1.1 Konfirmantene har det vanskelig

Med unntak av én, beskriver alle informantene konfirmantene i veldig positive termer. Frode beskriver dem blant annet som «*veldig ordentlig, snille, greie*», og Camilla legger til at de er opptatt av å gjøre det bra. Alle informantene legger også fram skildringer om at konfirmantene har det vanskelig. Disse beskrivelsene er særlig knyttet til at konfirmantene er veldig opptatt av å prestere og at de kjenner på høye krav på alle arenaer de er. Espen uttrykker det slik: «*før så hadde du kanskje ett fag du var god i, og du var ikke så god i det andre, men det var ikke så farlig for "yes, jeg var god i matte liksom og det var gøy", mens nå er det at du skal prestere i alle fag (...) samtidig som du skal være sosialt oppegående og du skal ha hvert fall tre aktiviteter som du gjør på fritiden*». Beskrivelsen av at konfirmantene har det vanskelig har vært gjennomgående i alle intervjuene, og dette påvirker hvordan informantene snakker om syndstematikken. Dialogismen peker på at oppfattelsen av

adressatene er sentral for hvordan vi vinkler oss i dialogen. Dette er fordi vi vil tilpasse oss de vi er i dialog med, slik at vi lettere kan gjøre oss forstått av de andre (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). I denne sammenhengen er konfirmantene adressater, og informantene vinkler dermed syndstematikken ut fra hvordan de oppfatter konfirmantene. Oppfattelsen av at konfirmantene har det vanskelig, fører blant annet til at det for informantene er viktig å vinkle syndstematikken slik at konfirmantene ikke forstår synd på en måte som bidrar til at de får det enda vanskeligere. Informantenes forståelse av konfirmantene har altså mye å si for hvordan de vinkler syndstematikken.

### **Hva vil informantene formidle?**

Det er mange faktorer som er med på å forme hvordan vi perspektiverer oss i en dialog. I tillegg til hvordan informantene oppfatter adressatene, spiller blant annet deres hensikt med syndsundervisningen, samt deres verdier, en viktig rolle i perspektivering (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001, s. 220-221). Frode påpeker at de høye kravene som konfirmantene setter til seg selv er en sentral tematikk for dem, og sier han kjenner på bekymring for konfirmantene, *«jeg spurte de 'hva er deres hovedproblem?' og da sier de at "det at jeg ikke strekker til" eller "jeg er ikke god nok"»*. Flere av de andre informantene uttrykker en lignende bekymring for konfirmantene, og nevner i forlengelsen av dette at det derfor er viktig for dem å formidle en motkultur til prestasjonskravet som konfirmantene ellers kjenner på. Espen uttrykker at *«det er godt å kunne komme inn som en instans som ikke skal vurdere og gi karakter som noe som de skal produsere. De trenger ikke å produsere noe, de trenger bare å komme og være, så er det egentlig nok»*. Informantenes ønske om å formidle et budskap som skal være en motsats til prestasjonskravet konfirmantene opplever ellers i livet, legger føringer for hvordan de behandler syndstematikken. Dette fører blant annet til at de forsøker å unngå alt som kan få syndstematikken til å virke som en pekefinger. Flere forteller derfor at de er tilbakeholdene med å snakke om konkrete synder, siden dette lett kan oppfattes som krav til hva en skal gjøre og ikke gjøre. Camilla forteller også i avsnitt 4.2.1 at hun er litt skeptisk til å bruke begrepet *«å bomme på målet»* fordi hun ikke ønsker at konfirmantene skal tolke dette som enda flere krav og områder der de må prestere. Hun understreker at det er viktig for henne ikke å skape en ny prestasjonsarena, og sier hun ikke vil at konfirmantene skal *«gå med en sånn følelse av at de ikke er gode, altså et område til hvor de ikke er gode nok, hvor de ikke presterer ... ja, at det blir enda en sånn pekefinger ... når det jeg egentlig vil*

*formidle er at Gud er kjærlighet*». Flere av informantene er også opptatt av å trekke fokuset vekk fra det negative ved syndstematikken, og forteller at de dermed vinkler det inn mot temaer som håp og tilgivelse, og at vi er elsket uansett. Det er dermed tydelig at informantenes verdier og hensikt i stor grad er med på å forme syndsundervisningen.

### **Frykt for misforståelser**

Dialogismen vektlegger at våre ytringer alltid er et svar på noe i konteksten, og at vi alltid forventer svar fra noen i konteksten (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Som vi har sett, trekkes det fram at konfirmantene har det vanskelig, og flere av informantenes respons på dette, er at de kjenner på frykt i møte med konfirmantenes livsverden. Flere av informantene forteller at de er redd for å si noe feil, og knytter denne frykten særlig til hvordan konfirmantene tolker det de sier om synd. Dina påpeker at hun synes det er vanskelig å vite hva konfirmantene bærer med seg og hvordan historiene deres påvirker hva de legger i spørsmålene og tolker ut av svarene. Hun trekker fram en situasjon der en konfirmant stilte et utfordrende spørsmål på tampen av en undervisningstime, og uttrykker en frykt for hvordan hennes svar ble tatt imot av vedkommende. Frykten informantene beskriver, er med på å forme syndsundervisningen blant annet ved at flere av informantene uttrykker at de er litt motvillige til å snakke om synd.

Espen bemerker også at synd er et latent begrep, og skildrer syndstematikken som noe som berører skjøre sider ved livet. Han uttrykker at frykten for å snakke om tematikken knyttes til at han ikke vet hva konfirmantene legger i det. Informantenes frykt for hvordan konfirmantene tolker det de sier om syndsbegrepet, henger nært sammen med dialogismens vektlegging av at ord bare er halvveis våre egne (Rommetveit, 2008, s. 83-84). Dette innebærer at meningsinnholdet i syndsbegrepet ikke bare bestemmes av hva informantene sier, men også av hva konfirmantene hører. Espen forteller at han er redd for å bli misforstått, slik at det han sier skal kunne føre til noe skadelig for konfirmantene, *«Min store frykt er at jeg skal bli utydelig eller misoppfattet (...) Og det å på en måte ikke bli korrigert, at jeg skal si noe som blir oppfattet som noe og så får ikke jeg korrigert det som den konfirmanten har oppfattet, og så går den rundt og har en misforstått forståelse av noe, og så kan det være skadelig»*. Espen understreker her utfordringen med ikke å bli korrigert, og opplever at det dermed er vanskelig å gå i dialog med konfirmantene. Dette er også tilfelle for flere av informantene.

## **Frykt for å legge sten til byrden**

Informantenes frykt er knyttet til hvordan konfirmantene kan tolke det informantene sier om syndstematikken. De nevner blant annet prestasjonskrav, pekefinger og «fy-fy» som noe de er redd konfirmantene skal tolke av deres syndsundervisning. Camilla reflekterer rundt hvor lett det er å tolke syndstematikken som krav og som et nytt område hvor de må prestere, og sier hun derfor synes tematikken er skummel å snakke om. Dialogismen vektlegger at ord og begreper ikke har en fast mening, men bærer med seg potensialet til å bety ulike ting (Silseth, 2014, s. 151). Hvordan syndsbegrepet dermed tolkes, avhenger blant annet av konteksten og hvilke assosiasjoner en har til begrepet. Både Camilla og Dina forteller at de er opptatt av å snakke om synd på en måte som ikke legger sten til byrden for konfirmantene. Camilla forteller i avsnitt 4.2.1 at hun presenterer for konfirmantene at synd må være noe stort, og understreker at det ikke handler om småting som «*øreringer og kino*». Dina er også opptatt av å tydeliggjøre at synd ikke handler om småting og enkeltsynder. Hun velger imidlertid å understreke at synd ikke må være noe stort, men noe alle mennesker gjør. Camilla og Dina beskriver altså samme frykt for at konfirmantene skal feiltolke det de sier om synd, men vinkler likevel syndstematikken veldig ulikt. Dette viser at syndsbegrepet har et bredt spekter av meningspotensial, og informantene er dermed avhengig av dialog med konfirmantene for å finne ut hvordan de tolker begrepet.

## **Sammenfatning**

Det er tydelig at informantene har et stort fokus på konfirmantene og hvordan de kan tolke og reagere på syndsundervisningen. Bakhtin understreker at det er sentralt å ha fokus på «den andre» i dialogen, og at vi streber etter å gjøre oss forstått av den andre (Dysthe, 2001, 67). På denne måten legges grunnlaget for å kunne samarbeide om å skape mening sammen (Dysthe, 2001, s. 50). Vi har her sett at informantenes oppfattelse av konfirmantene har mye å si for hvordan de perspektiverer seg i syndsundervisningen. Vi har blant annet sett at informantenes verdier og hensikt, samt deres frykt for misforståelser er med på å forme syndsundervisningen ved at de ønsker en vinkling som blir en motkultur til prestasjonskrav. Vi har også sett at frykten for misforståelser gjør at informantene er motvillige til å snakke om synd, og det kan



synes som at dette hemmer dialogen mer enn at det utfordrer til å skape mening og forståelse gjennom dialog.

#### 5.1.1.2 Konfirmantene er ulike

Et annet punkt som alle informantene presenterer og som ser ut til å ha påvirkning på undervisningen, er at konfirmantene beskrives som veldig ulike. Bendik uttrykker at det for han er svært viktig å snakke om ting som er meningsfullt for konfirmantene, men påpeker samtidig at konfirmantene har veldig forskjellige interesser og ting de engasjerer seg i. Dina oppsummerer at *«de er jo veldig forskjellige de vi har innom, ja, sånn at det er liksom vanskelig, jeg synes det er vanskelig å trekke noen sånn generelle ... rundt de ungdommene liksom»*. Hun opplyser at hun derfor ikke vil se på konfirmantene som en gruppe, men sier at det har blitt viktig for henne å bli kjent med dem som enkeltindivider. Dina uttrykker samtidig en frustrasjon over at hun ikke opplever å ha nok tid til dette. Camilla forklarer at det er utfordrende med en så stor bredde i konfirmantgruppen fordi hun ønsker å treffe alle, men observerer at det er flere hun ikke når inn til. De andre informantene viser også til lignende observasjoner, og uttrykker tilsvarende frustrasjon om mangel på tid til å bli kjent med konfirmantene.

Informantene beskriver altså konfirmantene som veldig ulike, og ser på dette som utfordrende med tanke på hvordan de skal snakke om synd til en så mangfoldig gruppe. Bakhtin beskriver mangfold som noe veldig positivt, og er opptatt av at mangfold og ulikheter er nødvendig for å få en fruktbar dialog (Wertsch, 1997, s. 116). Det er derfor sentralt at dette mangfoldet i konfirmantgruppen får plass i dialogen, slik at dialogen blir flerstemmig. Informantene forteller at de synes det er vanskelig å snakke om synd til så ulike tilhørere, men i et dialogisk perspektiv vil det være mer nærliggende å fokusere på hvordan en kan gi rom for så ulike stemmer i dialogen. Anne er inne på dette i avsnitt 4.2.3 hvor hun påpeker at det er viktig å få fram et større mangfold av meninger og et mer helhetlig bilde av syndstematikken. Hun trekker blant annet fram hvordan klimaendringer kan være et nytt perspektiv inn i syndstematikken. Informantene forteller at de gir rom for konfirmantenes stemmer blant annet ved de stiller spørsmål tilbake til konfirmantene, samt at de legger opp til at konfirmantene må gjøre seg opp egne tanker om tematikken. Informantene forteller også at de deler sine

egne meninger, og at de da er tydelige på å presentere at det finnes ulike meninger i forbindelse med syndstematikken. Dette er med på å åpne for mangfold og flerstemmighet.

### **Ulikt kunnskapsgrunnlag og engasjement**

Informantene trekker også fram at en viktig forskjell mellom konfirmantene er at de har veldig ulikt kunnskapsnivå. Dina forteller om et stort spenn i konfirmantenes forkunnskaper og opplyser at noen kan veldig mye, mens andre kan nesten ingen ting fra før. Frode påpeker også at det er stor forskjell på konfirmantenes respons, og beskriver ulik grad av engasjement blant konfirmantene. Flere av informantene peker på hvordan disse faktorene påvirker samtalen i gruppene. Dina gjengir blant annet at det er store variasjoner mellom gruppene og forteller at *«det er noen grupper hvor det er veldig vanskelig å få i gang noe prat, ikke sant, og da har du, føler du at du har mer enn nok av tid (...) mens andre ganger så, så får du på en måte for kort tid»*. Bendik innrømmer at han er avhengig av å ha noen sterke stemmer i konfirmantgruppa som tør å bidra i samtalen, men bemerker samtidig at det er skummelt for konfirmantene å være individuelle.

### **Sammenfatning**

Informantene opplever altså konfirmantenes ulikheter som utfordrende og begrensende for syndsundervisningen. Det kan virke som at informantene åpner for mangfold og flerstemmighet, men at de ikke går i dialog med dette mangfoldet.

#### **5.1.1.3 Manglende kunnskapsgrunnlag**

Som nevnt, er oppfattelsen av adressatene sentral for hvordan vi vinkler oss i dialogen. Hvordan vi oppfatter adressatene handler ikke bare om hvem de er, men om hva de kan om temaet for dialogen (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Informantene beskriver konfirmantenes forkunnskaper knyttet til syndstematikken som ulike, men som jevnt over mangelfull. De forteller at syndsbegrepet i stor grad er noe konfirmantene ikke kjenner til. Espen forklarer at i den grad konfirmantene kjenner begrepet, beskriver de at *"synd er på en måte det å, et ord for ting som er galt i forhold til hva kirka tenker"*. Han understreker likevel at de ikke har noe særlig forståelse av begrepet. Dina trekker fram at konfirmantene gjerne forbinder synd med drap, stjeling og homofili, og flere av informantene trekker fram lignende ord når de skal gi et

bilde av konfirmantenes forforståelse av begrepet. Flere peker på at de derfor må snakke om syndstematikken på et veldig grunnleggende nivå, og uttrykker at de mangler tid til dermed å berøre tematikken på en god og mer utførlig måte. Frode forteller blant annet at han bruker tid på å hjelpe konfirmantene til å forstå seg selv som syndere, slik at det kan være meningsfylt å blant annet snakke om tilgivelse i forbindelse med syndstematikken. Det er en forutsetning i dialogismen at deltakerne i dialogen har et felles utgangspunkt som meningsforhandlingen i dialogen kan springe ut fra (Hoel, 2001, s. 274). Konfirmantenes manglende forkunnskaper gjør dermed at informantene må bruke tid på å etablere et felles grunnlag for å kunne snakke om syndstematikken. Bendik tar imidlertid hensyn til å skape et felles grunnlag for konfirmantene ved å bruke andre temaer som ressurs. Han forteller i avsnitt 4.3.1 at han knytter syndstematikken til relasjoner og grensesetting, og forklarer at dette er temaer som alle har et forhold til. Han påpeker også at alle har ulike grenser, og gir med dette rom for at et mangfold av perspektiver kan springe ut fra tematikken.

Konfirmantenes forkunnskaper får også konsekvenser for hvordan informantene vinkler syndstematikken. Frode forteller at konfirmantene kjenner til «*fenomenet*» synd, men at de kaller dette for "*å gjøre noe galt*". Han påpeker at de er opptatt av det å gjøre feil, og at de er svært bevisste på at de ikke strekker til. Bendik mener konfirmantene forstår synd som regelbrudd, og forklarer at han derfor velger å bruke denne vinklingen i sin undervisning om temaet. Han synes det er viktig «*å ta utgangspunkt i deres spørsmål (...) og vise 'her er et av, her er flere av kirken sine livstolkningsredskaper'*». Dialogismen understreker at vi i dialogen må «*ta den andres perspektiv*», og dermed justere oss ut fra hvordan den andre vil oppfatte det vi sier (Dysthe, 2001, s. 66-67). Bendik forteller at han snakker om penger, sex og makt i forbindelse med syndstematikken fordi dette er temaer konfirmantene er opptatt av og har god kjennskap til. Han tar dermed hensyn til konfirmantenes forkunnskaper, og justerer syndsundervisningen ut fra det. Flere av informantene forteller at de er opptatt av å gi rom for konfirmantenes spørsmål. På denne måten får informantene en bedre forståelse av konfirmantenes forkunnskaper om syndstematikken, og kan lettere justere undervisningen ut fra dette. Informantene forteller, som nevnt, at konfirmantenes spørsmål vitner om liten forståelse av syndstematikken. For flere av informantene blir imidlertid dette en kilde til frustrasjon, heller enn et grunnlag å justere syndstematikken ut fra.

## Sammenfatning

Vi har altså sett at konfirmantenes manglende forkunnskaper gjør det tidkrevende å etablere et felles tolkningsgrunnlag, og at dette, for flere av informantene, skaper begrensninger for syndsundervisningen.

### 5.1.2 Konteksten – hvordan påvirker rammene for undervisningen?

En annen kategori med viktige faktorer som er med på å forme hvordan undervisningen om syndstematikken blir, er konteksten undervisningen skjer i. Med kontekst mener jeg omstendighetene og rammene rundt undervisningen. Jeg bruker begrepet vidt, og det dreier seg her både om den nære konteksten rundt selve undervisningen og konfirmasjonstiden, og den mer utvidede konteksten knyttet til de rammer kirken og samfunnet setter.

I dialogismen legges det vekt på at konteksten spiller en avgjørende rolle for perspektivering (Silseth, 2014, s. 156). Det er derfor nødvendig å se på hvordan kateketene forstår konteksten for undervisningen, og hvordan de responderer på de kontekstuelle faktorene. I denne delen av drøftingen vil jeg se på hvordan kateketene beskriver og opplever konteksten rundt undervisningen om syndstematikken, og drøfte hvordan dette former syndsundervisningen. Jeg var interessert i å finne ut hvordan informantene beskrev helheten i konfirmasjonstiden, hvilke muligheter og begrensninger de opplevde å ha, og hvordan de beskrev de ytre rammene rundt konfirmasjonsundervisningen. Informantene beskriver hvordan syndsundervisningen får plass i *helheten i konfirmasjonstiden*, hvordan *kirkens historie* påvirker, og det trekkes fram at *endringer i diskursen om synd* får innvirkninger for undervisningen.

#### 5.1.2.1 Helheten i konfirmasjonstiden

Konfirmasjonstiden som helhet er knyttet til den nære konteksten og er en del av rammene rundt undervisningen om synd. Informantene beskriver blant annet en konfirmasjonstid med en avgrenset tidsramme, og med deltakere som er ulike. De beskriver også en konfirmasjonstid som skal romme flere andre temaer, og forteller om ytre forventninger til

hva konfirmasjonstiden skal inneholde. Informantene tolker hele tiden konteksten på både et konkret og et abstrakt nivå, og vil dermed ta hensyn til begge disse kontekstuelle dimensjonene i perspektivering av syndstematikken (Linell, 2009, s. 54-55).

### **Mangel på tid og kompleks tematikk**

Mangelen på tid har gjennom intervjuene blitt trukket fram som en tydelig kontekstuell faktor som påvirker undervisningen om synd. Informantene uttrykker alle at de gjerne skulle hatt mer tid til både å bli bedre kjent med konfirmantene, samt til å kunne berøre syndstematikken mer utførlig. Informantene opplever dermed tidsrammen som begrensende for syndsundervisningen. Flere av informantene forteller at de ikke går ordentlig inn i syndstematikken, men bare berører den så vidt. Espen sier han så vidt har *«touchet»* inn på det, men uttrykker også at han er usikker på hva han skal prioritere å snakke om i konfirmasjonsundervisningen. Camilla og Dina beskriver lignende prioriteringer der synd har vært nevnt, men i veldig liten grad. Informantene beskriver syndstematikken som en kompleks tematikk. For fire av informantene skaper kompleksiteten en utfordring som gjør synd til et vanskelig tema å snakke om. Dina uttrykker at hun synes synd er en veldig omfattende tematikk, og opplever derfor at hun ikke rekker å gå ordentlig inn i tematikken i konfirmasjonsundervisningen. Hun forteller at det er utfordrende å forklare kompleksiteten rundt syndstematikken på en god og enkel måte. *«Du kan, kan begynne på en sånn utgreiing, og så er du litt usikker på om de egentlig har skjønt det du forklarer, men så spør de om noe nytt og så, så du rekker ikke egentlig å sjekke om de har skjønt hva du har snakket om»*. Noen av informantene påpeker også at kompleksiteten i tematikken gjør at de ser det som nødvendig å sette seg ordentlig inn i den på forhånd, men at de mangler tid også til dette. I dialogismen pekes det på at oppfattelsen av konteksten er avgjørende i meningsforhandlingen (Rommetveit, 2008, s. 42). Konteksten utgjør stedet der meningsforhandlingen skjer, og skaper dermed rammen vi skal forhandle innenfor. Informantenes beskrivelser av mangel på tid, gjør at de ser den kontekstuelle rammen som begrensende for syndsundervisningen. Informantene beskriver også tematikken som kompleks, og flere konkluderer med at den er for omfattende til å håndtere godt i denne konteksten.

## **Dobbel kontekst**

Et kjernepunkt i dialogismen, er at konteksten er dobbel, ved at den både er knyttet til den konkrete settingen, og til den mer abstrakte rammen rundt settingen. Dette innebærer at meningsforhandlingen hele tiden skjer på begge disse nivåene (Linell, 2003, s. 220). Av konkrete kontekstuelle faktorer, trekker informantene blant annet fram tidsrammen rundt konfirmasjonstiden. Konfirmantene, som deltakere i konfirmasjonsundervisningen, er også en del av det konkrete i konteksten. En av grunnene til at informantene beskriver syndstematikken som kompleks, er at den henger så nært sammen med det å være menneske, og at tematikken derfor bringer med seg et veldig individuelt preg. Forståelsen av å være menneske, blir dermed en mer abstrakt kontekstuell faktor. Informantene argumenterer for at denne kompleksiteten i syndstematikken gjør at de ser det som nødvendig å bli kjent med konfirmantene, slik at tematikken kan behandles på en god måte. Camilla uttrykker det slik: *«Jeg kjenner at jeg syns ikke det er så lett å forklare det enkelt da, jeg må liksom ha litt tid med dem og bli kjent med dem ...»*. Samtidig opplever informantene at tidsrammen rundt konfirmasjonstiden gjør at de ikke har nok tid til å bli ordentlig kjent med konfirmantene. Flere konstaterer at dette fører til at de i veldig liten grad snakker om syndstematikken i konfirmasjonsundervisningen. Informantene forholder seg altså både til det konkrete og det abstrakte nivået i sin oppfattelse av konteksten, og forhandler mening ut fra denne forståelsen. Det kan synes som at flere av informantene oppfatter den helhetlige konteksten til ikke å sammenfalle med den komplekse tematikken, og uttrykker derfor at de nærmest ser seg tvunget til å nedprioritere syndstematikken.

## **Andre temaer i konfirmasjonsundervisningen**

Informantene opplyser at de ikke har synd som et eget tema i konfirmasjonstiden, men nevner at de kommer inn på temaet i større eller mindre grad. Anne beskriver en konfirmasjonstid med relativt få møtepunkter med konfirmantene. De andre informantene beskriver lignende rammer med få møtepunkter, og hvor andre temaer enn syndstematikken, får den begrensede plassen som utgjør konfirmasjonsundervisningen. Anne reflekterer litt rundt at hun selvfølgelig kunne snakket om synd, særlig når de har om Gud, men at hun mener det er andre ting som er viktigere å prioritere når hun snakker om Gud. Flere uttrykker at de ser på synd som en viktig tematikk, men alle beskriver temaet som komplekst, og velger derfor å bruke

den tiden de har til rådighet på andre temaer. Bendik og Frode beskriver imidlertid syndstematikken som en større del av undervisningen. Bendik ramser opp flere av temaene for konfirmasjonstiden og sier det er «*mange måter å snakke om synd innenfor de temaene*».

I dialogismen er det sentralt at konteksten ikke bare forstås som stedet for meningsforhandling, men at konteksten er med på å skape mening. Vi bruker dermed konteksten i vår meningsforhandling (Silseth, 2014, s. 152). De andre temaene i konfirmasjonstiden er en del av konteksten, og informantene forteller at de kan komme inn på syndstematikken under disse temaene. Noen peker på dette som en begrensning fordi de opplever det som det eneste stedet de har plass til syndstematikken. Andre ser muligheter innenfor de andre temaene, og bruker disse som inngangsnøkkel til å snakke om syndstematikken. Informantene bruker på denne måten konteksten for å skape mening rundt syndstematikken. De andre temaene er med på å påvirke hvordan informantene snakker om synd, siden informantene må forhandle om å skape mening til syndstematikken innenfor disse temaene. I analysen så vi at informantene snakker om synd innenfor ulike temaer, og dette gjør at de perspektiverer seg ulikt. Syndstematikken fikk en annen vinkling når den ble tematisert sammen med *tilgivelse*, enn da den ble tematisert sammen med *budene*. Her ser vi altså hvordan informantene bruker konteksten i meningsforhandlingen, og at konteksten dermed er med på å forme syndstematikken.

### **Sammenfatning**

Vi har altså sett at informantene opplever mangel på tid til å snakke om syndstematikken i konfirmasjonstiden, og at dette særlig begrunnes med at syndstematikkens kompleksitet ikke samsvarer med de kontekstuelle rammene for konfirmasjonstiden. Vi har også sett at informantene nedprioriterer syndstematikken blant de andre temaene, og at de andre temaene er med på å påvirke hvordan de vinkler syndstematikken.

### 5.1.2.2 Kirkens historie

#### **Kirkens historie påvirker konfirmantene**

Kirkens historie er også en sentral kontekstuell faktor som er med på å forme syndsundervisningen. Kirkens historie er en del av en mer utvidet kontekst rundt konfirmasjonstiden. Informantene trekker fram hvordan kirken gjennom historien har snakket om synd, og disse stemmene blir ekko som er med på å påvirke syndsundervisningen, og som vi kan kalle «usynlige andre» (Smidt 2001, s. 291). Flere av informantene forteller om utfordringer i henhold til hvordan synd har blitt snakket om tidligere, og Espen understreker at *«som kirke har man ansvar for å forvalte begrepet synd og skam på en måte som kanskje er mer konstruktiv enn det som gjennom historien har blitt gjort»*. Han forklarer at både synd og frelse ofte har blitt knyttet til handlinger, og antyder at denne tanken fortsatt preger måten folk forstår synd på. Anne trekker fram lignende observasjoner, og beskriver diskursen om synd som mer direkte før, med tydeligere merkelapper på hva som var rett og galt. Dialogismen vektlegger at historien er med på å forme ytringene både for den som snakker og den som hører (Smidt, 2001, s. 291). Informantene påpeker at konfirmantenes kjennskap til syndsbegrepet er formet av ekkoene fra kirkens historie. Dina opplever at måten kirken har snakket om synd på har ført til at mange ser på kristendommen som en regel-kristendom. Flere av de andre informantene trekker fram at kirken tradisjonelt sett har hatt et stort fokus på enkeltsynder, og at kristendommen dermed er blitt framstilt som *«en pekefinger»*. De poengterer at denne forestillingen fortsatt henger igjen, og at i den grad konfirmantene kjenner til syndsbegrepet, er det slike forestillinger det henvises til. De forklarer at dette blant annet fører til at konfirmantene er opptatt av konkrete synder, men forteller at de selv ønsker å snakke mer generelt om synd. Informantene beskriver at det å forhandle mening om synd med konfirmantene dermed er utfordrende.

#### **Kirkens historie påvirker informantene**

Frode beskriver tidligere generasjoners forhold til synd som et *«fy-forhold»* og forteller at han selv opplevde å bli med en pekefinger da han kom til sin kontekst. Camilla trekker fram sin mors strenge oppvekst der veldig mye ble betegnet som synd, og forteller at *«du skulle ikke ha på øreringer, du skulle ikke gå på kino. Det var synd!»*. Hun beskriver denne måten å snakke om synd på som veldig feil, og understreker at det derfor er viktig for henne å snakke om synd



på en annen måte i sin undervisning. De andre informantene uttrykker også et tilsvarende ønske om å snakke om synd på en annen måte enn hva som er blitt gjort opp gjennom kirkens historie. Ekkoene fra kirkens historie er altså stemmer som er usynlig tilstede i konteksten, og som informantene må forholde seg til i meningsforhandlingen (Smidt, 2001, s. 291). Et tydelig trekk som kommer fram i meningsforhandlingen, er at informantene beskriver kirkens historie som noe de både må forholde seg til som en del av kirkens arv, men som de samtidig ønsker å ta avstand fra. På tross av at informantene bruker ulike begreper for å snakke om synd, trekker alle fram at de ikke ønsker å snakke om konkrete synder eller enkeltsynder. De understreker at dette er en motsetning til hvordan synd har vært snakket om i kirkens historie. Flere av informantene forteller at deres respons på konfirmantenes spørsmål ofte blir at de snakker om syndstematikken på en vag og diffus måte. Dialogismen vektlegger hvordan vi hele tiden responderer på konteksten, og i dette tilfellet er kirkens historie en kontekstuell faktor som kommer fram gjennom konfirmantenes spørsmål (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). Informantenes respons på kirkens historie får følger for hvordan de perspektiverer seg når de snakker om syndstematikken. Både Espen og Camilla bruker, som nevnt, begrepet «å bomme på målet» når de skal snakke om synd, men uttrykker begge et behov for oppklaring, tydeliggjøring og nyansering når de bruker begrepet. Dette kommer blant annet fram når Camilla understreker behovet for å oppklare at synd ikke handler om småting som å gå på kino. Det er nærliggende å tolke dette dithen at informantene selv hører gjenklang av hvordan kirken gjennom historien har snakket om synd, når de jobber med syndsbegrepet.

### **Sammenfatning**

Kirkens historie er altså med på å forme både konfirmantenes og informantenes forståelse av syndstematikken. Informantene uttrykker en ambivalens i forhold til kirkens historie, som noe de må forholde seg til, men samtidig ønsker å ta avstand fra.

#### 5.1.2.3 Endringer i diskursen om synd

##### **Kirken har endret diskurs**

De «usynlige andre» er ikke bare stemmer fra historien, men også fra samtiden (Rommetveit, 2008, s. 176). Samtidsdiskursen om synd er dermed også usynlige stemmer som er med på å

påvirke hvordan informantene perspektiverer seg i syndstematikken. Flere av informantene trekker fram at det har skjedd endringer i Den norske kirke de senere årene. Disse endringene beskrives som store variasjoner i synet på hva som regnes som synd, og hvordan kirken nå snakker om synd. Dina uttrykker en usikkerhet for hvordan hun skal forholde seg til dette landskapet av meninger om synd. Hun beskriver det dermed som ekstra utfordrende å skulle snakke om tematikken i konfirmasjonsundervisning: *«Altså i en, ett fellesskap så vil man veldig tydelig si at dette var synd, men i et annet vil man ganske tydelig si at det ikke var det. Da prøver jeg ofte å, da prøver jeg å legge det fram litt at man har forskjellig syn på det»*. Endringen av diskursen om synd i kirken har påvirkning på hvordan informantene perspektiverer syndstematikken. I analysen så vi blant annet at det er viktig for Dina å vinkle syndstematikken inn mot at dåpen vasker vekk syndene. Anne synes det er lettere å snakke om klimaendringer som eksempel på hva synd er, og vinkler dermed syndstematikken inn på et strukturelt plan framfor et konkret og individuelt plan.

Sentralt for perspektivering er at vi perspektiverer oss ut fra hva som er vår hensikt med dialogen (Säljö, Riesbeck & Wyndhamn, 2001, s. 220-221). Informantene beskriver hvordan kirkens endrede diskurs har ført til at syndstematikken har blitt veldig mangfoldig og diffus, og flere sier at det før var tydeligere fra kirkens side hva som skulle formidles. Anne forteller at siden synd omtales på en annen måte nå enn før, er dette med på å komplisere syndstematikken: *«Så det er mer måten man snakker om det, så før så skulle man på en måte pugge mer, mens nå så er det mer snakk om de etiske spørsmålene rundt ting, så det er mer sånn flytende.»*. De andre informantene opplever også at måten å snakke om synd på har endret seg med tiden. De beskriver denne endringen som et større mangfold av meninger, og flere påpeker at dette gjør det mer utfordrende å snakke om synd. Informantene forteller blant annet at det er særlig vanskelig å svare på konfirmantenes spørsmål om konkrete synder, fordi kirken ikke lenger har entydige svar på hva som karakteriseres som synd og ikke. Kirkens endrede diskurs har blant annet ført til at informantene mangler en klar hensikt med syndstematikken. Dette gjør i noen tilfeller at informantenes vinkling rundt syndstematikken blir litt tilfeldig og diffus.

## Samfunnet har endret diskurs

Dialogismen legger vekt på å forstå våre handlinger og meningsskaping i lys av de kulturelle og sosiale aspektene i vår kontekst. Dette innebærer at konteksten rundt syndsundervisningen ikke må begrenses til kun å gjelde konfirmasjonstiden og kirken, men må forstås mer utvidet til å gjelde de kulturelle og sosiale aspektene i samfunnet generelt (Dysthe & Igland, 2001, s. 82-83). På tross av at de betegner diskursen om syndstematikken i kirken som mangfoldig, forteller informantene at synd er et begrep som ellers i samfunnet brukes lite. Frode presenterer det som et begrep konfirmantene i veldig liten grad kjenner til, og skildrer at dette er store endringer fra tidligere generasjoner, som kjente synd som «*det store stygge begrepet i kristen sammenheng*». Camilla spekulerer i om begrepet ikke brukes lenger fordi forrige generasjon snakket for mye om det. Anne beskriver syndstematikken som lite aktuell for konfirmantene, og uttrykker at det dermed er utfordrende å gjøre tematikken viktig og meningsfull for dem. Frode påpeker at konfirmantene likevel kjenner til fenomenet selv om begrepet ikke er kjent for dem. Informantene må derfor finne begreper som kan gi mening for konfirmantene. Ved å gjøre dette er de i dialog med konteksten og deltakerne i konteksten. I dialogismen fremholdes det at ytringene i dialogen er dialogiske, og at det hele tiden skjer et samspill der ytringer og kontekst gjensidig påvirker hverandre (Rommetveit, 2008, s. 33). Informantene forteller at konfirmantene har det vanskelig, og i avsnitt 4.3.1 viser Anne til at en måte å gjøre syndstematikken aktuell for konfirmantene, er å knytte den til at livet kan være vanskelig. På denne måten er Anne i dialog med konteksten for å skape mening rundt syndstematikken.

Når vi skal perspektivere oss i en dialog ønsker vi å gjøre oss forstått av de andre deltakerne i dialogen slik at vi kan skape mening sammen (Dysthe, 2001, s. 66-67). Dialogismen legger ned premisset om at konteksten der dialogen finner sted er avgjørende for hvordan deltakerne i dialogen forstår og tolker hverandre, og det som blir sagt (Rommetveit, 2008, s. 42). Noen av informantene bemerker at i tillegg til at syndsbegrepet ikke brukes ellers i samfunnet, er det også en generell holdning i samfunnet om at «*alt er lov*». Anne og Camilla forteller begge at de synes det er vanskelig å snakke om synd når de opplever at samfunnet generelt har denne holdningen. Anne føler at det ikke er greit å si at noe ikke er lov, og Camilla bemerker at det ikke lenger legges vekt på å snakke om ting som ikke er lov. Informantene trekker fram at en av konsekvensene av dette, er at konfirmantene ikke forstår seg selv som syndere. Dette får

følger for hvordan informantene vinkler syndstematikken. Frode forteller i avsnitt 4.2.2 at han påpeker hvordan synd også kan handle om ting man unngår å gjøre som man burde gjort. Camilla bemerker at konfirmantene ikke forstår hvorfor de skal gå til nattverd når de ikke har noe å bli tilgitt for. Hun forteller i avsnitt 4.3.2 at hun dermed bruker seg selv som eksempel ved å åpne om at hun ofte skuffer seg selv. Vi kan altså her se hvordan informantene responderer på de kontekstuelle premissene som diskursen i samfunnet legger, og at dette er med på å forme hvordan de snakker om syndstematikken.

## Sammenfatning

Vi har altså sett at både kirkens samtidsdiskurs og samfunnets mangel på diskurs knyttet til syndstematikken påvirker perspektivering i syndsundervisningen. Vi har sett at dette kompliserer perspektivering og at det blant annet fører til en mindre tydelig hensikt med syndsundervisningen slik at denne dermed blir mer vag. Vi har også sett at den endrede diskursen åpner for meningsmangfold, og fordrer at informantene går i dialog med de kontekstuelle faktorene, for å skape ny mening til syndstematikken.

### 5.1.2.4 KRLE-faget

Dialogismen legger til grunn at språket er dynamisk, og at ord og begreper dermed tolkes ulikt blant annet ut fra hvilke kontekster vi kommer fra (Iglund & Dysthe, 2001, s. 113-114). Flere av informantene trekker fram at KRLE-faget i skolen er en kontekstuell faktor som spiller en sentral rolle i hvordan konfirmantene tolker syndsbegrepet. Frode bemerker at konfirmantene lærer mindre på skolen nå enn før: *«De kommer veldig, nesten blanke på hva kristendommen er. Før visste de hva synd er, før visste de hva frelse var, du måtte ikke forklare dem de ordene, for det var noe de visste, men nå må du liksom forklare alle begreper»*. Camilla påpeker at KRLE-faget gir et begrenset bilde av synd: *«På skolen nå så lærer de liksom rammene da, liksom, de ti bud (...) men, de har på en måte ikke verken mulighet eller kanskje også kunnskap til å ta liksom (...) de dypere spørsmålene»*.

Flere av informantene opplyser at konfirmantene også lærer om budene på skolen, men påpeker at kjennskapen til budene er veldig begrenset. Bendik antyder at KRLE-faget kanskje har presentert synd som regler i kristendommen. Han forteller i avsnitt 4.3.1 hvordan han

bruker denne vinklingen som utgangspunkt for å snakke om synd med konfirmantene. På denne måten reforhandler Bendik syndsbegrepets mening ved å ta utgangspunkt i konfirmantenes forståelse av begrepet. Denne reforhandlingsprosessen er sentral for å kunne skape mening sammen med konfirmantene (Igland & Dysthe, 2001, s. 111-112). Bendik bemerker også at KRLE-faget bidrar til at konfirmantene får en avstand til kristendommen: «*I KRLE-boka står det "kristne gjør sånn, og kristne tenker sånn"*». Han uttrykker at «*utfordringen er vel heller å gi dem et mer 'innenfrablikk' enn det KRLE har gitt dem, og si at 'du er med på å forme troa'*». Anne forteller også om at flere av konfirmantene har en avstand til kristendommen, og at de kan slite med å skille kristendommen fra de ulike religionene de lærer om på skolen. Flere av informantene forteller i avsnitt 4.4.2 at de bruker opplevelse og praksis for å gi konfirmantene en forståelse av kristendommen som noe de kan være en del av. På denne måten reforhandler de med den avstanden konfirmantene har til kristendommen.

### **Sammenfatning**

Informantene trekker altså fram KRLE-faget som medvirkende grunn til konfirmantenes manglende kunnskap om syndstematikken, samt at faget har skapt en avstand til kristendommen. Dette har bidratt til å skape et behov for å reforhandle mening om syndstematikken.

## **5.2 Del 2: På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk?**

I dette underkapittelet vil jeg drøfte problemstillingens del B: *På hvilken måte er syndsundervisningen dialogisk?* Jeg vil ta utgangspunkt i funnene fra analysen, samt de faktorene i 5.1 som ble trukket fram som sentrale for utformingen av syndsundervisningen, og drøfte disse opp mot teorien.

I teorikapittelet gjorde jeg rede for hva som kjennetegner dialogen i dialogismen. Jeg trakk fram tre sentrale trekk som i dialogismen beskrives som avgjørende for å få en god dialog. Disse tre trekkene er at dialogen skal være flerstemmig, at ytringene i dialogen skal være dialogiske, og at det i dialogen skal skje meningsforhandling. På bakgrunn av disse tre sentrale trekkene i dialogen ønsker jeg altså å finne ut av hvordan syndsundervisningen kan sies å være dialogisk.

### 5.2.1 Flerstemmighet – Gis det rom for mangfold?

Dialogismen fastholder at dialogen må være preget av flerstemmighet for å kunne være reell dialog. Bare når det gis rom for mangfoldet av stemmene til deltakerne i dialogen, kan dialogen drives framover og mening skapes (Dysthe, 2001, s. 14). For å skape en dialogisk syndsundervisning er det derfor viktig at informantene gir rom for at konfirmantene kan bidra med sine innspill og tanker rundt tematikken. Det er også sentralt at informantene tar konfirmantenes bidrag på alvor, og går i dialog med disse.

#### 5.2.1.1 Et spenningsfylt forhold til flerstemmig dialog

Informantene beskriver en spenning knyttet til det å gi rom for dialog med konfirmantene. På den ene siden forteller de at de gjerne vil ha samtale med konfirmantene, at det er spennende å høre deres tanker og meninger, og at konfirmantene spør mye. På den andre siden beskriver de samtale som utfordrende, blant annet fordi det ofte er vanskelig å få konfirmantene til å prate, og fordi de er avhengig av at konfirmantene tør å komme med sine egne tanker og meninger. Informantene beskriver også en ambivalens knyttet til å gi rom for flerstemmighet i syndstematikken. På den ene siden forteller de at de ønsker å være åpne og rause i møte med syndstematikken, og at de ønsker å få fram mangfoldet av meninger rundt syndstematikken. Informantene forteller videre at de ikke ønsker å gi et svart-hvitt bilde av synd, men en mer kompleks framstilling av tematikken. På den andre siden beskriver de et anstrengt forhold til å åpne for meningsmangfoldet i syndstematikken. Informantene beskriver en usikkerhet for hvordan de skal tilnærme seg tematikken, og forteller blant annet at de er usikre på hvordan de skal forholde seg til alle de ulike stemmene og meningene om synd. De forteller også at de opplever spørsmålene fra konfirmantene som vanskelige, og at de er redd for å si noe feil.

#### 5.2.1.2 Utfordrende flerstemmighet

Informantene forteller altså at de ønsker å åpne for dialog og flerstemmighet i syndsundervisningen. Men får flerstemmigheten rom? Informantene forklarer at det finnes et stort mangfold av meninger og perspektiver tilknyttet syndstematikken. De forteller også at

kirken ikke lenger har et klart svar på hva som regnes som synd. Dette gir et godt grunnlag for å la flere stemmer få rom i dialogen. Likevel sikter informantene til nettopp meningsmangfoldet når de beskriver syndstematikken som vanskelig å snakke om. Informantene ser i stor grad meningsmangfoldet og flerstemmigheten i syndstematikken som en utfordring for syndsundervisningen, i stedet for å se dette mangfoldet som en mulighet til å skape god dialog.

Dialogismen understreker at for at dialogen skal ha et reelt mangfold, er det sentralt at alle stemmene i dialogen skal veie like tungt (Silseth, 2014, s. 155). Er dette tilfelle i syndsundervisningen, slik informantene beskriver den? Flere av informantene forteller blant annet at konfirmantene både stiller og svarer på spørsmål. Selv om konfirmantene på denne måten medvirker noe i undervisningen, vil jeg ikke påstå at syndsundervisningen er symmetrisk. En av grunnene til dette er at det ser ut til å være vanskelig å få konfirmantene til å delta i dialogen. Bendik peker også på at konfirmantene ikke tør å være individuelle ved å komme med sine egne tanker og meninger. En annen grunn til at syndsundervisningen ikke er symmetrisk, er måten informantene forholder seg til sin egen stemme, og sin egen rolle i undervisningen. Informantene forteller blant annet at det er vanskelig å manøvrere seg i mangfoldet av meninger, og å vite hvordan de skal presentere kirkens ståsted i dette mangfoldet. Det kan dermed virke som at de ikke ser på meningsmangfoldet som et grunnlag å skape noe nytt ut fra, men som noe de må «rette opp i» eller forklare. Informantene forteller også at de er redd for å si noe feil, og det kan derfor virke som at de har en tanke om at deres stemme bør representere noe som er rett.

### 5.2.1.3 Meningsmangfold i syndsundervisningen

Hensikten med en flerstemmig dialog, er å gi rom for et mangfold av ulike bidrag som sammen kan skape noe nytt (Dysthe, 2001, s. 14). Det er derfor nærliggende å spørre seg om dette er informantenes hensikt med syndsundervisningen. Ønsker de å legge til rette for at de gjennom undervisningen kan skape ny kunnskap sammen med konfirmantene? Eller er deres hensikt med undervisningen å forklare noe på vegne av en tredje instans? Flere av informantene peker på at de tross alt representerer kirken og Gud. (Informantene er tydelig bevisste på at de ikke bare ytrer seg i den konkrete konteksten i undervisningen, men at de

også ytrer seg i en kulturell og historisk kontekst der kirken har en tydelig stemme som påvirker hva som blir hensikten med syndsundervisningen for informantene (Linell, 2003, s. 220). Det kan derfor virke som at det er vanskelig for dem å vite hvordan de skal forholde seg til at de på den ene siden skal komme med sin egen stemme og hensikt i dialogen, samtidig som at de skal representere en sterk tredje instans. Selv om informantene ser ut til å ha et ønske om åpne for flerstemmighet, og at de til en viss grad også gjør det, kan ikke syndsundervisningen sies å være dialogisk siden informantene ikke går i dialog med dette meningsmangfoldet.

### 5.2.2 Ytringer er dialogiske – Tas det hensyn til konteksten?

I teorikapittelet redegjorde jeg for hva det innebærer at ytringer er dialogiske. Jeg viste at dette for det første handler om at ytringene våre hele tiden justeres ut fra de vi snakker med og den konteksten dialogen foregår i. Jeg viste også at dialogiske ytringer handler om at alle ytringer ses på som et ledd i en dialog (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). For å skape en dialogisk syndsundervisning, er det derfor viktig at informantene justerer undervisningen etter hvordan de oppfatter konteksten og konfirmantene. Det er også sentralt at de ser på syndsundervisningen som en dialog som forutsetter respons.

#### 5.2.2.1 Utfordringer som muligheter og begrensninger

Informantene beskriver det som utfordrende at konteksten generelt har endret seg, og peker særlig på hvordan dette har ført til at konfirmantene har en veldig begrenset forståelse av syndstematikken. De trekker blant annet fram at konfirmantene responderer med at de ikke forstår seg selv som syndere. Bendik og Frode beskriver disse kontekstuelle utfordringene i positive termer, og trekker fram flere måter de kan justere syndsundervisningen for å skape bedre forståelse for konfirmantene. Bendik forteller blant annet at han snakker om synd i forbindelse med budene, siden konfirmantene forstår synd som regelbrudd. På denne måten tar han hensyn til konfirmantenes forståelse og kontekst, og justerer undervisningen deretter. Frode forteller at han primært har samtalebasert undervisning, og at han blant annet stiller refleksjonsspørsmål som blir utgangspunkt for samtale. Dette viser at han legger opp til en



undervisning hvor han forventer respons fra konfirmantene. Bendik og Frode behandler altså de kontekstuelle utfordringene som muligheter som åpner for en dialogisk syndsundervisning.

De fire andre informantene beskriver de kontekstuelle utfordringene i større grad som problemer som skaper begrensninger for syndsundervisningen. I avsnitt 5.1.2.1 så vi at de beskrev syndstematikken som for kompleks til å kunne snakke godt om i konfirmasjonsundervisning. Det kan virke som at de nærmest konkluderer med at konteksten ikke sammenfaller med syndstematikken. I avsnitt 4.3.2 så vi hvordan informantene problematiserte konfirmantenes forståelse av syndsbegrepet, og at dette ble beskrevet som noe de må ha et fast svar på. Det kan dermed virke som at de ikke ser konfirmantenes respons som et ledd i en dialog, men som noe som lukker dialogen. Både Camilla, Dina, Espen og Anne låser seg dermed litt i stedet for å behandle de kontekstuelle utfordringene som muligheter for å skape dialog.

Det er altså en spenning blant informantene knyttet til hvordan de forholder seg til konfirmantene og konteksten. Der to av informantene ser utfordringene i konteksten som muligheter som åpner dialogen, ser de fire andre på utfordringene som noe som stenger for dialog. Jeg vil argumentere for at syndsundervisningen i større grad er dialogisk hos Frode og Bendik enn hos de fire andre informantene. Siden Bendik og Frode ser de kontekstuelle utfordringene i større grad som muligheter enn begrensninger klarer de også lettere å justere undervisningen etter disse kontekstuelle faktorene og oppfattelsen av konfirmantene.

Samtidig er det viktig å påpeke at dialogisk undervisning er avhengig av at konfirmantene deltar i dialogen, og kommer med egne innspill. Informantene forteller at det er utfordrende å få konfirmantene til å prate, og at konfirmantene ikke tør å korrigere dem dersom de ikke forstår. Poenget med å rette ytringene våre til noen, er tross alt at vi forventer respons fra adressatene. Det er derfor viktig å skape en arena der konfirmantene tør å komme på bane og være med i dialogen. Selv om to av informantene altså ser ut til å være mer åpne for en dialogisk tilnærming til syndsundervisningen, klarer de ikke i tilstrekkelig grad å skape en arena der konfirmantene responderer på undervisningen. Basert på dialogens krav om at ytringer skal være dialogiske vil jeg dermed ikke mene at syndsundervisningen er dialogisk hos noen av informantene.

### 5.2.2.2 Dialogisk tilnærming som hjelpende

Noe informantene peker på som særlig utfordrende med syndstematikken, er å finne ut hvordan de kan snakke meningsfylt om synd i en ny kontekst, og for nye tilhørere med ulik forforståelse. Nettopp her vil dialogisk undervisning være nyttig, fordi en slik tilnærming vektlegger samspillet med konteksten og adressatene, og ser dette som noe som henger uløselig sammen med dialogen (Linell, 2003, s. 220). Dersom Camilla, Dina, Espen og Anne hadde lagt til rette for dialogisk syndsundervisning ville de, gjennom konfirmantenes respons, hele tiden fått ny informasjon om hvordan konfirmantene forstår tematikken. På denne måten ville informantene lettere kunne justert undervisningen for å skape bedre forståelse, og det ville vært lettere å unngå misforståelser. Dialogisk undervisning tar på alvor utfordringen med å tolke konteksten og adressatene, og krever ikke at informantene skal ha et klart svar på hva synd er. Jeg vil dermed påstå at syndstematikken er lettere å snakke om i undervisning dersom en har en dialogisk tilnærming, og at denne tilnærmingen derfor er veldig relevant for syndstematikken.

### 5.2.3 Meningsforhandling – Samarbeides det om å skape mening?

I dialogismen er samarbeidet om å skape mening selve hensikten med dialogen (Igland & Dysthe, 2001, s. 113). Det er derfor sentralt å se på om informantene, i syndsundervisningen, samarbeider med konfirmantene om å skape mening rundt syndstematikken. Det er også viktig å se på om det skjer et reelt samarbeid, eller om syndstematikken behandles som ferdigformulert fra informantenes side.

#### 5.2.3.1 Meningsoverføring eller meningsskaping?

I alle intervjuene har det blitt trukket fram flere argumenter for at synd ser ut til å være en spesielt utfordrende tematikk å undervise om. Et argument som kommer tydelig fram hos informantene, er at den beskrives som en veldig kompleks tematikk. Informantene forteller at de er usikre på hvordan de skal formidle syndstematikken til konfirmantene. Det virker som at de forholder seg til syndstematikken som ferdigskapt, og som noe som nærmest skal overføres til konfirmantene. Blir det da meningsoverføring, framfor meningsskaping?

Et annet argument for at informantene opplever syndstematikken spesielt utfordrende å undervise om, er frykten for å si noe som kan oppfattes feil av konfirmantene. Det er nærliggende å tenke at informantene dermed ikke ser på syndsundervisningen som en arena for samarbeid, siden bidragene i et samarbeid skal behandles som elementer å bygge videre på. Jeg antar at informantene ikke ville kjent på en like stor frykt dersom de hadde sett på syndstematikken som noe de skal samarbeide med konfirmantene om å skape mening rundt. Informantene argumenterer også for at de mangler tid til å bli kjent med konfirmantene først. Jeg vil anta at dette handler om at informantene ønsker å vite hvordan de kan tilpasse syndstematikken på en bedre måte for konfirmantene. Det virker som at informantene ikke ser det som en mulighet å bli kjent med konfirmantene gjennom samarbeidet og meningsforhandlingen, for dermed å kunne justere tematikken underveis i meningsforhandlingen.

#### 5.2.3.2 Ønske om meningsforhandling

Det virker altså som at informantene i liten grad ser syndsundervisningen som en arena for meningsforhandling og samarbeid med konfirmantene, men at de fortsatt, dog i varierende grad, ser undervisningen som en formidlingsarena der de skal overføre et bestemt budskap. Likevel uttrykker de på ulike måter at de ønsker at undervisningen skal være mer preget av samarbeid. Bendik uttrykker dette tydelig når han i avsnitt 5.1.2.4 sier at han ønsker å gi konfirmantene et «innenfrablikk», og invitere dem til å være med å forme troen. Flere av informantene kommer med lignende uttalelser, særlig mot slutten av intervjuene. Anne minner seg selv på at hun har mulighet til å svare på konfirmantenes spørsmål med å si «*okei, da finner vi ut av dette sammen*». Espen konkluderer med at hans oppgave tross alt ikke er å frelse folk, men at «*jeg skal få lov til å være med og legge til rette for at, for Guds arbeid på jord.*» Min opplevelse er at dette var en tanke som utviklet seg etter hvert som at informantene, gjennom intervjuene, ble bevisste på hvilke utfordringer de knyttet til syndsundervisningen. Det er også min tolkning at informantene ønsker at undervisningen skal være mer preget av meningsforhandling og samarbeid enn den er på nåværende tidspunkt, men at de ikke helt vet hvordan de skal få dette til.

Det er likevel interessant å trekke fram informantenes beskrivelser i avsnitt 4.4.2, der de forteller om opplevelse som undervisningsmetode. I dialogismen er, som nevnt, dialog mer enn en samtale, og handler om hvordan vi orienterer oss i vår virkelighet (Børtnes, 2001, s. 95). Informantene forteller om ulike måter hvor konfirmantene kan delta i undervisningen med hele seg, og beskriver hvordan konfirmantene uttrykker at slike opplevelser gjør noe med dem. Camilla forteller blant annet at hun bruker nattverd i forbindelse med syndstematikken. I disse tilfellene blir opplevelse en undervisningsmetode der konfirmantene og kateketene sammen kan skape mening i det de opplever. Informantene bruker dermed i noen grad meningsforhandling i syndsundervisningen, og her kan undervisningen sies å være dialogisk.

## 6 Konklusjon

I innledningen pekte jeg på at syndstematikken har fått et «dårlig rykte» på grunn av de negative følgene formidlingen av synd har fått, og jeg pekte på utfordringen kirken har med å snakke sunt og meningsfullt om synden. Min antagelse var at det negative fokuset på synden har konsekvenser for hvordan syndstematikken omtales i konfirmasjonsundervisning. Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen er «Hvordan konstitueres syndstematikken i konfirmasjonsundervisning?», og jeg har jobbet med to delproblemstillinger for å finne svaret på hovedproblemstillingen.

Den første del-problemstillingen tok for seg hvilke faktorer som er konstituerende for syndsundervisningen, og her har vi sett at det er mange faktorer som er med og påvirker syndsundervisningen. Jeg ønsket å finne ut av hvilke tanker og følelser mine informanter hadde i tilknytning til syndsundervisningen, og jeg har fokusert på faktorer knyttet til deres oppfattelser av konfirmantene og de kontekstuelle rammene for syndsundervisningen. Kateketene trakk fram at konfirmantene har det vanskelig, at de er ulike og at de kan lite om syndstematikken. Av kontekstuelle faktorer trakk de blant annet fram hvordan andre temaer i konfirmasjonstiden, samt kirkens historie var med å påvirke syndsundervisningen. Kateketenes beskrivelse av konfirmantene og konteksten fører til at de i møte med syndstematikken kjenner på frykt, at syndstematikken oppleves tidkrevende og kompleks, og at syndsundervisningen derfor nedprioriteres. Faktorene som ble trukket fram ser altså ut til å begrense syndsundervisningen, mer enn å utfordre til meningsforhandling. Disse funnene

representerer hovedlinjene i intervjuene, men jeg vil understreke at enkelte av informantene også beskriver noen av utfordringene som spennende og givende. Det kan imidlertid drøftes om det er hensiktsmessig å ha en viss tilbakeholdenhet med å snakke om synd. Malm problematiserer en for ureflektert formidling av syndstematikken fordi dette kan få dypt negative konsekvenser for menneskets selv vurdering (Malm, 2015). Det kan derfor være nyttig å ha en sunn skepsis til syndstematikken. Jeg vil likevel hevde at for de fleste informantene mine er denne skepsisen mer hemmende enn hjelpende.

Informantene opplever altså syndsundervisningen som utfordrende, og beskriver denne utfordringen hovedsakelig som noe negativt. Hvorfor opplever de syndsundervisningen så vanskelig? Det virker som at informantene ikke vet hvordan de skal forholde seg til de ulike utfordringene som syndsundervisningen bringer med seg, og jeg undres på hva dette betyr. Er det rett og slett mangler i utdannelsen som gjør at kateketene ikke opplever å ha de nødvendige ressursene til å møte utfordringene i arbeidet? Har det vært et for stort fokus på de potensielle skadevirkningene som følge av usunn formidling av syndstematikken? Eller kommer dette av et behov for å ta avstand fra kirkens tradisjonelle måte å snakke om synd på?

Anders Hove (2016) fant i sin avhandling at å snakke sunt om synd innebærer at all tale om synd må knyttes sammen med talen om et positivt menneskebilde. Mine informanter er også tydelige på at de ønsker å formidle et positivt menneskebilde der konfirmantene kan se seg som elsket og verdifulle. Likevel er informantene tilbakeholdene og usikre på hvordan de skal snakke om syndstematikken. Jeg vil derfor hevde at Hoves funn i seg selv ikke er tilstrekkelig svar på hvordan vi kan snakke meningsfullt om synd. Liv Turid Blesvik (2017) konkluderte i sin avhandling at synd er en kompleks tematikk som krever tid å belyses på en god måte, og som må ses i sammenheng med andre temaer. Dette stemmer godt med hva mine informanter fortalte om sin opplevelse med syndstematikken, og det viser at det er viktig å ta på alvor at det er utfordrende å snakke godt om syndstematikken. Likevel gjenstår spørsmålet om hvordan kirken kan gjøre det.

Det andre spørsmålet i problemstillingen søkte å finne ut på hvilken måte syndsundervisningen er dialogisk. Det er vanskelig å analysere hvordan syndsundervisningen er dialogisk når den er såpass fragmentert som informantene beskriver. I teorikapittelet viste jeg imidlertid til at dialog-begrepet i dialogismen strekker seg lengre enn til kun å handle om

en samtale, men at dette handler om en holdning vi møter samtalepartnerne med (Rommetveit, 2008, s. 116). Jeg ønsket derfor å finne ut om informantene hadde en dialogisk tilnærming til syndsundervisningen. I underkapittelet 5.2 drøftet jeg dette ut fra de tre sentrale trekkene i dialogen, som beskrevet i del teorikapittelet. Jeg kom fram til at på tross av at informantene viser en vilje til å åpne for flerstemmighet og samtale, kan ikke syndsundervisningen sies å være dialogisk. De kontekstuelle faktorene, som informantene trakk fram som konstituerende for syndsundervisningen, er for begrensende til at informantene ser dialog som meningsfullt og hjelpsomt.

Det er altså ikke reell dialog i syndsundervisningen, slik mine informanter beskriver den. Jeg vil imidlertid argumentere for at en dialogisk tilnærming kan være en hensiktsmessig løsning på utfordringen med å undervise om synd for konfirmanter. Dette er fordi dialogen skaper en arena der vi hele tiden gis mulighet til å fornye syndsundervisningen til nye tilhørere og nye kontekster. Vi kan se at informantene i noen grad justerer seg ut fra hvordan de tolker konteksten og konfirmantene, men at de likevel ikke går i dialog med disse. Min tolkning er at de oppfatter konfirmantene som mottakere av et budskap, i stedet for å se dem som samtalepartnere som de skal skape mening sammen med. Dialogen stopper dermed opp. Mangelen på en dialogisk tilnærming går derfor utover konstitueringen av syndsundervisningen, fordi det fører til at tolkningen av konteksten og konfirmantene skaper begrensninger for syndsundervisningen.

Mari Sønnesyn Berg (2016) konkluderte i sin avhandling at synd bør presenteres som noe strukturelt og som en menneskelig tendens til å gå imot Guds plan. Hun bemerker at syndsbegrepet har mistet sin relevans, og poengterer viktigheten av at kirken aldri må slutte å fornye evangeliet. Jeg er enig i Berg sin poengtering, og jeg vil argumentere for at dialogismen åpner for nettopp dette. Ved å bruke en dialogisk tilnærming i arbeidet med å fornye evangeliet er vi hele tiden i dialog med konteksten og adressatene, slik at vi kan forhandle om å skape ny mening sammen. På denne måten kan kirken samarbeide med konfirmantene, og mennesker forøvrig, om å gjøre syndstematikken relevant og meningsfull.

Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har det blitt tydelig for meg hvor sentralt det er å åpne for reell dialog for å kunne snakke meningsfullt om syndstematikken. Det har også blitt tydelig for meg hvor viktig det er å forstå hvem vi snakker med og hvilken kontekst dialogen

foregår i, både for å motvirke misforståelser, men særlig for å få til en meningsfull dialog. Jeg ble også oppmerksom på hvor fastlåst både jeg selv er, men også kanskje kirken er, i forestillingen om at vi skal formidle et fast budskap, og at dette vanskeliggjør arbeidet med å finne hensiktsmessige måter å snakke meningsfullt om det samme budskapet til nye mennesker og nye kontekster. Jeg håper forskningen min kan brukes til nettopp dette, å gi inspirasjon til å gå i dialog med kontekst og adressater for å finne gode måter å snakke om syndstematikken på, og ellers andre utfordrende tematikker.

## 7 Litteratur

Arbeids- og sosialdepartementet (2005, 17.juni) Kapittel 2a Varsling, i Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). Lovdata. Hentet 11.mai 2019 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_2#%C2%A72-4)

Arthur, S., Mitchell, M., Lewis, J. & Nicholls, C.M. (2014) Designing Fieldwork, i Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. (Red.) Qualitative Research Practice: A guide for social science students & researchers (2.utg.) London: SAGE Publications

Berg, M.S. (2016) “Men, Gud, hvorfor blir man frelst?”: korleis snakka meningsfullt og truverdig om synd og forsoning slik det kan forståast ut frå Bibelen på ein måte som er relevant for menneske i dag? Oslo: Det teologiske menighetsfakultet. Masteravhandling

Blesvik, L.T. (2017) Skriftemål for ungdom?: Med bakgrunn i vår Lutherske arv, hvordan kan vi gi ungdom anledning til å skrifte, slik det står i trosopplæringsplanen? Stavanger: VID vitenskapelige høyskole. Masteravhandling

Børtnes, J. (2001) Bakhtin, dialogen og den andre, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016, 27.april) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 28.april 2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Den norske kirke (2010) Gud gir – vi deler: Plan for trosopplæring i Den norske kirke. Oslo: Kirkerådet

Den norske kirke (2019) Spørsmål og svar om konfirmasjon. Kirken.no. Hentet 11.mai 2019 fra <https://kirken.no/nb-NO/konfirmasjon/sporsmal-og-svar-om-konfirmasjon/>

Dysthe, O. (2001) Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag



Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, O. & Igland, M.A. (2001) Vygotskij og sosiokulturell teori, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Farstad, M. (2016) Skam: Eksistens, relasjon, profesjon. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hagtvet, B.E. & Wold, A.H. (2003) On the Dialogical Basis of Meaning: Inquiries Into Ragnar Rommetveit`s Writings on Language, Thought and Communication, i Mind, Culture and Activity, 10, nr. 3, s. 186-204

Henriksen, J.-O. (2003) Imago Dei: Den teologiske konstruksjonen av menneskets identitet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Hoel, T.L. (2001) Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Hove, A. (2016) Meir enn eit syndig menneske: Syndsforståingas betydning for forståinga av mennesket som skapt i Gud sitt bilete og vår tale om det. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet. Spesialavhandling

Igland, M.A. & Dysthe, O. (2001) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Kulturdepartementet. (2004, 20.november) Tjenesteordning og kvalifikasjonskrav for kateketer. Lovdata. Hentet 06.mai 2019 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1894/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-11-20-1894/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015) Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Leenderts, T.A. (2005) Når glassflaten brister: Om brytningen mellom livet og troen (2.utg.) Oslo: Verbum Forlag

Lewis, J. & Nicholls, C.M. (2014) Design Issues, i Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. (Red.) Qualitative Research Practice: A guide for social science students & researchers (2.utg.) London: SAGE Publications

Linell, P. (2003) Dialogical Tensions: On Rommetveitian Themes of Minds, Meanings, Monologues and Languages, i Mind, Culture and Activity, 10, nr. 3, s. 219-229

Linell, P. (2009) Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, Inc.

Malm, M. (2015) "Man stiller ikke spørsmål til Luther". Vårt Land. 21.september. Hentet 30.april 2019 fra [http://www.verdidebatt.no/innlegg/11599247#post\\_11599247](http://www.verdidebatt.no/innlegg/11599247#post_11599247)

Poulsen, S.S. (2016) "Ateist: Giv mig den kristne synd tilbake". Kristeligt Dagblad. 4.februar. Hentet 30.april 2019 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/giv-mig-synden-tilbage>

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

Ritchie, J. & Ormston, R. (2014) The Applications of Qualitative Methods to Social Research, i Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. (Red.) Qualitative Research Practice: A guide for social science students & researchers (2.utg.) London: SAGE Publications

Rommetveit, R. (2003) On the Role of "a Psychology of the Second Person" in Studies of Meaning, Language, and Mind, i Mind, Culture and Activity, 10, nr. 3, s. 205-218

Rommetveit, R. (2008) Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Silseth, K. (2014) Dialogisme som tilnærming til læring, i Stray, J.H. & Wittek, L. (Red.) Pedagogikk – en grunnbok. Oslo: Cappelen Damm

Skagen, K. (2001) Veiledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Smidt, J. (2001) «Om ljod bed eg alle ...»: Elevstyringer i klasserommet og den store dialogen, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Säljö, R., Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2001) Samtal, samarbeide och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag

Thagaard, T. (2009) Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2015) "Syndene mine". Vårt Land. 25.mars. Hentet 30.april 2019 fra <https://www.vl.no/troogkirke/syndene-mine-1.347348>

Vaage, S. (2001) Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring, i Dysthe, O. (Red.) Dialog, Samspel og Læring. Oslo: Abstrakt forlag.

Webster, S., Lewis, J. & Brown, A. (2014) Ethical Considerations, i Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C.M. & Ormston, R. (Red.) Qualitative Research Practice: A guide for social science students & researchers (2.utg.) London: SAGE Publications

Wertsch, J.V. (1998) Mind as action. New York: Oxford University Press

Wikipedia, bidragsytere (2018, 24.februar) Bjørnetjeneste. Wikipedia, den frie encyklopedi. Hentet 03.april 2019 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Bj%C3%B8rnetjeneste>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1, Informasjonsskriv og Samtykkeerklæring

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

«Hvordan snakker vi om synd for konfirmanter i dag?»

##### **Bakgrunn og formål**

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan synd snakkes om og formidles for konfirmanter i kirkelig undervisning i dag, og hvilke tanker og erfaringer kateketer har rundt formidlingen av dette temaet for dagens ungdommer.

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt innenfor Kirkelig Undervisning ved Det teologiske Menighetsfakultet. Et masterprosjekt vil si at en student gjennomfører et avgrenset forskningsprosjekt under veiledning av en faglig ansatt ved Det teologiske Menighetsfakultet. Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av kvalitative intervjuer, og studenten vil analysere dette materialet i forbindelse med sin masteroppgave. Prosjektet har en varighet på 5 måneder, og avsluttes i mai 2018.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer at du vil bli intervjuet av masterstudent NN om ditt arbeid med konfirmanter, og dine tanker og erfaringer knyttet til formidling av temaet synd for denne målgruppen. Hvert intervju tas opp på bånd, transkriberes ordrett og anonymiseres før lydfilene slettes. Hvert intervju vil ta ca. 30-60 min og spørsmålene vil omhandle dine tanker om syndsbegrepet, konfirmantene som målgruppe og din opplevelse av å formidle dette temaet for konfirmantene.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten som har tilgang på personopplysninger og lydopptak av deg. Personopplysninger og lydopptak vil lagres med passordbeskyttelse og lydopptaket slettes når intervjuet er transkribert. Informasjon fra intervjuet vil deretter anonymiseres. Det skal ikke være mulig å identifisere deg utfra det anonymiserte materialet. Med bakgrunn i dette materialet vil studenten skrive sin masteroppgave. Det skal heller ikke være mulig å gjenkjenne deg som person i denne oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2018, og studenten vil slette alt datamateriale ved prosjektslutt.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg og datamateriale fra deg slettes og ikke brukes i masteroppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med NN, på mail \_\_\_\_ eller tlf \_\_\_\_\_. Veileder på dette masterprosjektet er Førsteamanuensis i religionspedagogikk Morten Holmqvist, mail: [morten.holmqvist@mf.no](mailto:morten.holmqvist@mf.no) , telefon: 22 59 06 06.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Litt om konteksten:

- Hvordan er konfirmasjonsopplegget hos dere?
  - o Hvor mange konfirmanter har dere?
  - o Hvordan ser undervisningssettingen ut?
  - o Hvem har undervisningen?
- Blir synd tematisert i konfirmasjonstiden?
  - o I hvor stor grad blir det tematisert?
- I hvilke settinger blir temaet synd brakt på bane?
  - o Er det konfirmanter selv som spør eller tar det opp, eller skjer det på ditt initiativ?

#### Kulturelle ressurser:

- Hvilke ord, begrep, språklige bilder (metaforer, sammenligninger etc.) bruker du når du snakker om synd?
  - o Hva er grunnen til at du velger disse ordene, begrepene, bildene?
  - o Hva tror du konfirmanter hører når du bruker disse begrepene?

- Bruker du ressurser fra populærkulturen? F.eks. filmer, avisartikler, begreper e.l.?
  - o Hvordan brukes disse ressursene?
  - o Hvorfor?
- Bruker du vers eller fortellinger fra Bibelen? Hvilke?
- Kommer temaet synd opp når det snakkes om frelse? Hvordan knyttes dette sammen?
- Knytter du det til andre temaer i konfirmasjonstiden?
  - o I så fall hvilke? (Eks. budene, fellesskap, nattverd, tilgivelse)

### **Om målgruppen:**

- Hvordan vil du beskrive ungdomskulturen og ungdommene i dag?
  - o Hvordan påvirker dette måten du snakker om synd til dem?
- Har du noe inntrykk av hvor de får sin forforståelse om synd/kristendom fra?
  - o KRLE? Media?
- Hva slags forforståelse har de av syndstematikken?
- Hvilke spørsmål stiller de i forbindelse med tematikken?
- Hvordan er det å skulle undervise om syndstematikken når de har den forforståelsen?
- Hvordan tenker du ungdommer lærer best?

### **Erfaringer og opplevelser:**

- Hvilke erfaringer har du med å snakke om dette temaet for konfirmanter?
- Hvordan er responsen fra konfirmantene?
- På hvilken måte opplever du at du når inn til konfirmantene med dette temaet?
- Opplever du at det å snakke om temaet fører til noen endring hos konfirmantene?
- Opplever du at måten man snakker om synd på har endret seg?
- Hvordan opplever du det å snakke om synd for konfirmanter?
- Er det noen utfordringer knyttet til det å undervise om syndstematikken? Hvilke?
- Endrer dette måten du tenker rundt temaet? Hvordan?

## 8.3 Vedlegg: Godkjennelse fra NSD

NSD

Morten Holmqvist  
PO BOX 5144 Majorstuen  
0302 OSLO

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58247 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.01.2018 for prosjektet:

58247

*Hvordan konfigureres syndsbegrepet i kirkelig undervisning?: en kvalitativ undersøkelse av kateketers opplevelse av å formidle syndsbegrepet til konfirmanter.*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder  
Morten Holmqvist  
[Redacted]

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

[Redacted]



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58247

#### FORMÅL

hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvordan synd snakkes om og formidles for konfirmanter i kirkelig undervisning i dag, samt hvilke tanker og erfaringer kateketer har rundt formidlingen av dette temaet for dagens ungdommer. Prosjektets problemstilling er: "Hvordan konfigureres syndsbegrepet i kirkelig undervisning?". Prosjektets forskningsspørsmål knyttes til hvilke kulturelle ressurser som tas i bruk i konfigurasjonen av syndsbegrepet, hvordan kunnskap om dagens ungdom påvirker formidlingen, og hvordan kateketen opplever og tenker rundt det å snakke om synd overfor konfirmanter.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

#### SENSITIVE DATA

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PUBLISERING

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres, mens det i informasjonsskrivet står at alle vil være anonyme i oppgaven. Dersom det er aktuelt å publisere personopplysninger må du få samtykke fra den enkelte til det.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

