



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Utprøving av *Tidslinjen* – *den store fortellingen i Bibelen*

Aksjonsforskning for utvikling av et bibeldidaktisk redskap i trosopplæring

Asbjørn Håkonseth

Veileder

professor Heid Leganger-Krogstad



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

Det teologiske Menighetsfakultet, 2015, vår

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)

Master i kirkelig undervisning

Side 1: Jesus og barna. Illustrasjon: Oscar Jansen. © Verbum forlag 2015, gjengitt med tillatelse.

**Illustrasjoner fra *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen*, © Verbum forlag 2015,
er gjengitt med forlagets tillatelse, jf. vedlegg 2.**

Forord

Temaet for masteroppgaven min har jeg heldigvis ikke kommet på selv. Dersom jeg skulle gjort det, hadde jeg nok ennå sittet her og lurt på i hvilken ende av det interessante feltet trosopplæring jeg skulle begynne for å finne noe som var mer interessant enn alt det andre.

I stedet fikk jeg bli med på et prosjekt som allerede var i gang, nemlig Verbum forlags utvikling av det bibeldidaktiske hjelpemiddelet *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen*. Forlagets prosjekt er støtta av Kirkerådet, og dette har gitt anledning til økonomisk støtte til masterprosjektet.

Jeg gikk løs på prosjektet med god støtte fra prosjektgruppa og veileder, og inspirert av utprøvernes egen inspirasjon over å få ta i bruk *Tidslinjen* som redskap. Selv hadde jeg med meg perspektiver fra praktisk-pedagogisk utdanning om både pedagogisk utviklingsarbeid, didaktikkforståelse og nye spørsmål om hva som kjennetegner kirkedidaktikk. Dette har satt stort preg på arbeidet.

Jeg vil få rette en stor takk til utprøverne for deres tid, interesse og vilje til å samarbeide om didaktisk refleksjon, og ikke minst til å stille seg åpen for kritisk analyse på den måten de har gjort i utprøvingssekvensene hvor jeg har vært til stede.

Prosjektgruppa har bestått av forlagsredaktør Hans-Olav Mørk, Hilde Heitmann, Frode Granerud, Jenny Marie Aagedal, professor Heid Leganger-Krogstad, og undertegnede. Takk til prosjektgruppa for muligheten til å være med, for gode tilbakemeldinger hele veien, for gode samtaler, bidrag og endringsvilje. Mye av det som står i oppgaven har samtalene i prosjektgruppa som kilde. Takk til forlaget for økonomisk støtte.

Professor Heid Leganger-Krogstad har vært min veileder, og skal ha en ekstra takk, for gode samtaler, tillit og ei åpen holdning. Jeg er stolt av å være en av Heids disipler!

Takk til kona mi, Ingvild Gutubø Håkonseth. Ditt arbeid med din masteroppgave i fjor var til stor inspirasjon for meg. Takk for at du gikk først, og for at du har vært villig til å svare på alle mine spørsmål. Du skulle vært kalt veileder, du også. Og takk for så mye mer enn det.

Oslo, mai 2015

Asbjørn Håkonseth

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å bidra til å forbedre produktet *Tidslinjen – den store fortellingen i Bibelen* før det gis ut på Verbum forlag. Produktet er et bibeldidaktisk redskap med trosopplæring i Den norske kirke som et viktig bruksområde. Masteroppgaven relaterer seg derfor til kirkedidaktikk og vil bidra til utvikling av dette fagområdet.

Teoriene som er brukt, er teori om mediert handling, didaktisk relasjonstenkning, og teori om praksisteori. Problemstillinga er: *Hvordan bør Tidslinjen endres for at produktet skal gi gode mulighetsbetingelser i måten det brukes på som redskap i didaktiske prosesser?* Ei delproblemstilling spør på hvilken måte didaktiske faktorer og utprøverens praksisteori har betydning for hvilke mulighetsbetingelser produktet har i utprøvningsfasen.

Metoden følger aksjonsforskningsstrategi ved at målet med forskninga er endring. Studien er kvalitativ og bruker abduktiv analysestrategi. Utvalget besto av seks utprøvere som gjennomførte sju utprøvningssekvenser. Sekvensene inneholdt for-intervju, observasjon av undervisning, og analyserende etter-samtale, det vil si at observasjonen og den første analysen skjedde i samarbeid med utprøveren.

Den fortsatte analysen viste at ønsket om levende formidling av og sammenhengende plan for bibelfortellinger i trosopplæring, ulike forhold knytta til gruppa av barn og unge, forberedelse av undervisning med tanke på tid og kunnskap, samt mål og vurdering, var didaktiske faktorer og elementer av praksisteori som spilte inn på mulighetsbetingelsene i utprøvnings situasjonene. Blant mulighetsbetingelsene var utprøvningsmateriellets forutsetninger for regi, og muligheten til å velge og å velge bort forslag. Avhandlinga drøfter disse resultatene, blant annet med tanke på at mål og vurdering så ut til å være ubevisste deler av utprøvernes praksisteorier.

Basert på resultatene og drøftingene, gjør avhandlinga rede for de endringene som var et resultat av utprøvningsfasen. Endringene ønsker å forsterke grunnideen, samtidig som de vil åpne for at *Tidslinjen* kan brukes basert på brukernes ulike behov og didaktiske faktorer.

Bedre formidling av grunnideen i regien, visualisering av en bibeldidaktisk livstolkingsmodell, større åpning for temabasert undervisning, mer tilgjengelig veiledningsmateriell, generelle målformuleringer og synliggjøring av vurderingsmetoder er blant endringene. Den bibeldidaktiske livstolkingsmodellen kan utforskes videre som et bidrag til generell kirkedidaktikk.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Figurliste.....	8
1. Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for forsknings- og utviklingsprosjektet	9
1.1.1 Utvikling av produktet <i>Tidslinjen</i>	9
1.1.2 Utvikling av kirkedidaktikk	11
1.2 Formål med studien	13
1.2.1 Forsknings- og utviklingsprosjektet som del av utprøvningsfasen	13
1.2.2 Forsknings- og utviklingsprosjektet som kirkedidaktisk utvikling	13
1.3 Teoretiske grunnlag.....	14
1.4 Problemstilling og design.....	15
1.5 Oppbygning av avhandlinga.....	16
2. Teori	17
2.1 Mediert handling	17
2.1.1 Agent og redskap i samhandling	17
2.1.2 Mediert handling har flere mål.....	18
2.1.3 Mulighetsbetingelser	18
2.1.3 Utvikling og transformasjon.....	19
2.1.4 Mestring og appropriering.....	19
2.2 Didaktikk	20
2.3 Praksisteori	21
3. Metode.....	23
3.1 Metodologiske grunnlag og modeller	23
3.1.1 Aksjonsforskning som grunnlag for metoden	23
3.1.2 Samarbeidsforskning som grunnlag for metoden.....	25
3.1.3 Modell for den faktiske metoden.....	26
3.3 Forskerrollen	27
3.4 Utvalg	28
3.5 Datainnsamling.....	29
3.5.1 For-intervju.....	29
3.5.2 Observasjon	31
3.5.3 Etter-samtale.....	31
3.6 Analysemetode	32
3.6.1 Analyse i samarbeid med utprøver.....	32
3.6.2 Transkripsjon og kategorisering.....	33

3.6.3	Utprøvermøte og prosjektgruppemøter	34
3.6.4	Meningsfortetting	34
3.7	Begrensninger ved metoden	34
3.8	Troverdighet i forskninga	35
3.9	Forskningsetikk	35
4.	Presentasjon av materiell og utvalg	38
4.1	Utprøvingsmateriellet	38
4.1.1	Illustrasjonene og banneret	38
4.1.2	Nettsida	38
4.1.3	Tekstene	40
4.2	Planer for det ferdige produktet	42
4.3	Presentasjon av utprøverne og utprøvingssituasjonene	42
5.	Analyse	44
5.1	Levende formidling	44
5.1.1	Ideer	44
5.1.2	Krav til forberedelse	45
5.1.3	Innspill underveis i fortellinga	45
5.1.4	Innlevelse og deltakelse	46
5.2	Sammenhengende plan	47
5.2.1	Fortellingsprogram for kontinuerlige tiltak	47
5.2.2	Systematisk bibelundervisning	48
5.3	Regi	48
5.4	Gruppa av barn og unge	50
5.4.1	Forhåndskunnskap om fortellingene	50
5.4.2	Differensiering	50
5.4.3	Gruppestørrelse, samtaleledelse og aktivitet	51
5.4.4	Størrelsen på banneret	52
5.5	Forberedelse, kunnskap og tidsbruk	52
5.5.1	Formidlerens kunnskap om fortellinga	52
5.5.2	Formidlerens kunnskap om Bibelens store fortelling	53
5.5.3	Tid til forberedelser	54
5.6	Å velge og å velge bort	55
5.6.1	Tid som rammefaktor	55
5.6.2	Å gjøre til sitt eget	56
5.6.3	Ønske om flere forslag	57
5.7	Mål og vurdering	57
5.7.1	Vurdering, en ubevisst prosess	57

5.7.2 Målformuleringer	58
5.7.3 Vurderingskriterier og vurderingsmetoder	59
6. Drøfting av utprøvningsfasen	60
6.1 Tid som rammefaktor	60
6.2 Gruppa av barn og unge	61
6.3 Plan, innhold og undervisningstema	62
6.4 Fortellingsmetodikk	63
6.5 Mål og vurdering	64
6.5.1 Mål	64
6.5.2 Vurdering	65
6.5.3 Mål og vurdering i sammenheng	66
6.5.4 Bemerkning om kategorien	67
6.6 Behov for forberedelser	67
6.7 Bruksmåter, mestring og appropriering	68
7. Drøfting av endringer	69
7.1 Regi	69
7.2 En bibeldidaktisk livstolkingsmodell	72
7.2.1 Beskrivelse av modellen	72
7.2.2 Eksempel på modellbasert undervisning	74
7.3 Temabasert undervisning	75
7.4 Tilgjengelig veiledning	76
7.5 Målformuleringer	77
7.6 Vurdering	78
7.7 Banneret	79
8. Konklusjon	80
8.1 Resultater til prosjektgruppa	80
8.2 Utblikk til generell kirkedidaktikk	81
9. Litteratur	83
10. Vedlegg	86
Vedlegg 1: Tabell med alt innhold i forskningsdesignet	86
Vedlegg 2: Tillatelse til bruk av grafisk materiell	88
Vedlegg 3: Tilråding fra NSD	89

Figurliste

Side 1: Jesus og barna	1
Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen	20
Figur 3: Den religionsdidaktiske kulturmodellen.....	21
Figur 4: Praksisteori i praksistrekanten	22
Figur 5: Modell for aksjonsforskning.....	24
Figur 6: Primær- og sekundærsirkelen i modell for forsknings- og utviklingsarbeid i skolen	24
Figur 7: Forskerplataet i modell for forsknings- og utviklingsarbeid i skolen.....	25
Figur 8: Skjematisk oversikt over datainnsamlingssekvensene	26
Figur 9: Skjematisk oversikt over prosessen i hele forsknings- og utviklingsprosjektet	27
Figur 10: Illustrasjonene på tidslinjebanneret	38
Figur 11: Skjerm bilde fra utprøvningsversjonen av nettsida	39
Figur 12: Skjerm bilde fra utprøvningsversjonen av nettsida	39
Figur 13: En bibeldidaktisk livstolkingsmodell	72
Figur 14: En bibeldidaktisk livstolkingsmodell med Tidslinjens regisymboler.....	73
Figur 15: Modell for progresjon i undervisningstemaer	76

1. Innledning

Denne masteravhandlinga er resultatet av et forsknings- og utviklingsprosjekt som har vært en del av utprøvningsfasen til produktet *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen*, som Verbum forlag er i ferd med å gi ut. *Tidslinjen* er et bibeldidaktisk hjelpemiddel, som vil gi forslag til hvordan man kan formidle bibelfortellinger til barn og unge i trosopplæring og på kristne friskoler. Forsknings- og utviklingsprosjektet er et empirisk arbeid som har blitt utført i samarbeid med utprøverne og med prosjektgruppa i forlaget.

At det er et forsknings- og utviklingsprosjekt, betyr at jeg har brukt aksjonsforskning som metodologisk grunnlag. Jeg har spurt hvordan utprøvningsmateriellet til *Tidslinjen* burde endres, før utgivelsen som ferdig produkt. Avhandlinga er en redegjørelse for og ei kritisk drøfting av endringene som er foreslått på grunnlag av prosjektet i utprøvningsfasen.

I innledningskapittelet vil jeg først presentere bakgrunnen og formålet for avhandlinga, både i lys av det oppdraget jeg har fått fra forlaget, og sett som et bidrag til den faglige diskursen i kirkeidaktikk. Deretter vil jeg presentere problemstillinga og forskningsdesignet, og hvordan oppgaven er bygd opp videre.

1.1 Bakgrunn for forsknings- og utviklingsprosjektet

1.1.1 Utvikling av produktet *Tidslinjen*

Bakgrunnen for prosjektet hører tett sammen med bakgrunnen for *Tidslinjen*:

Det var en gang en idé. Ideen kom fra en teolog, Hilde Heitmann, som er trosopplæringsleder i ei menighet i Den norske kirke. Ideen sprang ut fra de bibeldidaktiske utfordringene som Heitmann opplevde i arbeidet med å undervise barn og ungdommer i den kristne troa de er døpt til: Hvordan kan man formidle og undervise om enkeltvise bibelfortellinger på en sånn måte at det er mulig å oppfatte Bibelen som ei sammenhengende, stor fortelling? Og hvordan kan man formidle at disse enkeltfortellingene, og den store fortellinga i Bibelen, har relevans for våre liv i dag?

Heitmann ønska å ha ei tidslinje som fortellingene kunne plasseres på i en kronologisk sammenheng. Med den kunne barna få se hvordan enkeltfortellingene viser til hverandre, og at de samtidig har en plass i Bibelens store fortelling. Bibelens fortelling strekker seg fra skapelse til nyskapelse, og denne nyskapelsen er fortsatt et framtidshåp i den kristne kirke. Derfor måtte vår tid inkluderes på denne tidslinja.

Den som leter, den finner, heter det, men Heitmann fant ikke noe som oppfylte kvalitetskravene. Tidslinja måtte være fengende flott, med visuell tiltrekningskraft og med minimalt med tekst. Når man ikke finner, får man lage selv, skulle det ha hett. Trosopplæringslederen tok kontakt med en illustratør som kunne utforme den tidslinjen som trosopplæringslederen så for seg.

Men det finnes flere utfordringer med å formidle bibelfortellinger enn bare det å plassere dem i en sammenheng. Hvordan kan man tilrettelegge bibelteksten til å bli ei fortelling som egner seg til å formidle levende? Hvilken bakgrunnskunnskap er nødvendig for formidler og for tilhørere for å forstå den konteksten fortellinga fant sted i? Hva kan vi lære av fortellinga, og hvordan kan vi lære det? Disse utfordringene krever mer enn bare illustrasjoner til hjelp. Ballen rulla videre, og ideen utvikla seg til et helt konsept: *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen*, et didaktisk hjelpemiddel for formidling av bibelfortellinger.

Verbum forlag tok imot ideen til konseptet, og ville bidra til å gjøre det til et produkt. Ei prosjekt- og forfattergruppe med sammensatt forlags-, teologi- og pedagogikk-kompetanse ble etablert våren 2014. Fram mot planlagt utgivelse høsten 2015 ble det satt av tid til en utprøvningsfase parallelt med videre utvikling. Utprøvningsmateriellet besto av et banner med en foreløpig utgave av illustrasjonene på tidslinja, ei nettside som anga rammene for det ferdige produktet, samt tekster med forslag til undervisningsopplegg for åtte fortellinger, hvert opplegg delt inn i alternativer for tre aldersgrupper. I kapittel 4 vil jeg presentere utprøvningsmateriellet mer detaljert.

Samtidig som prosjektgruppa rekrutterte praktikere i undervisning i ulike kirkesamfunn og på kristne friskoler til å drive utprøving, ble også jeg rekruttert til å dokumentere utprøvningsfasen og bidra til utvikling gjennom min masteroppgave. I denne avhandlinga redegjør jeg for og drøfter kritisk den delen av utprøvningsfasen som jeg har fulgt. I utprøvningsfasen har samarbeida med noen av utprøverne om utprøving, og jeg har diskutert sammen med prosjektgruppa, som jeg har vært en del av. Datainnsamlingsperioden var høsten 2014, og diskusjonene i prosjektgruppa har foregått både høsten 2014 og våren 2015.

Mens de åtte oppleggene og banneret med de foreløpige illustrasjonene ble prøvd ut, arbeida prosjektgruppa videre med å skrive flere opplegg. Underveisrapportene fra utprøvingssituasjonene ble drøfta i prosjektgruppa, og førte til endringer i hvordan de nye oppleggene ble skrevet. Disse endringene har vært en del av forskningsprosjektet og er en del av det som dokumenteres og drøftes i denne avhandlinga.

Ved utgivelsen av *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen* vil produktet være utforma blant annet på grunnlag av det forsknings- og utviklingsprosjektet som denne masteroppgaven utgjør. Verbum forlag har gitt økonomisk støtte til masterprosjektet.

1.1.2 Utvikling av kirkeidaktikk

Jeg mener at Heitmanns utfordringer i arbeidet som trosopplæringsleder viser behovet for ikke bare å utvikle *Tidslinjen* som hjelpemiddel, men kirkeidaktikk som helhetlig fagområde. Dette har særlig bakgrunn i trosopplæringsreformen, og i den store mangelen på forskningsarbeider innafor kirkeidaktikk, særlig med sosiokulturelle teorier som bakgrunn. Jeg vil derfor nevne trosopplæringsreformen og kirke- og bibelidaktisk forskning som en videre bakgrunn for prosjektet.

1.1.2.1 Trosopplæringsreformen

Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring for Den norske kirke ble vedtatt av Kirkemøtet i 2009. Planen har bakgrunn i Stortingets vedtak fra 2003 om trosopplæringsreformen, og i en forsøks- og utviklingsfase i 2004–2008. Den er en rammeplan som legger føringer for hver menighets lokale plan for trosopplæring. De lokale planene skal være systematiske og sammenhengende planer for trosopplæring for alle døpte, uansett funksjonsnivå, i alderen 0–18 år (Kirkerådet 2010).

At hver menighet skal ha en plan for aldersbestemte tiltak som til sammen utgjør 315 timer trosopplæring fordelt over 18 år, og at reformen dessuten medfører finansiering av dette, har ført til ei enorm utvikling i antallet trosopplæringstiltak. Fra Kirkerådet har det også blitt finansiert utvikling av blant annet metodelitteratur og didaktiske hjelpemidler, og *Tidslinjen* har fått slik prosjektstøtte.

Trosopplæringsreformen har ført til en ny forståelse av kirkas undervisningspraksiser, og disse praksisenes rolle i det å være kirke. Menighetenes trosopplæringsarbeid har potensial til utvikling av hele menigheta (Leganger-Krogstad 2012). De nye praksis-baserte forutsetningene for kirkeidaktikk, i tillegg til ny religionspedagogisk teori som inkluderer sosiokulturelle perspektiver, skaper et behov for nye blikk på hvordan kirkas undervisningspraksiser kan forstås og utvikles.

1.1.2.2 Litteratur og forskning i kirkeidaktikk/bibelidaktikk

Begrepet kirkeidaktikk er lite brukt. Vi finner det i et svensk forskningsprosjekt, hvor det har blitt undersøkt hva som kan forstås som kirkelig bibelundervisning hva, hvordan og hvorfor (Olivestam et al. 1995).

Aasmund Dale har skrevet ei studiebok om kirkedidaktikk hvor det gis innspill til refleksjoner for kirkelig undervisning, på både prinsipielt og praktisk grunnlag (Dale 1994). Den måten Dale understreker det spesifikt kirkelige i denne didaktikken, blir kritisert av Britt Ulstrup Engelsen (2001). Engelsen mener at menighetspedagogers tendens til å framheve kirkedidaktikkens egenart sammenligna med skolens, undergraver de verdifulle refleksjoner som den allmenne didaktikken kan bidra med også i kirkas refleksjon over undervisningspraksiser. En annen grunn til å ønske utvikling fra Dales kirkedidaktikk, er at han forholder seg til *Plan for dåpsopplæring for Den norske kirke* fra 1991. Ved trosopplæringsformen ble denne erstatta av planen *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010).

Med bibeldidaktikk mener jeg didaktikk med formidling av bibelfortellinger og bibelkunnskap som faginnhold. Aktuell forskning i bibeldidaktikk har vekt på møtet mellom bibelteksten og det lærende barnet. Et eksempel på dette er Astrid Ramsfjells studie, som har studert tilpasninger av bibeltekster i barnebibler, og analysert hvordan disse fortellingene har en implisitt leser og konstruerer en forståelse av barndom (Ramsfjell 2011). Et annet analyseperspektiv på barnebiblers teksttilpasninger er det teologiske, som Sören Dalevi har brukt for å undersøke hvilke syn på barnet, gudsbilder og Jesus-bilder som blir formidla (Dalevi 2007).

Litteratur om fortellingsdidaktikk for skolens religionsundervisning forholder seg nært til hva som er funksjonen til de religiøse fortellingene i kultur og i identitet (Afdal et al. 2006 [1997]; Breidlid & Nicolaisen 2011; Mogstad 1999). Sverre Dag Mogstad (1999) hevder at barnets lesning og fortolkning av fortellinga skjer i en dobbel didaktisk prosess mellom fortolkningsnøklene i barnets erfaringer og fortellingas egne fortolkningsnøkler. Denne prosessen er både mål og middel for bibeldidaktikken (Mogstad 1999: 136). Sidsel Lied foreslår i sitt KRL-relaterte arbeid ulike metoder for at barn kan forske på bibelfortellinger og -tekster (Lied 1996).

Didaktisk litteratur relatert til kirkas trosopplæring, etter reformen, kan i stor grad omtales som handbøker i undervisningsmetodikk. Ut over dette har Kristin Gunleiksrud Raam redigert ei bok som har et videre blikk på teologiske og didaktiske problemstillinger i formidling av bibelfortellinger enn det meste av annen litteratur om trosopplæring (Gunleiksrud 2011).

Det finnes ikke forskning på denne nye metodikklitteraturen. Et unntak er Kristin Brandsæters masteroppgave, hvor hun analyserte ulike læringssyn i *Sprell levende*, et undervisningsopplegg fra Søndagsskoleforbundet (Brandsæter 2009).

Litteratur om og forskning på kirkedidaktikk viser seg altså å være mangelfull. Særlig savner jeg forskning som retter seg mot hvordan undervisere reflekterer over sin egen undervisningspraksis, og didaktisk litteratur og forskning som tar i bruk sosiokulturelle teorier på den måten de er tatt i bruk i religionspedagogikk (Afdal 2013; Johnsen 2014). Jeg ønsker at denne avhandlingen kan være et bidrag til slik kirkedidaktisk forskning.

1.2 Formål med studien

1.2.1 Forsknings- og utviklingsprosjektet som del av utprøvningsfasen

Formålet med utprøvningsfasen var å hente inn erfaringer fra brukere av produktet *Tidslinjen*, slik at prosjektgruppa kunne få innspill til endringer som kunne forbedre produktet før utgivelsen. For å inkludere kirkedidaktiske, faglige perspektiver på utprøvinga, ble masterprosjektet bestilt for å følge utprøvinga. Bestillinga kom til meg via min veileder, professor Heid Leganger-Krogstad, som allerede var medlem av prosjektgruppa.

Grunnlaget for studien var derfor å dokumentere utprøvernes bruk og erfaringer for å bringe dem tilbake til prosjektgruppa. Ønsket om utvikling og forbedring gjorde det naturlig å legge til grunn metodologiske prinsipper fra aksjonsforskning, for å designe et forsknings- og utviklingsprosjekt hvor forslag til endringer er inkludert i utprøving, dokumentasjon og drøfting. Hovedmålet har derfor vært å framskaffe forskningsbaserte utviklingsforslag i nært samarbeid med representanter fra brukergruppa, for å kunne gi ut et produkt som er tilpassa hvordan brukerne faktisk tar det i bruk, og hvor denne tilpasninga er drøfta med teoretiske perspektiver.

1.2.2 Forsknings- og utviklingsprosjektet som kirkedidaktisk utvikling

Behovet for utvikling gjelder ikke bare for det didaktiske hjelpemiddelet *Tidslinjen*, men også for kirkedidaktikk generelt, slik jeg argumenterte for i avsnittet om bakgrunn for avhandlingen. De didaktiske refleksjonene som jeg har dokumentert og drøfta i forbindelse med dette prosjektet, kan ha overføringsverdi og være verdifulle i andre kirkelige undervisningspraksiser som skal utvikles didaktisk.

Gjennomgangen av litteratur og forskning ovenfor viser at kirkedidaktisk forskning er mangelfull. Nyere utvikling av teori i religionspedagogikk legger sosiokulturelle

læringsteorier til grunn (Afdal 2013; Johnsen 2014). Derfor er det nyttig å legge sosiokulturelle perspektiver til grunn også i didaktikken. Å studere lærerens didaktiske prosess, og ikke bare den sida av fortellingsdidaktikken som handler om barnets fortolkning og innlæring av fortellingene, er også et nytt perspektiv. Med denne avhandlinga ønsker jeg å komme med bidrag til kirkedidaktikken på begge disse måtene.

Gjennom å bruke aksjonsforskning og samarbeidsforskning som metodologiske grunnlag viser studien også hvordan disse kan være fruktbare tilnærminger til empirisk baserte forskningsarbeider for å forstå og utvikle kirkelige praksiser i lys av didaktiske perspektiver.

1.3 Teoretiske grunnlag

I dette avsnittet vil jeg definere hvilke teoretiske posisjoner som ligger til grunn for utforminga av problemstillinga og metoden. Jeg vil redegjøre mer detaljert om teoriene i neste hovedkapittel.

Jeg forstår utprøvernes undervisning som ei mediert handling, hvor *Tidslinjen* er ett av flere medierende redskaper i bruk. James Wertsch (1998) omtaler ulike kjennetegn ved medierte handlinger. Blant dem finner vi at de medierende redskapene har «constraints and affordances», to begreper som Afdal (2013: 154) slår sammen og oversetter med «mulighetsbetingelser». Blant andre egenskaper Wertsch drøfter, er at de medierende redskapene kan mestres eller approprieres, og at den medierte handlinga er i utvikling og kan transformeres av nye redskaper (Wertsch 1998: 42). Mi problemstilling for å studere *Tidslinjen* som medierende redskap vil omfatte hvilke mulighetsbetingelser det gir for den didaktiske prosessen, og hvordan det kan utvikles for å transformere brukernes undervisning og lettere mestres eller approprieres.

Didaktikk forstår jeg som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim & Hippe 1998: 9). Det kan tolkes som «en profesjonell arbeidsprosess som krever praktisk-teoretisk refleksjon, og kontinuerlig utvikling av fagdidaktisk og generell didaktisk kompetanse» (Hiim 2010: 29). Et viktig redskap i denne prosessen er den didaktiske relasjonsmodellen, som viser til ulike praktiske og grunnlagsteoretiske faktorer som spiller inn på hverandre og på hvordan undervisninga utformes. Modellen finnes i flere varianter som legger vekt på ulike kategorier (Engelsen 1998).

Praksisteori er i denne sammenhengen «en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for

personens undervisningspraksis» (Handal & Lauvås 1999: 19). Dette vil si at praksisteori ikke nødvendigvis er logisk sammenhengende som en vitenskapelig teori, men et individuelt fenomen som er sammenfletta av erfaring, kunnskap og verdier. Teori om praksisteori hører til i veiledningspedagogikken. Ved hjelp av veiledning kan underviseren bli bevisst og få hjelp til å utvikle sin egen praksisteori (Handal & Lauvås 1999).

I lys av teori om medierende handlinger (Wertsch 1998) kan vi se på elementene i praksisteorien som psykologiske redskaper som brukes i prosessen med å skape handling.

1.4 Problemstilling og design

Basert på den teorisammenstillinga jeg viste i forrige avsnitt, utforma jeg ei problemstilling. Den består av et hovedspørsmål om endring, og et underspørsmål som markerer hvilken analyse som må ligge til grunn for å besvare endringsspørsmålet.

Hvordan bør Tidslinjen endres for at produktet skal gi gode mulighetsbetingelser i måten det brukes på som redskap i didaktiske prosesser?

– På hvilken måte har didaktiske faktorer og utprøverens praksisteori betydning for hvilke mulighetsbetingelser produktet har i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning?

Problemstillinga vokste fram av at den første, induktive fortolkninga av datamaterialet viste hvordan teori om medierende handling kunne være ei fruktbar tilnærming. Prosessen med å bestemme problemstilling og teorigrunnlag har derfor vært en abduktiv prosess, hvor empiri og teori har stått i et vekselvirkende forhold.

Analyseenheten i studien er den didaktiske prosessen forstått som mediert handling. Denne har jeg studert kvalitativt, ettersom jeg har vært ute etter utprøvernes fortolkninger, begrunnelser og meninger. Jeg har brukt intervju, deltakende observasjon og samtaler om felles analyse som metoder, for å produsere empirisk materiale om didaktiske faktorer, praksisteori og mulighetsbetingelser i den didaktiske prosessen.

Med samtaler om felles analyse mener jeg at jeg som forsker og utprøveren som undervisningspraktiker har analysert observasjonen i fellesskap gjennom samtale. Denne måten å drive samarbeidsforskning begrunner jeg med hvordan Afdal (2010) bruker aktivitetsteori utvikla av Yrjö Engeström (2005). Afdal beskriver teoretisk hvordan samarbeidsforskning er et møte mellom de to aktivitetssystemene religionspedagogisk

forskning og religionsundervisning som praksis. Her kan det kan skje et dialektisk og ekspansivt møte som skaper ny kunnskap (Afdal 2010)

For en enkel oversikt over alle elementer i designet, se vedlegg 1.

1.5 Oppbygning av avhandlinga

Til nå i avhandlinga har jeg gjort rede for bakgrunnen og formålet med studien, både med tanke på utprøvningsprosjektet for *Tidslinjen* og med henblikk på kirkeidaktikk som fagområde. Jeg har definert teorigrunnet og presentert problemstillinga.

I kapittel 2 gjør jeg rede for teoriene jeg har brukt som analyseredskaper, og i kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg fulgte i forsknings- og utviklingsprosjektet, og drøfter begrensninger og etiske implikasjoner ved denne. Kapittel 4 er en beskrivelse av utprøvningsmateriellet, utprøverne og utprøvnings situasjonene. I kapittel 5 presenterer jeg resultater fra analysefasen, og i kapittel 6 drøfter jeg disse i lys av teori. Kapittel 7 inneholder redegjørelse for og drøfting av de endringene som er blitt foreslått og implementert. Kapittel 8 består av konklusjoner.

2. Teori

Her vil jeg redegjøre for de teoriene jeg anvender som analytiske verktøy i avhandlinga, og som jeg presenterte i kortform i avsnitt 1.3 i innledninga.

2.1 Mediert handling

Teori om mediert handling er James Wertsch' tilrettelegging av teoritradisjoner basert på Lev Vygotskij, Mikhail Bakhtin med flere (Wertsch 1998). Teoriens formål er å beskrive hvordan man kan forstå og analysere menneskelig handling i et sosiokulturelt paradigme, basert på teori om språk, kommunikasjon og mediering.

De aller fleste menneskelige handlinger, sier Wertsch, er mediert. Det vil si at de er komplekse fenomener som er tett sammenvevd med den sosiokulturelle konteksten de er situert i, og med de språklige og fysiske kulturelle redskaper de gjøres med. Man kan ikke forstå menneskelig tanke uten å analysere hvordan de gjør seg utslag i handling, og menneskelig handling er nesten alltid tett knytta sammen med de redskapene som brukes til å utføre dem.

Disse redskapene kan være språk, men også semiotiske fenomener som tallsystemer, kunstverker, skjema, kart og diagrammer. Det som er felles for disse, er at de er materielle og eksisterer dermed også selv om de ikke er i bruk. Begrepet *artefakt* sikter til redskaper med denne egenskapen. Også muntlig språk er en viktig artefakt, på tross av at lyden av talen blir borte.

Mediert handling har ifølge Wertsch bestemte egenskaper. Han drøfter ti slike karakteristika, og jeg vil gjøre rede for noen av dem i det følgende.

2.1.1 Agent og redskap i samhandling

Den første egenskapen ved mediert handling er den tette sammenhengen mellom aktør og redskap.

Det er ikke mulig å forstå handlinga «reduksjonistisk», det vil si å tenke at den består av enten aktør eller redskap. Aktør-begrepet kan utvides til å omfatte både individet og redskapet, fordi handlinga forutsetter begge. Aktøren er individet som handler med medierende redskaper (Wertsch, Tulviste & Hagstrom 1993, sitert i Wertsch 1998: 26). Wertsch bruker utøveren og staven i idrettsgreina stavsprang som eksempel. Utøveren kan ikke utføre et tilstrekkelig høyt hopp uten stav, men det hjelper ikke bare å ha en stav. Man må vite hvordan man bruker den (Wertsch 1998: 27).

I vårt tilfelle er undervisninga den medierte handlinga, hvor *Tidslinjen* er ett av de medierende redskapene som utprøveren bruker. I større eller mindre grad fulgte utprøverne opplegget slik det foreslo at undervisninga kunne planlegges og gjennomføres. Derfor er det naturlig å si at utprøveren samhandla med redskapet om handlinga som analyseres. Samtidig er det også andre redskaper som var i bruk i den didaktiske prosessen, som vi skal komme tilbake til. I forsknings- og utviklingsprosjektet for *Tidslinjen* ville jeg utvikle redskapet ved å se hvordan utprøverne tok det i bruk.

2.1.2 Mediert handling har flere mål

Ei handling kan analyseres til å ha flere ulike mål, både i form av overordna formål og i form av motiver for elementer av handlinga. På grunn av relasjonen mellom aktør og redskap i den medierte handlinga, vil også målene med handlinga være et resultat av både aktørens mening og de mål som redskapet medierer. De ulike målene og relasjonen mellom dem, og hvilken relasjon målene har til aktør og redskap, bør analyseres for å forstå handlinga, mener Wertsch (1998: 32).

Wertsch bygger på aktivitetsteori av Aleksej N. Leont'ev, som mener at ei handling har et mål som er en del av det større motivet for hele aktivitetssystemet. Å skaffe mat er et overordna motiv for jakt som aktivitet, mens jakta består av mange handlinger som for eksempel å lage feller – ei handling som i seg selv ikke er matnyttig (Leont'ev 1978: 7).

2.1.3 Mulighetsbetingelser

Medierende redskaper har den egenskapen at de muliggjør og begrenser handling. Wertsch (1998: 38) bruker begrepene *constraints* for begrensningene og *affordances* for mulighetene. Spørsmålet om hvorvidt det er muligheter eller begrensninger redskapene gir, ligner på forholdet mellom å kalle glasset halvfullt eller halvtomt, mener han. Afdal (2013: 154) velger å oversette begrepene til ett felles begrep, *mulighetsbetingelser*.

Redskapene som medierer handlingene våre, gir mulighetsbetingelser til handlingene, på grunn av egenskapene ved redskapene. Ei handling som utføres ved hjelp av et redskap, kan ikke utføres på en måte som redskapet ikke fungerer til. Samtidig kan redskapet åpne opp for måter å utføre handlinga på som ikke ville vært mulig uten redskapet. Dette gjelder både for språklige og fysiske redskaper. Slik språket er den måten vi tenker og kommuniserer på, gir språket mulighetsbetingelser til hva tankene og kommunikasjonen kan være. Slik staven er redskapet til utøveren i stavsprang, setter stavens egenskaper begrensninger for hvor høyt det

er mulig å hoppe, samtidig som det ikke ville vært mulig å hoppe på samme måte uten den (Wertsch 1998: 41).

2.1.3 Utvikling og transformasjon

I denne avhandlingen skriver jeg om tiltak for utvikling av *Tidslinjen*. Tiltakene forholder seg til at det er et redskap som kan brukes til å utføre undervisning som handling. Ifølge Wertsch kan utvikling av handling forstås både som utvikling av redskapet i seg selv, og av aktørens evne til å bruke redskapet. Et eksempel er hvordan utviklingen av kompliserte konstruksjonsprosesser forenkles av teknologiske redskaper. Produksjons handlinga har hatt utvikling ved at både teknologien i redskapene og produksjonsarbeidernes evne til å bruke dem er utvikla (Wertsch 1998: 35).

Innføringa av nye redskaper har potensialet til å transformere handlinga. Redskapsutvikling kan føre til nye måter å gjøre selve handlinga på. En liten kalkulator kan brukes til å utføre avanserte matematiske beregninger, på en måte som gjør at man kan spørre seg om det å lære seg å regne er noe annet enn det var før kalkulatorens tid (Wertsch 1998: 42–46).

2.1.4 Mestring og appropriering

Individets evne til å utføre handlinga er det samme som individets evne til å bruke det redskapet som medierer handlinga. Wertsch bruker to begreper til å beskrive hvordan denne evnen kan beskrives, og det er *mestring* og *appropriering*. På tross av at å lære seg å gjøre handlingene kan omtales som internaliseringsprosesser, understreker Wertsch at redskapene er noe som har sin plass utenfor individets egen kognisjon på den måten at de er sosiokulturelle og materielle. De to begrepene for internalisering viser derfor til hvordan samspillet mellom individets interne tankeprosesser og det eksterne ved redskapene, og utvikling av denne, kan analyseres. Mestring og appropriering er ikke gjensidig utelukkende kategorier, men ulike måter å forstå internalisering på (Wertsch 1998: 46–58)

Det å mestre redskapet vil si at man vet hvordan det brukes, og evner å bruke det slik dets sosiokulturelle kontekst sier at det skal brukes.

Appropriasjon betyr å gjøre til sitt eget. De sosiokulturelle redskapene hører til i en sammenheng, og man kan derfor si at de hører til noen andre. Internalisering ved appropriering vil derfor si at man gjør redskapene til sine egne. Å bruke redskapene til å kommunisere, tenke og handle, krever i mange tilfeller at individet har brukt redskapene til å forstå fenomenet eller handlinga selv. Av og til kan det derimot skje at man bruker redskaper, for eksempel ord, som om man låner dem fra andre, uten å gjøre dem til sine. Det skjer når det

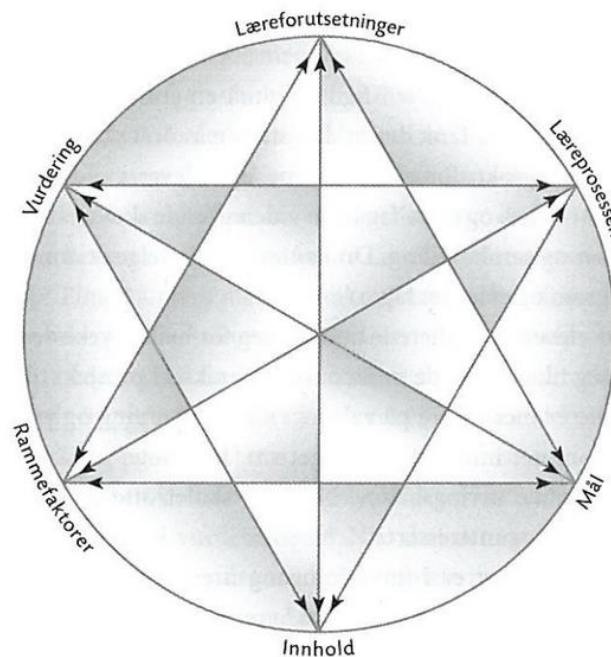
er et misforhold mellom individets forståelse og den meninga som medieres av språket (Wertsch 1998: 53–57).

Det er ikke nødvendigvis korrelasjon mellom nivået på mestring og nivået på appropriasjon; disse internaliseringsformene må studeres uavhengig av hverandre (Wertsch 1998: 57f).

2.2 Didaktikk

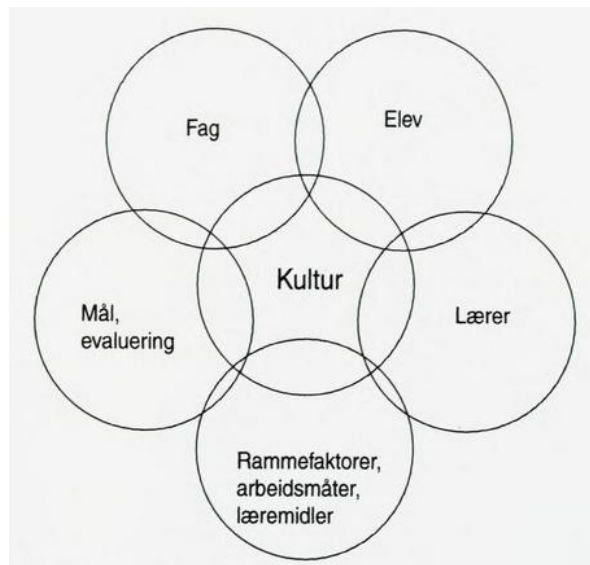
Definisjonen av didaktikk som er brukt i denne avhandlninga, er følgende: «*Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring*» (Hiim & Hippe 1998: 9). Didaktisk kompetanse er underviserens evne til å gjøre dette selvstendig og i samarbeid med andre (Hiim & Hippe 1998: 10). I denne definisjonen er ikke didaktikk bare teori om undervisning, og heller ikke preskriptiv/foreskrivende, men forstås som en prosess. Didaktikken er et kritisk analyseverktøy som kan brukes til å forstå og utvikle undervisning, både på et praktisk og et teoretisk nivå. Slik kan forholdet mellom teori og praksis «mykes opp» (Hiim & Hippe 1998: 74). Dette henger sammen med begrepet praksisteori, som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt (2.3).

Didaktisk relasjonstenkning handler om at ulike praktiske og teoretiske kategorier har innvirkning på hverandre i den didaktiske prosessen. Disse kategoriene og relasjonene kan settes opp i en modell, som vist av Bjørndal og Lieberg (1978). Seinere er den didaktiske relasjonsmodellen utvikla på ulike måter av ulike didaktikere, med ulike kategorier. Hiim og Hippe (1998) opererer med en grafisk variant av følgende modell:



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe 2009: 35)

Relasjonsmodellen til Afdal et al. (2006 [1997]) inkluderer andre kategorier. Afdal et al. mener at relasjonen mellom de didaktiske kategoriene i modellen hører sammen med kulturen som et sentralt element i didaktikken.



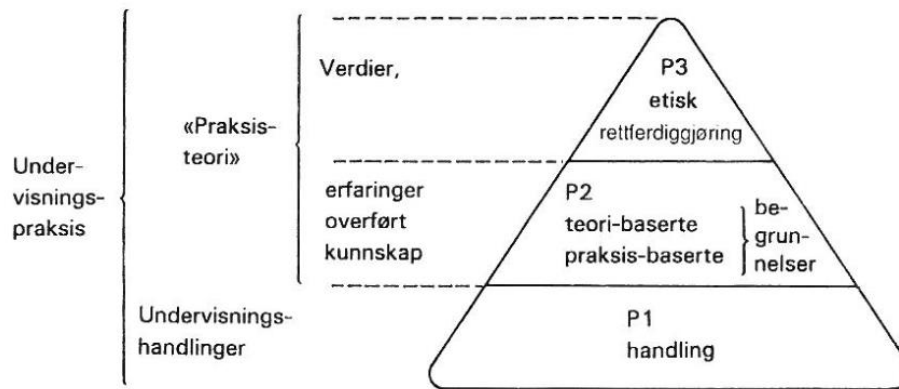
Figur 3: Den religionsdidaktiske kulturmodellen (Afdal et al. 2006 [1997]: 38)

Når jeg undersøker hvilke didaktiske forutsetninger som spiller inn på bruken av *Tidslinjen*, forholder jeg meg til de kategorier og relasjoner som kan analyseres på bakgrunn av datamaterialet.

2.3 Praksisteori

Underviserens erfaringer, kunnskap og verdier er integrert og sammenvevd i underviserens praksisteori, og har konsekvenser for hvordan undervisningspraksisen foregår. Dette er hovedtesen i veiledningspedagogikken til Gunnar Handal og Per Lauvås. Ifølge dem består undervisningspraksis av både den faktiske handlinga, og av underviserens praksis-baserte, teori-baserte og etiske overveielser. Disse overveielsene er basert på erfaringer, overført kunnskap og verdier (Handal & Lauvås 1999). Forholdet mellom disse blir vist i figur 4.

Metoden og analysen i avhandlinga er basert på denne veiledningspedagogikken. Utprøvernes bruk av *Tidslinjen*, og utforminga av undervisningshandlinga som baserer seg på *Tidslinjen*, er bestemt ut i fra hvilke erfaringer utprøveren har med å bruke fortelling, lede samtaler, formidle og undervise, i tillegg til å selv være tilhører til slik formidling. *Tidslinjen* er i seg selv utforma på grunnlag av forfatternes og prosjektgruppas teorier og verdier som sier noe om hva som er god undervisning. Disse kan stemme overens med brukerens praksisteori, eller være motstridende med den.



Figur 4: Praksisteori i praksistrekanten (Handal & Lauvås 1999: 44)

På tross av påstanden om at praksisteori består av både erfaringer, overført kunnskap og verdier, betyr ikke dette at de tre elementene lett kan avgrenses. I hele den didaktiske refleksjonen over undervisningshandling er disse kildene sammenvevd. Praksisteorien kan bestå av mange ubevisste faktorer, og pedagogisk veiledning har som mål å gjøre læreren bevisst på disse faktorene for å utvikle praksisteorien (Handal & Lauvås 1999: 28).

For å få tilgang til data om utprøvernes praksisteori, er metoden lagt opp til å ligne en pedagogisk veiledningssekvens, som består av før-veiledning, observasjon og etterveiledning. Jeg har brukt intervjuer og samtaler på denne måten, og spurt om utprøvernes begrunnelser for sine valg. Som i en veiledningssituasjon har vi samarbeida om observasjonen, og dermed vært i stand til å utfordre den eksisterende praksisteorien. Det har vi gjort med de nye erfaringene og basert på de praktiske og teoretiske forutsetningene som bruken av *Tidslinjen* førte med seg. På samme måte som siktemålet med veiledning er utvikling av praksisteori, var siktemålet med metoden til forsknings- og utviklingsprosjektet å skaffe endringsforslag for *Tidslinjen* basert på denne praksisteorien.

Praksisteori kan også betraktes som et kollektivt fenomen, og veiledning kan foregå i gruppe (Lauvås & Handal 2000). Dette tar jeg ikke opp i denne sammenhengen, da alle utprøverne var alene om å avgjøre hvordan *Tidslinjen* skulle bli brukt i undervisningssituasjonene.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg fortelle hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillinga.

Hovedspørsmålet i problemstillinga er «*Hvordan bør Tidslinjen endres for at produktet skal gi gode mulighetsbetingelser i måten det brukes på som redskap i didaktiske prosesser?*»

Underspørsmålet spør om hva som er utprøvernes praksisteori og didaktiske forutsetninger som ligger til grunn i de didaktiske prosessene.

Spørsmålet om endring førte til at jeg utforma et kvalitativt forsknings- og utviklingsprosjekt, basert på metodologi fra aksjonsforskning. For å sikre at utprøvernes forståelse av hvordan produktet fungerte og ikke fungerte, ble de regna som samarbeidsforskere. De var ikke kun informanter, men deltok i den første analysefasen og kom med tilbakemeldinger underveis.

Med aksjonsforskning og samarbeidsforskning som metodologiske tilnærminger, brukte jeg intervjuer, deltakende observasjon, samtaler og gruppesamtale for å hente inn data om utprøvernes didaktiske forutsetninger, bruk og endringsforslag. Seks informanter har bidratt med sju case eller *sekvenser*. I hver sekvens samarbeida jeg med utprøver om utforming av problemstillinger, observasjon og analyse, og data fra disse sekvensene ble så analysert av meg og brakt til prosjektgruppa for å bli diskutert der.

Jeg vil starte med å knytte dette prosjektet til metodologi for aksjonsforskning, forsknings- og utviklingsarbeid i skolen, og samarbeidsforskning. Så viser jeg hvordan min egen modell for utprøvningsfasen for *Tidslinjen* bygger på de ulike modellene som metodelitteraturen presenterer. Jeg vil drøfte forskerrollen og dens påvirkning, før jeg gjør rede for strategier og metoder i utvalg, datainnsamling og analysefase. Til slutt i kapittelet drøfter jeg begrensninger ved metoden, forskningskvalitet og forskningsetikk.

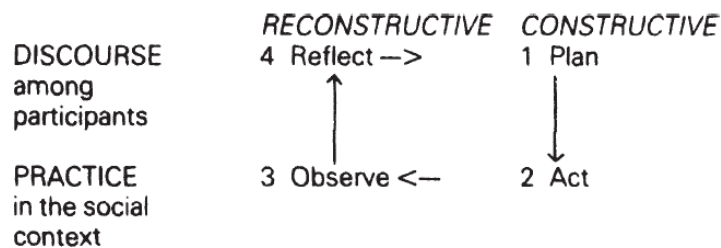
3.1 Metodologiske grunnlag og modeller

3.1.1 Aksjonsforskning som grunnlag for metoden

Problemstillinga er retta mot utvikling av *Tidslinjen* som didaktisk hjelpemiddel for trosopplæring. Derfor valgte jeg aksjonsforskning som overordna metodologisk tilnærming for studien. I seg selv er ikke aksjonsforskning en metode, men kan omtales som en måte å orientere forskninga mot større relevans for praksisfeltet (Reason & Bradbury 2008: 1).

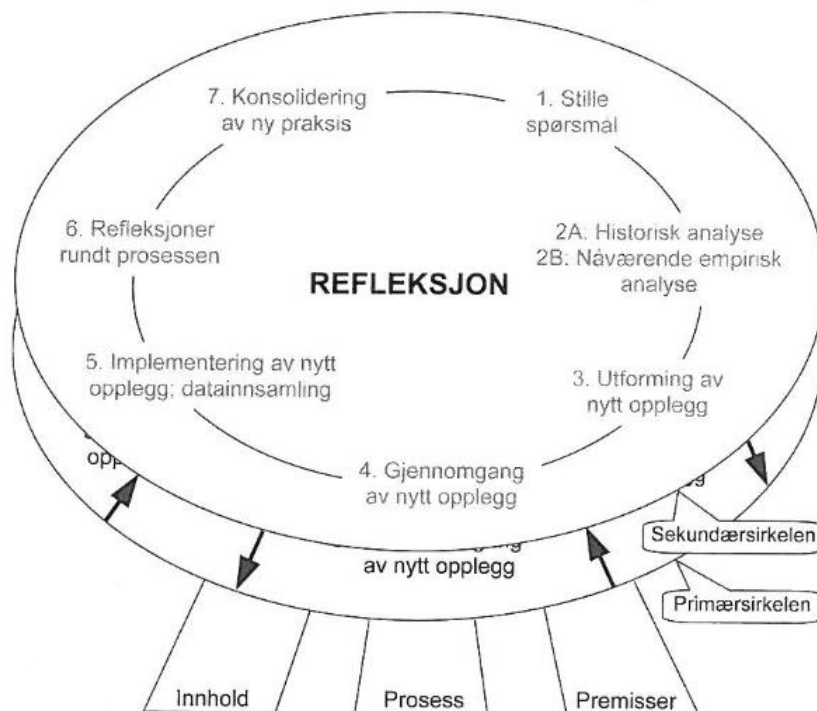
I denne studien innebærer dette at det ikke bare foregår ei pedagogisk evaluering av produktet *Tidslinjen*, men at denne evalueringa er en del av et mer omfattende prosjekt der også foreslåtte endringer og refleksjoner over disse blir med i metodedesignet (Sjøvoll 2006: 164).

Den mest grunnleggende forståelsen av aksjonsforskning er en spiralmodell med punktene planlegging, handling, observasjon og refleksjon, i en syklus som danner grunnlag for ny planlegging, ny handling, ny observasjon og ny refleksjon, og så videre. Denne modellen har Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986) satt i relasjon til kritisk teori. De synliggjør dialektikken mellom praksis og diskurs, samt mellom retrospektiv og prospektiv planlegging, med følgende modell (Carr & Kemmis 1986: 186):

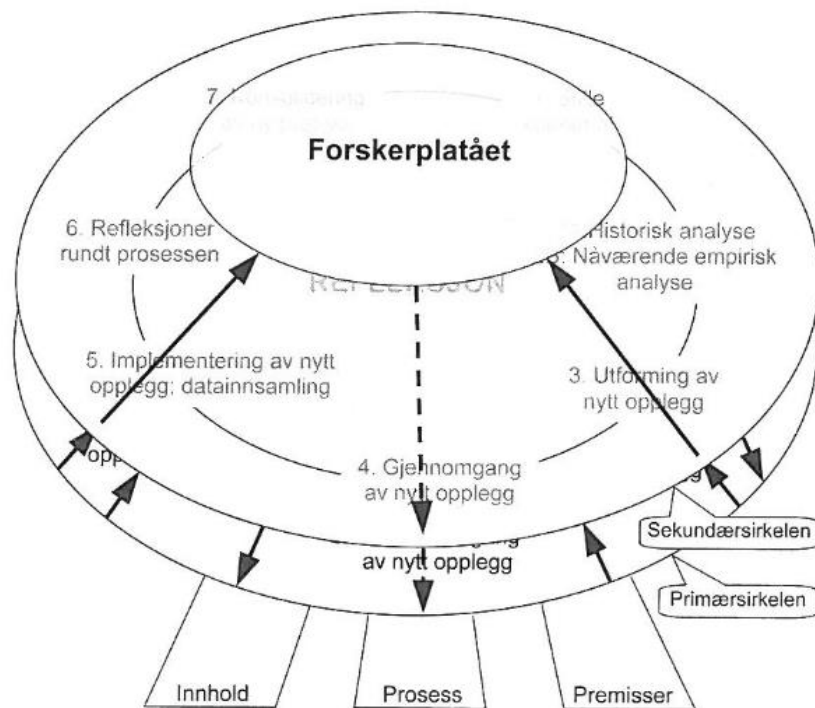


Figur 5: Modell for aksjonsforskning (Carr & Kemmis 1986: 186)

Metoden som ble brukt i mitt utprøvningsprosjekt er basert på en modell for forsknings- og utviklingsarbeid, utforma av May Britt Postholm og Torill Moen (2009). Deres modell er utvikla på grunnlag av flere andre modeller for aksjonsforskning og for læring gjennom praksis, for eksempel Engeström (2005). Modellen viser hvordan refleksjonen fungerer både på et praksisnivå (primærsirkelen) og på et metanivå (sekundærsirkelen) i dialog mellom praktikere og forskere (figur 6), i tillegg til på forskerens eget metanivå (figur 7).



Figur 6: Primær- og sekundærsirkelen i modell for forsknings- og utviklingsarbeid i skolen (Postholm & Moen 2009: 48)



Figur 7: Forskerplataet i modell for forsknings- og utviklingsarbeid i skolen (Postholm & Moen 2009: 50)

James McKernan nevner kritisk utprøving (*critical trialling*) av nye læremidler som et relevant bruksområde for aksjonsforskning (McKernan 1996: 211). Aksjonsforskning som metodedesign er til fordel både for praktikerne selv, og for forlaget som får prøvd ut mottakelsen av produktet.

Aksjonsforskning møter til tider kritikk for å ikke være tilstrekkelig vitenskapelig. En hovedgrunn til dette er at forskeren ikke er tilstrekkelig distansert fra forskningsfeltet, og dermed selv er en påvirkende faktor. Denne reaktiviteten kan imidlertid ses som en del av prosessen i og med at målet med forskningen er endring av praksis (Bjørndal 2004).

3.1.2 Samarbeidsforskning som grunnlag for metoden

Samarbeidsforskning er et vanlig premiss i aksjonsforskning, der det er praktikernes egne opplevelse av den praksis de deltar i som skal undersøkes, og som ligger til grunn for problemstillingene (Stringer 2007). I pedagogisk aksjonsforskning bygger dette på begrepene «den reflekterende praktiker» og «teacher-as-researcher», som viser til at en del av lærerens profesjonalitet er å reflektere over, utforske og videreutvikle egen praksis (McKernan 1996).

McKernan bruker disse begrepene til å begrunne at aksjonsforskning må være induktiv og analyseres ut i fra premissene for *grounded theory*. Det vil si at teoribegreper og analysekategorier i forskninga vokser fram fra datamaterialet. Slik kan man sikre at praksis utvikles på praktikerens premisser, heller enn på premissene til forskningsfeltets teorier som

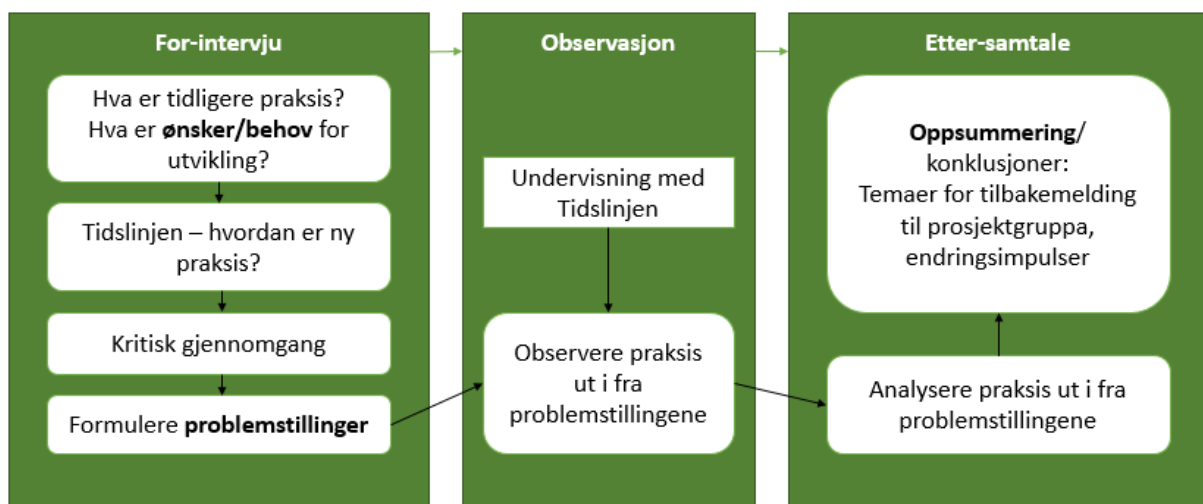
reduserer selvbestemmelsen til praktikerne (McKernan 1996: 51f). Ei innvending mot dette er at praktikerne kan ha behov for assistanse fra forskeren for å kunne dokumentere prosessen etter vitenskapelige krav, samt til å stille kritiske spørsmål fra et eksternt synspunkt (Tiller 2006).

Afdal (2010) knytter denne innvendinga til aktivitetsteori (Engeström 2005).

Religionsundervisning som praksis, det vil i vårt tilfelle si trosopplæring, er et aktivitetssystem hvor praktikernes teorier medierer en forståelse av selve praksisen. I denne avhandlinga kaller jeg dette for praksisteori. Religionspedagogisk forskning er en annen praksis i et annet aktivitetssystem, med vitenskapelige og velprøvde teorier som medierende redskaper for å forstå religionsundervisning som praksis. Forsknings samarbeidet mellom forsker(e) og praktiker(e) er et møte mellom to aktivitetssystemer som kan føre til ekspansiv læring, det vil si ny kunnskap, begge steder. Dette medfører en abduktiv forståelse av forholdet mellom vitenskapelig teori og praksis, basert på det dialektiske forholdet mellom de to aktivitetssystemene (Afdal 2010).

3.1.3 Modell for den faktiske metoden

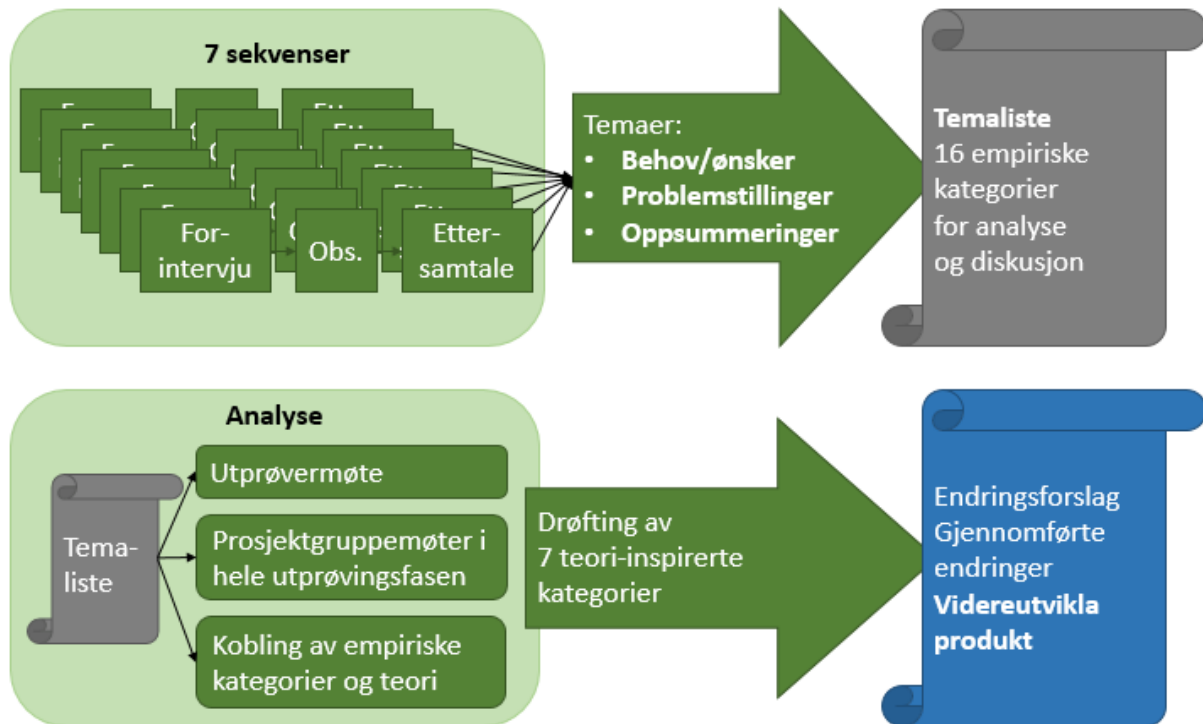
På grunn av tida som var til rådighet i utprøvningsfasen til *Tidslinjen*, gjennomførte jeg ikke noen fullstendige aksjonsforskningsspiraler med noen av utprøverne. Gjennom intervju, observasjon og samtale gikk sekvensene gjennom punktene planlegging, kritisk gjennomgang, justering av plan, problemstilling, observasjon, refleksjon og forslag til endring.



Figur 8: Skjematisert oversikt over datainnsamlingssekvensene

Derfra leverte de sju sekvensene bidrag til diskusjoner i utprøvergruppa og i prosjektgruppa, hvor materialet var grunnlag for diskusjon om videreutvikling og endring. Her ble de sju sekvensene analysert sammen. Drøftingene i prosjektgruppa foregikk både før og etter at alle

sekvensene hos utprøverne var gjennomført, mens diskusjonene med utprøverne fant sted på et felles oppsummeringsmøte for alle utprøverne og prosjektgruppa.



Figur 9: Skjematisk oversikt over prosessen i hele forsknings- og utviklingsprosjektet

3.3 Forskerrollen

Å samle inn kvalitative data i intervju er å produsere kunnskap i en sosial samhandlingsprosess, og forskerens påvirkning på forskningen er dermed unngåelig (Kvale & Brinkmann 2010: 72). Produksjonen av datamaterialet skjedde gjennom at jeg stilte spørsmål og kom med innspill og tilbakemeldinger, og fikk respons på dette fra utprøverne. I intervjuene og samtalene stilte jeg mange oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg tolka utprøverens utsagn korrekt underveis.

I aksjonsforskning har forskerrollen en større grad av deltakelse, og dermed påvirkning, enn i tradisjonell forskning. Dette er naturlig, ut i fra de demokrati- og samarbeidsidealene som legges til grunn (Bjørndal 2004). Deltakelsen hører sammen med ulike roller som aksjonsforskeren kan ta for å være aktiv i endringsprosessene, «som for eksempel prosessleder, katalysator, tilrettelegger, inspirator, veileder, rådgiver, samtalepartner eller rapportør.» (Bjørndal 2004: 129)

I dette prosjektet vil jeg legge vekt på tilrettelegger, veileder, rådgiver og rapportør som mine roller. Jeg har tilrettelagt for endringsprosessen ved å stille spørsmål som har skapt refleksjon

hos utprøverne, og formen på disse samtaler har minna om pedagogisk veiledning. For prosjektgruppa har jeg gitt rapporter fra utprøvings situasjonene, og faglige råd basert på analyse og teori. I rapportør- og rådgiverrollen har jeg fungert som forsker på et metanivå, sammenligna med refleksjonen i løpet av utprøvningsfasene hvor jeg samarbeida tett med utprøverne (Postholm & Moen 2009: 48). Å forfatte masteravhandlinga forstår jeg som en del av rapportørrollen.

Sammenligna med tradisjonell forskning, overlot jeg mye makt til utprøverne som kunne komme med sine egne problemstillinger og bidra i analysen på flere måter (McKernan 1996). Likevel er det viktig å være bevisst på den makta jeg hadde i den veilederrollen jeg tok på meg som forsker. Spørsmålene mine kunne oppfattes både ledende og negativt kritiske, noe jeg vil drøfte i avsnitt 3.5.1. Det er også klart at min egen praksisteori hadde påvirkning for hvilke spørsmål jeg stilte og hvilke tilbakemeldinger jeg kom med.

3.4 Utvalg

Rekrutteringa av seks utprøvere skjedde først og fremst av pragmatiske hensyn. Samtidig var det et styrende mål om å ha utprøvere som kunne gjenspeile det mangfoldet som finnes av profesjoner, stillinger og frivillighet som finnes i Den norske kirke. Jeg ønska videre å få tilgang til flere forskjellige undervisningssituasjoner hvor *Tidslinjen* ville være i bruk. Dette målet ble satt fordi det ville gi flere ulike erfaringer og refleksjoner å ta med seg videre i utviklingsprosessen. Innafor en kvalitativ aksjonsforskningsstudie vil det gi større troverdighet til resultatene å inkludere mange interessehavere (Stringer 2007: 59). Samtidig valgte jeg å ikke la barna og ungdommene, foreldrene deres, eller utprøvere fra andre sammenhenger enn Den norske kirke, bidra med data. Et fullstendig utvida aksjonsforskningsprosjekt ville vært for stort for ei masteravhandling (Skogen 2006).

Utvalget ble for det første rekruttert gjennom to oppstartsmøter for utprøvningsprosjektet, hvor jeg deltok og presenterte masterprosjektet som en del av utprøvinga. I tillegg ble utprøvingsmateriellet til *Tidslinjen*, og en del av den teologiske og pedagogiske tankegangen som ligger bak utviklinga av det, presentert av andre medlemmer av prosjektgruppa. Det ble rekruttert fire utprøvere til utviklingsstudien på dette viset.

Én av utprøverne rekrutterte en medarbeider i si menighet til å delta i prosjektet. Denne femte utprøveren var ikke på oppstartsmøtene, men fikk all informasjon om deltakelsen via den rekrutterende utprøveren.

Da det viste seg at ingen av utprøverne i utvalget kunne bidra med utprøving av *Tidslinjen* ved kontinuerlige tiltak, det vil si flere ganger for samme aldersgruppe, valgte jeg å rekruttere en sjette utprøver, som ikke var på oppstartsmøtene, og presentere prosjektet for denne. Planen var å følge denne utprøveren og trosopplæringstiltaket vedkommende hadde ansvar for over flere uker, men utprøveren fikk på grunn av andre omstendigheter likevel bidratt med kun ei undervisningsøkt under utprøvingssfasen.

Utprøverne valgte selv i hvilken sammenheng de skulle prøve ut *Tidslinjen* som hjelpemiddel i trosopplæringsrelatert undervisning, og hvordan dette skulle gjøres. En av utprøverne deltok som utprøver for to forskjellige aldersgrupper, både for ei gruppe med 1.–4. klassinger og ei gruppe med tenåringer. Selv om det var seks utprøvere som deltok i forsknings- og utviklingsprosjektet, var det derfor sju undervisningssammenhenger med tilhørende intervjuer og samtaler. Disse kaller jeg sekvenser.

Jeg gir en presentasjon av utprøverne og utprøvingssituasjonene i neste hovedkapittel.

3.5 Datainnsamling

De sju sekvensene besto av et for-intervju, observasjon av undervisning og en etter-samtale. For-intervjuet fant sted noen dager eller noen timer i forkant av undervisninga, og i to tilfeller så kort tid i forveien at intervjuet måtte forkortes. De utelatte spørsmålene ble da henta opp igjen i etter-samtalen. Etter-samtalen fungerte som min og utprøverens felles analyse av observasjonene, og ble foretatt snarest mulig etter undervisningen. Intervjuene og samtalene ble tatt opp med diktafon og transkribert.

3.5.1 For-intervju

Til for-intervjuene hadde jeg forberedt en intervjuguide for et semistrukturert intervju, hvor målet var å være innoom bestemte temaer som var fastsatt på bakgrunn av aksjonsforskningsspiralen.

I så mange tilfeller som mulig sendte jeg intervjuguiden til utprøveren i forkant, slik at utprøveren kunne forberede seg på hvilken type spørsmål jeg ville stille. Intervjuguiden inneholdt spørsmål om følgende temaer:

- Utprøverens yrkeskompetanse og erfaring med trosopplæring
- Beskrivelse av den undervisninga som utprøveren ville forberedt dersom utprøveren ikke hadde hatt kjennskap til *Tidslinjen*
 - Begrunnelse for de didaktiske valgene

- Vurdering av styrker og utfordringer i den beskrevne undervisninga
- Behov og ønsker om utvikling av egen praksis
- Beskrivelse av den utprøvingssituasjonen som var planlagt med bruk av *Tidslinjen*
 - Begrunnelse for de didaktiske valgene
 - Vurdering av styrker og utfordringer i den beskrevne undervisninga
- Oppsummering av intervjuet
 - Samarbeid om å utforme ei problemstilling for observasjonen

I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål, både for å få tilgang til utprøverens begrunnelse for sine valg, men også for å skape refleksjon om denne begrunnelsen. Jeg innleda hvert intervju med å fortelle at mine kritiske spørsmål hadde denne utforskende hensikten. Jeg ville skape en trygghet om at jeg ikke kom som en fagperson for å kritisere deres valg, men som en forsker som ville vite utprøvernes begrunnelse for de valgene de tar. Svarene på disse begrunnelsene ble datamateriale som kunne gi tilgang til de didaktiske forutsetningene og elementer av praksisteori som ble forhandla i den didaktiske prosessen.

Første trinn i forsknings- og utviklingsarbeid er å undersøke grundig den praksisen som eksisterer. I denne studien var målet derimot å undersøke en helt ny praksis. På samme måte som en «aksjon» i et utviklingsforløp, ble *Tidslinjen* tatt i bruk for å utvikle den tidligere praksisen, som ikke ble utsatt for grundig analyse i dette tilfellet. Spørsmålene i intervjuguiden som handlet om behov og ønsker for utvikling av egen praksis, samt beskrivelse, begrunnelse og vurdering av hvordan undervisning uten *Tidslinjen* ville vært, ga grunnlaget for en mer overflatisk analyse av tidligere praksis.

Jeg vil anse intervju som en lite pålitelig måte for å hente inn data om eksisterende praksis, sammenligna med deltakende observasjon over tid. Dette hadde på sin side vært en for arbeidskrevende metode for denne avhandlinga. I rein observasjon ville dessuten informasjon om utprøverens begrunnelse for ulike valg vært utilgjengelig.

Spørsmålene om begrunnelse, og spørsmålene til oppfølging, førte til at det ble skapt refleksjon i intervjusituasjonen, og at denne refleksjonen trådte fram som data og ble dokumentert. Dette viser at kunnskapen er produsert, relasjonell og samtalebasert (Kvale & Brinkmann 2010: 72f). Av denne grunnen har spørsmålene kunnet virke ledende, en egenskap som påvirker svarene som gis, men som også kan være med å styrke reliabiliteten til svaret (Kvale & Brinkmann 2010: 182). I dette tilfellet kunne reliabiliteten styrkes gjennom at refleksjon ble framtvunget gjennom behov for nyanseringer av svar på lukkede spørsmål.

3.5.2 Observasjon

Det finnes flere måter å skille mellom ulike former for observasjon. Én måte er å skille mellom observasjon av første og andre grad. Observasjon av første grad er når observatøren har dette som sin primærøppgave, mens andre grad er når observasjonen skjer i tillegg til den handlinga som er observasjonsobjektet, for eksempel det å undervise (Bjørndal 2011: 32).

Observasjonen i denne studien var jeg førstegrads observatør, og utprøveren andregrads.

En annen måte å kategorisere er å vise til graden av åpenhet. Jeg, eller utprøveren selv, fortalte alltid til barna og ungdommene, og til foreldrene i det tilfellet der de var til stede, om hvorfor jeg var der. Jeg forklarte at jeg skulle studere undervisninga til utprøveren.

Min observasjon var preget av lav grad av deltakelse, men min aktive veileder-lignende rolle i for-intervju og etter-samtale har selvfølgelig påvirket hvordan undervisninga ble gjennomført (Bjørndal 2004). I de fleste undervisningssituasjonene satt jeg meg utafør gruppa av barn eller ungdommer, og prøvde å ha størst mulig overblikk over både gruppa og utprøveren. I ett tilfelle ba utprøveren meg om hjelp til å huske ei faktaopplysning som sto i utprøvingsmaterialet, og jeg valgte å gi utprøveren og deltakerne denne informasjonen. Jeg gikk da ut over den observatørrollen jeg i utgangspunktet ønska å ha.

Observasjonen varierte mellom å være strukturert eller ustrukturert (Bjørndal 2011: 53), basert på hvor operasjonaliserte problemstillingene fra for-intervjuene var i seg selv. I flere tilfeller handla problemstillingene om barnas konsentrasjon eller om hvilken type spørsmål og svar som ble brukt. Ett av observasjonstemaene var i hvor stor grad det var samsvar mellom den beskrivelsen utprøveren hadde gitt av planene for undervisningssituasjonen, og den faktisk gjennomførte undervisninga.

Jeg tok notater under observasjonen, det gjorde ikke utprøveren selv. Notatene ble brukt som grunnlag for den felles analysen i etter-samtalen. I to tilfeller måtte vi vente en time eller to før vi kunne ha etter-samtalen, og i de tilfellene skrev utprøveren ned noen notater straks etter undervisninga.

3.5.3 Etter-samtale

Etter-samtalen skjedde straks etter undervisninga, slik at undervisningssituasjonen og opplevelsene derfra var friskt i minne for både meg som førstegrads observatør og utprøver som selv-observatør.

Jeg har valgt å kalle dette for en samtale i motsetning til et intervju, fordi formålet var å samarbeide om å reflektere over og analysere det vi hadde observert og opplevd i undervisningssituasjonen. Dette gjorde vi på bakgrunn av problemstillinga vi kom fram til i for-intervjuet. Min deltakelse i denne delen av datainnsamlingsprosessen var aktiv. Jeg stilte spørsmål og kom med vurderinger på samme måte som en pedagogisk veileder, men med det formål å la dette være en del av vår felles analyse og for å la utprøveren kunne respondere på mine betraktninger.

Lengden på samtalene var mellom 20 minutter og litt over én time. Oppsummeringa av samtalen var svar på om det var noen av temaene som kom opp i samtalen som burde bli videreformidlet som endringsimpulser til prosjektgruppa.

På denne måten har utprøverne vært involvert også i en sentral del av analysefasen, og har vært i stand til å reflektere over og besvare kritiske spørsmål fra en annen observatør. De har på denne måten hatt makt over hvordan deres egen praksis er analysert i forskninga.

3.6 Analysemetode

Datamaterialet som ble produsert med denne metoden var rikt og omfattende. Målet med analysen var å finne ut hvordan datamaterialet kunne besvare problemstillinga. Spørsmålet var hvilke praksisteorier og didaktiske forutsetninger utprøverne forholdt seg til, og hvilke endringsforslag de lanserte på grunnlag av sine erfaringer.

I det videre gjør jeg rede for analysemetoden ut i fra de forskjellige fasene analysearbeidet har hatt, og hvor samtidig analyse i selve intervjusituasjonene er inkludert. Analysen har foregått i samarbeid med utprøverne, både underveis i sekvensene og på et eget utprøvermøte. Det har vært en abduktiv kategoriseringsprosess som har brukt meningsfortetting som analysemetode.

3.6.1 Analyse i samarbeid med utprøver

Den første delen av analysen foregikk i for-intervjuet. Denne analysen tilsvarer refleksjon i primær- og sekundærsirkelen i modellen til Postholm og Moen (2009). I intervjuene samarbeida utprøveren og jeg om å reflektere oss fram til styrker og utfordringer ved bruk av *Tidslinjen*, og hvordan undervisninga kan endres for å forsterke styrkene og møte utfordringene. Denne delen av analysen fortsatte i etter-samtalen, hvor notatene fra observasjonen min og eventuelt loggen til utprøveren ble analysert gjennom samtale.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann omtaler seks trinn av intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann 2010: 203f). Den første analysen jeg viser til her, tilsvarer det som Kvale og

Brinkmann kaller både første til tredje trinn og sjette trinn av intervjuanalyse. Trinnene er for det første at intervjupersonen beskriver sin livsverden, for det andre at nye refleksjoner finner sted, og for det tredje at intervjueren stiller spørsmål for å kontrollere og korrigere sin egen fortolkning. Det sjette trinnet handler om endring, og er den refleksjonen som i aksjonsforskningen fører til fornyet praksis (Kvale & Brinkmann 2010: 203f).

Resultatet av denne analysen har vært tilbakemeldinger til prosjektgruppa, i form av endringsforslag eller temaer for videre drøfting. Refleksjonen over praksis førte også til at utprøverne kom med forslag til seg selv for hvordan de kunne bruke *Tidslinjen* på nye måter seinere.

3.6.2 Transkripsjon og kategorisering

Den andre delen av analysen var transkripsjon av opptakene av intervjuer og samtaler, og gjennomlesing av intervjuetranskripsjonene. Dette forberedte analyse på forskerens metaplan i modellen til Postholm og Moen (2009). For Kvale og Brinkmann (2010) tilsvarer forskerens arbeid med transkripsjonene det fjerde trinnet i analysen.

Jeg valgte å begrense det store datamaterialet på to måter: For det første forholdt jeg meg kun til de observasjonene som var omtalt i etter-samtalene. For det andre starta jeg det induktive arbeidet med å identifisere empiriske analysekategorier ut i fra hva som ble gitt som svar på tre bestemte spørsmål:

- I for-intervjuene: Hvilke behov og ønsker for utvikling av praksis utprøverne hadde
- I for-intervjuene: Hvilke problemstillinger som ble satt for observasjonen
- I etter-samtalene: Hvilke temaer som ble nevnt som oppsummering av utprøvingssituasjonen og samtalene

På denne måten kunne jeg ignorere refleksjoner om temaer som alle utprøverne valgte å nedprioritere i intervju- og samtalsituasjonene, men tok vare på dem dersom minst én nevnte temaet som svar på minst ett av de tre spørsmålene.

Kodingsprosessen tok utgangspunkt i disse temaene, og jeg utforma 16 kategorier basert på sammenslåtte koder. Etter dette induktive arbeidet med å hente analysekategorier fra datamaterialet, viste det seg at det teorigrunnlaget jeg presenterte i forrige kapittel kunne fungere godt til å gå inn i det videre analysearbeidet. Slik var det ei abduktiv vekselvirkning mellom datamateriale og teori.

3.6.3 Utprøvermøte og prosjektgruppemøter

Den neste delen av analysen var et utprøvermøte. Her var flere av utprøverne som deltok i denne studien til stede, samt andre utprøvere både fra Den norske kirke, andre kirkesamfunn og kristne friskoler. Jeg la fram foreløpige resultater, basert på de empiriske og abduktive kategoriene, og fikk tilbakemelding fra utprøverne. Dette fungerte som ei validering, en *member checking*, som styrker troverdigheta til analysen gjennom å gi utprøvere mulighet til å kontrollere om de kjente seg igjen i den analysen jeg som forsker hadde gjort av deres bidrag (Stringer 2007: 58).

Underveis i utprøvsperioden møttes prosjektgruppa, og dette skjedde både før og etter at jeg hadde gjennomført alle utprøvssekvensene, og også etter utprøvermøtet. Her mottok prosjektgruppa muntlige underveisrapporter, og på bakgrunn av disse analyserte vi oss fram til ulike overordna endringsbehov. Dette har altså foregått parallelt med intervju- og samtaleanalyse og utprøvermøte.

På utprøvermøtet var prosjektgruppa i stand til å legge fram forslag til nye løsninger for hvordan *Tidslinjen* og anbefalt bruk av produktet kan bli presentert i veiledertekst og strukturering av tekst til bibelfortellingsformidleren. Også disse forslagene fikk respons og ble *member checked* (Stringer 2007: 58).

3.6.4 Meningsfortetting

Til slutt gjenstod det sju teori-inspirerte kategorier som jeg ville arbeide videre med i analysen. Her brukte jeg meningsfortetting som strategi.

Meningsfortetting er en analysestrategi hvor man forkorter utsagnene i intervjuet til komprimerte setninger. Den naturlige dataenheten, som kan bestå av flere setninger, skrives som ei kortere setning hvor det sentrale temaet trer klarere fram (Kvale & Brinkmann 2010: 212f).

3.7 Begrensninger ved metoden

Aksjonsforskningsmetodologien er ikke fulgt helt ut, ettersom forsknings- og utviklingsprosjektet ikke har omfatta analyse av hvordan *Tidslinjen* brukes etter at endringene som blir beskrevet i denne rapporten ble implementert. Dette skyldes både tids- og arbeidsmengden et slikt prosjekt ville medført, som ikke passer til ei masteravhandling (Skogen 2006: 172).

Utviklinga av praksis ble heller ikke studert, selv om det i utgangspunktet var ønskelig å gjennomføre flere sekvenser med færre utprøvere. Verken dette, eller å rekruttere en utprøver som ville bruke *Tidslinjen* på et kontinuerlig tiltak (over flere uker for samme aldersgruppe) lot seg gjøre av praktiske årsaker.

I mange av utprøvingssituasjonene var det derfor kun førstegangsbruken som ble studert. Dette har konsekvenser for hvordan bruken av *Tidslinjen* som medierende handling analyseres, ettersom utprøverne ikke hadde mye anledning til å lære seg å mestre eller appropriere produktet som et medierende redskap. Samtidig kan førstegangsinntrykket av mestring og appropriering være interessant for utviklinga av produktet, fordi det viser hvilke mulighetsbetingelser utprøverne umiddelbart forholder seg til.

3.8 Troverdighet i forskninga

Troverdighet som kvalitetskrav i kvalitativ forskning kan brukes på aksjonsforskning (Stringer 2007: 57).

Jeg har forsøkt å sikre troverdighet gjennom å ha et variert utvalg av utprøvere, med variert kompetanse. Ved å bruke både intervju og observasjon har jeg foretatt ei triangulering som styrker troverdigheta til datamaterialet. Jeg har også latt utprøverne delta aktivt i og også kontrollere i løpet av analysefasen, ved *member checking*. Grundig redegjørelse for metode og analyse er også med på å gi troverdighet til forskninga (Stringer 2007: 57–59).

Fordi utprøvingssfasen skal utvikle produktet *Tidslinjen* til å fungere som redskap for flest mulig best mulig, er overførbarhet et viktig kvalitetsprinsipp. Overførbarhet betyr derfor ikke kun at leserne av masteravhandlinga skal kunne vurdere om resultatene er overførbare til egen situasjon (Stringer 2007: 58), men at også prosjektgruppa har vært nødt til å vurdere dette underveis.

3.9 Forskningsetikk

De nasjonale retningslinjene for forskningsetikk (NESH 2005) fastslår at de som utforskes skal være informert om alle følger det vil ha å være med. De skal gi et fritt og informert samtykke til deltakelsen, og data skal behandles konfidensielt. I dette prosjektet ble informasjonen til og samtykket fra utprøverne gitt muntlig. Dette skjedde på oppstartsmøtene, i samtaler om eventuell rekruttering til utprøvergruppa, og som en gjensidig muntlig bekreftelse på at informasjonen var forstått og samtykket gitt før opptakeren ble slått på før for-intervjuet. Jeg understreka at anonymitet ville bli gitt generelt, og ba om spesifikt

samtykke til å gi tilbakemeldinger til prosjektgruppa i deres navn. Bortsett fra i mine rapporter til prosjektgruppa er datamaterialet og utprøverne behandla konfidensielt og anonymt, og i avhandlinga er også utprøvernes kjønn ikke angitt. Alt datamaterialet er sletta ved prosjektets slutt. Også muligheten til å trekke seg fra studien ble gitt i den muntlige informasjonen.

Jeg valgte å la informasjon og samtykke være muntlig, for å kunne gi utprøverne informasjon om forsknings- og utviklingsprosjektet så langt som det var designa ved de ulike utprøversekvensene. De første sekvensene skjedde svært tidlig i prosjektet. I etterkant mener jeg at prosjektet med fordel kunne vært bedre forberedt før de første utprøvingsskvensene, blant annet med skriftlig informasjon og samtykkeskjemaer.

På grunn av oppbevaring av kontaktinformasjon, indirekte identifiserende opplysninger i datamaterialet, samt informasjon om religiøse forhold, ble prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som ga tilråding til at prosjektet kunne gjennomføres på de vilkår som jeg refererte ovenfor. Denne tilrådinga er vedlagt, se vedlegg 3. Jeg opplyste at det ville bli innsamla informasjon om sensitive data i form av religiøse oppfatninger, på tross av at disse er åpne i kraft av utprøvernes offentlige virke som menighetsansatte.

Barna, ungdommene og de foreldrene som var til stede under utprøvingssituasjonen ble informert om min rolle, og om at jeg skulle studere underviseren. Det viste seg vanskelig å stå for ei slik avgrensning av observasjonen, ettersom barnas og ungdommenes spørsmål, svar og reaksjoner i så stor grad former underviserens handlinger. Her støtter jeg meg imidlertid på en påstand om at kritisk observasjon av egen undervisning er den profesjonelt riktige rollen til utprøveren, og ikke behøver noen formelle godkjenninger (Stringer 2007: 55). Mi forskning er fasilitering, dokumentasjon og drøfting av utprøverens profesjonelle refleksjon.

I noen tilfeller hadde utprøverne en voksen, frivillig medhjelper i undervisningssituasjonen. Utprøverne bekrefta at disse var innforstått med at undervisninga var en forskningssituasjon.

Forskere skal opprettholde uavhengighet «i forhold til» oppdragsgiver (NESH 2005). Jeg har fått oppdrag og økonomisk støtte til prosjektet fra Verbum forlag, og deltatt i prosjektgruppa, men uavhengigheta er sikra ved at masteravhandlinga faller inn under Det teologiske Menighetsfakultets ordninger og retningslinjer.

Ut over de formelle retningslinjene, er det verdt å drøfte etiske implikasjoner ved de kommunikasjons- og endringsprosesser og relasjoner som hører til i et

aksjonsforskningsprosjekt (Zeni 2009). I prosjektgruppa har vi erfart at endringsforslagene, drøftinga og implementeringa er en demokratisk prosess som mister verdifulle innvendinger når noen må melde forfall, og at kommunikasjonen om prosessen må opprettholdes også mellom møtene.

Min relasjon med utprøverne har ikke bare vært en relasjon mellom forsker og informant eller medforsker, men jeg har også hatt en veilederrolle på grunn av måten jeg har stilt spørsmål og kommet med tilbakemeldinger. Slik har jeg også møtt veiledningsetiske problemstillinger underveis.

4. Presentasjon av materiell og utvalg

Jeg vil her beskrive det foreløpige produktet som utprøverne fikk tilgang til, og jeg vil deretter presentere utvalget av utprøvere ved å vise til deres rolle i trosopplæringsarbeidet i menighetene og det tiltaket hvor de gjennomførte undervisningssamling med *Tidslinjen*.

4.1 Utprøvningsmaterialet

Utprøverne fikk tilgang til ei nettside hvor tekstene til opplegget lå, og som viste illustrasjonene. I tillegg fikk hver menighet som var representert utdelt hvert sitt banner med illustrasjoner, samt linjaler som kunne deles ut. Jeg presenterer først illustrasjonene og banneret, deretter nettsida, og til slutt tekstene.

4.1.1 Illustrasjonene og banneret

Linja med illustrasjoner var den grunnleggende ideen som ga konseptet dets navn, *Tidslinjen*. Illustratøren hadde utforma foreløpige illustrasjoner til det foreløpige utvalget av fortellinger som var tenkt inkludert i opplegget. Hver illustrasjon var omtrent like bred, og hver av dem hadde et elliptisk felt som «gulv», slik at det var tydelig at de viste til hver sin fortelling. Illustrasjonene var satt etter hverandre i kronologisk rekkefølge, uten visuelle avbrudd og uten å kompensere for hvordan enkelte fortellinger strekker seg over lengre tid.

Den siste illustrasjonen som viste en person, viste en mann som sitter ved et bord og skriver brev. Deretter fulgte ei rekke med kirker og andre bygninger, som får en mer og mer moderne form. Til slutt kom et åpent felt, en tom illustrasjon med det samme elliptiske feltet som de andre fortellingsillustrasjonene hadde, før tidslinja ble avslutta med ei utskilt ramme fylt av en skinnende by, med ei løve og et lam liggende sammen i forgrunnen.

Banneret målte 310 cm ganger 27 cm, og var utført i et solid, vevd plaststoff. Den var sammenrullbar og hadde flere hull for eventuelle festeanordninger.



Figur 10: Illustrasjonene på tidslinjebanneret. © Verbum forlag 2015, gjengitt med tillatelse.

4.1.2 Nettsida

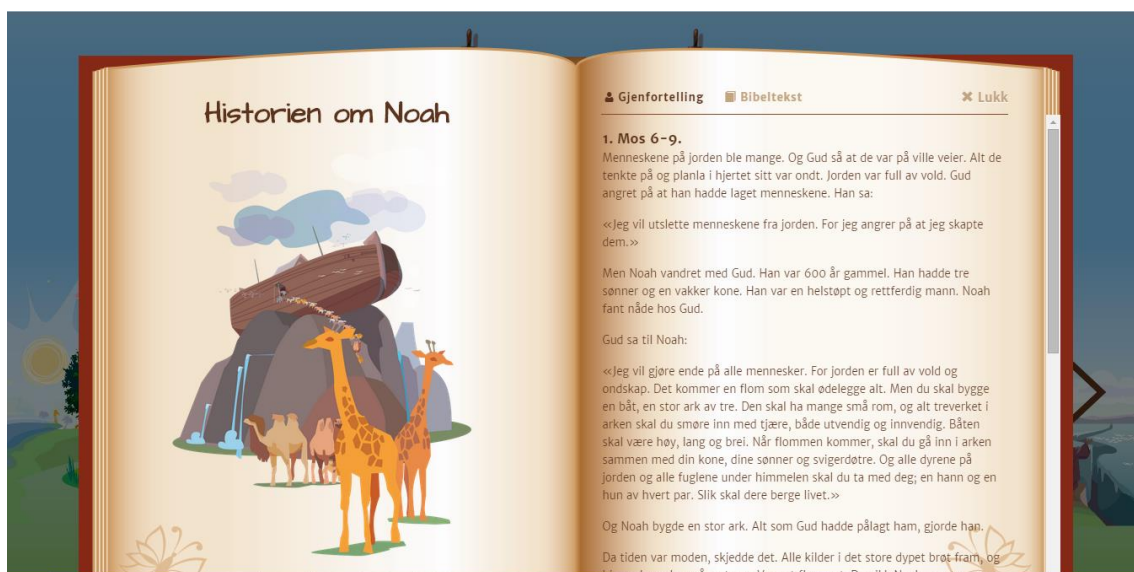
På nettsida utgjorde tidslinja nedre del av skjermbildet, men hele tidslinja kunne ikke være synlig samtidig. Man kunne klikke og dra i den for å få se andre deler, og på berøringsskjermer kunne den sveipes fra side til side.



Figur 11: Skjerm bilde fra utprøvningsversjonen av nettsida. Sveipbart utsnitt av tidslinja.
© Verbum forlag 2015, gjengitt med tillatelse.

De illustrasjonene som viste til fortellinger som var med i utprøvningsmateriellet, åtte i tallet, fungerte som lenker, eller ikoner, og hver illustrasjon ble utheva når man holdt pekeren over den.

En velgerknapp i øvre venstre hjørne lot brukeren velge mellom «Normal visning» og «Undervisning». I normalvisning førte illustrasjonslinken til et nytt skjermvindu utforma som ei bok. Her fikk man se illustrasjonen alene, i tillegg til at man kunne velge mellom en parafasert tekst, kalt gjenfortellingsteksten, eller den originale bibelteksten. I de fleste fortellingene var bibelteksten ikke lagt inn.



Figur 12: Skjerm bilde fra utprøvningsversjonen av nettsida. Historien om Noah illustrert og gjenfortalt i et skjermvindu utforma som ei bok. © Verbum forlag 2015, gjengitt med tillatelse.

I undervisnings-visning ble det synlig en ny velgerknapp, med valgene 1.–4. trinn, 5.–7. trinn og 8.–10. trinn. I dette visningsmoduset førte illustrasjonslinken til et nytt skjermvindu utforma som ei linjert skriveblokk. Her kunne utprøveren velge mellom to tekster, kalt «Forberedelser» og «Gjennomføring», og disse tekstene var i versjoner tilpassa den aldersgruppa som var valgt.

4.1.3 Tekstene

Følgende tekster og opplegg var gjort klare til utprøvingsfasen:

- Edens hage
- Noahs ark
- Den første påsken
- Rut og Noomi
- Juleevangeliet
- Jesus som tolvåring i tempelet
- Jesus og barna
- Den første nattverden

Utprøverne fikk tilgang til tekstene via nettsida. Hver av fortellingene hadde, som vist i presentasjonen av nettsida, en gjenfortellingstekst, samt for hver av de tre aldersinndelingene en tekst kalt «Forberedelser» og en tekst «Gjennomføring». Det var små forskjeller på tekstene for de forskjellige aldersgruppene.

Gjenfortellingstekstene har ulik karakter, med tanke på om de har lagt seg nær kildeteksten eller ikke, om de har tatt bestemte rolleperspektiver, og med tanke på lengde. Noen gjenfortellingstekster er skrevet direkte til *Tidslinjen*, mens fortellinga om Adam og Eva har forlaget henta fra ei fortellingsbok av Helga Samset, *Utvalgt* (Samset 2012).

Forberedelsestekstene ga bakgrunnskunnskap om den aktuelle fortellinga. Noen avsnitt hadde overskrifter som viste til begreper som er sentrale, og som kan være nyttig for både formidler og tilhører for å forstå konteksten fortellinga hører til i. Disse avsnittene ble i prosjektgruppa kalt «faktabokser». Dette eksempelet er en slik «faktaboks» fra fortellinga Jesus som tolvåring i tempelet:

Tempelet

Tempelet var det viktigste stedet hvor jødene dyrket Gud, for det var bare her det var tillatt å ofre til Gud. Området rundt tempelet var delt inn i flere forgårder. Plassen foran selve tempelbygningen var mennenes forgård, og inn hit hadde bare jødiske menn lov til å gå. Utenfor lå kvinnenes forgård, hvor også kvinner slapp inn. Utenfor dette igjen lå den store hedningenes forgård, hvor alle kunne oppholde seg.

Tempelplassen, og særlig hedningenes forgård, var en viktig møteplass. Det var mye handel her, blant annet salg av offerdyr. Prester var tilgjengelige for å hjelpe folk til å forstå Moselovens mange offerlover og andre regler.

Disse ble fulgt av ei gruppe faste overskrifter, som «Historisk plassering», «I vår samtid», «I kirken» og «Dilemmaer i teksten». Disse avsnittene fortalte kort om den tida fortellinga fant sted i, om virkningshistoria både i samfunnet generelt og i kirka, og om teksten er en del av kirkeårets tekstrekker. Avsnittet om dilemmaer i teksten gjorde leseren oppmerksom på problemer eller perspektiver som kan være vanskelige å forholde seg til. I teksten om Noahs ark for 8.–10. trinn ble følgende dilemma reist, med løsningsfortolkning inkludert:

I denne fortellingen bestemmer Gud seg for å utslette nesten alt han hadde skapt. Alle dyr og mennesker skulle dø. Spørsmålet om hvordan en god Gud kan gjøre noe sånt, vil sannsynligvis raskt melde seg hos ungdommene. Men hvordan er det å leve når «alt de (menneskene) planla i sitt hjerte var ondt, dagen lang» (1 Mos 6,5)? Det at Gud setter grenser for ondskaper er bra. Gud vil det gode for skaperverket.

I fortellinga om Rut og Noomi var faktaboksene ikke ferdige i utprøvingsmaterialet.

Forberedelsestekstene for de tre alderstrinnene hadde i stedet to til fire «mål for samlingen»:

Målet for samlingen er at [barna/]ungdommene skal:

- *Få god kjennskap til fortellingen om Rut og hennes plass i Den store fortellingen [alle trinn]*
- *Få hjelp til å plassere kong David som bibelsk skikkelse på tidslinjen, og vite at Rut var hans oldemor. [alle trinn]*
- *Få kunnskap om forhold omkring familiestruktur, ekteskap og kvinners plass og roller i bibelsk tid [5.–7. og 8.–10. trinn]*
- *Få hjelp til å se på hvilke måter Rut og Boas kan være forbilder for oss [8.–10. trinn]*

Gjennomføringstekstene besto på samme måte som forberedelsesdelen av ei fast rekke med overskrifter.

- Rammer for samlingen
- Tidslinjen
- Høre
- Gjøre
- Avslutning

Noen av oppleggene hadde varianter og tillegg, slik som en bibelquiz som et eget punkt for fortellinga om Noahs ark for 5.–7. trinn. Teksten under overskriftene var punktlistor med forslag til hva man kan gjøre i de forskjellige delene av undervisningsopplegget.

Under punktet «Rammer for samlingen» var det forslag til hvordan man kan la rommet være forberedt med tente lys og rekvisitter som hører til fortellinga. Under punktet «Tidslinjen» fant man forslag til hvordan man kan bruke illustrasjonene til å peke på fortellinga og sette den i sammenheng med andre fortellinger, med Bibelen som ei helhetlig fortelling, og med vår egen tid.

«Høre»-delen omfatta forslag til fortellingsteknikker, og det ble referert til Helga Samsets bok *Bibelfortellerboka* som gir ei innføring i teknikken «kino i hodet» (Samset 2010). Denne delen inneholdt også undringsspørsmål for 1.–4. trinn og andre refleksjonsspørsmål for de høyere trinnene. Det ble presisert at undringsspørsmålene bør høre til i fortellingsuniverset:

Barn i denne aldersgruppen vil få størst utbytte av samlingen om samtalen videre foregår i fortellingsuniverset. Hva var det de så når du fortalte fortellinga? Still spørsmål, vær nysgjerrig og undre deg sammen med barna.

Under punktet «Avslutning» var teksten den samme i alle oppleggene som hadde dette punktet:

- *Oppsummer samlingen kort og henvis igjen til illustrasjonen på tidslinjen.*

4.2 Planer for det ferdige produktet

I tillegg til at alle de ferdige tekstene blir lagt på nettsida, skal tekstene samles i bokform slik de foreligger til førsteutgaven. Nettsida vil fortsatt kunne bli redigert etter utgivelsen.

I tillegg til tekstene til hvert opplegg, forfattes det en pedagogisk veiledertekst som gir innføring i hvordan man kan bruke og forstå *Tidslinjen* som et bibeldidaktisk hjelpemiddel. Denne teksten blir tilgjengelig både på nettsida og i papirformat.

4.3 Presentasjon av utprøverne og utprøvingssituasjonene

Når jeg nå presenterer utprøverne i utvalget, vil jeg benevne dem med den rollen de hadde i trosopplæringsarbeidet i si menighet. Det vil jeg også bruke for å identifisere dem i resten av avhandlinga.

Kateketen brukte *Tidslinjen* til å holde andakt på to kontinuerlige tiltak. Det første var et barnekor for barn på 1.–4. trinn, hvor om lag 40 barn var til stede. Andakten utgjorde det siste kvarteret av programmet, og her brukte kateketen fortellinga om Rut og Noomi, og noen undringsspørsmål. Det andre tiltaket var Tensing for 8. trinn og oppover. Også her utgjorde andakten ett kvarter av kveldens program, og 48 personer var til stede. Fortellinga som ble brukt var «Den første nattverden», og der var en samtale om nattverd og om Judas.

Presten hadde konfirmantsamling hvor undervisningstemaet var kroppen. Den to timer lange samlinga inneholdt måltid, film og en aktivitet med å finne bibelvers med kropp som tema. Som en del av dette undervisningsopplegget brukte presten *Tidslinjen* til å fortelle om Adam og Eva. Fortellinga ble brukt til å tematisere blant annet skapelsesteologi og skam i samtale med konfirquantene.

Trosopplæringslederen brukte sin dramakompetanse og ledet 11-åringene på Lys Våken, sammen med hjelpelederne i 15–17-årsalderen, til å utforme ei dramatisering av fortellinga om Jesus som tolvåring i tempelet.

Trosopplæringsteologen fortalte om Jesus som tolvåring i tempelet, for 11-åringene på Lys Våken. Deretter samtalte de om hva man gjør hjemme og i kirka, og hva som er likhetstrekk ved disse aktivitetene. En del av samtalen ble leda av utprøverens medhjelper, en annen voksen person.

Studenten ansatt i deltidsstilling hadde ei tre kvarter lang samling med ei gruppe på fem barn, i et kontinuerlig tiltak hvor bibelfortellinger ofte er innholdet. Her ble fortellinga om Adam og Eva fortalt og samtalt om.

Menighetsarbeideren som først og fremst hadde erfaring som frivillig, brukte *Tidslinjen* til å holde andakt på en klubbkveld for 5.–7. klassinger. Menighetsarbeideren valgte å bruke 35 minutter på å fortelle og samtale om Noahs ark, selv om andaktene på klubben vanligvis var på ti minutter.

5. Analyse

Ved å analysere de transkriberte intervjuene og samtalene, kunne jeg hente temaer derfra som jeg slo sammen og knytta til teori. Slik ble det sju kategorier, og disse vil jeg gjøre rede for her. Kategoriene er som følger:

- Levende formidling
- Sammenhengende plan
- Regi
- Gruppa av barn og unge
- Forberedelse, kunnskap og tidsbruk
- Å velge og å velge bort
- Mål og vurdering

Hver av disse kategoriene viser til hvordan utprøverne tok i bruk *Tidslinjen*, opplevde muligheter og begrensninger, gjorde teori- og praksisbaserte vurderinger, og kom med endringsforslag. I presentasjonen av hver kategori vil jeg også benytte subkategorier for å strukturere analysen.

5.1 Levende formidling

Da jeg spurte om hvilke ønsker for utvikling kateketen hadde, var svaret at ett ønske var å kunne formidle mer levende. Kateketen mente at *Tidslinjen* kunne være et hjelpemiddel i så måte. Derfor er det interessant å se hvordan utprøvningsmaterialet ble brukt som et verktøy for fortellerkunst.

5.1.1 Ideer

Utprøverne brukte utprøvningsmaterialet som ideer til hvordan man kunne formidle. Ideene ble henta fra gjenfortellingsteksten i seg selv, og fra forslagene til metodikk.

Gjenfortellingsteksten om Adam og Eva ga studenten ideen om å gjenfortelle fra Adams perspektiv, og kateketen brukte forslaget om å bruke legofigurer som rekvisitter til visualisering. Kateketen brukte dessuten gjenfortellingsteksten som et utgangspunkt for å bearbeide fortellinga selv:

Her er fortellingsteksten mer eller mindre klar. Da er det lettere å ta den og gjøre den til sitt.

Dramatisering er et forslag til formidlingsmetodikk som ble presentert helt kort i utprøvingsteksten. Trosopplæringslederen hadde dramakompetanse, og tok imot forslaget som en god idé og brukte den. Trosopplæringslederen var likevel undrende til om andre formidlere

med andre formidlingsevner ville tatt imot ideen på samme måte, fordi teksten bare ga forslag, og ikke veiledning:

For ikke sant, her står det jo «Du kan fortelle fortellingen, samtidig som du kler ut barna og lar dem få delta i en dramatisering.» Ja. Det er jo veldig enkelt sagt, og kanskje ikke så enkelt gjort. For det er jo ikke alle som har evnen til å formidle, på samme måte. Man har jo forskjellige måter.

Heller enn å gi veiledning, ga *Tidslinjen* henvisninger til andre hjelpemidler man kan bruke for å bli dyktigere på å forberede god formidling. Et eksempel er Samsets bok *Bibelfortellerboka* (2010), med teknikken «kino i hodet». Kateketen hadde bare lest deler av boka, og lurte på om hjelpemidlene til fortellerteknikker burde være mer tilgjengelige.

Intervjuer: *Det henvises til Helga Samset si bok.*

Kateket: *Det gjør så. Så spørsmålet er om, har folk lest den, skråstrek er folk villige til å lese den for å kunne bruke dette opplegget bedre.*

5.1.2 Krav til forberedelse

Dersom det å lese Samsets bok er et krav til forberedelse for å kunne bruke *Tidslinjen*, stiller det seg ikke alene. Det krever grundig forberedelse å skulle formidle ei bibelfortelling på en levende måte. Trosopplæringslederen nevnte behovet for forberedelse som ei erfaring etter dramatiseringa:

Det kunne vært mer, for meg også, spennende å fortelle det, hvis det var bedre forberedt.

Alle utprøverne som ville bruke gjenfortellingsteksten som utgangspunkt, understreka viktigheta av å kunne fortelle med frihet fra manus, som ei motsetning til å lese. Forberedelsene forenkles ved at tilpasninga fra bibeltekst til fortelling for barn allerede er utført i gjenfortellingsteksten. Det arbeidet som kreves for å frigjøre seg fra manus, er likevel nødvendig å gjøre selv, ble det sagt.

5.1.3 Innspill underveis i fortellinga

Under overskrifta «Høre» i utprøvingstekstene ble det presentert forslag til fortellerteknikk og til undringsspørsmål. Noen av utprøverne flettet spørsmål, både undringsspørsmål og faktaspørsmål, inn i fortellingsforløpet.

Menighetsarbeideren begrunna dette valget med å skape refleksjon og undring som en umiddelbar respons til fortellinga og bidra til hvordan den ble fortalt. Studentens begrunnelse var at det er nødvendig med variasjon i undervisningsformen underveis i fortellerstunda:

For at det skal være variasjon hele tiden, og at det ikke skal bli først en lang fortelling, så en lang snakkedel.

Dette førte til at undringsspørsmålene ble supplert av faktaspørsmål om det videre fortellingsforløpet, for eksempel om hva som skjedde etter at Adam og Eva spiste eplet. Dette spørsmålet ga barna anledning til å fantasere over at Adam og Eva spilte fotball i hagen, og det opplevdes vanskelig for utprøveren å hente inn igjen fortellingsforløpet slik det egentlig er. Følgende refleksjon over situasjonen ble uttalt i etter-samtalen:

[...] når du stiller dem spørsmål, og de får lov til å prate underveis, så løsner jo det den der at de får lov til å prate. Og da prates det jo mye om ting det ikke er ment å prates om. Fotball, eksempelvis.

Erfaringa gjorde at studenten ville gjøre andre vurderinger i seinere fortellingssituasjoner. Også trosopplæringslederen reflekterte over ei mulig endring i egen tilnærming. Denne utprøveren satte i gang et dramatiseringsarbeid etter å ha henta fram kunnskap om fortellinga i gruppa av barn. Trosopplæringslederen opplevde at det måtte mye arbeid og veiledning til for å gjøre dramatiseringa lik selve fortellinga. Prosessen kunne vært forenkla dersom barna hadde hørt fortellinga fortalt eller lest først, for å ha en forståelse å bygge på.

5.1.4 Innlevelse og deltakelse

Mange av utprøverne la stor vekt på at innlevelse er et mål med undervisninga, og at dette gjør at læringa blir ekstra effektiv. Målet om innlevelse gjorde at utprøverne valgte fortellingsteknikker som de mente ville gi innlevelse. Menighetsarbeideren la vekt på å konkretisere og visualisere fortellinga:

Jeg liker å ha et blikkfang, [...] gjenstander som gjør at barna lettere kan forstå, eller å se bilder, eller å tenke og prøve å sette seg inn i situasjonen, eller i fortellinga.

Deltakelse, det at barna og ungdommene selv får være med på å forme det som skjer i formidlingssituasjonen, er en måte å skape innlevelse på, ifølge tre av utprøverne. Deltakelsen kan skje i form av dramatisering, eller at barna eller ungdommene bidrar til å gjenfortelle basert på sin forhåndskunnskap. Trosopplæringslederen mente at deltakelse fører til at man tar i bruk den kunnskapen man har fra før eller nettopp har fått, og dermed får erfare hvordan denne kunnskapen er en del av en levende fortelling. Verdien av deltakelse veide til en viss grad opp for utfordringene innspillene om fotball skapte i studentens utprøvingssituasjon.

I tillegg ble erfaringslæring og «learning by doing» nevnt som eksplisitte pedagogiske idealer av henholdsvis studenten og kateketen.

5.2 Sammenhengende plan

Da de fikk spørsmål om utviklingsønsker, fortalte flere utprøvere om behovet for en sammenheng mellom de bibelfortellingene som blir formidla i ulike trosopplæringstiltak.

5.2.1 Fortellingsprogram for kontinuerlige tiltak

Fire av utprøverne bidro i kontinuerlige tiltak, som barne-/ungdomskor, søndagsskoleaktige samlinger, klubb og konfirmasjonsundervisning. Disse utprøverne uttrykte at *Tidslinjen* ga et fortellingsutvalg, representerte en kronologi og viste en intern sammenheng, på en måte som egner seg som grunnlag for en sammenhengende plan. Det kunne være spennende for barna å lure på hva som skjer neste gang, mente menighetsarbeideren på klubben.

En type kontinuerlig tiltak hvor *Tidslinjen* kunne blitt brukt til å lage en sammenhengende plan, er konfirmasjonsundervisning. Dette reflekterte presten over i lys av hvordan fortellinga om syndefallet ble brukt til å samtale om temaet *kroppen*. Presten foreslo at alle temaer som tas opp i undervisninga gjennom året kunne knyttes til bibelfortellinger på *Tidslinjen*.

Altså nå er det jo et konfirmantopplegg, de bruker kristuskranen gjennom hele året sitt. Hvorfor ikke ha et konfirmantopplegg knytta til tidslinjen? Hvor den går igjennom, den er framme i alle samlinger, alle aktiviteter, all undervisning og alt det kobles til den.

Undervisningstemaet *kroppen* ble fastlagt før *Tidslinjen* var kjent for presten. Denne måten å bruke hjelpemiddelet på, å bruke ei fortelling til å belyse et tema, opplevdes som ei motsetning til hva *Tidslinjen* selv la opp til. Den ville heller belyse et tema med utgangspunkt i ei fortelling. To mulige tiltak for å forenkle temabasert undervisning kunne være å lage et stikkordsregister hvor alle temaer som berøres i opplegg har henvisninger til de fortellinger der de tas opp, og å vise hvordan man kan lage sitt eget temabaserte opplegg med utgangspunkt i *Tidslinjen*.

To av utprøverne, kateketen og trosopplæringslederen, henviste til kirkeåret som en sammenhengende plan «beslekta» med trosopplæringsplanen. Kirkeåret og tekstrekkene kan brukes til å velge ut bestemte fortellinger både med og uten *Tidslinjen*. Med *Tidslinjen* ble dette styrka av at faktaboksen om tekstens virkningshistorie viste til om teksten har en bestemt plass i kirkeårets tekstrekker. Kirkeårets tekstutvalg kunne også være en måte å orientere seg på når man ønsker å fastsette bestemte fortellinger til punktvisse tiltak som blir arrangert på samme tidspunkt hvert år.

5.2.2 Systematisk bibelundervisning

Noen av utprøverne løfta fram *Tidslinjen* og banneret sine evner til å kommunisere at bibelfortellingene har en sammenheng, og at forståelsen av ulike fortellinger bygger på forståelsen av andre fortellinger. *Tidslinjen* er et verktøy for å formidle ei helhetlig, sammenhengende fortelling, som består av ei rekke enkeltfortellinger.

Intervjuer: Så hvis du skal gjøre den jobben med å trekke linjene mellom enkeltfortellingene, da blir det ...?

Prest: Jeg tenker at det er jo dét denne tidslinjen kanskje er en veldig fin hjelp til, for hvis jeg ikke hadde den, så ville det ikke bli så synliggjort at jeg prøver å formidle en helhet.

Kateketen beskrev hvordan *Tidslinjen* kan brukes til å ta opp igjen de samme fortellingene eller beslekta fortellinger, gjerne med flere års mellomrom. Dette kan bidra til å gi både begynnende og fordypa forståelse av hver fortelling og sammenhengen mellom dem.

I relativt ung alder må vi starte med å gjøre kjent med historien og hvor den hører hjemme i tidslinjen, som jeg synes er finfint å plassere ting inn i, knytte det an til at vi her snakker om forfedre til kong David. Om de ikke har hørt veldig mye om kong David, så kommer de til å gjøre det, forhåpentligvis.

At bibelundervisning ved hjelp av *Tidslinjen* er systematisk, forutsetter at barnet opplever det slik. Det viktigste for å oppnå dette, er at barna kjenner igjen banneret og illustrasjonene fra gang til gang, og kan knytte læring til det. Til å beskrive denne muligheten, brukte utprøverne begrepene *gjenkjennelse* og *gjenkjennelsesfaktor*. Dette har konsekvenser for hvordan *Tidslinjen* brukes, ifølge utprøverne. For det første må den brukes i alle sammenhenger, og en måte å få dette til på er å bygge menighetas sammenhengende trosopplæringsplan på fortellingsutvalget i *Tidslinjen*. For det andre må den presenteres grundig for barna første gang de møter den, som en representasjon av Bibelen og som ei sammenhengende fortelling.

5.3 Regi

Kategorien *regi* handler om hvilke deler undervisningssamlinga består av, og hvilken rekkefølge de kommer i. I datamaterialet er det ordet *struktur* som går igjen for å betegne dette. En del av kategorien handler om hvordan samtalen om fortellinga og undervisningstemaet ledes.

Årsaken til at regi ble en analysekategori, var at studenten ønska å bruke utprøvingssituasjonen til finne ut hvordan rekkefølgen av elementer i samlinga fungerte i

praksis, slik den sto beskrevet i utprøvingsoppleggene med tidslinjebanner, visualisering/konkretisering, fortelling, undring og eventuell aktivitet. Studenten reflekterte sammen med meg over om det å bruke samme struktur på flere samlinger over tid ville være kjedelig for barna, eller om det ville gjøre det enklere å følge med.

***Student:** Hvis jeg har den samme strukturen over lang tid, så kan det jo bli kjedelig. Det vet jeg ikke. Men det må jeg se an.*

***Intervjuer:** Ja. Du tenker at det kan bli kjedelig med samme struktur flere ganger?*

***Student:** Ja, men det vet jeg jo ikke, for den strukturen er jo en struktur du kan skape variasjoner [innafor].*

Trosopplæringslederen, på sin side, la heller vekt på at ei fast oppbygning kunne skape gjenkjennelse på samme måte som bruken av banneret.

Flere av utprøverne opplevde det som utfordrende å holde på den strukturen eller regien som var planlagt for undervisninga, og å lede samtalen inn på de samtaletemaene som var forberedt. Det er mange faktorer som spiller inn på hva som faktisk skjer. Dette kan være tidspress, og det kan være de forskjellige uventede temaene som dukker opp når barn og unge responderer på fortellinga, på undervisningstemaene og på andre ting som faller dem inn. Trosopplæringsteologen forutså dette og anførte dette som ei problemstilling for selve observasjonen. Refleksjonen etterpå var slik:

Og så tenker jeg at akkurat nå sitter jeg med en sånn følelse av at «hvor ble det av strukturen på dette?» Men kanskje det var mer struktur enn jeg opplevde når jeg satt der.

Så det kan godt hende at jeg bare følte at «hoho», her var det mange baller i luften på en gang.

Det forstyrrende stresset kunne ifølge utprøverne vært avhjulpet av mindre tidspress i undervisningssituasjonen, bedre planlegging av hvilke temaer som var viktige i undervisninga, og en tanke om å la samtale være strukturert rundt et konkret objekt. Et forslag fra trosopplæringslederen var å skrive oppleggene som enklere oppskrifter med mindre tekst, slik at de var lettere å finne fram i underveis i undervisningssituasjonen:

Det er mye enklere når det står «gjør sånn», enn når det står masse tekst. For når du da skal prøve å finne noe i en stressa situasjon, så blir det veldig sånn, guri, det blir jo bare kaos.

Forslaget om å strukturere samtalen rundt et konkret objekt baserer seg på trosopplæringsteologens erfaring fra utprøvingssituasjonen, som ble opplevd som positiv.

Samtalen med barna etter fortellinga om Jesus som tolvåring i tempelet handla om ei papplate, forma som et hus, som det ble skrevet ord på. Ordene var barnas assosiasjoner til aktiviteter på stedene «hjem» og «kirke». Det positive med samtalen, mente trosopplæringsteologen, var at samtalen ble konsentrert rundt dette konkrete hjelpemiddelet. Forslaget fra denne utprøveren var at dette kunne bli utvikla som et prinsipp for de andre oppleggene i *Tidslinjen*.

5.4 Gruppa av barn og unge

Elevene og deres læreforutsetninger er en kategori i ulike varianter av den didaktiske relasjonsmodellen. Det er bakgrunnen for navnet på denne kategorien, som samler refleksjoner om barnas og ungdommenes forhåndskunnskaper, om differensiering, om gruppestørrelsens betydning for samtaleledelse og aktivitet, og om størrelsen på banneret.

5.4.1 Forhåndskunnskap om fortellingene

Man må forvente at barna og ungdommene har kunnskap om mange av fortellingene fra før. Dette har konsekvenser for hvordan fortellinga i seg selv blir formidla, for eksempel ved å stille spørsmål om fortellingsforløpet. Presten gjorde dette med konfirmantene, og begrunnelsen var slik:

For å gi dem følelsen av at de kan noe om dette her.

Barnas og ungdommenes forhåndskunnskap om fortellingene synes ikke bare å være en viktig faktor i formidlinga for flere utprøvere, det er også noe som hjelper barna og ungdommene til å forstå illustrasjonene på banneret. På samme måte er manglende kunnskap til hinder for å forstå illustrasjonene. Det er et gap mellom prestens forståelse av banneret og konfirmantenes forståelse:

Nå føler jo jeg at jeg så alle disse fortellingene, og ser jo da hele Bibelen. Men det gjør jo vitterlig ikke de. De peker på hvalen og spør hva er det, er det pappaen til Pinocchio, han kommer jo inn i en hval, var det en jente som sa. Eller er dette det skjeve tårn i Pisa, eller? Nei, det er noe som heter Babels tårn, ja.

5.4.2 Differensiering

Studenten hadde ansvar for et kontinuerlig tiltak for 1.–4. klassinger, hvor det på utprøvdagen var fem barn til stede. Disse hadde vidt forskjellige interesser, opplevde studenten, noe vi reflekterte over i samtalen etterpå.

Student: Så jeg har jo lyst til å skylde på at i dag var det litt for mange av de litt villere barna. Og så vet jeg jo at det er feil å skylde på dem.

Intervjuer: Ja, for du sier at du har lyst, men så sier du //

Student: Ja, for jeg følte at til det jeg hadde forberedt i dag, så ble det litt for mye fortelling og spørsmål, og bare snakking. Sånn som [navn], når han gjenfortalte [for foreldrene], så var jo det han sa «bare snakking». At det var det vi hadde gjort i dag.

Konklusjonen ble at det burde bli planlagt flere ulike aktiviteter, som passer for barn med ulike interesser, og at det kunne vurderes akkurat hvordan opplegget ville være når det viste seg hvilke av barna som faktisk kom.

Å variere og dele inn undervisning på grunnlag av forskjellige læringsstiler og læreforutsetninger, kalles i pedagogisk teori og praksis for differensiering (Dale & Wærness 2003).

De øvrige utprøverne nevnte ikke refleksjoner om differensiering på samme måte som studenten. Unntaket er kateketen, som drøfta hvordan man kan sette differensierte didaktiske mål mellom ulike aldersgrupper, slik at det forventes at ungdommene får større kunnskap om fortellinga enn de minste barna. Trosopplæringslederen arrangerte Lys Våken, og tok hele gruppa med på dramatisering i stedet for å dele opp i grupper med forskjellige gudstjenesteoppgaver, som tidligere år. Denne ikke-differensieringa var en god ting, mente utprøveren.

5.4.3 Gruppestørrelse, samtaleledelse og aktivitet

Kateketen holdt andakt for cirka førti barn, og reflekterte etterpå over hvordan samtalen om undringsspørsmålene gikk for seg. Det var mange barn som ønska å få ordet, men få som fikk anledning til å svare, og dette kunne kanskje føre til at barna ble frustrert over å brenne inne med gode svar. Refleksjonen viste til at utprøveren følte seg usikker på om undringsspørsmål som sjanger fungerer i store grupper.

Presten opplevde det vanskelig å strukturere samtalen rundt de planlagte temaene i konfirmasjonsundervisninga, og reflekterte om konfirmantenes gruppementalitet:

Nei, [en og en] er de egentlig veldig åpne, positive, vennlige, undrende, fortellende, meddelssomme, vil fortelle meg ting, men i denne store gruppen så blir det liksom et stort dyr.

Det er ikke alle aktivitetene som ble foreslått i *Tidslinjen* som passer i alle sammenhenger, og dette har en sammenheng med gruppestørrelsen. Menighetsarbeideren valgte bort aktiviteter på dette grunnlaget:

Det har noe med hvor mange vi er i gruppa. Og jeg ser at skal du bruke den [dyrelydteken] som lek, så er det kjekkere hvis du har en sal full av barn.

5.4.4 Størrelsen på banneret

En annen grunn til at gruppestørrelsen var et tema i utprøvingssituasjonene, var at det var utfordrende å få alle barna eller ungdommene til å se banneret med illustrasjonene godt nok. For det store barnekoret viste det seg også at legofigurer som rekvisitter var for smått. I barnekoret og i Tensing-gruppa hos kateketen var det over førti til stede, og noen måtte sitte flere meter unna banneret og legofigurene. Kateketen møtte denne utfordringa ved å gi både barna og ungdommene anledning til å studere banneret nærmere etter andakten.

5.5 Forberedelse, kunnskap og tidsbruk

Når fortellerstund og undervisning skulle forberedes, brukte utprøverne kunnskap de hadde fra før og som de fikk fra utprøvingstekstene. Dette var kunnskap både om den aktuelle fortellinga, og om Bibelen som ei stor fortelling. De brukte tid på å bli kjent med fortellinga, opplegget og nødvendig kunnskap. *Tidslinjen* ga god hjelp til å skaffe nødvendig kunnskap og spare tid i forberedelsene, samtidig som det stilte krav til forhåndskunnskap og til tidsbruk i forberedelsene.

5.5.1 Formidlerens kunnskap om fortellinga

Faktaboksene, avsnittene i utprøvingstekstene med bakgrunnskunnskap om kontekst og begreper i fortellinga, var til stor nytte for utprøverne. De brukte noe av denne informasjonen som innhold i undervisninga, og forberedte seg ved å vurdere hvor mye og på hvilken måte de skulle fortelle om faktaopplysningene i undervisningssituasjonen. Dette gjorde de på bakgrunn av hvor viktig og relevant de mente informasjonen var for å forstå fortellinga eller for å få perspektiver på undervisningstemaet. Utprøvingstekstene i seg selv ga ikke veiledning til hvordan informasjonen kunne brukes.

***Kateket:** Så det jeg kommer til å bruke ifra bakgrunnsstoffet, det går inn i samtalen i etterkant av gjenfortellingsteksten.*

Menighetsarbeideren stilte spørsmål om hvor mye av bakgrunnsinformasjonen som er viktig og relevant, både for formidleren og for de lærende. Dette spørsmålet kan det være lettere å besvare for bibelkyndige brukere av *Tidslinjen*.

Et eksempel på hvordan faktaboksene ble brukt, finner vi hos trosopplæringslederen. I arbeidet med å dramatisere fortellinga om Jesus som tolvåring i tempelet, fortalte trosopplæringslederen barna at kvinner ikke hadde adgang til de innerste delene av tempelet,

slik det står i faktaboksen som jeg har gjengitt i avsnitt 4.1.3. Måten barna reagerte på dette på, førte til at adgangsbegrensninga i tempelet ble et viktig premiss for hvordan regien i dramaet ble forma, og at det ble et samtaleemne for barna i oppsummeringa.

Menighetsarbeideren og trosopplæringslederen forteller om opplevelsen av å mangle mye kunnskap, men at *Tidslinjen* kan være et redskap til hjelp og til inspirasjon i arbeidet med å lære mer om alle fortellingene.

Trosopplæringsleder: *For det er jo en del av de historiene der som jeg kjenner til, men [jeg har lyst til] å gå litt mer inn i det. Litt mer tyngde, litt mer fylde på historien, da.*

Intervjuer: *Ja. Det hjelper tidslinja deg med?*

Trosopplæringsleder: *Ja, altså, den var til inspirasjon. For jeg så plutselig konkret hvor hullene var, kan du si. Det ble litt sånn synlig for meg.*

5.5.2 Formidlerens kunnskap om Bibelens store fortelling

Sitatet fra trosopplæringslederen ovenfor kunne tolkes både til å handle om hver enkeltfortelling, men også om Bibelen som ei sammenhengende fortelling.

All den kunnskapen som presten har om enkeltfortellingenes plass i den store fortellinga, byr seg synlig fram når banneret med illustrasjonene rulles ut.

Prest: *Jeg føler fort behovet for å trekke den store fortellingen.*

Intervjuer: *For å gi en bibeltid.*

Prest: *(latter) Kanskje dette ikke er så bra for prester?*

At kunnskapen om den store fortellinga kan knyttes til tidslinjeillustrasjonene, ble ekstra tydelig i utprøvingssituasjonen hos trosopplæringsteologen og medhjelperen. Barnas spørsmål begynte uten forvarsel å handle om oppstandelse, reinkarnasjon og sannhetsgraden i urhistoria. På dette tidspunktet var det medhjelperen som førte samtalen. Medhjelperens svar ble gitt med setninger og begreper som jeg som observatør opplevde som nokså abstrakte. I etter-samtalen fortalte trosopplæringsteologen om sin opplevelse av samtalen mellom barna og medhjelperen. Trosopplæringsteologen hadde nesten grepet inn selv for å knytte svarene til den bibelske virkelighetsforståelsen som blir visuelt presentert med illustrasjonene, og for å forklare Bibelens tilblivelseshistorie ut i fra illustrasjonen om eksilet i Babylon.

Eksempelene fra presten og trosopplæringsteologen viste en evne til å bruke den muligheten som *Tidslinjen* ga til å formidle Bibelen som ei sammenhengende fortelling. For menighetsarbeideren, uten teologiutdanning, var denne muligheten synlig og tydelig, men menighetsarbeideren følte seg utrygg på å bruke *Tidslinjen* på grunn av mangel på slik

kunnskap. Menighetsarbeideren spurte om det opplevde kunnskapsbehovet var noe som ekskluderte medarbeidere med tilsvarende lite formell teologisk kompetanse fra å kunne bruke *Tidslinjen*. Dette førsteinntrykket ble moderert i arbeidet med å sette seg inn i hvordan *Tidslinjen* kunne fungere som et verktøy på menighetsarbeiderens egne premisser.

På meg virka det som at jeg måtte ha den kunnskapen, det må ligge i bunnen for at du skal kunne være med og bidra til dette opplegget. Sånn opplevde jeg det.

5.5.3 Tid til forberedelser

Flere av utprøverne opplevde det å bruke *Tidslinjen* som tidsbesparende i planleggingsprosessen. Årsaken var at de da slapp å finne fram egne ideer og drive research på bakgrunnsinformasjon. Om du har brukt tid på å forberede deg med *Tidslinjen* én gang, har du også satt deg inn i hvordan oppleggene er disponert, og kan derfor bruke enda mindre tid på arbeidet neste gang, var resonnementet. Det er en styrke at opplegget presenterer informasjon kortfatta, slik at det går fort å tilegne seg kunnskapen man forbereder seg på.

Kateket: *Særlig når man har øvd seg på å bruke det litt, så tenker jeg at du ser mekanismene med en gang, ikke sant, du begynner å kjenne det.*

En annen opplevelse var at *Tidslinjen* stilte krav til at man må sette av god tid i forberedelsesfasen. Utprøvingssituasjonen var for de fleste av utprøverne den første gangen de brukte *Tidslinjen*. Da måtte de bruke mye tid på å sette seg inn i hvilke didaktiske valg som ble overlatt til formidleren, og hvilken kunnskap om fortellinga og undervisningstemaet som opplegget la til grunn. En egenskap ved opplegget er altså at det stiller krav til tidsbruk i forberedelsen. Menighetsarbeideren vurderte denne egenskapen til å være god på et generelt grunnlag:

Det som gjør det godt, det er jo at når du har valgt, for det er jo et valg du må gjøre, sette deg ned, se på dette, for det er ikke noe du bare kan tenke at «ah, nå må jeg skynde meg, jeg skal ha det opplegget, jeg skal ha det med meg, jeg skal ha en andakt og jeg tror jeg bruker tidslinja.» Sånn er det ikke. Du kan ikke gjøre det på den måten. Du må faktisk bruke mye tid på å sette deg inn i opplegget, og til å tenke mye.

For en andakt på ti minutter var det imidlertid for mye arbeid å sette seg inn i hele opplegget og fortellinga på den måten som menighetsarbeideren oppfatta et krav om. Kateketen mente på samme måte at det krever mye tid å lære seg gode fortellerteknikker, lære fortellingene å kjenne og å hente dem opp igjen når de skal brukes, slik at de kan formidles på en god måte, med innlevelse.

5.6 Å velge og å velge bort

Selv om noen av utprøverne understreka at de i forbindelse med utprøving ville være nøye med å følge opplegget slik det sto beskrevet i utprøvingstekstene, var det ingen som gjorde alt på samme måte som teksten sa. Det ville uansett vært vanskelig, ettersom utprøvingstekstene inneholdt en del forskjellige forslag til aktiviteter. Å bruke *Tidslinjen* til å forberede undervisning, viste seg å være det samme som å ta mange valg. Noe ble valgt bort, noe ble valgt inn, og noe ble supplert fra andre kilder. Denne kategorien omhandler disse valgene, og på hvilke grunnlag de ble gjort: Tid som rammefaktor, å gjøre opplegget til sitt eget, og ønske om flere forslag.

5.6.1 Tid som rammefaktor

Kateketen og menighetsarbeideren brukte *Tidslinjen* til å holde andakter som hadde tidsrammer på ti til femten minutter. Menighetsarbeideren valgte å gå ut over rammene, og brukte 35 minutter. Tid som rammefaktor ble et viktig tema i både for-intervju og etter-samtale rundt disse utprøvingssituasjonene. Fordi de hadde begrensa tid til rådighet, måtte disse utprøverne velge ut det som passa inn i deres sammenheng. Kateketen kalte måten å tilpasse opplegget til tidsramma på for å sile. Det som ikke skulle være med, ble silt ut – det vil si sletta fra teksten med et «vips»:

Jeg kopierte hele greia og la det inn i word og så bare [lyd med leppene].

For kateketens del var også barnas tålmodighet en faktor som spilte inn på hvor mye tid som kunne settes av. De to utprøverne mente at *Tidslinjen* ikke så ut til å passe til rammene for deres tiltak, og hadde ulike forslag til hvordan dette kunne løses.

Kateket: *Når jeg ser på opplegget, så tenker jeg at det er lagt opp med tanke på at det skal være lenger enn femten minutter.*

Kateketen foreslo at tekstene kunne fortelle hvor mye tid som var beregna på hvert opplegg, og at oppleggene kunne tilpasses ulike tidsrammer. Menighetsarbeideren ville at opplegget selv skulle vise at det kunne tilpasses av brukerne til deres behov:

Menighetsarbeider: *Nei, det er klart det kunne jo ha stått at dette ... Det er viktig at du gjør dette til ditt eget. Det er viktig at du kanskje komprimerer det, det er viktig med tanke på hvem er det du skal presentere dette for. Hvor mye tid har dere til rådighet, det er viktig at du på en måte kan plukke ut det du har behov for. Jeg synes at det kanskje kan stå, for det tror jeg ikke sto noen ting om.*

Her kaltes prosessen med å velge det som skal være med for å «plukke ut».

5.6.2 Å gjøre til sitt eget

Mange av utprøverne ordlegger seg på samme måte som menighetsarbeideren, med begrepene «å gjøre til sitt eget» og «å plukke ut» som i sitatet ovenfor, også når det ikke handler om tid som rammefaktor. Prosessen med å gjøre til sitt eget var for menighetsarbeideren en prosess med å bli trygg på *Tidslinjen* og hvordan den kunne fungere inn i de didaktiske forutsetningene som lå til grunn. Også for andre utprøvere ble utprøvingstekstene et utgangspunkt som man kunne ta ideer og forslag fra, basert på hva man liker, hva man mener passer, og hva man synes er viktig. Varierte forslag er en styrke for *Tidslinjen* når man bruker den på denne måten. Det er en arbeidsmåte som passer veldig godt for studenten:

For jeg føler at jeg jobber mye bedre sånn, når jeg har noe, hvis jeg får et opplegg som jeg kan bearbeide til hvordan jeg vil holde det. Enn å starte helt på blank. Så er det her lettere.

En viktig måte å bearbeide utprøvingstekstene på, var å avgrense undervisningstemaet, for å være i stand til å holde på en rød tråd i opplegget. For noen av utprøverne skjedde denne refleksjonen i for-intervjuet, for andre i etter-samtalen som ei vurdering av hvordan det hadde gått.

Samtidig som utprøverne er opptatt av at man må finne sin egen måte å bruke *Tidslinjen* på, finnes det en forståelse av at det er noe som ikke kan velges bort. Trosopplæringslederen oppfatter at *Tidslinjen* inneholder en grunnidé ved at region, altså rekkefølgen på elementene, er lik i alle oppleggene. Kateketen oppfatter bruken av banneret og formidlinga av selve fortellinga som ufravikelig:

For i mine øyne, sånn som jeg ser dette nå, så er selve å gjenfortelle historia er det essensielle. Alt du gjør før og etter med introduisering, er ikke valgfritt, det er ikke sånn «it's optional», men det er mulig å kutte ut en del ting.

I arbeidet med å sile og plukke ut hendte det at de sammenhengene som utprøvingstekstene ville bygge på, forsvant. Dersom punktet i utprøvingsteksten om å slå opp i Bibelen for å finne fortellingsteksten ble utelatt, ble sammenhengen med den aktiviteten som skulle bygge på dette også borte. For eksempel måtte man ha lest bibelteksten, ikke gjenfortellingsteksten, for å kunne svare på spørsmålene i bibelquizen om Noahs ark. Det noen utprøvere opplevde som en manglende sammenheng, viste seg å være en bortvalgt aktivitet.

5.6.3 Ønske om flere forslag

I barnegruppa til studenten var det vanlig med formingsaktiviteter eller lignende som kunne relateres til fortellinga som var temaet for samlinga. Studenten ønska seg derfor flere forslag til formgivingsaktiviteter, leker og slike ting i teksten, men så ingen problemer med å legge dette til selv, dersom kreativiteten strakk til.

Trosopplæringsteologen skulle bruke undervisningssamlinga til å forberede prekenen på gudstjenesten dagen etter. Derfor måtte det komme noe fysisk og konkret ut av samtalen, og en ny idé kom til, om å skrive ord om hjem og kirke på ei papplate forma som et hus.

Forslag til visualiseringer og konkretiseringer var et ønske også andre utprøvere kom med.

5.7 Mål og vurdering

I intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan utprøverne ville vurdere styrker og utfordringer med *Tidslinjen* og med undervisninga, og hvordan de relaterte undervisninga til mål. Disse spørsmålene opplevde jeg at utprøverne måtte reflektere mye over, og det ble derfor interessant å stille mange oppfølgingsspørsmål. Hvordan undervisningsmålene fungerte, og hvordan undervisninga og måloppnåelsen kunne vurderes, ble derfor problemstilling og oppsummering i flere av utprøvingsssekvensene.

5.7.1 Vurdering, en ubevisst prosess

Kateket: *Det var et godt spørsmål.*

Trosopplæringsteolog: *Det der, ja, det er alltid vanskelig.*

Student: *[kort pause] Den var vanskelig!*

Disse sitatene viser reaksjonen på spørsmålet om hvordan utprøverne vil vurdere om styrkene ved undervisninga faktisk er som de forventer. Kateketen og trosopplæringsteologen kom fram til at vurdering ofte er ei synsing, en følelse av hvordan man selv «presterte» som formidler. Vurdering og det å sette gode mål var ei generell utfordring, ikke bare knytta til *Tidslinjen*, mente de. De brukte intervjusituasjonen til å reflektere over hvordan konsentrasjon og svar fra barna og ungdommene kunne være et bedre grunnlag for vurdering enn ens egen magefølelse.

Samtidig viste det seg i intervjuene at denne «magefølelsen» hadde konkrete kilder, som utprøverne ikke var helt bevisste over at kunne kalles vurdering. På studentens trosopplæringstiltak var det ei fast avslutning hvor barna var sammen med foreldrene og fikk

anledning til å fortelle hva de hadde gjort. Vi kom fram til at i stedet for å ta etter-samtalen vår med en gang, kunne vi først bruke møtet med foreldrene som vurderingssituasjon:

***Student:** Ja, eller jeg kan spørre om de kan fortelle litt, gjenfortelle litt. Det pleier de jo alltid å gjøre på samlinga etterpå som vi ikke skal være med på.*

***Intervjuer:** Men nettopp derfor, kanskje vi skal være med på den og se, bruke det som //*

***Student:** Kanskje det?*

Kateketen sa at som formidler følger man alltid med på barnas konsentrasjon, for å vurdere om man har holdt på for lenge og må avslutte. Selv om vurdering var et tema utprøverne ikke hadde mange tilgjengelige refleksjoner om, viste det seg altså at de brukte ulike vurderingsmetoder til vanlig.

5.7.2 Målformuleringer

Av utprøvingsoppleggene var det bare fortellinga om Rut og Noomi som hadde definerte undervisningsmål. Jeg spurte de fleste utprøverne om de hadde egne undervisningsmål, eller ville sette noen slike mål for utprøvingssituasjonen. Svarene kan deles i tre: mål om innlevelse, mål om kunnskap om fortellinga, og mål om innsikt i sammenhengen mellom bibelfortellingene og vår fortelling.

Studenten hadde et mål om innlevelse:

Et av hovedmålene mine skulle være nettopp det å hjelpe dem til å leve seg inn i det.

Undervisningsmålene i utprøvingsteksten om Rut og Noomi omhandla kunnskap om fortellinga. Noen utprøvere nevner dette som mål også i andre sammenhenger. I disse tilfellene kommer imidlertid målet om fortellingskunnskap i skyggen av mål henta fra undervisningstema. Disse temaene handler om sammenhengen mellom enkeltfortellinga, Bibelens store fortelling og vår samtid.

***Trosopplæringsteolog:** Jeg vil jo at de skal bli kjent med fortellingen og alt det, ikke sant, men det de skal sitte igjen med etter det, er at på samme måte som Gud er Jesus sin far, og Jesus sa at han var hjemme når han var i tempelet, i sin fars hus, så er faktisk Gud min far også.*

Mine spørsmål utfordra flere av utprøverne til å sette seg undervisningsmål på denne måten. Dette førte også til en refleksjon om hvilke typer mål som er egna til vurdering. Er det noe poeng å sette seg mål som man ikke kan finne ut om man har nådd eller ikke? Én ting er å definere undervisningsmålet som at «ungdommene skal reflektere over hva fortellinga kan

bety for kristne i dag» – hvordan vurderer man om alle ungdommene har reflektert i løpet av den korte undervisningsandakten? En annen ting er å se stort på målene. Det kan være mål som å så frø hos barna som kan vokse og bety noe i deres trosliv om ti år, det kan være å forkynne til evig liv og frelse. Til og med målet om å se den bibelske og den personlige fortellinga i sammenheng kan være et for stort og umålelig mål, ifølge presten:

Det er på en måte, det blir mer som et håp. (latter) Det svinner litt sånn, borti horisonten der. [...] For det blir litt for vanskelig å måle det. Eller hvordan skal man det, det vil jo være helt eksepsjonelt om noen kom og holdt meg igjen etterpå og bare «du, tusen takk, nå skjønnte jeg at jeg er en del av Guds historie og Bibelen er egentlig historien om meg». Altså, det hadde jo vært helt utrolig om de sa. Så jeg tror ikke det er et mål. Det var nok litt for høy målsetting.

Målformuleringer ble også et diskusjonstema på utprøvermøtet, som jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen.

5.7.3 Vurderingskriterier og vurderingsmetoder

På samme måte utfordra spørsmålene mine utprøverne til å reflektere over vurderingskriterier og vurderingsmetoder. Også disse refleksjonene kan deles i tre: Underviseren kan følge med på barnas eller ungdommenes konsentrasjonsnivå, bruke deres bidrag i samtale om undringsspørsmål og refleksjoner underveis, og ha ei oppsummering til slutt, som kriterier og måter å vurdere læring på.

Å vurdere lytternes konsentrasjon var en vurderingsform som utprøverne mestra fra før og brukte aktivt i utprøvingssituasjonene. I noen av etter-samtalene forsøkte vi å drøfte hva som er gode bidrag i en samtale, og hvordan man kan vurdere læringa i ei stor gruppe på bakgrunn av bidragene til noen få. Disse samtalene var imidlertid lite fruktbare.

Trosopplæringslederen avslutta fortellings- og dramaarbeidet om Jesus som tolvåring med en oppsummerende samtale. Her kom det fram at det som hadde gjort mest inntrykk i dramatiseringa, var at Maria ikke fikk lov til å gå inn i tempelet. Samtalen i oppsummeringa handla om dette, og forsterka denne delen av læringsutbyttet. Trosopplæringslederen brukte denne vurderingssituasjonen til å slå fast at forberedelsene med å finne et avgrensa undervisningstema og bestemme hvor mye av bakgrunnsinformasjonen som var relevant, skulle vært grundigere.

6. Drøfting av utprøvingsfasen

I denne delen vil jeg drøfte hvordan analysen kan belyse problemstillingas underspørsmål om hvordan didaktiske faktorer og praksisteori påvirker bruken av *Tidslinjen* og de mulighetsbetingelsene den medierer. Dette vil jeg bruke som et grunnlag for kapittel 7, hvor jeg drøfter de endringsforslagene som prosjektgruppa har kommet fram til.

I analysen har jeg vist hvordan utprøverne opplever samspillet mellom deres behov og forutsetninger, og hvordan *Tidslinjen* tilpasses dette. Her vil jeg drøfte hvilke didaktiske og praksisteoretiske forutsetninger som kan identifiseres i materialet, og hvilke mulighetsbetingelser som var tydelige slik utprøverne brukte redskapet. Dette gjør jeg med utgangspunkt i de teoriene jeg gjorde rede for i kapittel 2. Analysen i forrige kapittel ville hente fram utprøvernes erfaringer. Her er det min analyse på forskernivået som er i sentrum (jf. Postholm & Moen 2009: 50). Derfor er dette kapittelet disponert med andre overskrifter enn analysekapittelet.

Noen didaktiske forutsetninger er lett å identifisere som likheter mellom materialet og kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, og nettopp derfor har de fått oppmerksomhet i analysedelen. Jeg vil hente fram åtte stikkord fra analysen som jeg vil drøfte videre. Det er tid som rammefaktor, gruppa av barn og unge, plan/innhold/tema, fortellingsmetodikk, mål, vurdering, behov for forberedelser, og ulike bruksmåter.

6.1 Tid som rammefaktor

Tid som rammefaktor er en subkategori i analysen (5.6.1) som satte tydelige begrensninger for hvordan opplegget kunne bli brukt. Utprøverne som tok opp dette, opplevde at *Tidslinjen* som ferdig opplegg ikke egna seg til å gjennomføre korte andakter. Dette kan vi derfor oppfatte som ei begrensning som redskapet setter for undervisning som mediert handling: Undervisningssamlinga må være så lang at man får gjort alt som forventes at man skal gjøre. Samtidig tok utprøverne i bruk en mulighet, nemlig å velge bort. De opplevde at *Tidslinjen*, særlig når man var blitt kjent med den, tillot en stor grad av tilpasning og nedkorting. Tid som rammefaktor tvang fram utnyttelsen av denne muligheten, som ikke ble kommunisert eller tilrettelagt av redskapet selv. Kateketen brukte et tekstbehandlingsprogram til å lage et kortere undervisningsmanus, fordi det ga muligheten til å slette tekst.

Fordi redskapet besto av mye tekst, ble ei begrensning at det var vanskelig å finne tilbake til hvor man var i regien dersom man ble stressa og falt ut.

6.2 Gruppa av barn og unge

Gruppa av barn og unge er en hovedkategori i analysen, en kategori som samsvarer med den didaktiske kategorien *eleven* med læreforutsetninger. Analysen viste at de viktigste læreforutsetningene var knytta til forhåndskunnskap, interesser eller læringsstiler, og gruppedynamikk.

Banneret medierte kunnskap om Bibelens store fortelling, og ga en mulighet til å formidle fortellingene som en sammenheng. Denne muligheten eksisterer ikke dersom man ikke har tilstrekkelig forhåndskunnskap om fortellingene som illustrasjonene viser til. Dette gjør at en viktig mulighetsbetingelse for *Tidslinjen* er at bruken bør være knytta til en undervisningsserie, slik at gjenkjennelsesfaktoren fungerer.

Jo flere og mer varierte forslag til undervisningsaktiviteter som er med, jo større er muligheten til å tilpasse undervisninga til de ulike interessene og læringsstilene som måtte finnes i gruppa. Det er også en fordel at noen aktiviteter passer for store grupper og andre for små. Dette gir muligheter for å bruke *Tidslinjen* i mange sammenhenger, i stedet for at brukerne opplever at redskapet ikke passer for deres tiltak.

En del av undervisninga var ment å ha spørsmålsbasert samtale som metode. Dette setter begrensninger for hvor stor, sjenert eller urolig gruppa kan være, for å ikke svekke kvaliteten på undervisninga. Også formatet på banneret satte tydelige begrensninger for gruppestørrelsen. 20 barn sittende på gulvet rundt banneret kan være mange nok, ifølge trosopplæringsteologen. Det fantes en mulighet for å vise illustrasjonene på skjerm, men muligheten for å se den store sammenhengen ble da vesentlig redusert. Ingen av utprøverne brukte denne muligheten.

I tillegg til de praksisbaserte valgene utprøverne måtte ta på grunnlag av hvilken gruppe av barn eller ungdom de formidla til, var refleksjonen også basert på kunnskap, erfaringer og verdier som elementer i deres praksisteori. Utprøverne tok valg basert på hva de mente ville gi mest læring gjennom innlevelse, deltakelse, opplevelse og erfaring. I deres ønsker om flere forslag til aktiviteter og visualisering kan dette også være en teoribasert begrunnelse. Det er mulig utprøverne opplevde at oppleggene som *Tidslinjen* foreslo ikke ivaretok disse ideene godt nok. Videre var differensiering og variasjon elementer av praksisteori hos studenten, og hadde innvirkning på hvordan *Tidslinjen* ble brukt.

6.3 Plan, innhold og undervisningstema

En mulighet som utprøvningsversjonen av *Tidslinjen* medierte, og som utprøverne nesten kasta seg over, var å lage en sammenhengende, bibelfortellingsbasert undervisningsplan for et semester eller for ei rekke av trosopplæringstiltak. Denne mulighetsbetingelsen fantes i utforminga av banneret og fortellingsutvalget, og fantes ikke eksplisitt uttalt i noen av tekstene. I innføringa på oppstartsmøtene ble ønsket om å formidle bibelfortellinger i sammenheng gitt som en begrunnelse for utviklinga av produktet. Henvisningene til kirkeårets tekstrekker i faktaboksene forsterka muligheten.

En betingelse for disse planene er at de baserer seg på bibelfortellinger, som ikke er lignelser. Presten, som ville lage gjennomgående konfirmanstopplegg hvor *Tidslinjen* kan hentes fram i alle sammenhenger, hadde imidlertid behov for å starte i undervisningstema og bestemme fortelling på grunnlag av det. Eksempler på temaer relevant for konfirmasjonsundervisning er gudstjeneste og seksualitet. Slik utprøvningsopplegget var utforma, måtte man finne ut selv hvordan man kunne belyse disse temaene med fortellinger, på samme måte som presten tok fortellinga inn i temaundervisning om kroppen.

Tidslinjen ga muligheter til å la undervisninga omfatte veldig mange undervisningstemaer, og betinga i liten grad avgrensning. Trosopplæringslederens vurdering viste at avgrensning av temaer skulle vært bedre forberedt, slik at det var de sentrale innholdsmålene som ble samtalt om i barnas oppsummering, og ikke noe som var ment å være tilleggsinformasjon. Det er også viktig at tekstene viser en sammenheng mellom fortelling, tema og aktivitet, noe som står i fare for å falle bort dersom man velger ut noen få ideer å gå vidare med. I den grad forfatterne av utprøvningsstekstene ville formidle ei sammenhengende undervisningsøkt med avgrensa temaer, gjorde brukernes plukking, siling og inkludering av egne ideer og faktabokser at denne sammenhengen kunne forsvinne.

Faktaboksene gjorde at utprøverne kunne øke eller oppfriske sin teologiske kunnskap. Utprøverne tok med denne kunnskapen som innhold i undervisninga. Avgjørelsen av hvilket innhold som ble vektlagt i undervisning og målsetning skjedde i et samspill mellom det som ble definert og foreslått av *Tidslinjen*, og det som utprøveren ut i fra praksisteori mente var viktig. Her ble det også tydelig at praksisteorien har elementer av teologiske kunnskapselementer og verdier.

På oppstartsmøtene før utprøvningsfasen tok professor Leganger-Krogstad opp redskapets potensial til å formidle en historisk, lineær tidsforståelse. Dette står i motsetning til en

sirkulær, gjentakende historieforståelse, som er grunnlaget i flere naturreligioner og østlige religioner. Den lineære historieforståelsen er innvevd i den vestlige kulturen, og kan omtales som ei virkningshistorie av den jødisk-kristne tradisjonen, men møter den sirkulære historieforståelsen i møter med både østlig og samisk kultur og religion (Leganger-Krogstad 2011: 245–261). Potensialet til å formidle lineær historieforståelse var synlig i utprøvingssituasjonen hvor utprøverens medhjelper *ikke* utnytta dette potensialet i samtale om reinkarnasjon.

Tidsforståelsen som innhold i læreplanen er et undersøkelsesområde som ville krevd mer spesifikke analyser av undervisning over tid. Flere mulighetsbetingelser, også av de som bevisst lå til grunn for utforminga av utprøvmingsmateriellet, kunne da blitt identifisert. Når det gjelder tidsforståelsen, er det imidlertid mer interessant å se hvordan barna og ungdommene oppfatter den medierte tidsforståelsen, enn å se hvordan brukerne utnytter den. Det er helt klart at *Tidslinjen* medierer en lineær historieforståelse, men bruken av mulighetsbetingelsene kommer ikke godt nok fram i denne studien av førstegangsbruk.

6.4 Fortellingsmetodikk

Mulighetsbetingelsen i *Tidslinjen* som gjør at undervisninga må starte i ei bibelfortelling, gjør også at fortellinga i seg selv er et innhold som man skal ha kunnskap om. Derfor brukte noen utprøvere fortellinga som kunnskapsstoff, i stedet for å la den lyde som ei uavbrutt fortelling. Undervisningsmetodikken var da referat, og ikke fortelling. Utprøvingstekstene skilte mellom formidling og refleksjon, og hadde «Høre» som ei egen overskrift. I utprøvingssituasjonene hendte det derimot av og til at fortellinga ble avbrutt av spørsmål og innspill fra formidleren og fra tilhørerne.

Både studenten og trosopplæringslederen revurderte begrunnelsene av disse valgene i etter-samtalen. Refleksjonen hadde likhetstrekk med måten Samset drøfter fordeler og ulemper med involvering underveis. Samspillet med tilhørerne kan være samtale, men da bør spørsmålene være veloverveide og godt plasserte, mener hun. Barnas gode og stille lytting bør ikke avbrytes av spørsmål, og formidlerens manglende innlevelse kan ikke dekkes til av barnas deltakelse (Samset 2010: 122–125). Selv om utprøvingstekstene viste til Samsets bok med disse formidlingsrådene i, kan vi ikke si at rådene hennes er blitt til mulighetsbetingelser i *Tidslinjen* for alle utprøverne. Noen av utprøverne har imidlertid elementer av praksisteori som samsvarer med rådene.

6.5 Mål og vurdering

Denne kategorien vil jeg drøfte grundig, basert på hvor mye tid som ble brukt om refleksjoner på denne i intervjuene, på utprøvermøtet og i prosjektgruppa. Mål og vurdering er selvstendige kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen til Hiim og Hippe (1998). Samtidig er kategoriene tett relatert gjennom at mål er noe som det vurderes på grunnlag av. Derfor vil jeg først drøfte de to kategoriene hver for seg, og deretter drøfte dem i sammenheng.

6.5.1 Mål

Jeg viste i analysen hvordan utprøverne formulerte tre ulike typer mål for undervisninga: mål om innlevelse, kunnskapsmål om fortellinga, og mål om kunnskap eller refleksjon om sammenheng mellom enkeltfortelling, Bibelens store fortelling og vår fortelling.

Det sistnevnte målet kaller jeg for et livstolkingsmål. Å bidra til livstolkning er et overordna mål for trosopplæring (Kirkerådet 2010: 4; 14). Livstolkning, er enkelt forstått, menneskets søken etter mening (Gravem 1996: 237), og kan beskrives som en hermeneutisk fortolkningsprosess. Peder Gravem definerer kristen livstolkning som «forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av Bibelen og dens virkningshistorie i kirkelig lære, tradisjon og fromhetsliv» (Gravem 1996: 263). Bibelens store fortelling og den kristne troa er ei helhet som både Bibelens enkeltfortellinger og fortellingene om hvert menneske kan fortolkes i lys av. Det er ved å lese Bibelen på denne måten at vi kan snakke om Bibelen som «Den store fortellinga» (Hvalvik & Stordalen 1999).

Målene om innlevelse, kunnskap og bidrag til livstolkning vil jeg karakterisere som mulighetsbetingelser ved *Tidslinjen*. For det første åpner redskapet opp for undervisning som er retta mot å gi innlevelse og kunnskap og å bidra til livstolkning. For det andre er det vanskelig å unngå at undervisninga gir dette. Å ta i bruk *Tidslinjen* som medierende redskap i undervisning transformerer handlinga, på den måten at undervisninghandlinga forholder seg til måten redskapet formidler innlevelse, kunnskap og sammenheng. Transformasjonen består i at å formidle ei bibelfortelling med *Tidslinjen* er å formidle dens plass i en spesifikk bibelteologi. Den bibelteologien som medieres av *Tidslinjen* sier at hele Bibelen og vår fortelling om samtida er sammenvevd, og at Bibelen derfor er et grunnlag for livstolkning (jf. Hvalvik & Stordalen 1999: 447–451). Å rulle ut banneret føles ifølge noen av utprøverne som å åpne hele Bibelen for å fortelle kun ei av fortellingene fra den, noe som gjør det lett å peke på den intertekstualiteten og de fellestrekkene som gjør at Bibelen kan kalles for ei sammenhengende fortelling.

Målene som utprøverne formulerte var derfor bestemt av hvordan undervisning ved hjelp av redskapet ble forstått på bakgrunn av redskapet selv. Samtidig ga ikke redskapet strengere betingelser for bruken enn at utprøveren selv kunne velge hvilken type mål som ble prioritert. For øvrig sto målet i relasjon til de valg som utprøveren tok om undervisningas innhold, basert på utprøvingstekster og på praksisteori. Praksisteorien kunne være influert av trosopplæringsplanens bruk av begrepet livstolkning (Kirkerådet 2010), selv om det ikke ble uttalt av utprøverne.

Hiim og Hippe (1998) oppsummerer hva representanter for ulike hovedretninger i didaktisk teori mener om mål. Didaktiske mål kan formuleres som undervisningsmål eller læringsmål, det vil si med vinkling på hva læreren gjør eller på hva eleven oppnår. De kan formuleres som prosessmål eller som produktmål, det vil si med vekt på hva som skal gjøres, oppleves og erfares i undervisninga, eller med hva som er resultatet etterpå (Hiim & Hippe 1998: 170; 173). Utprøvernes mål om at barna skulle leve seg inn i fortellinga er et prosessmål, å skulle reflektere over sammenhengene mellom fortellinga og vår tid er et prosessmål, mens det å «sitte igjen med» kunnskap er et produktmål. De forhåndsdefinerte målene i utprøvingsmateriellet om Rut og Noomi omtaler å «få kunnskap» og å «få hjelp til å se», noe jeg forstår som undervisningsmål retta mot både prosess og produkt.

Med *Tidslinjen* er det åpent for å bruke ulike typer mål i arbeidet med å planlegge undervisning, og for å formulere målene mer eller mindre presist. Hiim og Hippe mener at dette samsvarer med hva som skal være målenes funksjon i didaktisk relasjonstenkning. På grunn av at undervisning ikke kan planlegges strengt på forhånd, men må ta hensyn til ulike faktorer underveis, er det heller ikke mulig å fastsette presise mål på forhånd. Funksjonen er heller «klargjøring og bevisstgjøring [av] hva som er hensikten med undervisningen» (Hiim & Hippe 1998: 169).

6.5.2 Vurdering

En del av den kritiske utprøvinga av et nytt læremiddel må være å vurdere de vurderingsmetodene som inngår i det, ifølge McKernan (1996: 214). *Tidslinjen* nevner ikke vurdering eller evaluering på noe vis, selv om mange arbeidsformer kan forbindes med begrepene, slik som oppsummerende samtale, presentasjon av gruppearbeid, diskusjon og bibelquiz.

Da jeg spurte utprøverne om på hvilken måte de vurderte styrker og utfordringer ved undervisninga, og hvordan de vurderte om målene for undervisninga var oppnådd, kunne de

ikke bruke *Tidslinjen* som redskap. De måtte leite i sine erfaringer, opparbeida kunnskap og verdier. Svarene deres ble forma av måten jeg stilte spørsmålene på, men jeg oppfatta at deres praksisteori var lite bevisst på vurdering som en del av den didaktiske prosessen, samtidig som vurdering helt klart var noe de gjorde.

Utfordringa i refleksjonen var å knytte vurderinga til noe annet enn magesfølelsen, men å definere barnas konsentrasjon, deres bidrag i samtalen og hva som ble sagt i oppsummeringa som et konkret materiale å vurdere på grunnlag av. Vurdering er noe som krever utvikling, og dette kan støttes av systematisk analyse av vurderingsmaterialet, med ei forskende holdning. Dette kan styrkes av samarbeid med en med-observatør (Bjørndal 2011: 24–28). Den rollen hadde jeg. Jeg noterte flittig hva som skjedde underveis, og henta fram observasjonene i etter-samtalen.

6.5.3 Mål og vurdering i sammenheng

Vurdering kan bli forstått bredt, og mange former for evaluering og kritisk analyse kan inngå i begrepet i didaktikken. Vurdering av måloppnåelse er bare en snever del av det (Hiim & Hippe 1998: 253 m.fl.). Jeg opplevde imidlertid at utprøvernes refleksjoner om vurdering var nært knytta til måloppnåelse. En viktig grunn til dette kan være at ett av spørsmålene mine var hvordan de ville vurdere om målene var nådd. Mer interessant er det at når jeg spurte på hvilken måte utprøvene ville vurdere styrker ved redskapet, altså uten å relatere vurdering til mål, var det redskapets evne til å bidra til måloppnåelse som ble drøfta.

Da utprøvene reflekterte over hvilke målformuleringer som kunne egne seg, ble de umålelige målene kritisert for å ikke kunne være til hjelp i vurderinga av undervisninga. Dette kan vi drøfte både med didaktikk og med aktivitetsteori som grunnlag.

I skolens didaktikk må undervisningsmålene forholde seg til formålene for opplæringa som helhet (Hiim & Hippe 1998: 170). Dale anbefaler at kirkedidaktikken stiller opp mål på flere ulike nivåer. Det vil si at den kirkelige undervisninga har et totalmål som kan operasjonaliseres i ulike hovedmål, sektormål, delmål og sekvenser (Dale 1994: 18–20). I trosopplæringa må hovedmålet om å vekke og styrke kristen tro (Kirkerådet 2010: 4) forstås teologisk, og overgangen fra teologiske hovedmål til didaktiske delmål for undervisningssekvenser trenger grundig refleksjon. Vurdering som kritisk analyse av undervisning er en prosess som må undersøke dette forholdet mellom plan og gjennomføring (Hiim & Hippe 1998: 253).

Leont'ev skiller mellom motiv for aktivitet og mål for handling (Leont'ev 1978: 6). På samme måte som det å lage felle ikke oppfyller motivet med jakt som aktivitet, kan det være vanskelig å vurdere effekten av hver undervisningssamling på bakgrunn av det overordna teologiske motivet for å drive trosopplæring. Vurderinga av totalmål bør derfor fungere på et mer overordna og kritisk analyserende nivå enn å se tilbake på hver undervisningssamling.

6.5.4 Bemerkning om kategorien

Det er viktig å være oppmerksom på at en av grunnene til at kategoriene mål og vurdering tok mye plass i datamaterialet, var mine mange kritiske oppfølgingsspørsmål. Disse henger sammen med at jeg selv mener at mål og vurdering trenger grundig overveielse i kirkeidaktikk som fagområde. Da jeg opplevde at flere utprøvere ble utfordra av slik refleksjon, ble det ekstra interessant å fortsette refleksjonene både i samtalene og her i drøftinga.

6.6 Behov for forberedelser

Tidslinjen stilte som betingelse for undervisning at den er godt forberedt. Utprøvingstekstene var ikke ferdige manuskripter som man kunne ta med seg inn i undervisningssituasjonen og følge fra topp til bunn. Utprøverne opplevde på ulike måter at *Tidslinjen* stilte krav til forberedelser, både av fortelling, kunnskap og didaktiske valg. Spørsmålet om hvorvidt kunnskapsbehovet ekskluderte ikke-teologer fra å bruke opplegget viste hvor sterkt menighetsarbeideren opplevde denne betingelsen.

Samtidig ble betingelsen fulgt av muligheten for å bruke *Tidslinjen* til å skaffe seg eller oppfriske den samme kunnskapen. Faktaboksene var tilgjengelige i forberedelsesfasen, og henvisninga til *Bibelfortellerboka* av Samset (2010) oppfordra brukerne til å bruke flere redskaper til å oppfylle betingelsene for god undervisning. En betingelse om å lese 160 sider for å kunne forberede en enkel utprøvingssekvens ble imidlertid ikke tatt til følge.

Nettsida delte utprøvingstekstene inn i «forberedelser» og «gjennomføring», med forberedelsesdelen bestående av faktabokser og bakgrunnskunnskap. Slik gjennomføringsdelen besto av mange forslag som man måtte forberede seg på ved å velge ut, øve seg på og legge praktisk til rette for, ble dette opplevd som et kunstig skille. Når brukerne opplever begrensninger mot å gjennomføre undervisninga lite forberedt, burde mulighetene for å få hjelp til forberedelsene være større enn kun å få lese om sentrale begreper i fortellinga.

6.7 Bruksmåter, mestring og appropriering

På utprøvermøtet uttalte deltakerne tre ulike former for behov som de ønska at *Tidslinjen* skulle kunne dekke. Disse behovene er gjenkjennbare som bruksmåter i utprøvingssituasjonene i mitt materiale. For det første ble den brukt som forslag til ferdige opplegg hvor man kunne plukke og sile det man hadde tid, forutsetninger og behov for. For det andre ble *Tidslinjen* brukt som et rammeverk som ga en pedagogisk grunnidé om hvordan man kan formidle enkeltfortellingenes sammenheng med den store fortellingen og vår fortelling. I denne bruken var både banneret og den regien som utprøvingstekstene var bygd opp rundt representanter for denne grunnideen. For det tredje ble *Tidslinjen* brukt som et tillegg til eksisterende opplegg, for å inkludere den nevnte sammenhengen som et undervisningsmål og -innhold i eksisterende opplegg hvor dette mangla.

De to sistnevnte bruksmåtene viser hvordan *Tidslinjen* transformerer undervisning, ved å legge til grunn en bibelteologi og en forståelse av bibelfortellingene som kilde til livstolkning, som utprøverne savner i andre opplegg. Denne bibelteologien medieres av opplegget som helhet. Derfor vil man nødvendigvis formidle dette også dersom man først og fremst er ute etter forslag til ferdige opplegg, eller bruker *Tidslinjen* som hovedkilde til å lage egne opplegg. Det er dette *Tidslinjen* er utforma for å gjøre med undervisninga.

Ut i fra dette vil jeg drøfte hvordan det å bruke redskapet er noe som brukeren kan mestre eller appropriere (Wertsch 1998).

Det å mestre et redskap er å vite hvordan det brukes, og det å mestre *Tidslinjen* er derfor å ha evne til å bruke det til å undervise i bibelfortellinger ut i fra den forståelsen om sammenheng og livstolkning som er redskapets mål. Samtidig betinger redskapet at brukeren selv tar hensyn til didaktiske forutsetninger, og former undervisninga etter de behov som kun underviseren selv kan ha oversikt over. Denne prosessen omtalte utprøverne som «å gjøre det til sitt eget», noe som passer til begrepet appropriering. At brukeren approprierer redskapet, må bety at brukeren selv forstår bibelundervisning og formidling av bibelfortellinger på den måten som medieres av redskapet, og er i stand til å forme egen undervisning på de samme prinsippene som de ferdige oppleggene.

De tre bruksmåtene som utprøverne uttrykte behov for, kan dermed forstås som ulike måter å mestre og appropriere redskapet på.

7. Drøfting av endringer

Hovedproblemstillinga for avhandlinga er å finne ut hvordan *Tidslinjen* kan endres for å gi gode mulighetsbetingelser for undervisning. I det foregående har jeg drøfta hvordan didaktiske forutsetninger og praksisteorier i utprøvingssituasjonene spilte inn på hvilke mulighetsbetingelser *Tidslinjen* medierte. Prosjektgruppa brukte analysene og drøftingene til å endre hvordan det ferdige produktet ble utforma. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte de endringene som kom fram som følge av den delen av utprøvinga som ble dokumentert og analysert som en del av masterprosjektet.

Formålet med endringene var å forsterke de gode mulighetsbetingelsene. Det som gjorde *Tidslinjen* til et godt redskap for å formidle bibelfortellinger og deres plass i den store fortellinga og i kristen livstolkning, styrkes. Endringene skal gjøre redskapet brukbart i mange ulike undervisningssammenhenger i trosopplæring.

Kapittelet er disponert etter de ulike endringstiltakene. Jeg starter med å gjøre rede for en regimodell, som deretter begrunnes i en bibeldidaktisk livstolkningsmodell. Deretter kommer endringer som fremmer temabasert undervisning og gjør veiledning mer tilgjengelig for brukerne. Jeg fortsetter på drøftingene om mål og vurdering og kommer til et resultat om dette, og forteller til slutt hvordan utprøvingsfasen har gitt tilbakemeldinger til utviklinga av banneret og illustrasjonene.

7.1 Regi

Utprøvingstekstene var skrevet over den samme malen som ga en regi for samlinga. Undervisninga kunne starte med en gjenstand som skulle skape interesse, før fortellinga ble presentert ved hjelp av illustrasjonen. Deretter ble fortellinga fortalt, reflektert over og bearbeida med en form for læringsaktivitet. Måten regien ble gjentatt på, ga en følelse av at regien var en del av grunnideen som *Tidslinjen* var bygd på. Samtidig, som vist i kapittel 5.3, var regien noe som kunne forstyrres av ulike former for stress og ytre omstendigheter.

En stor del av forberedelsene til utprøvingssekvensene var å bli kjent med redskapet og hvordan det kunne mestres og approprieres. En del av denne prosessen var å finne ut i hvor stor grad regien var et bærende element i utprøvingstekstene, og hvordan regien samsvarte med utprøverens egen praksisteori.

Det var ønskelig for prosjektgruppa å utforme produktet på en slik måte at det skal gå fort å forstå grunntankene og å ta dem i bruk på sin egen måte. Prosessen med å internalisere




gjennom å appropriere redskapet ble sammenligna med kokkekunst: Du lærer å lage mat ved å følge oppskrifter. Gjennom å følge oppskriftene blir du kjent med de ulike råvarenes kvaliteter. Etter hvert kan du eksperimentere med råvarene og lage dine egne retter.






På samme måte skal *Tidslinjen* bestå av opplegg som brukeren kan ta i bruk nesten slik de står skrevet for å utforme undervisning. Disse tekstene må være lettleste og enkle å forstå. Ved å følge opplegget vil brukeren bli kjent med grunnideene, og etter hvert bli i stand til å forberede seg på grunnlag av improvisasjon og egen kreativitet innfor de gitte mulighetsbetingelsene.

Regien er en slik grunnidé som det må være lett for brukeren å identifisere, mestre og appropriere. Mulighetene må være synlige, og begrensningene begrunna. I en stressa undervisningssituasjon skal det også være mulig å holde fast i grunnideen.

Disse tankene leda prosjektgruppa til å utvikle en ny modell for regien. I stedet for å være basert på overskrifter, består den av illustrasjoner. Når vi utvikler en visuell måte å forstå hele Bibelen på ved hjelp av kronologisk plasserte illustrasjoner, må det være en smal sak å visuelt illustrere regien for ei undervisningssamling. Enkle symboler for elementer i regien kan være ei hjelp til å huske dem, og til å appropriere regien som et redskap for å utforme egne undervisningsforløp i samme tankegang.

Under et prosjektgruppemøte brukte jeg berøringsskjerm til å lage skisser til illustrasjoner for regien. Skissene vil bli brukt av illustratøren for *Tidslinjen* til å lage symboler som skal brukes i tekstene som gis ut. Tabellen viser symbolene, forklaringa av symbolene og hvilken overskrift i utprøvingstekstene de refererer til.

Symbol	Forklaring	Overskrift i utprøvmateriell
	1. Et kalenderblad: <i>Våre fortellinger</i> . Vi ser på noe vi kjenner fra våre liv og vår samtid.	Rammer for samlingen
	2. En pekefinger på et tidslinjebanner: <i>Den store fortellingen i Bibelen</i> . Historisk plassering, kunnskap for kontekst.	Tidslinjen
	3. Et øre: <i>Lytting</i> . Enkeltfortellingen. Vi lever oss inn i den ved å lytte til den.	Høre

	4a. <i>Undring</i> . Enkeltfortellingen. Vi lever oss inn i den ved å undre og reflektere.	[Høre]
	4b. Ei hand: <i>Aktivitet</i> . Enkeltfortellingen. Vi lever oss inn i den ved å gjøre en aktivitet.	Gjøre
	4c. En bibel: <i>Tekstarbeid</i> . Enkeltfortellingen. Vi lever oss inn i den ved å gjøre en aktivitet hvor vi bruker teksten rett fra Bibelen.	[Gjøre]
	5. En pekefinger på et tidslinjebanner: <i>Den store fortellingen i Bibelen</i> . Fortellingas plass i en helhet.	I stedet for «Avslutning»
	6. Et kalenderblad: <i>Våre fortellinger</i> . Vi oppsummerer med å snakke om hva vi kan lære av bibelfortellinga.	I stedet for «Avslutning»

Symbolene er en måte å avgrense hvert element på. Å skille lyttesymbolet fra undresymbolet viser at undringsspørsmålene ikke er ment til å avbryte fortellinga – dersom de gjør det, må det være en veloverveid og integrert del av fortellingsmetodikken (Samset 2010: 124).

Lyttesymbolet viser også at det er fortelling, og ikke referat, som er den prioriterte undervisningsformen.

Forklaringsteksten til punkt 1 presiserer at temaet kan visualiseres eller konkretiseres. Den gjenstanden som brukes til dette, skal likevel ikke bare visualisere og konkretisere bibelfortellinga, men den kulturelle fortellinga fra vår samtid som kan fungere som tolkningsnøkkel for fortellinga.

Bibelsymbolet for *tekstarbeid* løfter fram en del av regien som ble oversett i utprøvningssekvensene. Utprøvningsstekstene for de to eldste alderstrinnene inkluderte en aktivitet hvor ungdommene skulle slå opp i Bibelen og lese teksten slik den står der, for å gjøre en aktivitet eller refleksjon basert på det. Fordi premisset om å slå opp i Bibelen ble oversett, stussa utprøverne over manglende sammenheng, slik jeg beskrev i avsnitt 5.6.2. Bibelsymbolet viser at tekstarbeidet er ett element, som kan tas med eller utelates. Elementet har en pedagogisk begrunnelse i at barna kan kjenne fortellingene fra RLE-bøkene, men at de trenger å kjenne den egentlige kilden til fortellingene, som er Bibelen.

7.2 En bibeldidaktisk livstolkingsmodell

Begrunnelsen for den nevnte regien som grunnidé henger tett sammen med en mer overordna modell som prosjektgruppa utvikla som en respons på utprøvingsfasen.

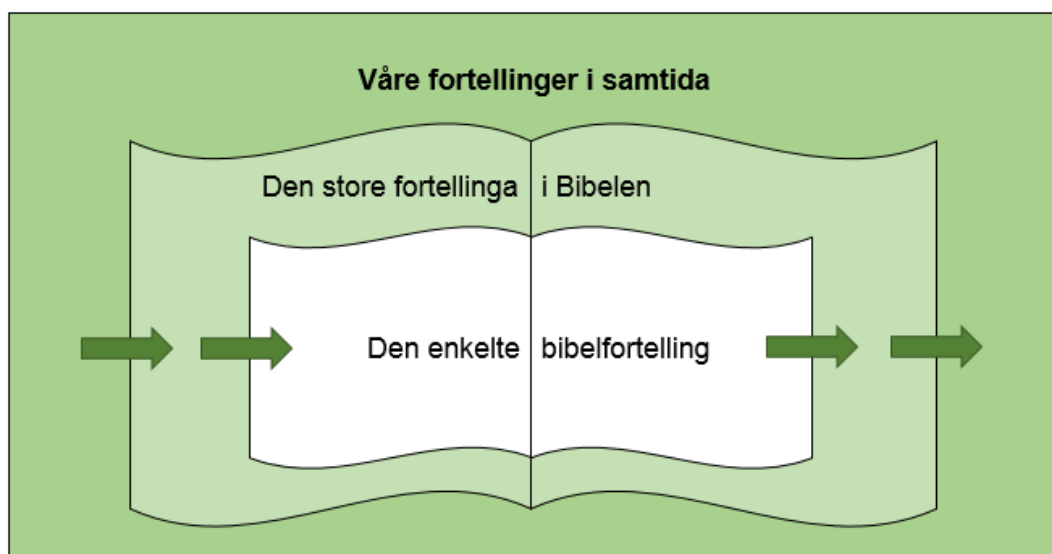
7.2.1 Beskrivelse av modellen

Prosjektgruppa ønska som nevnt å forsterke de gode mulighetsbetingelsene og forenkle appropriering. I dette arbeidet ønska vi å finne en god måte å visualisere sammenhengen mellom den enkelte bibelfortellinga, den store fortellinga i Bibelen, og våre fortellinger.

Med «våre fortellinger» mener jeg her fortellingene om oss selv og våre hverdagerfaringer, det vil si våre livsfortellinger, samt de kulturelle universalfortellingene slik som disse fortolkes i lys av i livstolkingsprosessen. Jeg kaller dem «våre fortellinger» for å vise at i undervisningssammenhengene inngår alle utgaver av individenes «min fortelling» i et lærings- og fortolkningsfellesskap, hvor de blir en del av «våre fortellinger» i gruppa.

Vi visualiserte sammenhengen mellom fortellingene ved å lage en modell, som danner utgangspunktet for og begrunner den regien jeg gjorde rede for i forrige delkapittel.

Veilederteksten som vil fungere som ei pedagogisk bruksanvisning for *Tidslinjen* vil forklare modellen. Slik kan den bli en del av brukernes forståelse av bibeldidaktikk. Arbeidet med å appropriere *Tidslinjen* kan da bli lettere ved at de grunnleggende mulighetsbetingelsene formidles mer direkte. Med modellen får underviserens «improvisasjon» et skjema å forholde seg til.

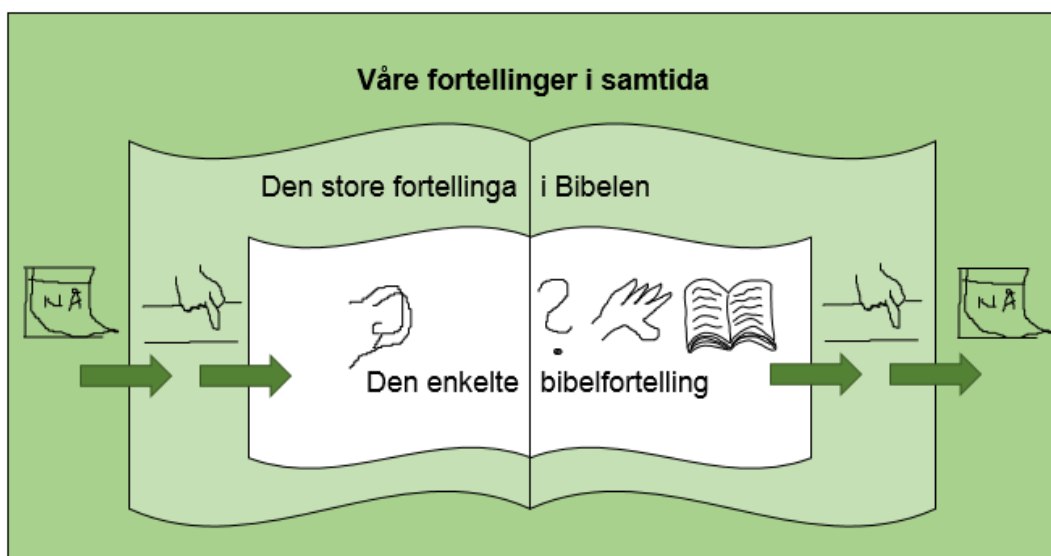


Figur 13: En bibeldidaktisk livstolkingsmodell

Modellen i figur 13 viser hvordan «våre fortellinger», det vil si livstolkninga til oss som leser og skal lære av bibelfortellinga, har betydning for hvordan vi fortolker fortellingene i Bibelen både som stor fortelling og som enkeltfortellinger (Hvalvik & Stordalen 1999: 447–451). Det er en hermeneutisk modell som bygger på relasjonen mellom helhet og del, slik som livstolkning kan forstås som å innordne erfaringer i en meningsfull virkelighetsforståelse (Gravem 1996). Pilene som starter i våre fortellinger viser at eksisterende livstolkning og livsfortellinger kan gi didaktiske nøkler til å forstå de fortellingene vi arbeider med. De didaktiske nøklene kan også kalles krystalliseringspunkter, som viser hvordan bibelfortellingene og livsfortellingene berører hverandre (Hvalvik & Stordalen 1999: 449). Pilene som starter i bibelfortellingene viser at arbeidet med fortellingene kan gi nye forståelser som kan forme vår livstolkning og tro.

Samtidig viser modellen hvordan den store fortellinga i Bibelen er en del av våre fortellinger i utgangspunktet. Bibelen gir ei universalfortelling, og «vi-fortellingene» består av flere slike universalfortellinger (Mogstad 1999: 111). I den religionsdidaktiske kulturmodellen ser vi at didaktikken forholder seg til kulturen, og fortellingsdidaktikken må derfor forholde seg til den kristne grunnfortellinga og den enorme virkningshistoria den har i vår kultur (Afdal et al. 2006 [1997]: 222).

Det er denne hermeneutiske, bibelteologiske og fortellingsdidaktiske forståelsen som ligger til grunn for hvordan *Tidslinjen* gir mulighetsbetingelser for trosopplæring, og som kan kalles en grunnidé. Regien med å starte i våre fortellinger, peke på illustrasjonene på banneret og gå inn i enkeltfortellinga er ei operasjonalisering av denne grunnideen.



Figur 14: En bibeldidaktisk livstolkningsmodell med Tidslinjens regisymboler

Pilene i modellen tilsvarer hvordan elementene i regien er ment å fungere som bindeledd mellom de ulike fortellingsnivåene, slik figur 14 viser. Derfor er regien en viktig del av redskapsbruken, og noe prosjektgruppa ønska å tydeliggjøre som en del av grunnideen.

Denne modellen ble tatt godt imot på utprøvermøtet.

7.2.2 Eksempel på modellbasert undervisning

For å vise hvordan modellen kan brukes til å forme undervisning, vil jeg gi et eksempel.

Eksempelen er basert på utkastet til manus for opplegg for 5.–7. trinn om korsfestelsen.

Undervisninga kan starte med våre fortellinger i samtida. Blant disse finner vi både fortellinger om lidelse og død, og vi finner hvordan vår kultur bruker korset som symbol. I de fleste kirker finner man minst ett kors, korset brukes som symbol på kristendommen, og det er et symbol på døden på gravminner og i dødsannonser. Noen har kors som smykke, enten som pynt eller som identitetsmarkør.

Vi kan så se på hvordan disse fortellingene hører til i Bibelen. Bruken av korset som symbol stammer herfra. Bibelen inneholder også mange fortellinger om lidelse og død. Ved å se på tidslinjebanneret, kan vi gjenkalle fortellingene vi har hørt før, som peker fram mot påskefortellingene. Illustrasjonen med Golgata har tre tydelige kors, og vi kan lære at korset var et tortur- og henrettelsesredskap. Vi kan også se på profetene, og høre hvordan Jesaja profeterte om Herrens lidende tjener (Jesaja 53).

Deretter kan vi gå til enkeltfortellinga, ved å lytte til lidelseshistorien, og ved å bearbeide den på ulike måter. Gjennom aktivitet, samtale og å eventuelt å slå opp i Bibelen for å finne ut hva som står i den faktiske bibelteksten, kan vi sette oss inn i fortellinga. Aktiviteten kan være å male et bilde av Golgata, eller å male et motiv som en selv assosierer med lidelse.

Nå kan vi finne ut hvordan lidelsesfortellinga kan forstås som en oppfyllelse av profetien om Herrens lidende tjener. Om vi har god tid, kan vi se på illustrasjonen av kobberslangen i ørkenen og snakke om hvordan den fortellinga kan tolkes som et «frampek». Slik ser vi hvordan fortellinga er en del av Bibelens store fortelling igjen.

Fortellinga kan gi bidrag til vår livstolkning ved å formidle at Gud har et så stort ønske om å være vår venn at Jesus måtte lide for det. «Han ble såret for våre lovbrudd, knust for våre synder» (Jes 53,5), og det betyr at vi kan ha trygghet for at Gud ikke vil straffe oss for det vi har gjort galt. Tvert imot, Gud er nær oss når vi lider og når vi frykter døden, fordi Gud vet hva lidelse og død er. Det viser fortellinga om at Jesus ble korsfesta. Slik har vi sett at Jesu

lidelseshistorie, som en del av Bibelens store fortelling, er ei fortelling som kan inngå i våre universalfortellinger, og som vi kan tolke våre liv i lys av. Så viktig er den i kristen tro, at det viktigste symbolet for kristendommen er et symbol på Jesu lidelse.

Så kan vi si takk for i dag, og velkommen igjen neste gang, da skal vi spørre hvorfor kristendommens viktigste symbol er et *tomt* kors! Det blir vel spennende – vi kan jo allerede se på tidslinjebanneret at det er noe fantastisk som skjer?

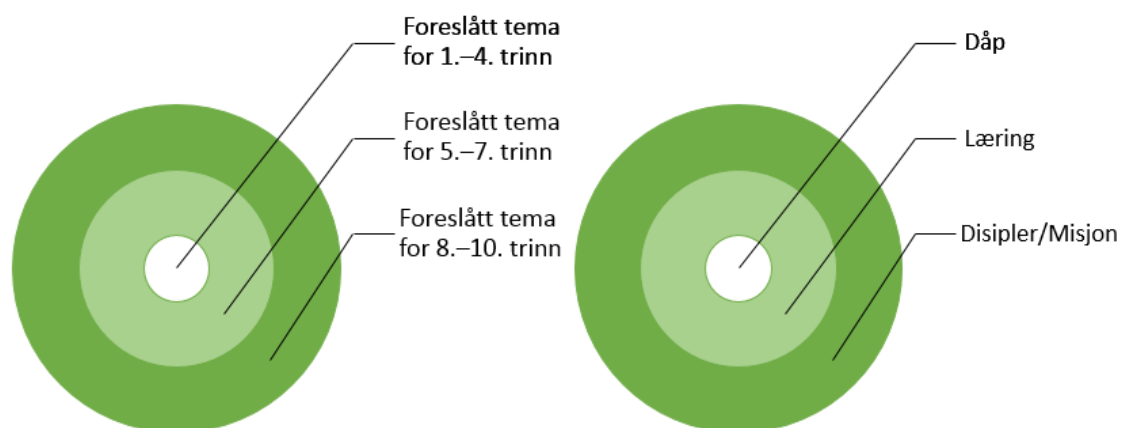
7.3 Temabasert undervisning

Utprøvmingsmateriellet fungerte med utgangspunkt i ei gitt fortelling som ga grunnlag for et valgt undervisningstema. Presten i konfirmasjonsundervisninga, og flere av utprøverne på utprøvmøtet, etterlyste ei forenkling av den omvendte prosessen. *Tidslinjen* bør legge til rette for at undervisning basert på et tema kan finne ei fortelling å gå inn i.

En måte vi vil gjøre denne tilrettelegginga på er med det tiltaket som presten selv foreslo, å lage et stikkordsregister med temaer som blir tatt opp i fortellingsoppleggene. Denne vil ikke være utfyllende for alle temaer som er mulig å bruke hver fortelling til, så dette er bare en start. I veilederteksten vil vi dessuten forklare at den bibeldidaktiske livstolkingsmodellen kan vise hvordan undervisningstemaer kan hentes ut av «våre fortellinger i samtida». Slik kan både kristendommens virkningshistorie, kirkas tro og tradisjon, nyhetsbildet, ungdommenes utvikling og andre kulturelle «vi-fortellinger» gjøres til et undervisningstema. Temaet blir den didaktiske nøkkelen til å forstå bibelfortellinga, og blir selv belyst av bibelfortellinga.

En annen opplevelse i utprøvmingsfasen var at det var nødvendig å avgrense undervisningstemaet på forhånd. Å sørge for at det finnes en «rød tråd» i opplegget minsker potensialet for at ikke-intendert læring blir det viktigste i oppsummeringa etter undervisninga, ifølge refleksjonene. I noen fortellingsopplegg i det ferdige produktet har prosjektgruppa forsøkt å forenkle dette arbeidet ved å selv foreslå og eksplisitt bygge på slike undervisningstemaer.

Basert på en tanke om progresjon fra hvert alderstrinn til neste, kan temaet for de yngste være enklere enn temaet for de eldste, og noen av oppleggene har ei trinnvis tredeling av undervisningstemaer. Tanken bygger på den didaktiske forestillinga om undervisningsprogresjon symbolisert med konsentriske sirkler, der hvert tema bygger på forrige, slik figur 15 viser. I vårt tilfelle er det imidlertid ikke slik at det mer perifere læringsinnholdet er avhengig av det mer sentrale.



Figur 15: Modell for progresjon i undervisningstemaer.
Grunnlag til venstre, eksempler fra fortellinga om misjonsbefalinga til høyre.

I figur 15 ser vi hvordan temaene dåp, læring, disipler og misjon er plassert i de aldersdelte oppleggene i fortellinga om misjonsbefalinga.

Mulighetene til å velge et tema som er beregna for et annet alderstrinn spesifiseres i presentasjonen av temaene. Denne endringa har fått liten prioritet i prosjektgruppa, fordi det har vært arbeidskrevende å forfatte tre vidt forskjellige oppleggstekster.

7.4 Tilgjengelig veiledning

Samspillet mellom mulighetsbetingelsene i *Tidslinjen* og brukernes praksisteori kan forenkles dersom grunnideene i *Tidslinjen* lettere kan approprieres og bli en del av brukernes praksisteori. En viktig del av utprøvernes prosess med å gjøre til sitt eget, var å forstå hva som var grunnideene og hvordan disse kunne brukes i utprøverens kontekst. Derfor har det ferdige produktet noen endringer som gjør at de teoretiske begrunnelsene er lettere tilgjengelige.

I stedet for å strukturere tekstene rundt overskrifter, er det nå regimodellen med symbolene som er skjelettet i tekstene. Hver del i regien innledes med regisymbolet og med en kort tekst, likelydende i alle oppleggene, som forteller hva som er teorien bak å gjennomføre undervisninga med den gitte regien. I denne metateksten vil redskapet gi kortfatta veiledning, samtidig som den inneholder referanser til veilederteksten, *Bibelfortellerboka* (Samset 2010) og andre relevante kilder til fordypning. Disse referansene kan være sidetall i papirutgaven og lenker i nettutgaven. Det kan henvises til ressursmateriell om fortellerteknikker, undringsspørsmål som sjanger, samtaleledelse, vurderingsmetoder og andre praktiske ting som utprøverne har opplevd utfordringer med.

Gjentatt metatekst er en måte å forminske den mengden av tekst som en som ikke er førstegangsbruker trenger å navigere i og vurdere. Dermed møter vi ønsket om mindre tekst

og gjør det lettere å bruke opplegget som ferdig undervisningsmanus. For de som velger å ikke anstrenge seg for å appropriere grunnideene, kan dette forenkle mestring av redskapet som ferdige opplegg.

Det digitale formatet på nettsidene kan utnyttes. Heller enn å forvente at brukerne forbereder seg ved å lese hele *Bibelfortellerboka*, kan teknikkene derfra gjøres lettere tilgjengelige ved at nettsidene inkluderer korte videoer hvor det gis innføring og eksempler i fortellerteknikk.

Med disse tiltakene håper vi å flytte opplevelsen av forberedelseskrav fra den kunnskapen som ble presentert i faktaboksene, til hele den didaktiske prosessen slik den blir foreslått i metateksten, veiledningsmateriell og ressurslitteratur. Vi håper også å formidle at denne forberedelsen kan være ei gradvis kompetanseutvikling som skjer etter at brukeren har begynt å bli kjent med hvordan undervisning med *Tidslinjen* kan fungere, og ikke stille for høye krav til førstegangsbrukeren. For førstegangsbrukeren kan veilederteksten eller en integrert video gi en hurtigstartsguide – en sånn som du finner når du åpner ei eske med et nytt elektronisk produkt, med den aller viktigste informasjonen helt kortfatta.

Faktaboksene som i utprøvningsmaterialet sto under fanen «Forberedelser» vil få ei anna overskrift, og en metatekst som gir veiledning i hvordan kunnskapen kan brukes, både til brukerens egen kunnskapsbakgrunn og som undervisningsinnhold. Hvordan det plasseres, i sammenheng med eller som vedlegg til resten av oppleggsteksten, er foreløpig uavklart.

7.5 Målformuleringer

I avsnitt 5.7.2 viste jeg hvordan utprøverne hadde tre ulike målformuleringer for undervisninga med *Tidslinjen*, med innlevelsesmål, mål om kunnskap om fortellinga og det jeg kaller mål om bidrag til livstolkning.

Selv om kun ett av åtte opplegg inkluderte didaktiske målformuleringer, forsto jeg det slik at det skulle være med i alle. Derfor foreslo jeg noen generelle målformuleringer. Disse var basert på analysen av utprøvningssekvensene, og besto av ett innlevelsesmål, ett kunnskapsmål og ett livstolkningsmål:

I samlingen skal barna:

- Erfare innlevelse gjennom fortelling, undring/refleksjon og aktivitet
- Få grunnleggende/god kjennskap til fortellinga
- Se sammenhengen mellom enkeltfortellinga, den store fortellinga i Bibelen og sin egen livsfortelling (eventuelt basert på et gitt undervisningstema)

På utprøvermøtet ble disse målene diskutert. Her ble det stilt spørsmål om den teologiske målsetninga ved trosopplæring blir for skjult i det pedagogiske språket som målformuleringen bruker. Hvordan formidler disse målene det teologiske målet om at vi ønsker at barna og ungdommene skal ha en levende relasjon til den treenige Gud som åpenbarer seg i fortellingene? Samtidig var ei innvending fra prosjektgruppa at faste målformuleringer er med på å lukke for muligheten til å gjøre opplegget til sitt eget og for å sette sine egne mål for hver undervisningsøkt.

Mitt svar på disse spørsmålene har jeg inkludert i denne avhandlinga som drøfting av målkategorien i avsnitt 6.5.1 og 6.5.3. Spørsmålet om forholdet mellom det teologiske motivet for trosopplæring og de pedagogisk formulerte undervisningsmålene tydeliggjør behovet for et grundig kirkedidaktisk arbeid med å utvikle metoder for kritisk analyse av sammenhengen mellom undervisning og formål. Kirkedidaktikken som fagområde må finne ut hvorvidt denne vurderingsprosessen, som er basert på teologiske formål, skiller seg fra skolens vurdering, som er basert på formål om allmenndannelse (jf. Engelsen 2001).

Resultatet av diskusjonene og drøftinga er at de presiserte målene fjernes fra oppleggstekstene. Dette samsvarer med hvordan Hiim og Hippe argumenterer for at presise mål er noe som må vurderes på grunnlag av målenes relasjon til de øvrige didaktiske forutsetningene (Hiim & Hippe 1998: 169). Likevel er både innlevelse, kunnskap og livstolkning mål som blir gitt av den måten å forstå undervisning på som medieres av *Tidslinjen*. Veilederteksten bør omtale disse målene.

7.6 Vurdering

Vurdering i forrige avsnitt var knytta til den kritiske analysen av læreplan og undervisning. Begrepet omfatter også «vurdering av undervisningen og læringen til slutt i forhold til planen» (Hiim & Hippe 1998: 253). Dette var noe utprøverne gjorde, men som de ikke hadde lett for å uttrykke seg teoretisk om. Praksisteorien deres burde derfor utvikles på dette området.

Vurdering er grunnleggende nødvendig for profesjonell utførelse av pedagogisk virksomhet, og avgjørende for å la undervisning være tilpassa de lærende, og la endringer være positivt utviklende (Bjørndal 2011: 17). Derfor bør *Tidslinjen* ha som betingelse at undervisningssamlinger skal vurderes, og gi hjelp til dette. Dette er en betingelse og støtte som mangla i utprøvingsmaterialet. To tiltak fremmer vurdering på en måte som fortsatt lar valg og tilrettelegging være opp til brukeren:

Det første tiltaket er å gjøre ressurslitteratur om evaluering mer tilgjengelig. Et allerede nevnt eksempel er *Bibelfortellerboka*, som stiller spørsmål som kan brukes til å evaluere fortellerstunder (Samset 2010: 127).

Det andre tiltaket er å angi vurdering som et formål med oppsummering og avslutning av undervisningssamlinga. I tillegg til vurdering av konsentrasjon og bidrag i samtale var oppsummering en måte utprøverne skaffa materiale til vurdering. Oppsummeringa har en plass i den bibeldidaktiske livstolkningsmodellen som regien i *Tidslinjen* er basert på, som en måte å gå tilbake fra Bibelen og til våre fortellinger. Her kan barna og ungdommene selv få sette ord på hva de syntes var viktig og interessant i undervisninga, og få sette ord på de bidragene til livstolkning og tro som de finner i fortellinga og arbeidet med den. Dette er en vurderingsform som gir stor grad av medvirkning, og som gir muligheter for at barna og ungdommene aktivt kan appropriere fortellinga som et livstolkningsredskap.

7.7 Banneret

Tilbakemeldingene fra utprøvningsfasen sa at banneret var for lite til å brukes i store grupper.

Gjennom hele utprøvningsfasen og analysefasen var prosjektgruppa i dialog med illustratøren om utforminga av de ferdige illustrasjonene basert på utprøvningskissene. I denne dialogen nevnte vi at hver illustrasjon fylte en liten del av banneret, mens en stor del av det var fylt av himmelblått. På nettsidene er dette en fordel fordi innholdet på nettsida kan fylle «himmelen». På banneret hadde det vært ønskelig å fylle mest mulig av den tilgjengelige plassen med selve illustrasjonene, slik at de ble mer synlige på avstand. Dette skulle ikke være noe problem, var svaret fra illustratøren.

Fra forlagets side jobbes det med å undersøke muligheten for å trykke og gi ut banneret i flere størrelser. En idé fra prosjektgruppa var å trykke illustrasjonene opp i format med høyde som ei utstillingstavle, med de tegnede figurene i vanlig personstørrelse. Den ville blitt grådig lang, men veldig interessant! – Vi får se om det er mulig, svarte forlagets prosjektleder da.

På utprøvermøtet ble stilen som illustrasjonene var utforma i gitt mye ros for å passe både for barn, ungdom og voksne. I den ferdige utgaven er stilen beholdt, mens detaljnivået og fortellingsutvalget er økt.

Det er nødvendig at banneret følges av en «fasit» med bibelhenviisninger, som gjør det lett for alle brukere å svare riktig på spørsmål om hvilke fortellinger hver illustrasjon viser til. På nettsida vil illustrasjonenes lenkefunksjon dekke dette behovet.

8. Konklusjon

I denne avhandlinga har jeg sett på hvordan produktet *Tidslinjen* burde endres før utgivelsen for å være et produkt med gode mulighetsbetingelser i møte med brukernes didaktiske forutsetninger og praksisteorier. Dette har jeg undersøkt gjennom å studere utprøvernes bruk og å produsere og analysere data om deres didaktiske forutsetninger og praksisteorier, i samarbeid med utprøverne selv.

Jeg har også hatt som formål å utvikle kirkeidaktikk som fagområde ved å løfte fram analysene og drøftinga som et bidrag til hele fagområdet, og ikke bare som innspill til utvikling av *Tidslinjen*.

8.1 Resultater til prosjektgruppa

Forsknings- og utviklingsprosjektet har gjort prosjektgruppa oppmerksom på mange ulike bruksmåter og didaktiske forutsetninger som vil prege hvordan det ferdige produktet tas i bruk. For prosjektgruppa har det vært viktig å kunne åpne opp for mange ulike typer bruk, samtidig som det jeg har omtalt som grunnideen med produktet er ivaretatt, styrka og bedre kommunisert.

Utprøvningssekvensene viser at materialet er brukt til å skape levende formidling, og er både et hjelpemiddel og en måte å stille krav til formidlerne på. Det kan brukes til å oppfylle trosopplæringsplanens mål om sammenhengende trosopplæring ved å vise til sammenheng mellom bibelfortellingene som formidles. Regien, hvordan undervisningas elementer settes opp i en rekkefølge, er en grunnidé i utprøvningsmaterialet. Gruppa av barn og unge er en sentral didaktisk faktor, og utprøvernes syn på barnet som lærende er en del av praksisteorien. Det forventes at utprøverne har kunnskap og bruker tid på forberedelsene, samtidig som materialet hjelper brukerne til å skaffe kunnskapen og spare tid. Opplegget blir brukt på ulike måter: For det første som forslag til ferdige opplegg hvor brukeren kan plukke ut og sile bort det som skal tas med og det som skal utelates. For det andre blir det brukt som en kilde til en grunnidé hvor regien og formidling av fortellingene som livstolkingsredskaper står sentralt. For det tredje brukes det som et tillegg til andre opplegg som mangler den egenskapen at bibelfortellingene settes i sammenheng med Bibelens store fortelling og våre fortellinger i samtida. Mål og vurdering er didaktiske kategorier som er ubevisste deler av utprøvernes praksisteorier.

Dette viser at en grunnleggende egenskap ved *Tidslinjen* er dens evne til å formidle bibelfortellingenes sammenheng med Bibelens store fortelling og med våre fortellinger i

samtida, på en måte som gir et grunnlag for kristen livstolkning. Denne mulighetsbetingelsen gis blant annet av regien i undervisningsoppleggene.

En annen viktig egenskap ved *Tidslinjen* er at den ønsker å gi muligheten til å tilpasse undervisninga til hvordan brukeren vil utforme den, basert på egne didaktiske forutsetninger og praksisteori. Dette kan være tid som rammefaktor, teori om at god undervisning bygger på deltakelse, erfaring og variasjon, og det kan være behovet for pedagogisk differensiering. Det kan også være forutsetninga om at produktet kun skal brukes som supplement til en annen bibeldidaktisk ressurs, eller at undervisningstemaet allerede er gitt og at *Tidslinjen* kun skal brukes til å formidle ei fortelling som kan belyse temaet.

Derfor bør *Tidslinjen* utvikles på en måte som gjør det lett å appropriere redskapet, det vil si å gjøre det til sitt eget og finne sine egne måter å bruke det til å planlegge og gjennomføre undervisning. Prosjektgruppa har gjort dette ved å forenkle og illustrere den regien som er en grunnidé i produktet, utforme den bibeldidaktiske livstolkningsmodellen som regien bygger på, legge bedre til rette for temabasert undervisning, gjøre den pedagogiske veiledninga mer tilgjengelig for brukerne, og drøfte hvordan mål og vurdering kan inngå som mulighetsbetingelser.

Selv om førsteutgaven av produktet blir utgitt i bokform, vil det fortsatt kunne utvikles på grunnlag av nye erfaringer, brukeropplevelser og mer kritisk analyse. Nettsidene vil enkelt kunne oppdateres med endringer også etter utgivelsen. Sånn sett er forsknings- og utviklingsprosjektet i denne masteravhandlinga bare en begynnelse på den utviklinga som produktet må ha for å stadig være relevant.

En måte å fortsette utviklingsprosjektet på, kan være å skifte ståsted fra lærerens til den lærendes. I denne avhandlinga har jeg spurt hva som er lærerens bruk. Et annet prosjekt kunne vært å spørre hva barna og ungdommene oppfatter.

8.2 Utblikk til generell kirkedidaktikk

Gjennom forsknings- og utviklingsarbeidet relatert til *Tidslinjen*, har vi utvikla en modell for bibeldidaktikk som jeg har kalt den bibeldidaktiske livstolkningsmodellen. Jeg mener at denne kan tas i bruk også i kirkelig undervisning som ikke bruker *Tidslinjen* som hjelpemiddel, for å vise hvordan bibelfortellingene kan formidles som livstolkningsredskaper som er relevante for mennesker i dag.

For at jeg skal kunne stå for denne meninga, er det behov for kritisk analyse av modellen i bruk. Et fortsatt utviklingsprosjekt, for eksempel med barnas læring som analyseenhet, kunne vært en form for slik analyse. For å undersøke og videreutvikle den didaktiske modellen i bruk, kan det være relevant med aksjonsforskningsprosjekter, slik annen religionspedagogisk teori er blitt prøvd ut på denne måten (Everington 2009; Husebø 2012; O'Grady 2009).

I avhandlinga har jeg også vist at det er et behov for å drøfte forholdet mellom teologiske målsetninger og pedagogiske delmål i trosopplæring. Praksisteorien til medarbeidere i trosopplæring må utvikles til å bli bevisst på hvordan man formulerer gode mål, hvordan de brukes, og hvordan man vurderer og kritisk analyserer planer, gjennomføring og resultater. Da er kirkeidaktikken avhengig av å spørre seg om skolens teorier om dette er tilstrekkelig, eller om det må utvikles egne kirkeidaktiske teorier om mål og vurdering (jf. Engelsen 2001). Også dette kan være problemstillinger for kirkeidaktiske aksjonsforskningsprosjekter.

9. Litteratur

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (2006 [1997]). *Tro, livstolkning og tradisjon : innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*. Religious Diversity and Education in Europe. Münster: Waxmann.
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse / læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz i kjøkkenet. I: Tiller, T. (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandsæter, K. (2009). *Sprell levende læring? : en analyse av ulike syn på læring i Søndagsskoleforbundets «Sprell Levende»*. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Dale, A. (1994). *Læring i kirken : en praktisk kirkeidaktikk*. Oslo: IKO.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen.
- Dalevi, S. (2007). *Gud som haver barnen kär? : barnsyn, gudsbild och Jesusbild i Barnens bibel och Bibeln i berättelser och bilder*. Stockholm: Verbum.
- Engelsen, B. U. (1998). Didaktisk relasjonstenkning – et 20-års jubileum. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82 (4/5): 240–251.
- Engelsen, B. U. (2001). Et blick på kirkeidaktikken. *Prismet*, 52 (3): 95–102.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research : expanding activity theory in practice*. International Cultural-historical Human Sciences. Berlin: Lehmanns Media.
- Everington, J. (2009). The Use of the Interpretive Approach in the Professional Development of Student Teachers of Religious Education. I: Ipgrave, J., Jackson, R. & O'Grady, K. (red.) *Religious Diversity and Education in Europe, Religious Education Research through a Community of Practice*. Münster: Waxmann.
- Gravem, P. (1996). Livstolkning. *Prismet*, 47 (6).
- Gunleiksrud, K. (2011). *Bibelfortellinger : metode og formidling*. Trosopplæring i praksis. Oslo: IKO-forlaget.

- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Revidert utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : En studiebok i didaktikk*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Husebø, D. (2012). *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, det humanistiske fakultet.
- Hvalvik, R. & Stordalen, T. (1999). *Den store fortellingen : om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser : en etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. Acta theologica. Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kirkerådet. (2010). *Gud gir – vi deler : plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Den norske kirke, Kirkerådet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Revidert utg. Oslo: Cappelen akademisk.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education : contributions to a contextual understanding*. International Practical Theology. Münster: Lit Verlag.
- Leganger-Krogstad, H. (2012). Trosopplæringen som drivhjul i menighetsutvikling? Fellesskapslæring i kirken. I: Birkedal, E., Hegstad, H. & Lannem, T. S. (red.) *Menighetsutvikling i folkekirken. Erfaringer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lied, S. (1996). *Jeg fant, jeg fant – en bibeltekst! : eleven som forsker og kunstner*. Oslo: IKO-forlaget.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. 2. utg. London: Kogan Page.
- Mogstad, S. D. (1999). *Fag, identitet og fortelling : didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2005). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- O'Grady, K. (2009). Action Research and Religious Education. I: Ipgrave, J., Jackson, R. & O'Grady, K. (red.) *Religious Diversity and Education in Europe, Religious Education*

- Research through a Community of Practice : Action Research and the Interpretive Approach.* Münster: Waxmann.
- Olivestam, C. E., Larsson, R. & Wiedel, B. (1995). *Livsnära : teori och praktik kring kyrkans bibelundervisning.* Forum Teologicum Umense. Umeå: Institutionen för religionsvetenskap, Umeå Universitet.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramsfjell, A. (2011). *Barnet i teksten : leserrolle og barndomskonstruksjon i forkynnende fortellinger for barn.* Prismet bok. Oslo: IKO-forlaget.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice.* London: SAGE.
- Samset, H. (2010). *Bibelfortellerboka. Kino i hodet til barn og unge.* Oslo: Verbum.
- Samset, H. (2012). *Utvalgt.* Oslo: Verbum.
- Sjøvoll, J. (2006). Evaluering. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen.
- Skogen, K. (2006). Aksjonsforskning. I: Fuglseth, K. & Skogen, K. (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research.* 3. utg. Los Angeles: Sage.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet.* 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.
- Zeni, J. (2009). Ethics and the 'Personal' in Action Research. I: Somekh, B. & Noffke, S. E. (red.) *The SAGE Handbook of Educational Action Research.* Los Angeles: SAGE.

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Tabell med alt innhold i forskningsdesignet

Formål	Utvikling av <i>Tidslinjen</i> som redskap Utvikling av kirkepedagogikk	
Strategier	Kvalitativ studie Abduktiv analysestrategi Samarbeidsforskning med utprøvere Aksjonsforskning med ufullført «aksjonsforskningsspiral»	
Teorier	Mediert handling (Wertsch 1998)	Mulighetsbetingelser Transformasjon og utvikling Skille mellom mål og motiv (Leont'ev 1978) Mestring og appropriering
	Didaktikk (Afdal et al. 2006 [1997]; Hiim & Hippe 1998)	Didaktisk relasjonstenkning
	Teori om praksisteori (Handal & Lauvås 1999)	
Problemstilling	Hvordan bør Tidslinjen endres for at produktet skal gi gode mulighetsbetingelser i måten det brukes på som redskap i didaktiske prosesser?	Hovedproblemstilling
	– På hvilken måte har didaktiske faktorer og utprøverens praksisteori betydning for hvilke mulighetsbetingelser produktet har i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning?	Delproblemstilling
Analyseenhet	Mediert handling Samspill mellom underviser og medierende redskap	
Utvalg	6 utprøvere	Kateket Prest Student Trosopplæringsleder Trosopplæringsteolog Menighetsarbeider
	7 sekvenser	Barnekor Tensing Konfirmasjonsundervisning «Søndagsskole» Lys Våken x 2 Klubb

	Utprøvningsmaterieill	Banner med illustrasjoner Nettside Tekster med undervisningsopplegg
Datainnsamling	For-intervju Observasjon Etter-samtale	
Analyse	Samarbeid i etter-samtale Uttrekk av sentrale temaer i for-intervju og etter-samtale Foreløpig analyse til utprøvermøte Meningsfortetting	



Oslo, 11.05.2015

Tillatelse til bruk av illustrasjoner fra «Den store fortellingen i Bibelen – Tidslinjen» i masteroppgave

Asbjørn Håkonseth har Verbum forlags tillatelse til å bruke illustrasjonsmateriale fra prosjektet «Den store fortellingen i Bibelen – Tidslinjen» i sin masteroppgave. Alle gjengivelser skal merkes med følgende informasjon: © Verbum forlag 2015. Gjengitt med tillatelse. Følgende informasjon skal stå på oppgavens kolofonside: Illustrasjoner fra «Den store fortellingen i Bibelen – Tidslinjen» er gjengitt med forlagets tillatelse. © Verbum forlag 2015.

Med vennlig hilsen
for Verbum

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Hans-Olav Mørk".

Hans-Olav Mørk
seksjonsleder for bibeloversettelse
forlagsredaktør
hom@bibel.no
47976463

Verbum Besøksadresse:
Bernhard Getz' gate 3
0165 Oslo

Postadresse:
Postboks 6624 St. Olavs plass
0129 Oslo

Telefon: 47 97 64 80
forlagspost@bibel.no
www.verbumforlag.no

Fakturmottaker: Bibelselskapet
Bankgiro: 3000 16 16850
Foretaksnr.: 935 570 212

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD | Kirkegata 29
N-0407 Oslo
Norge
Tel: +47 22 38 21 11
Fax: +47 22 38 50 59
nsd@nsd.uib.no
NSD@stud.uib.no
Org.no: 969 421 884

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

Vår dato: 18.09.2014

Vår ref: 39746 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39746</i>	<i>Aksjonsforskning i utprøvningsfasen av læremiddel for bibelfortellinger i trosopplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Heid Leganger-Krogstad</i>
<i>Student</i>	<i>Asbjørn Håkonseth</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Asbjørn Håkonseth asbjorn.haakonseth@gmail.com

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

Aukriggjenstand / Ønsket / Ønsket

OSLO: NSD | Universitet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo | Tel: +47 22 35 12 11 | nsd@nsd.uib.no
NSD@stud.uib.no | Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim | Tel: +47 73 55 15 15 | kjenn@svk.uib.no
NSD@20150301 | Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø | Tel: +47 77 31 43 26 | nsd@hhs.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39746

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke muntlig til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Det behandles sensitive personopplysninger om religiøs oppfatning.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Det teologiske menighetsfakultet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.10.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak