



VITENSKAPELIG  
HØYSKOLE

Norwegian School of  
Theology, Religion and Society

# Velkomstsamtaler med konfirmanter

Kirkelige ansattes refleksjoner sett i lys av aktivitetsteori

**Guro Næsheim Reknes**

Veileder

Førsteamanuensis Linn Sæbø Rystad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5065: Masteroppgave i teologi (30 ECTS), høsten 2023

Antall ord: 24000





## Forord

Det er mange som fortjener en takk. Flere enn jeg kan nevne her har gitt meg tips til informanter, litteratur eller andre ting. Andre har gitt meg troa på prosjektet ved å vise interesse. Jeg er så heldig som omgir meg med, og som vanker i kretser med engasjerte, kloke og inspirerende mennesker som brenner for kirke og ungdom. Tusen takk!

En særlig takk må gå til informantene som har delt raust av egne praksiser og erfaringer. Jeg er så imponert, og jeg er glad for at Den norske kirke har medarbeidere som dere!

En særlig takk må også gå til veileder Linn. Veiledning har vært både hyggelig og nyttig, og det har vært deilig å kunne hvile i at du har hatt kontroll på prosessen.

En takk må også gå til Skippergata 16A, Tromsø, for kontorplass, kaffe og hyggelige lunsjer sommeren 2023. Her fikk jeg lagt et viktig grunnlag for høsten.

Takk også til verdens beste studiemiljø på MF, og særlig takk til Amund som hjalp meg med viktig strukturering av drøftingskapittelet.

Jeg har egentlig skrevet i takkenotatet mitt at jeg ikke skal bli for klissete, men skitt au: Andreas, du er helt fantastisk. Tusen takk. Jeg hadde nok klart å skrive master uten deg, men det hadde vært en lidelse.

Desember, 2023

## Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ studie med en abduktiv tilnærming som har utforsket problemstillingen: *Hvordan reflekterer kirkelige ansatte over velkomstsamtaler med konfirmanter?* Gjennom seks semistrukturerte forskningsintervjuer av kirkelige ansatte har jeg svart på problemstillingen ved å finne ut av: 1) hvorfor de ansatte har velkomstsamtaler, 2) hva de typisk får vite i velkomstsamtalene og 3) hvordan velkomstsamtalene foregår. I analyseprosessen gjorde jeg først en tematisk induktiv analyse av materialet, før jeg gikk videre til å se materialet i lys av aktivitetsteori. Hovedfunnene viser at:

- 1) Antagelser om kvartære motsetninger påvirker samtalsinnhold og rammer.
- 2) Å få svar på spørsmålene er underordnet for informantene. Spørsmålene er redskaper for informantenes egentlige formål.
- 3) Samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre.
- 4) Det er lite fokus på konfirmantmedvirkning i materialet.

Basert på hovedfunn 3 og 4 fra analysen av de ansattes refleksjoner, har jeg drøftet mulige fallgruver ved velkomstsamtalen. Den ene er at relasjonen kan oppleves lite autentisk fordi samtalen har en instrumentell funksjon for de ansatte. En annen fallgruve er at uten en aktsomhet kan tilretteleggingen virke mot sin hensikt. Jeg pekte også på et uforløst potensial i materialet hvor samtalen i større grad kan brukes for å vise konfirmantene verdien av konfirmantåret, noe som kan øke motivasjonen og dermed utbyttet. I drøftingen så jeg også funnene i lys av onboardingteori, og det kom frem at fraværet av konfirmantmedvirkning gjør at samtalen blir enda viktigere. Dette gjelder for konfirmantåret, men ikke minst for rekrutteringen til deltagelse i kirkelig arbeid etter konfirmasjonstiden, noe som er viktig for de ansatte.

## Begreper

- Ansatt** Konteksten vil vise om det er en generell betegnelse for ansatte i Den norske kirke som arbeider med konfirmanter, eller om det er en konkret ansatt.
- Disippel** Å være en Jesu Kristi disippel er å leve et liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste i hjem, menighet og samfunn (Kirkerådet, 2010, s. 23).
- Kall** Jeg forstår kall som at «enkeltmennesker opplever og forstår seg selv som «kalt» av Gud og kirken til en spesiell oppgave» (Dietrich, 2011, s. 102).
- Konfirmantår** De minimum åtte månedene man er konfirmant (Kirkerådet, 2010, s. 25).
- Samtalen** Konteksten vil vise om det er konseptet «velkomstsamtale», om det er en spesifikk informants samtalekonsept eller om det er én konkret samtale med en konkret konfirmant.
- Voksenledere** Voksne ledere, både ansatte og frivillige.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Introduksjon til tema .....	1
1.2	Problemstilling .....	2
1.3	Sentrale begreper.....	2
1.3.1	Velkomstsamtale .....	2
1.4	Faglig plassering.....	2
1.5	Tidligere forskning .....	3
1.6	Mitt bidrag.....	6
1.7	Oppgavens oppbygging og design .....	7
2	Metode.....	9
2.1	Kvalitativ metode .....	9
2.2	Vitenskapsteoretisk plassering .....	9
2.3	Abduktiv tilnærming .....	10
2.4	Utvalg .....	10
2.4.1	Utvalgsstrategi.....	11
2.4.2	Rekruttering av informanter .....	11
2.4.3	Beskrivelse av utvalget.....	12
2.5	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	13
2.5.1	Semistrukturert forskningsintervju.....	13
2.5.2	Gjennomføring av intervju .....	13
2.6	Metode for analyse av materialet .....	14
2.6.1	Transkribering .....	14
2.6.2	Analyseprosessens teoretiske rammeverk .....	14
2.6.3	Min fremgangsmåte.....	15

2.7	Etiske perspektiver .....	16
2.7.1	Informert samtykke .....	16
2.7.2	Konfidensialitet .....	17
2.7.3	Øvrige etiske perspektiver .....	18
2.8	Forskningens kvalitet .....	18
2.8.1	Reliabilitet .....	18
2.8.2	Validitet .....	20
2.8.3	Generalisering .....	20
3	Teori .....	21
3.1	Aktivitetsteoriens historiske utvikling .....	21
3.2	Subjekt .....	23
3.3	Redskap .....	23
3.4	Objekt .....	24
3.5	Regler, fellesskap og arbeidsfordeling .....	25
3.6	Primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger .....	26
3.7	Taus kunnskap .....	27
3.8	Kritikk mot aktivitetsteori .....	28
4	Analyse i lys av aktivitetsteori .....	29
4.1	Operasjonalisering av teori .....	29
4.2	Tanken om kvartære motsetninger som samtals drivkraft .....	30
4.3	Fellesskap .....	31
4.4	Arbeidsfordeling .....	33
4.5	Regler .....	33
4.5.1	Tid .....	33
4.5.2	Taushetsplikt .....	35
4.5.3	Formål (objekt) utad .....	36
4.5.4	Følge sporet av en god samtale .....	37

4.5.5	Kjønnforskjeller? .....	38
4.6	Redskaper .....	39
4.6.1	Samtalens spørsmål .....	39
4.6.1.1	Samtalertyper i materialet .....	40
4.6.2	Twist og lokaler .....	41
4.6.3	Kontekst.....	43
4.7	Objekter .....	44
4.7.1	Å få en god relasjonell start.....	44
4.7.2	Å få vite hvordan det er å være konfirmant «X».....	46
4.7.2.1	Tilrettelegger for at konfirmantene kan være deltagere .....	47
4.7.3	Å forberede konfirmantene på det som kommer .....	49
4.7.4	Å selv kunne møte konfirmantene på en annen måte.....	50
4.7.5	Objekt utad versus egentlig objekt .....	51
4.8	Konfirmantåret – redskaper og objekter.....	52
4.9	Oppsummering av hovedfunn .....	54
5	Drøfting av hovedfunn .....	55
5.1	Samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre.....	55
5.1.1	Å få en god relasjonell start: «Det vi gjør bereder grunnen for alt vi sier».....	56
5.1.2	Å få vite hvordan det er å være konfirmant «X»: Tilrettelegging.....	58
5.1.3	Å forberede konfirmantene på det som kommer: Åpne konfirmantene opp....	60
5.2	Det er lite fokus på konfirmantmedvirkning i materialet .....	61
5.2.1	Fullfører bare halve onboardingprosessen .....	62
5.2.2	Konfirmantåret gir få muligheter til å kunne medvirke .....	62
5.2.3	Samtalens betydning forsterkes når bare relasjonen står tilbake etter endt konfirmantår .....	64
6	Konklusjon .....	65
6.1	Hvorfor har de velkomstsamtaler? .....	65



6.2	Hva får de typisk vite i velkomstsamtalene? .....	66
6.3	Hvordan foregår velkomstsamtalene? .....	67
7	Litteratur .....	68
8	Vedlegg .....	74
8.1	Vedlegg 1, Godkjenning fra Sikt.....	74
8.2	Vedlegg 2, Informasjonsskriv .....	76
8.3	Vedlegg 3, Intervjuguide .....	79

# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon til tema

Hvert år konfirmeres store deler av landets 15-åringer i Den norske kirke (Dnk). Antallet lå i 2022 på 32 716 konfirmanter noe som tilsvarer 49,8% av alle norske 15-åringer (Statistisk sentralbyrå, 2023).

Konfirmasjonens opprinnelse trekkes ofte til oldkirkens dåpsopplæring, katekumenatet, som ble gjennomført før dåp (Aadnanes, 2004, s. 24). I en luthersk sammenheng har de aller fleste blitt døpt som spebarn, noe som ga et behov for å ha denne opplæringen i etterkant (Aadnanes, 2004, s. 22). Da pietismen for alvor fikk grep i Danmark-Norge, ble konfirmasjonen obligatorisk i 1736. Dette ble i Norge opprettholdt helt frem til 1911 (Aadnanes, 2004, s. 25-26). Fra den tid har oppslutningen vært jevnt høy, men synkende, frem til den i nyere tid har dalt kraftigere (Statistisk sentralbyrå, 2021).

I dag er målet for konfirmasjonstiden i Dnk «å vekke og styrke troens liv som gis i dåpen, slik at de unge kan leve sitt liv i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste som Jesu Kristi disipler i hjem, menighet og samfunn» (Kirkerådet, 2010, s. 23). Konfirmasjonstiden består av mange tiltak, og alle konfirmanntopplegg skal for eksempel inneholde gudstjenester, undervisning og diakoni. Blant de mer valgfrie tiltakene er leir, interessegrupper og å delta i menighetens øvrige ungdomsarbeid (Kirkerådet, 2010, s. 24). Denne avhandlingens fokus er et annet av disse valgfrie tiltakene: velkomstsamtalen.

I trosopplæringsplanen til Dnk nevnes samtaler med den enkelte konfirmannt som en måte å bli kjent på, og som en måte for å kunne tilpasse konfirmasjonstiden til den enkelte (Kirkerådet, 2010, s. 24). Mange har slike samtaler i starten av året, og jeg har valgt å kalle dem for velkomstsamtaler. I denne avhandlingen har jeg forsket på hvordan de kirkelige ansatte reflekterer over disse samtalene. Noe av interessen min stammet fra en nysgjerrighet rundt hvorvidt ansatte fanger opp konfirmanntenes egenskaper og talenter, og så lar dette prege konfirmasjonsåret. Dette henger blant annet sammen med trosopplæringsplanens mål om at konfirmanntene skal leve et liv i tjeneste som «Jesu Kristi disipler», og at forskning tyder på at det er positivt for mennesker å kjenne at de bidrar inn i et fellesskap (Harpelund et al., 2019, s. 10).

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen min er:

*Hvordan reflekterer kirkelige ansatte over velkomstsamtaler med konfirmanter?*

Dette er en beskrivende problemstilling (Thagaard, 2018, s. 47), og for å utforske den har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvorfor har de velkomstsamtaler?
- 2) Hva får de typisk vite i velkomstsamtalene?
- 3) Hvordan foregår velkomstsamtalene?

## **1.3 Sentrale begreper**

### **1.3.1 Velkomstsamtale**

Velkomstsamtalen er en individuell samtale med noen som er ny i en sammenheng. I oppgaven min er det snakk om konfirmanter i begynnelsen av konfirmasjonsåret. Jeg har også tatt med samtaler hvor foresatte kommer sammen med konfirmanten som individuelle samtaler. I løpet av forskningsprosjektet har jeg oppdaget at det blant de kirkelige ansatte finnes flere ulike navn på det jeg her kaller velkomstsamtale: Innskrivingssamtale, oppstartssamtale, opptakssamtale, inntakssamtale, enesamtale, bli kjent-samtale, individuell samtale og innmeldingssamtale. I oppgaven min har jeg valgt å bruke velkomstsamtale fordi jeg opplever at det er det begrepet som best kan favne de ulike måtene å organisere individuelle samtaler i starten av konfirmantåret på, samt at dette er et navn ingen av informantene bruker på sin samtale. Utenfor kirkelig sammenheng kan elevsamtaler og oppstartssamtaler med nyansatte være nyttige paralleller.

## **1.4 Faglig plassering**

Forskningsprosjektet er plassert innenfor det akademiske fagfeltet praktisk teologi. Det finnes ingen vedtatt definisjon på praktisk teologi, men flere teologer har bidratt med formelle definisjoner (Schmidt, 2022, s. 298). Harbsmeier og Raun Iversen ga i sin bok fra 1995 (s. 21) en mye brukt definisjon på praktisk teologi som «læren om kristendommens livsytringer og kirkens kommunikasjonsformer i gudstjeneste, forkyndelse, undervisning, sjælesorg, diakoni, mission og menighetsliv i det forhåndenværende samfund». I 2018 holder Raun Iversen (2018,

s. 13) fast på en definisjon som er nesten lik: «Den praktiske teologi ‘udforsker kristendommens praksis- og kommunikasjonsformer historisk og aktuelt, især gudstjeneste, forkyndelse, kirkelige handlinger, undervisning, sjælesorg og menighetsliv, herunder diakoni og mission’». Kortere fortalt kan man si at praktisk teologi er læren om kristen praktisering av religion (Schmidt, 2022, s. 298; Wagner-Rau, 2017, s. 19).

Lenge var den praktiske teologiens bidrag omstridt, og så sent som på 1980-tallet var tilhengere av praktisk teologi usikre på om det kunne kalles en akademisk disiplin (Miller-McLemore, 2014, s. 4). Bonnie Miller-McLemore (2014, s. 7-9) har i nyere tid kritisert den praktiske teologien for å bli *for* akademisk, og understreker at praktisk teologi også handler om hverdagspraksiser hvor troende utøver teologi. Kaufman og Danbolt (2020, s. 12-13) argumenterer for at man kan finne en middelvei som bygger bro mellom akademia og refleksjon. Med dette mener de at det gjøres mye kvalitativ og kvantitativ forskning på kirkelige og religiøse praksiser. Ved å forske så tett på dem som utøver teologi i praksis, har man ifølge Kaufman og Danbolt minsket avstanden mellom kirke og akademia, og funnene fra forskningen kommuniseres tilbake til «kirkelige praktikere» (kirkelige ansatte og frivillige) på diverse faglige samlinger. Denne praksisnære forskningen er en følge av det man innenfor den praktiske teologien ofte omtaler som «den empiriske vendingen», en vending som har funnet sted de siste 15-20 årene, og særlig i Norge (Kaufman, 2018, s. 20; Kaufman & Danbolt, 2020, s. 8). At den har vært så tydelig i Norge kan delvis skyldes trosopplæringsreformen som kom i 2010, hvor det fulgte med en del midler til empirisk forskning på barn og unge (Kaufman, 2018, s. 36). Den praktiske teologien har med andre ord langt fra alltid ligget så tett på empirien som den gjør i dag. Min forskning føyer seg inn i rekken av denne praksisnære forskningen innen praktisk teologi.

## **1.5 Tidligere forskning**

Selve velkomstsamtalen i et konfirmantår er det så vidt jeg kan se ingen som har forsket på tidligere. Det er imidlertid forsket en del på ungdom, konfirmasjon og annet kirkelig ungdomsarbeid, og det er også i skole- og næringslivssammenheng forsket på individuelle samtaler og hvordan man kan legge til rette for engasjement og trivsel blant ansatte og elever. I det følgende vil jeg gjøre rede for noe av denne forskningen.

Konfirmanter er som regel ungdom som fyller 15 år det året de konfirmeres (Statistisk sentralbyrå, 2023). Derfor er det nyttig å ta utgangspunkt i forskning på ungdom når man skal forsøke å si noe om konfirmanter. Basert på Ungdata-undersøkelsens tall fra 2022 er det nærliggende å tro at de fleste konfirmanter, i likhet med ungdommer flest, opplever god livskvalitet og lever aktive liv (Bakken, 2022, s. 2). Et stort flertall har gode venner, tillitsfulle relasjoner til foreldrene sine og trives på skolen (86%) (Bakken, 2022, s. 2). De aller fleste er veltilpassede og hjemmekjære (Bakken, 2022, s. 4.7). Noen få har psykiske plager, og 10% rapporterer at de er veldig mye plaget av ensomhet (Bakken, 2022, s. 2.6). Andelen blant dem som deltar i organiserte fritidsaktiviteter har gått ned de siste årene til 58% for ungdomstrinnet, og det har også blitt færre som trives på skolen (Bakken, 2022, s. 2-3).

Innenfor konfirmasjon er det de senere årene utført tre store kvantitative studier på protestantisk/luthersk/reformert konfirmasjonsarbeid i flere europeiske land. Gjennom en digital tilbakemeldingsplattform samles det inn store mengder data som analyseres og gir innsikt i spørsmål som hvorfor unge velger å konfirmere seg, hva som gjør konfirmasjonstiden meningsfull, hva konfirmasjonstiden betyr for ansatte og frivillige og hvilket forhold konfirmanter har til religion, tro og kirke og hvordan dette endres i løpet av konfirmasjonstiden (Niemelä et al., 2015, s. 14). Den tredje studien er foreløpig upublisert, men de to andre viste blant annet at konfirmasjonen i Norge den gang styrket konfirmanternes religiøse holdning og ga dem en mer positiv innstilling til kirken (Høeg & Krupka, 2015, s. 236-237). 73% rapporterte i 2013 at de var fornøyde med konfirmasjonstiden sin, mens 7% sa de var misfornøyde (Høeg & Krupka, 2015, s. 238). Av de som var fornøyde med, trakk de frem de ansatte og konfirmanter. I studien fra 2013 så man en økning fra 2008 på at flere av konfirmanter hadde hatt en erfaring av kristen tro før konfirmanntiden, og at flere opplevde å «vokse» i troen i løpet av konfirmanntiden (Høeg & Krupka, 2015, s. 242). I begge undersøkelsene oppga 25% av de ansatte å ha hatt en samtale med hver av konfirmanter (Høeg & Krupka, 2010, s. 178; Høeg & Krupka, 2015, s. 240). Hvorvidt dette er snakk om velkomstsamtaler er usikkert, men det gjør det sannsynlig at andelen ansatte som da hadde velkomstsamtaler var 25% eller lavere.

I Sverige ble det i 2006 utført en lignende studie hvor det ble sett en sammenheng mellom det å være fornøyd med konfirmasjonstiden og blant annet det å oppleve at konfirmasjonstiden hadde gitt en nye ferdigheter og høyere selvtillit, at man opplevde positive ting i

konfirmasjonstiden som man ikke kunne opplevd andre steder og at ens forventninger ble møtt (Grahn et al., 2007, s. 36-37).

I USA har man utført en lignende og interkonfesjonell studie på konfirmasjon. Funn fra denne undersøkelsen peker på at det er tre faktorer som hjelper med å formidle evangeliet til konfirmanter:

1. Opplevelsen av kristent fellesskap.
2. Læring som er kreativ og deltagende og som får konfirmanter til å utforske og stille spørsmål.
3. Muligheter for konfirmanter til å utforske sine "kall" og hvordan de kan tjene Gud både nå og i fremtiden. Her er det viktig å gi enkeltmennesker oppmerksomhet og hjelpe dem til å bli medvirkende i fellesskapet (Elton & Osmer, 2019, s. 18.25).

Dette siste punktet harmoniserer med Bård Norheim (2005, s. 155) sin forståelse av konfirmanterfellesskapet som et disippelfellesskap sendt til verden. Han mener at Dnk må ta på alvor konfirmasjonen som strategisk misjonsmulighet, og at de må gripe muligheten for å gi norske ungdommer en erfaring av disippelfellesskap (Norheim, 2005, s. 150.154). Det er en slags misjonell dobbelhet: Kirken og konfirmasjonstiden er misjonell, det vil si sendt, og situasjonen Dnk står i i møte med konfirmanter bærer preg av å være en misjonssituasjon (Norheim, 2005, s. 154).

Morten Holmqvist har forsket på konfirmanter og læring i Dnk. Noen av hans funn som er særlig interessante i denne sammenhengen, er at de fleste konfirmanter i hans studie ikke forventet å lære noe av konfirmasjonstiden. Folks motivasjon for å konfirmere seg var som regel at de var døpt og norske, og flere ga uttrykk for at de ikke helt skjønnte hva konfirmasjonstiden egentlig handlet om. De kirkelige ansatte Holmqvist intervjuet så på konfirmasjonstiden som en mulighet for å bli kjent med ungdommene i lokalsamfunnet (Holmqvist, 2015, s. 76-77).

Beveger vi oss bort fra forskningen på konfirmanter, finner vi «onboarding» som et begrep fra næringslivet som betegner perioden etter en tilsettelse hvor man gjerne hjelper den nyansatte til å føle seg velkommen og til å komme godt i gang med det nye arbeidet (Harpelund et al., 2019, s. 2). En vellykket onboarding bidrar blant annet til å redusere stress, øke tilfredshet,

engasjement, motivasjon og sannsynligheten for at den nyansatte blir værende i jobben (Harpelund et al., 2019, s. 2). I tillegg burde den gi både retning og forventninger hos den nyansatte (Harpelund et al., 2019, s. 3). Selv om det er store forskjeller på et konfirmantår og nyansettelser i næringslivet, mener jeg å se flere likheter. Også kirken er opptatt av å ta konfirmantene godt imot og fokusere på å øke trivsel, engasjement og motivasjon hos konfirmantene, noe velkomstsamtalen er et eksempel på. Onboardingteori bygger på generelle teorier om menneskers motivasjon, noe det er naturlig at gjelder for også konfirmanter (Harpelund et al., 2019, s. 51).

Harpelund et al. (2019, s. 9-10) peker på at den viktigste faktoren i en onboardingprosess er følelsene de nyansatte får, og ikke all kunnskapen de måtte få om den nye arbeidsplassen. De trenger å føle at de har blitt viktige for gruppen, at de har noe å bidra med og at de har blitt en av gjengen (Harpelund et al., 2019, s. 10). Kort sagt: at de hører til. Dette kan påvirkes ved god onboarding (Harpelund et al., 2019, s. 22). Følelsen av å høre til kan deles opp i flere underliggende følelser: Følelsen av forståelse og å passe inn i organisasjonens kultur, følelsen av å kjenne noen, følelsen av å være i stand til å få til jobben, følelsen av å kunne navigere rundt i organisasjonen uten å gjøre for mange feil, følelsen av å være en del av et samarbeid og følelsen av å prestere og bidra til organisasjonen (Harpelund et al., 2019, s. 49).



Figur 1: Onboardingprosess (Harpelund et al., 2019, s. 50)

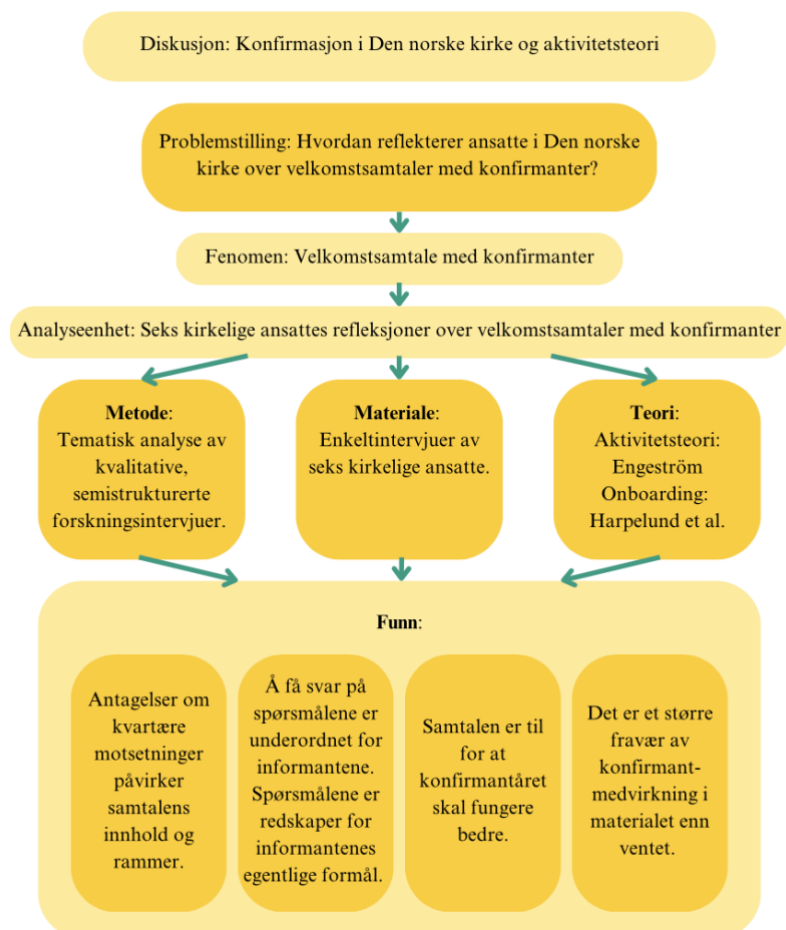
## 1.6 Mitt bidrag

Jeg anser mitt bidrag til feltet for å være en utvidelse av forståelsen av konfirmantlederes praksiser, og med det bidra til en bredere forståelse av konfirmasjon. I og med at det ikke er

forsket på fenomenet velkomstsamtaler med konfirmanter før, bidrar denne oppgaven til å formidle kunnskap som det har vært vanskelig å få tilgang på tidligere. Denne kunnskapen kan bidra til nyttig evaluering av, og refleksjoner over, arbeid med konfirmanter hos kirkelige ansatte og frivillige.

## 1.7 Oppgavens oppbygging og design

Oppgavens hovedmål er å besvare problemstillingen ved hjelp av materialet de seks intervjuene med kirkelige ansatte har gitt. De metodiske valgene som er tatt vil utdypes og begrunnes i kapittel 2. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for aktivitetsteori, før jeg i kapittel 4 presenterer analysen. I kapittel 5 vil jeg drøfte hovedfunnene i lys av aktivitetsteori, onboardingteori og annen relevant litteratur. Til sist vil jeg konkludere i kapittel 6, hvor jeg ser hvordan analysen og drøftingen har besvart forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen. Forskningsprosjektet kan illustreres på følgende måte:



Figur 2: Forskningsdesign



Jeg kommenterer ikke hele forskningsdesignet, men i aktivitetsteori er det en diskusjon rundt analyseenheter som er viktig å si noe om. I forskningsdesignet over definerer jeg analyseenheten som «seks kirkelige ansattes refleksjoner over velkomstsamtaler med konfirmanter». I aktivitetsteori er analyseenheten ofte et aktivitets*system*, og ikke bare en «aktivitet» (se 3.1). Denne oppgavens omfang og det materialet jeg har, gir visse begrensninger med tanke på mulighetene for å faktisk avdekke de systemer aktivitetene er en del av. Analyseenheten min er derfor smalere enn det mange sosio-kulturelle forskere vil anse for å være en egnet størrelse (Johnsen, 2014, s. 24; Matusov, 2007, s. 322).

Johnsen (2014, s. 27-28) og Matusov (2007, s. 324) argumenterer begge for at analyseenheter i aktivitetsteori ofte blir så store at de blir uhåndterbare. Matusov kritiserer denne utviklingen. Han mener man heller burde erkjenne at analyseenheter, og dermed også funnene, er ufullstendige, foreløpige og åpne, men at man kan argumentere for at de fremstår som de mest sannsynlige (Johnsen, 2014, s. 24; Matusov, 2007, s. 326.328). Jeg lener meg derfor på Johnsen og Matusov når jeg analyserer det som kan anses for å være smale enheter. Jeg vil imidlertid bruke ordet aktivitetssystem fordi det lettere får frem kompleksiteten i en aktivitet med subjekt, redskaper, objekt, regler, fellesskap og arbeidsfordeling enn det det flertydige ordet aktivitet får.

## 2 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og argumentere for de metodiske valgene jeg har tatt i løpet av dette forskningsprosjektet. Med dette håper jeg å være så transparent som mulig og at det skal være lettere å vurdere forskningens kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 199). Å vurdere forskningens kvalitet er også noe jeg selv gjør avslutningsvis i dette kapittelet.

### 2.1 Kvalitativ metode

Fordi jeg i problemstillingen min var ute etter refleksjoner over noe, falt valget på kvalitativ metode og intervjuer. Kvalitative intervjuer er særlig egnet for å utvikle forståelse for nettopp personers opplevelser av, og refleksjoner over, egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Denne kvalitative tilnærmingen var også gunstig for å kunne ha en utforskende tilnærming hvor jeg kunne følge opp spor som måtte dukke opp underveis i datainnsamlingen<sup>1</sup> (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Kvalitative metoder er dessuten godt egnet når det er forsket lite på temaet fra før, noe som er tilfellet med velkomstsamtaler i konfirmasjonstiden. Dette er fordi det da er spesielt viktig med åpenhet og fleksibilitet i forskningen (Thagaard, 2018, s. 12).

### 2.2 Vitenskapsteoretisk plassering

Ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner har ulikt syn på hva som kjennetegner god forskning. Dette handler grunnleggende sett om ulike forståelser av hvordan verden henger sammen (ontologi) og hvordan vi kan vite noe om dette (epistemologi) (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Forskerens forståelse av dette påvirker hvilke spørsmål forskeren tenker at hun kan få svar på og forståelsen hun får av dataene som utvikles gjennom prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33).

Selv plasserer jeg forskningen min i en hermeneutisk forskningstradisjon. Der legges det vekt på at delene forstås i lys av helheten. Mening kan derfor bare forstås i lys av den sammenhengen, den helheten, det en studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Utgangspunktet til hermeneutikken er at man med en gang ikke forstår, og kanskje har man til og med misforstått (Anker, 2020, s. 50). Man må i gang med en fortolkningsprosess, ofte kalt

---

<sup>1</sup> Thagaard (2018, s. 28) problematiserer bruken av ordet «innsamling» fordi det insinuerer at materialet allerede eksisterer «der ute» uavhengig av vår forståelse og tolking. Anker (2020, s. 64) bruker likevel ordet «innsamling» fordi det er mer brukt, og fordi det ikke impliserer en bestemt vitenskapsteoretisk posisjon. Alternativene de peker på er «utvikle» og «konstruere» fordi disse ordene fremhever forskerens rolle. Jeg følger Anker i hennes bruk av «innsamling» og ønsker å være klar på at jeg selv har påvirket hvordan materialet har blitt.

den hermeneutiske sirkel, hvor fortolkningen veksler mellom del og helhet (Anker, 2020, s. 51). I denne fortolkningsprosessen avdekker man gradvis en dypere mening eller sammenheng i handlingene. Heller ikke forskeren selv er utenfor det som skjer i den hermeneutiske sirkelen, og man kan si at sirkelen også veksler mellom forskerens forforståelse og forståelse (Anker, 2020, s. 51). At forskerens bakgrunn og forforståelse ikke er utenfor fortolkningsprosessen gjenspeiles i underkapittel 2.8.1 om reliabilitet.

I forskningen min vil det være tolkninger på flere plan. Det vil foregå *fortolkninger av annen grad* fordi mine fortolkninger av informantenes svar vil være fortolkninger av informantenes fortolkninger av en virkelighet (Fangen, 2010, s. 211-213). Tolkningen jeg gjør vil imidlertid ikke utvane virkeligheten som ved en dårlig runde med «hviskeleken» fordi jeg vil teoretisere fortolkningene og slik sett overskride informantenes egne forståelser (Thagaard, 2018, s. 38).

### **2.3 Abduktiv tilnærming**

Den hermeneutiske tilnærmingen gjenspeiles også i valget mellom en deduktiv, induktiv eller abduktiv fremgangsmåte i analyseprosessen. Mens den deduktive tilnærmingen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver og den induktive tilnærmingen utvikler teoretiske perspektiver med utgangspunkt i datamaterialet, har jeg valgt en abduktiv tilnærming hvor det dialektiske forholdet mellom teori og data fremheves (Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 54-57; Mason, 2018, s. 228). Dette betyr at man i analysen av datamaterialet kan utvikle teoretiske perspektiver (induksjon) og at disse utvikles i dialog med en forankring i allerede eksisterende teori (deduksjon) (Thagaard, 2018, s. 184). Basert på en hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen vil imidlertid all forskning kunne sies å være abduktiv fordi det alltid vil foregå en vekselvis fortolkning mellom teori og empiri. Hvor tydelig dette er vil riktignok kunne variere, og da kan begrepene deduksjon og induksjon være nyttige. I forskningen min vil den abduktive tilnærmingen komme tydelig frem.

### **2.4 Utvalg**

I dette underkapittelet ønsker jeg å vise at informantene og utvelgingsprosessen er hensiktsmessige for problemstillingen.

### 2.4.1 Utvalgsstrategi

I utvelgelsen av informantene har jeg basert meg på et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det vil si at innenfor en gitt gruppe, så er det ikke like stor sannsynlighet for at alle i gruppen blir valgt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). Utvalget er derfor ikke representativt for en gruppe mennesker, og det kan derfor heller ikke brukes for å generalisere hele denne gruppen. Jeg har i stedet gjort et kriteriebasert utvalg blant kirkelige ansatte som jobber med konfirmanter, hvor et av hovedkriteriene har vært at den ansatte har velkomstsamtaler med konfirmantene sine, eller har hatt utstrakt bruk av dette i nyere tid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). I tillegg ønsket jeg en viss spredning i konfirmantkullenes størrelse og ansatte- og frivillighetsressurser, og om mulig også en spredning i konfirmanttidens utforming. Ved å få denne variasjonen mellom menighetene håpet jeg på å få frem ulike nyanser. Disse variasjonene anså jeg derfor som mer vesentlige enn informantenes kjønn eller geografiske til høring, og disse ble ikke hovedprioritet i utvelgelsen. Det ble likevel en viss geografisk spredning, noe jeg ønsket, samt lik representasjon fra begge kjønn. Det ble også god variasjon i kirkelige profesjoner, med tre prester, to kateketer og en menighetspedagog.

### 2.4.2 Rekruttering av informanter

Fordi jeg selv kjenner mange kirkelige ansatte og andre som igjen kjenner mange kirkelige ansatte, gikk utvelgelsen av informanter raskt. Ved flere anledninger snakket jeg tilfeldigvis om at jeg skulle skrive masteroppgave om velkomstsamtaler med konfirmanter, hvorpå den jeg snakket med uoppfordret kunne tipse om noen som drev med dette. Opprinnelig hadde jeg tenkt til å kontakte bispedømmer eller prostier og høre om de visste om noen drev med velkomstsamtaler. Disse ville da hatt en «portvaktfunksjon», altså vært «aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene» (Dalen, 2011, s. 31). Dette fikk jeg imidlertid ikke behov for. Måten jeg fikk rekruttert informanter på, ved hjelp av disse uformelle portvokterne, var en svært effektiv rekrutteringsmåte, noe som har vært viktig i rammene av en halvtårsmaster.

Da jeg hadde listen over ønskede informanter klar, sendte jeg disse en epost med forespørsel om å være med, hvor jeg også spurte for å forsikre meg om at vedkommende faktisk hadde erfaring med velkomstsamtaler. I eposten la jeg også ved samtykkeskjemaet. Jeg startet med å sende ut til fem informanter, og ønsket å holde den siste plassen åpen litt lenger, slik at jeg kunne justere utvalget etter behov.

### 2.4.3 Beskrivelse av utvalget

Utvalget har bestått av seks kirkelige ansatte fra seks forskjellige menigheter. Tre av menighetene ligger i eller i forlengelsen av to av Norges største byer, mens tre menigheter ligger i tettsted uten bystatus: to på rundt 3000 innbyggere, ett på rundt 11000 innbyggere. De seks menighetene er plassert i to ulike landsdeler, fire forskjellige fylker og seks forskjellige kommuner. Informantenes alder og arbeidserfaringer er spredt fra ganske i starten av arbeidslivet til helt på slutten. Begge kjønn er like godt representert. Av tabellen under kommer det frem en spredning i antall konfirmanter og i antall ledere, noe som var ønskelig, jf. utvalgsstrategien. Tallene 1-6 i første kolonne tilsvarer informant 1-6.

Tabell nr. 1: Kort beskrivelse av utvalgets samtaler

	Navn på samtalen	Antall konfirmanter <sup>2</sup>	Antall ledere som har samtaler	Tid per samtale	Er foresatte med?	Er samtalen før eller etter første møte? <sup>3</sup>
1	Innskrivingssamtale eller innmeldingssamtale	90-120	4	10 min	Ja	Før
2	Bli kjent-samtale	35-40	4	15 min	Nei	Etter
3	Oppstartssamtale	60	2	15-20 min	Nei	Før
4	Bli kjent-samtale	35-50	2	15 min	Nei	Etter presentasjons-gudstjenesten, før resten
5	Innskrivingssamtale Individuell samtale	22-35	6	? 15 min	Ja Nei	Før Etter sosial happening, men før første ordinære undervisning
6	Enesamtale	52	2	15 min	Nei	Før

<sup>2</sup> For 1-5 er tallene basert på det daværende kullet, samt det de har sagt om hvor antallet pleier å ligge. For 6 er det kun det daværende kullet som er oppgitt.

<sup>3</sup> Her regner jeg ikke innskrivings-/infomøte som et møte.

## **2.5 Det kvalitative forskningsintervjuet**

For å samle inn data gjorde jeg seks individuelle intervjuer av like mange kirkelige ansatte. Valget av det kvalitative intervjuet var basert på at jeg ønsket innsikt i den som ble intervjuet sine opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12).

### **2.5.1 Semistrukturert forskningsintervju**

Kvalitative intervjuer er som regel semistrukturerte, og dette prosjektet er intet unntak (Thagaard, 2018, s. 91). Ved å velge semistrukturerte intervjuer kunne jeg tilpasse rekkefølgen på spørsmålene etter hva som passet best i det enkelte intervju, og jeg hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukket opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

### **2.5.2 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene foregikk én gang, og de gangene reiseveien var lang, foregikk de over Zoom. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og jeg hadde notatblokk tilgjengelig for å ha mulighet til å notere ned kroppsspråk, stemningsskifter og egne assosiasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Fordi jeg ikke hadde særlig erfaring med å intervjuer, gjennomførte jeg et pilotintervju for å teste om intervjuguiden fungerte og for å få trening i å intervjuer før det virkelig gjaldt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95).

Pål Repstad har hevdet at man ved å intervjuer per telefon og videosamtale mister ting som ikke-verbale ytringer, kroppsspråk og «informantens naturlige sosiale kontekst» (Repstad, 2007, s. 98). Forskere har imidlertid i senere tid kommet frem til at digitale intervjuer «did not differ from face-to-face interviews» (Gray et al., 2020, s. 1294). Jeg anså det som viktigere å kunne intervjuer kirkelige ansatte som ikke bare befant seg innenfor rimelig reisevei, og godtok at det kunne bli litt dårligere kvalitet. Det ble noen tekniske problemer i oppstarten av to av intervjuene, og hos den ene informanten gjorde det at vi brukte lang tid, og jeg lot være å stille spørsmål jeg tenkte informanten allerede hadde svart på. Jeg hadde positive opplevelser med å intervjuer digitalt, og står fast på at fordelene ved geografisk spredning i mitt tilfelle var mye større enn ulempene ved digitale intervjuer. Jeg opplevde i likhet med Gray et al. at det ikke var noen relevant forskjell mellom de digitale intervjuene og intervjuene som ble gjort ansikt til ansikt.

## **2.6 Metode for analyse av materialet**

Det finnes flere måter å analysere kvalitativt empirisk materiale på (Anker, 2020, s. 19-20). I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt i analyseprosessen.

### **2.6.1 Transkribering**

For å overføre intervjusamtalen til tekst, ble intervjuene transkribert. Dette gir en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, og det finnes flere utfordringer man må ta stilling til i denne prosessen (Thagaard, 2018, s. 111). I dette prosjektet ble det tatt lydopptak av intervjuene for å få bevart alt som sies og for at jeg skulle kunne være mer til stede i intervjusituasjonen. Lydfilene ble transkribert med Universitetet i Oslo sitt verktøy «Autotekst», basert på OpenAI-teknologi (Universitetet i Oslo, u.å.). Deretter gikk jeg over tekstfilen fra Autotekst og lyttet til intervjuet samtidig som jeg justerte den datagenererte transkripsjonen. Dette gjorde jeg etter hvert intervju og før det neste, for å kunne lære mest mulig underveis (Thagaard, 2018, s. 113).

### **2.6.2 Analyseprosessens teoretiske rammeverk**

Allerede ute i felt, når forskeren forsøker å forstå hva informantene forteller og gjør seg noen første inntrykk, vil analyseprosessen starte (Anker, 2020, s. 20; Thagaard, 2018, s. 151). Disse analysene er tilfeldige og usystematiske og består av tanker og ideer som kan være nyttige å skrive ned for senere systematiske analyser (Anker, 2020, s. 64).

Deretter går man videre til den systematiserte delen av analysearbeidet hvor dataen skal organiseres. Det viktigste er at man finner metoder for å gjøre analysen håndterbar, så man kan reflektere godt over materialet (Anker, 2020, s. 20). Det er viktig at man blir fortrolig med datamaterialet og leser dette mange ganger (Thagaard, 2018, s. 152). For å gjøre et stort materiale mer håndgripelig, kan man kondensere dette, altså fortette teksten ved å beskrive hovedinnholdet i materialet (Anker, 2020, s. 73-74). Det er vanlig at man setter koder og kategorier (samlinger av koder) på tekstenes ulike deler for å lettere kunne sammenligne og se mønstre i materialet (Anker, 2020, s. 82). Selv om dette er et nyttig analytisk hjelpemiddel, kan kodene og kategoriene en kommer frem til gjøre at en overser annen data som faller utenfor disse. Det kan derfor være nyttig å vie oppmerksomhet til data som ikke passer inn i kategoriene for å kunne nyansere analysen (Thagaard, 2018, s. 154-155).

I denne delen av analyseprosessen så jeg det mest hensiktsmessig å utføre en tematisk analyse for å utforske enkelttemaer som ble tatt opp på tvers av intervjuene og de ulike kontekstene (Thagaard, 2018, s. 176-177). Slik er det mulig å utvikle en dypere forståelse av disse temaene. Noe av kritikken mot tematisk analyse har vært at man løsriver tekstutsnitt fra den opprinnelige sammenhengen de ble presentert i (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg forsøkte å motvirke uheldige effekter ved dette ved å stadig se informantenes utsagn i sammenheng med resten av det transkriberte intervjuet.

I denne delen av analysen er det viktig at man ikke blir for ensrettet i sin systematiske tilnærming. Analysen bør veksle mellom systematiske fremgangsmåter for å få oversikt over datamaterialet og teoretisk refleksjon over forståelsen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 18).

### 2.6.3 Min fremgangsmåte

Allerede i innsamlingsfasen skrev jeg ned tanker og ideer som dukket opp underveis i innsamlingen av materiale. Før den mer systematiserte analyseprosessen gjorde jeg en første gjennomlesning av det transkriberte materialet hvor jeg kondenserte teksten og noterte i margin det som dukket opp av tanker og mulige koder og sammenhenger. Dette var en nyttig prosess for å bli kjent med materialet. Deretter begynte jeg en mer systematisk induktiv koding av materialet. Til dette benyttet jeg kodeprogrammet «Atlas.ti» (Atlas.ti, u.å.). Etter å ha kodet alt materialet i Atlas.ti lagde jeg tabeller i Word for å visualisere likheter og forskjeller i intervjuene. Til dette ble Atlas.ti for knotete. Disse tabellene ble til stor hjelp i analysearbeidet, og de kunne se omtrent slik ut, hvor det av tematisk likhet er plassert på samme rad:

Tabell nr. 2

<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>	<b>Informant 4</b>	<b>Informant 5</b>	<b>Informant 6</b>
Skjønne dem litt	Bli litt kjent, få litt oversikt. Danne skisse.	Komme kjappere under huden på dem.	Høre litt hvem de er.		Høre hvor konfene er selv. Høre hva de har å si.
Konfene oppleve seg sett, hørt, verdsatt, tatt på alvor		Se den enkelte			Se dem. Sett, møtt, hørt, bli tatt på alvor.



					Respektert for valget sitt
--	--	--	--	--	-------------------------------

På denne måten opplevde jeg å både kunne se sammenhenger mellom intervjuene og å kunne se sammenhenger innad i intervjuene.

Så langt hadde jeg bedrevet en svært induktiv analyseprosess. Da jeg skulle i gang med å skrive analysen, tok jeg i bruk aktivitetsteori som analyseteori, en teori materialet selv hadde satt meg på sporet av da en av informantene snakket om at han brukte samtalen for å «åpne konfirmantene opp». Slik endte analyseprosessen opp med å bli en tydelig abduktiv prosess hvor kategoriseringen av materialet vekslet mellom å stamme fra materialet selv og fra aktivitetsteori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

## 2.7 *Etiske perspektiver*

I all vitenskapelig forskning må man påse at det holdes høy etisk standard (Thagaard, 2018, s. 20-21). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i alle ledd i prosjektet. Den etiske refleksjonen begynte allerede i utformingen av prosjektet da valget av metode skulle gjøres. Fordi jeg skulle gjøre kvalitative intervjuer, og med det behandle personopplysninger, falt prosjektet inn under personopplysningsloven og måtte meldes til Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD) (Thagaard, 2018, s. 22). De vurderte prosjektet i forhold til gjeldende regler for personvern, og godkjente det. I det følgende vil jeg utdype noen av de etiske hensynene jeg har tatt.

### 2.7.1 **Informert samtykke**

Fra Sikt hentet jeg en mal til informasjonsskriv med samtykkeerklæring for å påse at informantene kunne ta et «fritt og veloverveid» valg da de vurderte om de ville delta i forskningsprosjektet (NESH<sup>4</sup>, 2023, s. 20). Dette er viktig for å ivareta respekten for individets råderett over eget liv og for at informantene skulle ha kontroll over egne opplysninger (Thagaard, 2018, s. 23). At informantene visste at de kunne trekke seg når som helst i løpet av prosessen uten å oppgi grunn var også viktig å informere om (NESH, 2023, s. 20)

---

<sup>4</sup> De nasjonale forskningsetiske komiteene.

En utfordring knyttet til informert samtykke melder seg ofte i kvalitativ forskning fordi en ikke vil påvirke svarene til informantene ved å gi for mye informasjon om hva man er ute etter å forske på (Thagaard, 2018, s. 23). I mitt prosjekt reflekterte jeg også over dette. I informasjonsskrivet skrev jeg at jeg ønsket å se på om informasjonen de kirkelige ansatte får om konfirmantene bidrar til at konfirmantene får bruke sine egenskaper i konfirmantåret. Her kommer det tydelig frem at forskning tyder på at dette har positiv innvirkning på mennesker, og det kunne tolkes som at «fasiten» på god bruk av velkomstsamtaler ble gitt i informasjonsskrivet. Dette kunne påvirket svarene de ansatte ga og fremstillingen de ønsket å gi av seg selv og eget arbeid. På bakgrunn av refleksjonen jeg gjorde, valgte jeg å forsøke å komme både etikken og forskningskvaliteten i møte ved å ikke fjerne informasjonen, men heller legge til en nyanserende setning. Slik ønsket jeg å åpne muligheten for at egenskapsbasert involvering kunne være et teoribasert ideal uten kontakt med virkeligheten de kirkelige ansatte sto i, og slik øke sannsynligheten for at de kirkelige ansatte ikke ville pynte på svarene sine for å komme nærmere en antatt fasit.

En annen utfordring knyttet til informert samtykke er at forskningsprosjekter trenger å være fleksible i møte med de innsiktene dataen vil gi, og den informasjonen man gir i forbindelse med samtykkeerklæringen vil ikke kunne være en fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg vurderte det til at det ikke var behov for å informere informantene om prosjektets endringer for at samtykket kunne sies å være tilstrekkelig informert.

### **2.7.2 Konfidensialitet**

Kvalitativ forskning stiller høye krav til konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Informantene skal anonymiseres i oppgaven, og datamaterialet og øvrig informasjon om informantene skal behandles på en slik måte at informantens identitet forblir skjult (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg utførte en Risiko- og sårbarhetsanalyse (ROS-analyse) for å identifisere mulige risikomomenter i min håndtering av datamaterialet, særlig i forbindelse med lagring, og for å få forslag til tiltak som kunne minimere risikoen (MF vitenskapelig høyskole, u.å.). På grunn av kravet til anonymitet, anonymiserte jeg datamaterialet allerede i transkriberingsprosessen og oppbevarte ikke informantens identifiserbare opplysninger på datamaskinen min. Da jeg anonymiserte informantene valgte jeg å ikke gi dem fiktive navn, men heller bruke «navnene» I1-I6 («I» for «informant»). Flere steder har jeg heller ikke oppgitt hvilken informant som har sagt hva. Formålet er at lesere skal fokusere på datamaterialet og informasjonen som gis i det i stedet for

å forstå teksten som fortellinger fra spesifikke situasjoner og personer (Thagaard, 2018, s. 25). Et annet viktig formål med å ikke knytte alle utsagnene til informantene, var for å sikre anonymiteten til navnløse personer som informantene trakk frem for å fortelle historier fra arbeidet sitt. Disse personene har ikke samtykket til å være med på forskningsprosjektet, og det var svært viktig å anonymisere ytterligere slik at de ikke kan identifiseres selv om man skulle vite hvem en av informantene er.

### **2.7.3 Øvrige etiske perspektiver**

I tillegg til de mer formelle retningslinjene, var jeg særlig oppmerksom på egen rolle som forsker. Dette handlet for eksempel om hvordan jeg opptrådte i møte med informantene og at jeg etterstrebet transparens i arbeidet mitt (Anker, 2020, s. 104). Disse vil jeg gå nærmere inn på i 2.8 om forskningens kvalitet, men forhåpentligvis vises transparensen også i resten av metodekapittelet. Selv om informantene er anonyme, anså jeg det for å være en del av mitt forskningsetiske ansvar å tolke og gjengi informantene på en etisk forsvarlig måte som ivaretar informantene, og å ha i mente at informantene skulle lese analysene av svarene de har gitt (Anker, 2020, s. 106).

## **2.8 Forskningens kvalitet**

I dette underkapittelet vil jeg kritisk vurdere prosjektet på en så transparent måte som mulig. Med dette håper jeg å gi leseren inntrykk av forskningens kvalitet og, som en følge av det, et inntrykk av verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 188). Begrepene jeg vil benytte meg av er reliabilitet og validitet<sup>5</sup>. I tillegg vil jeg i dette underkapittelet si noe om generalisering.

### **2.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 187). I den sammenheng er det særlig to temaer man er opptatt av: 1) posisjonalitet og 2) repliserbarhet.

Posisjonalitet handler om hvordan forskerens egen bakgrunn, egenskaper og posisjon har påvirket forskningen (Thagaard, 2018, s. 189). Dette påvirker hva som for forskeren fremstår

---

<sup>5</sup> Det finnes en diskusjon om disse begrepene er egnet for kvalitativ forskning fordi særlig reliabilitet kommer fra positivistisk kvantitativ metode (Anker, 2020, s. 108; Thagaard, 2018, s. 19). Jeg lener meg her på en tradisjon som velger å fortsette å bruke disse begrepene, men som fyller dem med et innhold som er tilpasset kvalitativ metode (Thagaard, 2018, s. 19).

som spennende eller verdt å fokusere på, og det påvirker forskerens forståelse av datamaterialet og relasjonen til informanter og dermed svarene de gir (Thagaard, 2018, s. 16). At forskningen påvirkes av forskeren ser man allerede i utformingen av problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

I mitt tilfelle har forskningen blitt påvirket av at jeg er teologistudent, at jeg har studiepoeng i kristent ungdomsarbeid, at jeg har jobbet med konfirmanter selv og vært frivillig konfirmantleder. Jeg har med andre ord hatt både teori og erfaring med meg, og visste litt om jobbsituasjonen til en konfirmantlærer. Teorien jeg hadde med meg kan ha bidratt til et urealistisk bilde av hva man kan få til i løpet av et konfirmantår, og det var med denne forforståelsen jeg utformet spørsmålene jeg stilte. Dette kan også ha påvirket tankene jeg hadde rundt hva som er riktig praksis og hvordan jeg vurderte svarene jeg fikk. Det kan derfor sies å være en svakhet at jeg har begrenset med erfaring og ikke minst at jeg ikke kjenner til de mange parameterne som utgjør et konfirmantår. Fordi jeg har forsket på mulige sårbare temaer hvor man kan oppleve at kvaliteten på arbeidet man gjør er under vurdering, var det viktig å ha egen begrensede bakgrunn i mente i selve intervjusituasjonen, og det var også viktig i analysedelen hvor fortolkningen min av informantenes beskrivelser er en forenkling av en mangetydig virkelighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

Bakgrunnen min kan imidlertid også ha vært en styrke. Som teologistudent med konfirmanterfaring opplevde jeg at det gikk greit å sette seg inn i det informantene fortalte. Dette kan ha bidratt til at informantene kunne snakke som om jeg var «innenfor» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88-89). Min rolle som student og nysgjerrig på egen fremtidig praksis kan også ha satt informantene i en rolle som den mest erfarne og en som kan hjelpe meg som student til å reflektere over en praksis.

Repliserbarhet er opprinnelig et kriterium fra kvantitativ forskning og handler om at en forsker som bruker de samme metodene som en annen forsker vil komme frem til de samme svarene som denne forskeren gjorde (Thagaard, 2018, s. 187-188). Fordi det synet på kvalitativ forskning som har sprunget frem i nyere tid tar avstand fra at utviklingen av kunnskap skjer uavhengig av forskerens deltagelse, er spørsmålet om repliserbarhet ikke lenger et relevant kriterium. I stedet er det blitt et viktig kriterium innenfor reliabilitet at man viser transparens og beskriver fremgangsmåten man har brukt for å utvikle data (Thagaard, 2018, s. 188). Hele

metodekapittelet mitt er et forsøk på å gi en detaljert beskrivelse slik at leseren kan vurdere reliabiliteten til forskningen. Utover dette har jeg i gjengivelsen av datamaterialet forsøkt å tydeliggjøre når det er snakk om såkalt «primærdata», det vil si de delene av datamaterialet som ikke er fremstilt fortolket av meg, som for eksempel sitater fra informantene (Seale, 2007 s. 383-384). Det er imidlertid viktig å huske på at også sitatene vil kunne være preget av meg som forsker.

### **2.8.2 Validitet**

Validitet handler om forskningens resultater, det vil si hvorvidt de tolkningene som er gjort og de resultatene forskningen har kommet frem til kan sies å være gyldige, eller med andre ord: ha høy kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Thagaard, 2018, s. 189). Viktige premisser for forskningens validitet er hvorvidt metoden og utvalget er egnet for å svare på problemstillingen, om man svarer på problemstillingen, om de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen og om forskerens fortolkninger og konklusjoner bygger på datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Dette har jeg forsøkt å vise gjennom hele avhandlingen, og særlig redegjørelsen av det teoretiske grunnlaget for oppgaven og transparens i hvordan analysen har ført til konklusjoner og tolkninger er viktig i denne sammenhengen (Silverman, 2014, s. 84). En annen viktig faktor for forskningens validitet er at jeg har hatt en veileder som har vurdert arbeidet mitt og kommet med innspill.

### **2.8.3 Generalisering**

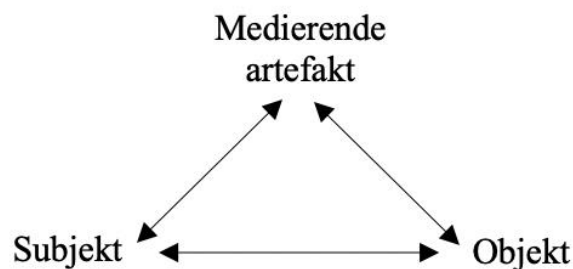
Generalisering handler om hvor overførbare forskningsresultatene er til andre sammenhenger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Som nevnt under 2.4.1 Utvalgsstrategi er ikke utvalget mitt representativt for en gruppe mennesker, og det derfor heller ikke mulig å generalisere funnene mine til andre kontekster. Generalisering er ikke mulig i slike avgrensede kvalitative studier, og at funnene ikke kan generaliseres, betyr ikke at de ikke kan ha en verdi utover akkurat denne undersøkelsen (Anker, 2020, s. 110; Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Selv om funnene ikke kan generaliseres, kan de likevel være overførbare (Anker, 2020, s. 110). I 1.6 Mitt bidrag, har jeg gitt eksempel på dette.

### 3 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for aktivitetsteori, hovedteorien jeg analyserer materialet ved hjelp av.

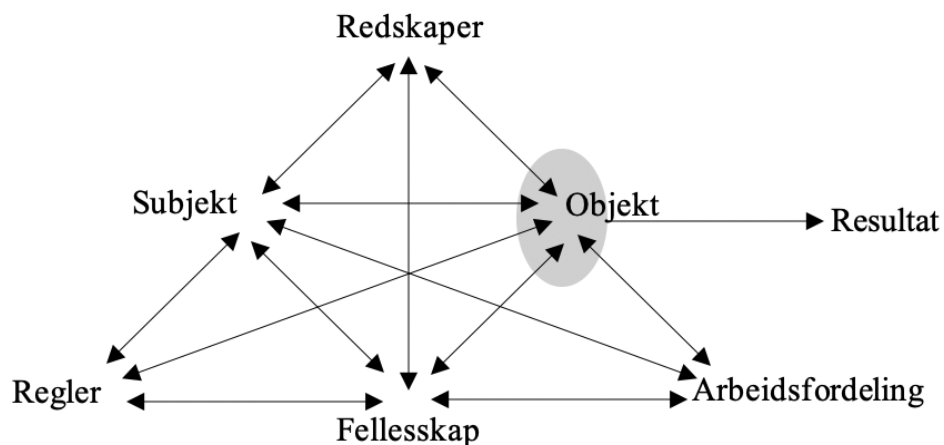
#### 3.1 Aktivitetsteoriens historiske utvikling

Aktivitetsteori deles ofte inn i tre «generasjoner». Lev Vygotskij regnes for opphavet til det man i dag kaller første generasjon aktivitetsteori (Engeström, 2018, s. 47). Med bakgrunn i kulturhistorisk psykologi, også utviklet av Vygotskij selv, mente han at menneskets kognisjon ikke kunne skilles fra kulturen, og at man heller ikke kunne forstå et menneske uten kulturen (Sandsmark, 2013, s. 210). Avgjørende for utviklingen av første generasjon aktivitetsteori var tanken om mediering, altså at virkeligheten blir formidlet gjennom tegn og redskaper, det vil si *medierende artefakter* (Sandsmark, 2013, s. 210). Vygotskij utviklet en modell for å vise sammenhengen mellom menneskets handlinger og medierende artefakter, altså viser modellen kulturelt medierte handlinger (Engeström, 2018, s. 47). Denne modellen vises som regel som en trekant:



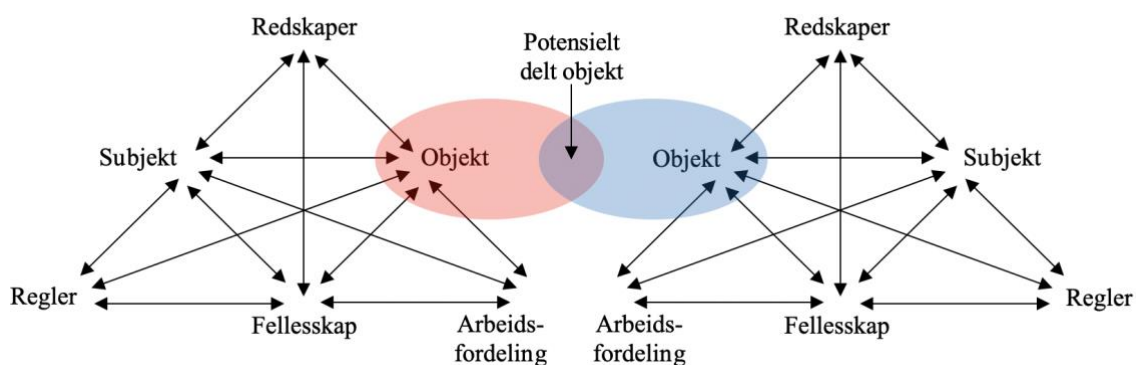
Figur 3: Første generasjon aktivitetsteori

Første generasjon aktivitetsteori var revolusjonerende nettopp fordi den sa at man ikke kunne forstå individet adskilt fra samfunnet, og at man heller ikke kunne forstå samfunnet adskilt fra individets handlinger (Engeström, 2018, s. 47). Selv om dette var revolusjonerende, var teorien begrenset fordi den var så ensidig fokusert på individet. Vygotskijs elev og kollega, Alexei Leontev, utviklet det man kaller andre generasjon aktivitetsteori, hvor aktivitet ble kollektivt, det ble et aktivitetssystem. Slik fikk en aktivitets komplekse sammenhenger mellom individ og samfunn fokus (Engeström, 2018, s. 47-48). Engeström utvidet, basert på Leontevs andre generasjon aktivitetsteori, Vygotskijs opprinnelige modell:



Figur 4: Andre generasjon aktivitetsteori

Opprinnelig ble aktivitetsteori stort sett brukt for å studere barns læring og lek (Engeström, 2018, s. 48). Av ulike grunner var det først på 1970-tallet at aktivitetsteori ble en internasjonal teori. Da ble teorien anvendt på langt flere aktiviteter, som for eksempel arbeid. Fokuset ble også i mye større grad satt på motsetninger innad i aktivitetssystemet, og disse ble sett på som drivkraften for endring og utvikling (Engeström, 2018, s. 48). At teorien ble internasjonal og anvendt i ulike land og kulturer, gjorde at man oppdaget utfordringer ved andre generasjon aktivitetsteori. Den ble kritisert for å ikke romme kulturelt mangfold, og det ble behov for en tredje generasjon (Engeström, 2018, s. 48). Flere teoretikere gjorde forsøk som banet veien for det som har blitt stående som tredje generasjon:



Figur 5: Tredje generasjon aktivitetsteori

Tredje generasjon er alltid minst to aktivitetssystemer som interagerer med hverandre, og dermed kan endring og utvikling skje også i kommunikasjonen mellom to aktivitetssystemer

(Afdal, 2013, s. 191). Engeström var den som satte aktivitetssystemene opp mot hverandre og dermed skapte den tredje generasjonen. Han har utviklet noen prinsipper for aktivitetsteori slik den brukes i dag:

- 1) Den primære analyseenheten er et aktivitetssystem sett i relasjon til andre aktivitetssystemer.
- 2) Aktivitetssystemene er flerstemmige, det vil si et fellesskap av flere synspunkter, tradisjoner og interesser. Dette kan være en kilde for problemer og innovasjon.
- 3) Et aktivitetssystem må forstås i lys av dets historie.
- 4) Motsetninger i aktivitetssystemer er fundamentet for endring og utvikling.
- 5) Ekspansive læringsprosesser er mulig i aktivitetssystemer (Engeström, 2018, s. 49-50).

I det følgende vil jeg gjøre rede for aktivitetssystemets ulike komponenter. Selv om disse presenteres som adskilte deler av et aktivitetssystem, er det viktig å huske på at disse glir over i hverandre, er gjensidig avhengig av hverandre og påvirker hverandre (Saxegaard, 2017, s. 56).

### **3.2 Subjekt**

Subjektet kan være et individ eller en gruppe mennesker og er handlende i systemet (Postholm, 2019, s. 15). Subjektet konstitueres i relasjonen til komponentene redskap og objekt, og redegjørelsen for disse komponentene under vil dermed ikke kunne unngå å samtidig beskrive komponenten subjekt (Saxegaard, 2017, s. 59).

### **3.3 Redskap**

Redskaper, eller medierende artefakter, kan være materielle, som bygg og figurer, eller de kan være symbolske, som for eksempel språk (Afdal, 2013, s. 18.151; Saxegaard, 2017, s. 61). Som oftest er de begge deler på én gang (Afdal, 2013, s. 18.22.151). Afdal peker på fire dynamikker i forholdet mellom subjekt, redskap og virkelighet (objekt): 1) Subjektet erkjenner virkeligheten gjennom redskaper, og nye redskaper fører til at virkeligheten erkjennes på en ny måte. 2) Subjektet kan forandre virkeligheten ved å bruke redskaper. 3) Redskaper forandrer subjektet ved at de blir en integrert del av subjektets måte å tenke og handle på, og de kan bli en del av subjektets identitet. 4) Subjektet forandrer redskaper gjennom bruk, enten ved at redskapene transformeres eller ved at de forkastes eller at nye kommer til (Afdal, 2013, s. 134-136). Denne



dynamikken gjør at både redskaper og virkelighet stadig er i bevegelse, og Afdal (2013, s. 136) mener at menneskelig virksomhet best undersøkes som dynamiske prosesser.

### 3.4 Objekt

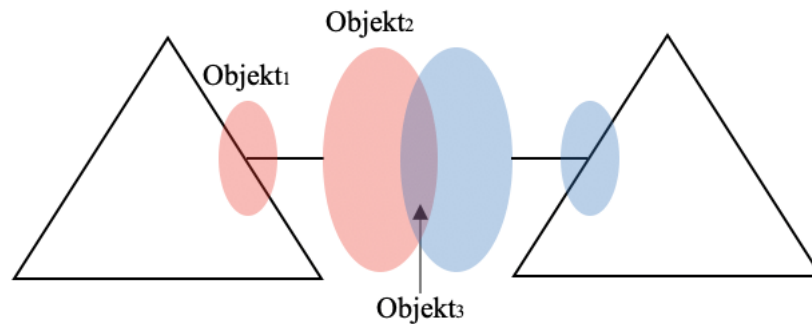
En aktivitet er objektorientert, og aktivitet og objekt konstituerer hverandre gjensidig (Afdal, 2013, s. 189-197). Aktivitetens objekt er hensikten, formålet eller motivet, det som driver og motiverer aktiviteten (Afdal, 2013, s. 189-190). Dette gjør at en aktivitet alltid er på vei mot noe (Afdal, 2013, s. 191-196). Det er vanlig å skille mellom aktivitet og handling, hvor handlinger er intensjonelle og målrettede enkelthandlinger (Afdal, 2013, s. 189; Saxegaard, 2017, s. 50). Leontev har et kjent eksempel for å forklare handling og aktivitet, nemlig jakt. På jakt har de ulike deltagerne forskjellige oppgaver hvor noen skal jage og andre skal skyte. Hvis hensikten er å drepe et dyr, gir det isolert sett ingen mening å jage et dyr. Det er først når denne handlingen ses i sammenheng med aktiviteten «jakt» at den blir meningsfull (Afdal, 2013, s. 190). Slik blir de enkelte deltagernes enkeltmål samlet i det mer abstrakte formålet vi kaller objekt.

Objekter er historiske, det vil si at de har utviklet seg over historien, og de kan ikke løsrives fra aktivitetens historie (Afdal, 2013, s. 197). Slik sett er de rettet både fremover og bakover. De fleste aktiviteter har flere objekter, og fordi verden og subjektet påvirker hverandre gjensidig, er objekter i bevegelse. Objekter er dermed foreløpige og ufullstendige (Afdal, 2013, s. 197-199). Leontev ser på objektet som svar på et behov (Saxegaard, 2017, s. 57).

I Engeströms trekant pleier ofte objektet å være tegnet som en oval. Dette skal vise at objektorienterte aktiviteter «always, explicitly or implicitly, [are] characterized by ambiguity, surprise, interpretation, sense-making, and potential for change» (Engeström, 2018, s. 47). Sånn sett er det et paradoks at objektet gir en aktivitet retning og mening og er flyktig på samme tid (Saxegaard, 2017, s. 58).

Engeström (2018, s. 49) bruker et legekontor som eksempel på hvordan objekter kan bevege på seg. Det første objektet som oppstår hos legen er Objekt<sub>1</sub> (Se figur 6): En spesifikk pasient som kommer inn til legen. Dette objektet er preget av å være ureflektert og kun basert på «råmaterialet» tilgjengelig i situasjonen. Objekt<sub>2</sub> er pasienten når det er klart at hen lider av en gitt sykdom, og er dermed blitt en del av det mer generelle objektet sykdom/helse. Dette er et kollektivt meningsfullt objekt. Det siste objektet, Objekt<sub>3</sub>, er et potensielt delt objekt, for

eksempel dersom det i fellesskap konstrueres en forståelse av pasientens livssituasjon og individuell plan for helhetlig oppfølging.



Figur 6: Objektene beveger seg.

### 3.5 Regler, fellesskap og arbeidsfordeling

Komponentene regler, fellesskap og arbeidsfordeling representerer konteksten aktiviteten skjer i. Disse komponentene, altså konteksten, bestemmer premissene for subjektets målrettede handlinger (Postholm, 2019, s. 15).

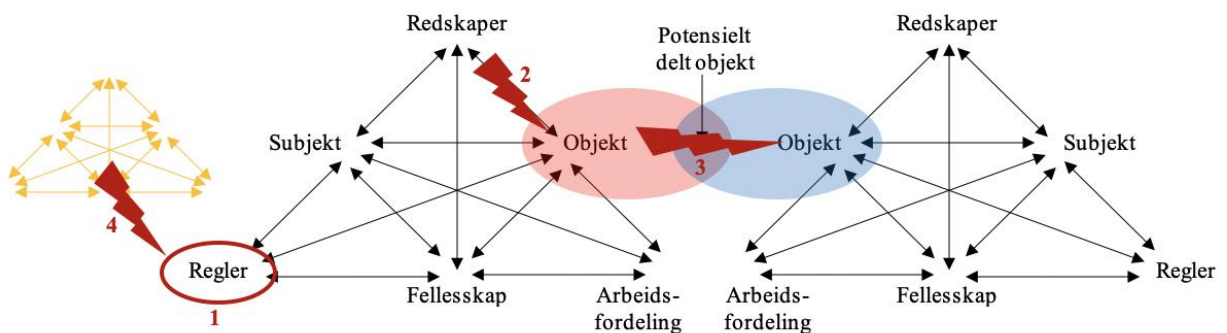
*Regler* handler om normer, konvensjoner og retningslinjer som styrer handlinger (Postholm, 2019, s. 15). Disse reglene kan være eksplisitte eller implisitte, og de har en medierende funksjon mellom subjekt og fellesskap (Afdal, 2013, s. 191; Sandsmark, 2013, s. 212).

I Leontevs jakteksempel er *fellesskapet* satt til jaktlaget (Afdal, 2013, s. 191). Ifølge Postholm er fellesskapet mennesker som deler samme mål, mens Sandsmark mener at dette ikke trenger å være tilfellet, de trenger bare delta i fellesskapet rundt en aktivitet (Postholm, 2019, s. 15; Sandsmark, 2013, s. 212). Postholm skriver inn i en skolesammenheng, mens Sandsmark skriver inn i en sammenheng med kirkelig barne- og ungdomsarbeid, og i disse kontekstene kan det være disse avgrensingene er hensiktsmessige. Engeström er kritisk til en forståelse av fellesskap som lokale enheter med klare grenser og medlemskriterier. Han mener at nettverkene er mer flytende nå enn før, og man må derfor kunne regne mennesker som beveger seg mellom aktiviteter eller organisasjoner, gjerne mediert av Internett eller andre teknologier, som en del av fellesskapet (Saxegaard, 2017, s. 61).

*Arbeidsfordeling* handler om hvordan oppgaver fordeles mellom deltagerne i fellesskapet (Saxegaard, 2017, s. 62). Også arbeidsfordelingen har en medierende funksjon, og denne er mellom fellesskapet og objektet (Afdal, 2013, s. 191).

### 3.6 Primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger

Som Engeströms fjerde prinsipp for aktivitetsteori sier, er motsetninger i aktivitetssystemer fundamentet for endring og utvikling (Engeström, 2018, s. 50). Denne endringen og utviklingen skjer når motsetninger eller spenninger blir løst eller fjernes (Postholm, 2019, s. 16). Engeström (2016, s. 46) deler motsetningene i aktivitetssystemer inn i primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger.



Figur 7: Illustrasjon av primære, sekundære, tertiære og kvartære motsetninger

*Primære motsetninger* er motsetninger som finner sted innad i en av komponentene i aktivitetssystemet, for eksempel innad i «regler». Dette kan for eksempel være dersom ens moral sier en burde gjøre noe som aktiviteten egentlig forbyr. *Sekundære motsetninger* er motsetninger mellom komponenter i et aktivitetssystem (Postholm, 2019, s. 16). Dette kan for eksempel være mellom «redskaper» og «objekt» hvis man for eksempel ikke har et lokale å gjennomføre aktiviteten sin i. *Tertiære motsetninger* oppstår når man har innført en ny måte å gjøre aktiviteten på, men deler av aktivitetssystemet henger igjen i det gamle (Engeström, 2016, s. 46). *Kvartære motsetninger* er motsetninger mellom aktivitetssystemer, det vil si når eksterne virksomheter påvirker komponenter i aktivitetssystemet (Eri & Aas, 2020, s. 141). Et eksempel på dette er når EU vedtar regler for GDPR som påvirker konfirmantår i Norge (Datatilsynet, 2023).

Motsetninger kan manifestere seg som konflikter, dilemmaer, forstyrrelser og lokale innovasjoner (Engeström, 2016, s. 46). Det er imidlertid forskjell på opplevelser av konflikt og

på motsetninger som er avgjørende for utvikling. Med det mener Engeström (2016, s. 46) at det er forskjell på konflikt som kan lokaliseres i *handlinger* som foregår over en kort tidsperiode, og på utviklingsfremmende motsetninger som kan lokaliseres i *aktiviteter* og *interaktiviteter* med lenger livssyklus.

### 3.7 Taus kunnskap

Taus kunnskap er ikke en del av aktivitetsteori, og er utviklet av en annen teoretiker. Det er imidlertid en teori som ofte brukes i sammenheng med aktivitetsteori, og i det empiriske materialet oppdaget jeg mye taus kunnskap. Derfor har jeg valgt å bruke også denne teorien i analysen.

Taus kunnskap er kunnskap som ikke er eller kan gjøres eksplisitt (Collins, 2010, s. 1.86). For å forstå hva taus kunnskap er, mener Collins, så må man forstå hva eksplisitt kunnskap er. Dette mener han fordi den tause kunnskapen ikke ville blitt oppdaget uten eksplisitt kunnskap, rett og slett fordi taus kunnskap er så vanlig (Collins, 2010, s. 85). Eksplisitt kunnskap er kunnskap som formidles via det Collins (2010, s. 9) kaller «strenger», altså «bits of stuff inscribed with patterns». Disse bitene med mønster kan være nesten alt, og eksempler vi kjenner godt er biter av luft med mønstre av lydbølger eller biter av papir med skrift på. Overføringen av eksplisitt kunnskap innebærer slike strenger og evnen til å utføre nye oppgaver, altså ta til seg kunnskapen. Strenger er fysiske objekter, og effekten strengen har, er helt avhengig av hva som skjer med den (Collins, 2010, s. 9). Taus kunnskap blir dermed kunnskap som ikke er formidlet eller ikke kan formidles med strenger. Måten taus kunnskap formidles på, er gjennom direkte kontakt, ved å være rundt personer med taus kunnskap og for eksempel sosialiseres inn i den tause kunnskapen (Collins, 2010, s. 87).

Det finnes tre typer taus kunnskap: relasjonell (svak), somatisk (medium) og kollektiv (sterk) (Collins, 2010, s. 3.11). Svak, medium og sterk handler om motstanden den tause kunnskapen har mot å bli eksplisitt (Collins, 2010, s. 85). Her vil jeg bare gjøre rede for relasjonell og kollektiv taus kunnskap, da det er disse jeg bruker i analysen. Svak eller relasjonell taus kunnskap er kunnskap som kan gjøres eksplisitt, men som ikke gjøres det av grunner som *ikke* har med kunnskapens natur og plassering eller menneskers natur å gjøre (Collins, 2010, s. 86). Dette kan for eksempel være at kunnskapen ikke blir gjort eksplisitt fordi man ønsker å holde

den hemmelig eller at man ikke gjenkjenner kunnskapen som kunnskap og dermed ikke forteller den (Collins, 2010, s. 91.95).

Sterk eller kollektiv taus kunnskap er kunnskap som individer kun kan få tilgang til gjennom å være en integrert del av samfunnet (Collins, 2010, s. 11). Denne tause kunnskapen er «sterk» fordi man ikke kjenner til noen måte å beskrive den eller å få maskiner til å etterligne den. Collins bruker det å kjøre bil i trafikken som eksempel. Når en kjører bil i ulike land må man kunne mer enn bare trafikkreglene, man må kunne de sosiale konvensjonene på stedet, både for trafikken og for mellommenneskelig interaksjon (Collins, 2010, s. 121).

Mye kunnskap sitter i kroppen og i relasjoner, og selv eksplisitt kunnskap er prisgitt taus kunnskap for å bli forstått og anvendt (Afdal, 2013, s. 203; Collins, 2010, s. 1).

### ***3.8 Kritikk mot aktivitetsteori***

Aktivitetsteori har høstet en del kritikk for sin tilknytning til marxistisk ideologi, særlig på grunn av Leontev og hans lojalitet til det sovjetiske regimet (Saxegaard, 2017, s. 51). Flere har ment at aktivitetsteori er et uttrykk for totalitær ideologi som ikke ser på mennesker som kreative vesener, men kun som utførere av planer, ordrer og standarder som er pålagt dem utenfra. Engeström har forsøkt å snu denne kritikken gjennom å gi rom for nettopp mangfold og kreativ endring innenfra (Saxegaard, 2017, s. 51). Aktivitetsteori blir kritisert for å være en «sterk» teori som gir liten plass til det induktive og slik sett risikerer å overse viktige aspekter i materialet eller å overdrive viktigheten av andre (Saxegaard, 2017, s. 65). Aktivitetsteori kan imidlertid være et godt redskap for å forstå aktiviteter, fremfor kun å beskrive dem (Saxegaard, 2017, s. 65).

## 4 Analyse i lys av aktivitetsteori

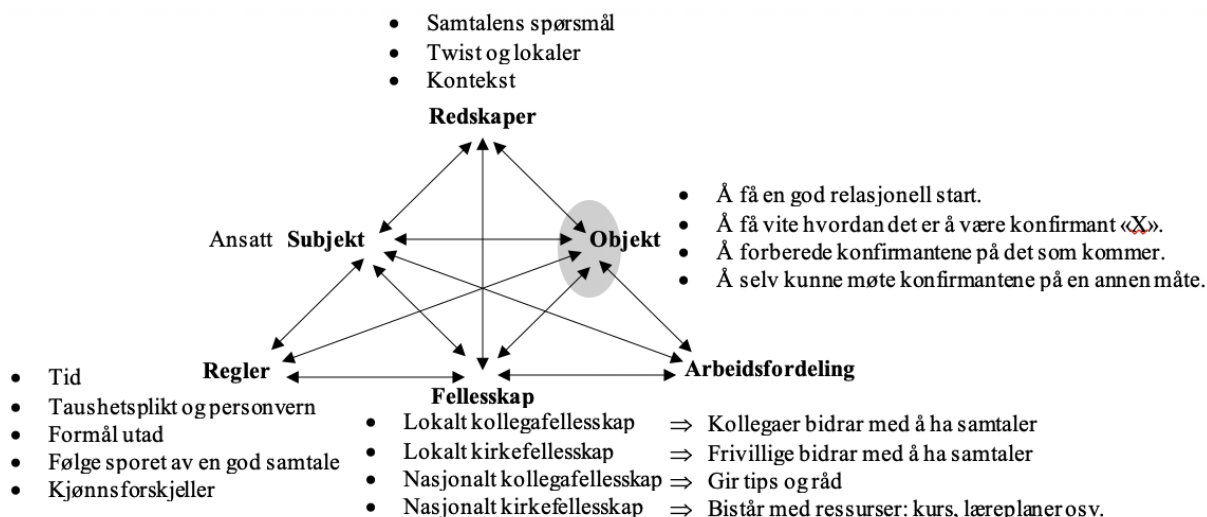
I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for hvordan jeg har operasjonalisert teorien presentert i kapitlet over. Så vil jeg greie ut om funnene fra analysen av materialet.

### 4.1 Operasjonalisering av teori

Som tidligere nevnt, bruker jeg aktivitetsteori som analyseverktøy. Målet med å bruke denne teorien har vært å få et nyttig verktøy for å forstå aktiviteten bedre, i stedet for å bare beskrive den. Ved å bruke aktivitetsteori har jeg fått satt velkomstsamtalen inn i et system som har gjort det enklere å evaluere den, fordi jeg har kunnet se hele praksisen i en sammenheng (Sandsmark, 2013, s. 210). Da jeg tok aktivitetsteori i bruk, kategoriserte jeg samtalens ulike aspekter basert på aktivitetssystemets ulike komponenter. Dette var nyttig for å skape distanse til aktiviteten og det ga meg et språk for de sosiale dynamikkene, noe Sandsmark (2013, s. 210) også peker på som en fordel med aktivitetsteori. Å skape distanse til aktiviteten var i mitt tilfelle særlig nyttig i og med at jeg forsket på en praksis som engasjerer meg, og det var også veldig nyttig fordi jeg ikke har observert aktiviteten, men kun har intervjuet informanter som selv er svært delaktige i praksisen de beskriver. Materialet er dermed ikke velkomstsamtaler, men ansattes refleksjoner over, og gjenfortellinger av, velkomstsamtaler. Med tanke på aktivitetsteori kan det kritiseres at det ikke er en aktivitet jeg analyserer, men refleksjoner over en aktivitet. Jeg mener imidlertid at det gir desto mer mening å bruke aktivitetsteori fordi den hjelper til med å rekonstruere aktiviteten som aktivitet, sett fra de ansattes perspektiv. Å fokusere på de ansatte gir dessuten god mening i en aktivitet som er så ansattstyrt og avhengig av den ansattes tanker for at den i det hele tatt skal gjennomføres.

Etter at jeg hadde kategorisert samtalen ved hjelp av aktivitetsteori, så jeg særlig på motsetningene og sammenhengene i aktiviteten som kom til syne. I presentasjonen av analysen har jeg valgt å særlig legge vekt på motsetningene.

I materialet finnes det flere mulige aktivitetssystem, som for eksempel idrettslagene konfirmantene er med i og menighetens arbeid. Jeg vil konsentrere meg om de to aktivitetssystemene jeg anser for å være mest relevante og mest tilgjengelige i materialet: samtalen og konfirmantåret. Subjektet i begge aktivitetene har jeg satt til å være den ansatte, fordi det er disse jeg har forsket på og kan si noe om. Basert på materialet ser en oversikt over samtalens aktivitetssystem slik ut:



Figur 8: Samtalens aktivitetssystem

I det følgende vil jeg strukturere analysen av samtalen aktivitetssystem ved hjelp av komponentene i aktivitetssystemet: fellesskap, arbeidsfordeling, regler, redskaper og objekt. Deretter vil jeg gå videre til å se samtalen i sammenheng med konfirmantårets aktivitetssystem. Først vil jeg kommentere det jeg anser for å være aktivitetens drivkraft.

#### 4.2 Tanken om kvartære motsetninger som samtalen drivkraft

Motsetninger i aktivitetssystemer er fundamentet for endring og utvikling, og er en viktig drivkraft i aktiviteter (Eri & Aas, 2020, s. 137). I dette tilfellet virker det som driver samtalen å være de ansattes antagelser om at konfirmantene kommer til konfirmantåret med et helt annet objekt for året enn det de har selv. De ansatte antar også at konfirmantene har med seg medierende artefakter som gjør at de fort kan få et annet bilde av situasjoner enn det den ansatte hadde tenkt (Sandsmark, 2013, s. 210). Allerede i neste underkapittel gis det eksempel på dette når konfirmantene fortolker den ansatte og menigheten ut fra det de vet om prest og kirke fra før. Med Engeström (2016, s. 46) kan man definere disse antagelsene som kvartære motsetninger, og de påvirker samtalen innhold og rammer. Dette anser jeg for å være et av mine hovedfunn, og jeg vil vise eksempler på dette gjennom analysen. Disse antagelsene er basert på de ansattes erfaringer. Samtalen brukes da som en måte å avdekke og justere slike kvartære motsetninger før konfirmantene blir en del av systemet, og motsetningene dermed blir det Engeström (2016, s. 46) kaller primære motsetninger. Dette anser jeg for å være et annet av mine hovedfunn: At samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre. Dette vil jeg gå mer i dybden på i 4.8, og jeg vil drøfte funnet i kapittel 5.

Også sekundære motsetninger i konfirmantårets aktivitetssystem kan sees som drivkraft for samtalen, eksempelvis fordi de ansatte ikke har alle ressursene de trenger, for eksempel nok folk, for å kunne ivareta alle konfirmantene uten samtalen (Postholm, 2019, s. 16).

### *4.3 Fellesskap*

I utvelgelsen av hva jeg anser for å være fellesskapet i samtals aktivitetssystem, legger jeg meg på en forståelse av fellesskap som ligger mellom det som i teorikapittelet er beskrevet som Postholm og Sandsmark sine forståelser. Jeg har ikke satt som kriterium at man må dele samme objekt, slik Postholm (2019, s. 15) skriver, da objektet for samtalen er komplekst og det stort sett kun er de ansatte i konfirmantarbeidet som har bestemt og kjenner sitt eget objekt i tilstrekkelig grad. Dessuten kan det innad et aktivitetssystem være uenigheter om hva objektet er (Afdal, 2013, s. 197). Jeg har heller ikke sagt som Sandsmark (2013, s. 212), at alle som deltar i aktiviteten er del av fellesskapet, da dette kunne inkludert konfirmantene. Jeg opererer med en forståelse av fellesskap som de gruppene den ansatte er en del av på grunn av arbeidet sitt med konfirmanter. Disse gruppene har alle noen objekter for konfirmantene, uten at de nødvendigvis selv er aktivt handlende i systemet. De fellesskapene som særlig gjør seg gjeldende er da lokalt og nasjonalt kollegafellesskap og lokalt og nasjonalt kirkefellesskap. Lokalt og nasjonalt kirkefellesskap vil si den lokale menigheten og Dnk som nasjonal kirke. Disse fire gruppene kan sies å ligne på det Engeström betegner som mer flytende nettverk (Saxegaard, 2017, s. 61).

Jeg har valgt å definere konfirmantene utenfor den ansattes fellesskap fordi jeg anser det som mest riktig at konfirmantene blir stående utenfor samtals aktivitetssystem. Dette skyldes at de kan sies å ha et helt eget objekt (mer om dette i 4.5.3), og at de i samtalen heller kan kategoriseres som en som mottar en tjeneste som aktivitetssystemet gir, jf. Engeströms eksempel fra fastlegekontoret, som er gjengitt i teorikapittelet, hvor pasienten er del av et annet aktivitetssystem enn legen (Engeström, 2018, s. 49).

Videre er «prest» og «kirke/menighet» symbolske (og materielle) medierende artefakter (Afdal, 2013, s. 18.151; Saxegaard, 2017, s. 61). Det finnes bilder og forforståelser av hva disse er, som kommer i spill. Det at den ansatte er del av akkurat disse fellesskapene påvirker forventningene konfirmantene har til samtalen. Informant 5 fortalte hva noen av hans tidligere konfirmanter sa de hadde tenkt før samtalen:



Jeg har kanskje noen opplevelser tidligere, der det er kommet veldig fram at de grudd seg til å snakke med presten eller med en leder. Ei hadde jo angst og skulle på individuell samtale med presten. Tenk så grusomt. «Hva skal jeg si da? Bli granska i sjelen ... og?» De hadde jo grudd seg, og de hadde snakket med foreldrene: «Må vi dette?»

For denne konfirmanten virker det til at artefakten «prest» medierer at prester «gransker folk i sjela». Informant 3 nevner det å komme på et møte i kirken for første gang som en terskel for konfirmantene: «Så bare det at de selv opplever at 'jeg har vært i kirken, den terskelen er brutt. Og jeg har møtt presten eller kateketen. Og jeg har blitt sett'». Kirkelige ansatte og kirkefellesskapet er med andre ord fellesskap mange av konfirmantene ikke kjenner så godt til fra før, og de medieres gjennom redskaper konfirmantene har tilgjengelig, for eksempel bilder på prest og kirke som lever ute i samfunnet. Basert på informantenes erfaringer, fører dette til et utrygt møte. Denne antatte kvartære motsetningen har igjen ført til at informantene har tatt grep for å redusere gapet mellom konfirmantenes medierte virkelighet og den virkeligheten de ansatte ønsker å mediere (Eri & Aas, 2020, s. 141). Mer om dette i 4.5 Regler og 4.6 Redskaper.

Informant 4 opplevde imidlertid disse bildene konfirmantene hadde med seg som positive. På spørsmål om hun opplever at konfirmantene tør å svare ærlig på spørsmålene hennes, svarer hun:

Jeg tror mange av dem er [ærlige], for det er noe med presterollen, fortsatt, og det at jeg starter med å si at, 'ok, dette er taushet[splikt], nå skal jeg bare: ..., og jeg vil bare: ..., og formålet er at vi ønsker å gjøre det best mulig for deg'. [...] Jeg tror ... Du kommer inn fra noe helt annet, jeg er ikke en lærer på skolen, jeg er ikke en del av barnevernet eller PPU, altså, du kommer inn fra en helt annen type setting, samtidig så har folk en litt forestilling om hva en prest er, liksom, selv om de kanskje ikke helt vet det, så er det liksom at presten og kirken og, ja, ikke sant. Så jeg tror det gjør at den inngangen blir liksom åpnere og enklere, kanskje, enn om jeg hadde vært en del av et annet type system.

Selv om erfaringen har positivt fortegn, er det tydelig også her at den ansatte er del av noen fellesskap, og at det er knyttet visse forforståelser til disse.

## 4.4 Arbeidsfordeling

Arbeidsfordeling handler om hvordan oppgaver fordeles mellom deltagerne i fellesskapet (Saxegaard, 2017, s. 62). I samtalens aktivitetssystem kan oppgavene fordeles på følgende måte: Den ansatte kan sies å være en utsending fra alle gruppene i fellesskapet. Gruppene kan bidra indirekte til aktiviteten, og eksempler på dette er gitt i Figur 8. Alle informantene har mellom 1-5 medarbeidere som samtalene deles mellom. Disse er i all hovedsak andre ansatte, altså lokalt kollegafellesskap, men én menighet bruker frivillige, det vil si lokalt menighetsfellesskap. Det er ingen som selv får hatt samtale med alle konfirmantene. Den informasjonen de deler seg imellom, er særlig forhold de må ta hensyn til, for eksempel utfordringer og diagnoser. At det er nettopp denne informasjonen, blant alt de får vite, som normalt deles mellom de ansatte, kan si noe om hva de anser for å være den viktigste informasjonen som kommer frem i samtalen. Dette vil jeg komme tilbake til i 4.7.

## 4.5 Regler

Samtalen styres av flere eksplisitte og implisitte regler (Sandsmark, 2013, s. 212). De reglene som kommer tydeligst frem i materialet er beskrevet i det følgende.

### 4.5.1 Tid

Samtalene til de jeg har intervjuet varer i rundt et kvarter. Dette er en regel for samtalen, og i flere av tilfellene er tidsrammen formidlet til konfirmanten på forhånd. Denne tidsrammen legger føringer for samtalen, og flere av informantene kommenterer at man ikke får tid til så mye i løpet av 15 minutter (Postholm, 2019, s. 15). Dette knytter de til hva man får ut av samtalen. Informant 2 sier: «Det er jo mer en sånn start-samtale, mer enn det er en sånn bli kjent-samtale. Eller, det kan godt hete det videre, men man blir jo ikke kjent på 15 minutter.»

Her peker han på en sekundær motsetning mellom samtalens navn (medierende artefakt) og regelen tid, noe som gjør at det er et brudd mellom samtalens navn og samtalens faktiske innhold (Postholm, 2019, s. 16). Samtidig er det ikke nødvendigvis for informant 2 tiden som er det avgjørende for at han ikke opplever å bli kjent med konfirmantene i løpet av samtalen. Konfirmantene hans kan være veldig ordknappe, og få av dem åpner seg og har masse å si. Det hadde for informant 2 sannsynligvis ikke hjulpet å trekke denne samtalen ut, fordi det heller handler om måten samtalen er på:

Det er veldig punktmessig og intervjumessig. Mens kjennskap til noen er jo noe som krever tid og kontekst. Du spiller deg jo selv ut over tid i en kontekst som da er våre torsdager. [...] Da er det å observere og se hvordan de er i sosiale fellesskap. Hvordan de reagerer på ulike ting. Gjennom uformelle samtaler som ikke er definerte. Men en bli kjent-samtale er jo definert og blir litt stiv og litt kunstig.

Her peker informanten på en primær motsetning: mellom spørsmålene og samtalens navn (Engeström, 2016, s. 46). Dette med forskjeller mellom samtalens navn og innhold kommer jeg nærmere inn på i 4.7.5. Informantens utsagn trenger imidlertid å nyanseres, for mange av informantene opplever at de får mye ut av samtalene og at de absolutt blir kjent, selv om det ikke nødvendigvis er mer enn et lite innblikk, og informant 2 nyanserer seg selv på et annet tidspunkt.

Samtalens tidsrammer gjør at man ikke alltid har tid til å snakke nok om eventuelle viktige ting som måtte dukke opp. Da er det flere av informantene som pleier å invitere til en ny samtale en annen dag. Mange får snakket om mye av dette også i den korte samtalen. Et viktig aspekt ved samtalen er dette med å «snappe opp»: «Nå er det jo liksom snakk om 15-20 minutter. Så det er jo veldig lite tid. Men likevel så tenker jeg at der snapper man opp noen ting som kanskje kan være viktige for videre samtaler eller møter senere.» Til akkurat dette «snappe opp»-formålet, virker det som om samtalens tidsbegrensninger fungerer godt. Selv om man ikke rekker å stille veldig mange spørsmål på 15 minutter, henter de ansatte inn mye informasjon likevel:

Og så får vi skjemaet, og så går vi gjennom det sammen med dem. Og det vi ser i den samtalen, det er jo veldig mange ting. Vi ser for eksempel kommunikasjonen med den voksne, hvordan det fungerer. Vi ser hvordan konfirmanten henvender seg til oss. Vi skjønner om det her er trygt eller utrygt. Om de er blide, forventningsfulle. Noen har jo veldig mange spørsmål. Andre er jo sjenerte og tilbaketrukne og alt sånt. Men vi kan også skjønne veldig kjapt om det er noen som på en måte har blitt presset til å gå dit. Det skjønner man veldig kjapt.

Det foregår med andre ord svært mye nonverbal kommunikasjon, det vil si overføring av taus kunnskap, og spørsmålene er bare én av måtene de ansatte «henter inn» informasjon på i forbindelse med samtalen (Collins, 2010, s. 87). Flere av informantene er tydelig på at det meste

er informasjon, for eksempel dersom konfirmanten ikke ønsker å komme alene. På denne måten er tiden en begrensende faktor, men svært mye av informasjonen opptar ikke tid i samtalen, nettopp fordi den er taus.

#### 4.5.2 Taushetsplikt

To av seks informanter oppgir at de på starten av samtalen informerer om at de har taushetsplikt, men alle informantene er bevisste på at innhold fra samtalene ikke er noe de forteller videre, annet enn til de andre voksenlederne. Én av informantene forteller at han kan dele oppmuntrende og anonymiserte historier fra samtalene til frivillige i menigheten. De to som informerer om taushetsplikten pleier å spørre konfirmanter som har delt noe personlig om de kan fortelle det til de andre lederne i konfirmantarbeidet, «sånn at det ikke skal oppleves som et bakholdsangrep.» Også en av de som ikke pleier å informere om taushetsplikt eller å spørre om det som sies kan fortelles videre, reflekterer underveis i intervjuet over denne praksisen:

Selv om det er en fortrolighet vi har mellom oss for å kunne være gode ledere for dem, så kan det jo føles kjipt hvis liksom, ‘åja, det ble bare sagt videre, det’. Det kan være skikkelig kjipt, det kan oppleves som mistillit. Så selv om vi ikke har hatt noen sånne situasjoner, så tenker jeg jo at vi kan være bedre på [å spørre om det kan sies videre], rett og slett.

Denne informanten er imidlertid mer usikker på om han skal begynne å informere om taushetsplikt:

Fordelen med det er jo at du åpner opp for at ‘ok, her kan jeg snakke litt åpent’, og vet at det ikke kommer videre. Ulempen ved det er at du kanskje, liksom ... du skaper liksom høyere skuldre i en samtale som egentlig er litt sånn, hvem er du og hva er du interessert i og sånt.

Å informere om taushetsplikt kan med andre ord mediere noe annet om samtalen enn det denne informanten egentlig er ute etter, og slik skape en sekundær motsetning mellom taushetsplikt og objekt i møte med konfirmantene (Postholm, 2019, s. 16; Sandsmark, 2013, s. 210). Det kan også bli en sekundær spenning mellom taushetsplikt og objekt dersom konfirmanten ikke ønsker at informasjonen sies videre til de andre voksenlederne, som dermed ikke får tilrettelagt

like godt. Det kan imidlertid virke positivt inn på et annet objekt for samtalen: Å få en god relasjonell start (se 4.7).

### 4.5.3 Formål (objekt) utad

I forkant av samtalen formidler de ansatte noe om hva som skal skje i samtalen, det vil si samtalsens objekt, til konfirmantene (Afdal, 2013, s. 189). Dette er regler som de ansatte setter for samtalen. Sammen med samtalsens navn og eventuelt tidsrammer, er dette det konfirmantene får vite om samtalen i forkant, og vi kan sette det opp slik:

Tabell nr. 3

<b>Informant</b>	<b>Navn på samtalen</b>	<b>Formål utad</b>
<b>1</b>	Innskrivingssamtale eller innmeldingssamtale	Gjennomføre innskriving og avklare eventuelle behov for tilrettelegging. Får også et skjema de skal ta med i samtalen.
<b>2</b>	Bli kjent-samtale	Inviterer til en kort samtale for å bli litt kjent med hver og en.
<b>3</b>	Oppstartssamtale	Sier de kommer til å spørre litt om familien, interesser og om det er noen spesielle ting de trenger å vite.
<b>4</b>	Bli kjent-samtale	Sier det er en kort samtale hvor målet er å få vite litt om konfirmanten og å få mulighet til å gi litt viktig informasjon.
<b>5</b>	Individuell samtale <sup>6</sup>	Skriver noen av spørsmålene de får og sier litt om formålet. <sup>7</sup>
<b>6</b>	Enesamtale	Inviterer til 15 min samtale for å bli litt kjent.

Sammen setter dette noen forventninger til samtalen, hvor samtalsens navn er med på å mediere hva som skal skje i samtalen. Akkurat hva navnene medierer for konfirmantene ligger utenfor

---

<sup>6</sup> Informant 5 har også innskrivingssamtaler, men materialet gir ikke svar på hva konfirmanter og foreldre får vite i forkant av denne samtalen.

<sup>7</sup> Akkurat hva som formidles av formålene for samtalen gikk ikke informanten nærmere inn på. For denne informanten har det blitt viktigere med årene å være tydelig på samtalsens innhold i forkant av samtalen for å trygge konfirmantene.

hva materialet kan svare på. I 4.6 vil jeg analysere sammenhengen mellom samtalen navn og innhold.

#### 4.5.4 Følge sporet av en god samtale

Informant 2 uttrykker eksplisitt en uformell regel for samtalen: «En ting er de spørsmålene du har som du skal gjennom, men du må liksom følge litt sporet av en god samtale.» Dette er en regel som er helt avhengig av kollektiv taus kunnskap for å fungere, og dessuten bruker informantene mye av fagligheten sin i samtaler (Collins, 2010, s. 11). Informant 6 snakker om at de «senser» litt mer enn de kanskje tror fordi de har vært i «gamet» så lenge, og tidligere har jeg beskrevet det å «snappe opp» informasjon. I tillegg til erfaring, sitter de ansatte på mye kunnskap fra studier og annet, og det er helt tydelig på måten de reflekterer på at dette er noe de bruker mye inn mot samtaler. De har en høy relasjonskompetanse, en faglighet det kan være vanskelig å sette ord på, og som mange ofte ikke er bevisste på at er nettopp en *faglighet* kirkelige ansatte ofte har (Saxegaard, 2019, s. 14). I samtalen er det en tydelig flerstemmighet til stede der den ansatte sjonglerer erfaring, teori, teologi, intuisjon og ulike gruppers forventninger. Det er med andre ord et fellesskap av flere synspunkter, tradisjoner og interesser som den ansatte navigerer mellom (Engeström, 2018, s. 49).

Selv om informant 2 er den som snakker om det å følge sporet av en god samtale mest i klartekst, er det tydelig at dette er en regel fem av seks informanter tenker er viktig. De forskjellige lederne har stor frihet til å forme samtalen ut fra hvordan det faller naturlig for dem å gjennomføre samtaler. For informant 5 handler dette om at han har gitt lederne sine stort spillerom ved å si at det kun er ett av spørsmålene på arket han helst ser at de har med, og at han oppfordrer lederne til å spørre om det de kjenner er naturlig å spørre om. Han er klar på at lederne er komfortable med ulike ting, og at man må finne sin egen stil.

Informant 4 sier at hun og kollegaen gjør samtalen litt ulikt, og hun er ikke helt sikker på hvordan han gjør det. Selv om hun også har noen spørsmål hun pleier å stille, er hun frigjort fra «manus» og stiller flere oppfølgingsspørsmål. Informant 3 «smalltalker» gjerne litt før hun innleder den litt mer formelle samtalen, og lar samtalen i stor grad styres av hva konfirmanten ønsker å snakke mer om. Også informant 1 tar utgangspunkt i et skjema, men stiller oppfølgingsspørsmål til svarene hun får eller stiller nye spørsmål basert på nonverbal kommunikasjon hun plukker opp i samtalen. Selv om ikke alle disse eksemplene nødvendigvis

faller inn under det informant 2 kanskje mente med å følge sporet av en god samtale, peker eksemplene på at disse informantene mener det er verdifullt å vike fra «manus» og å la samtalen styres av det som skjer i rommet. Også den siste informanten gjør dette, men har et skjema med mange spørsmål han skal gjennom, og lar derfor samtalen i liten grad styres av det som oppstår der og da. Denne informanten har individuelle samtaler på slutten av konfirmantåret også, og spørsmålene og svarene fra samtalen på starten, danner utgangspunktet for samtalen på slutten. Da er et av målene å se om det har skjedd noe med konfirmantene i løpet av året. Fordi regelen «følge sporet av en god samtale» står så sterkt hos alle, og fordi friheten virker å være så stor, vitner det om at det ikke er så farlig å få svar på spørsmålene som stilles i samtalen. Dette vil jeg vise senere at også gjelder for den siste informanten, når det tematiseres videre i 4.7.

#### 4.5.5 Kjønnforskjeller?

I materialet la jeg merke til en tematisk forskjell i samtalen som kan handle om kjønn. De mannlige informantene var mindre opptatt av å avdekke vanskeligheter og å snakke om tilrettelegging enn de kvinnelige. De var mer opptatt av enten hobbyer og interesser eller konfirmantenes forhold til tro og tvil, og uttrykte at de enten ønsket en «kompis-tilnærming» eller å være veileder for konfirmantene. Materialet mitt er for lite til å kunne si noe sikkert om dette, men det er likevel slående, og den mannlige informant fra pilotintervjuet setter også ord på noe av dette. Han legger ikke opp til at det skal snakkes mye om livets vanskeligheter i samtalen, og spør heller ikke om det hvis han skjønner at det kanskje er noe der. Dette begrunner han med at han er et fremmed menneske. Videre trekker han frem sin kvinnelige kollega og betegner henne som et menneske som er mer «nær» og derfor kanskje vil ha en større trang til å følge opp slike saker.

Det virker ikke usannsynlig at den tematiske forskjellen kan ha noe med kjønnforskjeller å gjøre, og med kvinner som omsorgspersoner å gjøre. Her strides forskningen om hva som er kulturelt og hva som er biologisk betinget, men det er i alle fall helt sikkert at det finnes forventninger og regler i samfunnet til hvordan kvinner og menn skal oppføre seg, hvor kvinnen typisk tillegges de «myke» egenskapene (Eagly & Carli, 2003, s. 818; Strand, 2007, s. 361.364). Det er ikke slik at disse mennene ikke kan kategoriseres som omsorgspersoner, kanskje handler det mer om den rollen en våger å ta som fremmed overfor konfirmanter, og at kvinnene tar den rollen fordi det er mer ventet og mindre stigma knyttet til å være fremmed kvinne enn fremmed mann. Slik sett kan det sies å være en omsorgshandling å ikke komme for tett på sine

konfirmanter som «fremmed mann», og at man etterlever «regler» som finnes i samfunnet for hva som er greit og ikke. Eller sagt på en annen måte: De tar høyde for at konfirmantene har med seg medierende artefakter som skaper en potensielt uheldig fortolkning og ubehagelig situasjon dersom de som menn skulle inntatt rollen som omsorgsperson på den måten kvinnene gjør (Sandsmark, 2013, s. 210).

Dersom disse antagelsene rundt kjønnsforskjeller stemmer, kan det som skjer sies å være kulturell (sterk) taus kunnskap sine regler for hvordan kjønnene ter seg som setter begrensninger for hvilke roller, det vil si arbeidsfordeling, mennene kan ta i møte med konfirmantene sine (Collins, 2010, s. 11.121; Eri & Aas, 2020, s. 140). Det gjør også at menn er mer prisgitt relasjonell taus kunnskap enn det kvinner er, dersom de i samtalen i større grad må «snappe opp» eventuelle og potensielle utfordringer, mens kvinner lettere kan tematisere det de «snapper opp» (Collins, 2010, s. 86).

## 4.6 Redskaper

I samtalen er det flere artefakter som medierer virkeligheten (Sandsmark, 2013, s. 210). I det følgende vil jeg løfte frem de funnene som er viktigst for å underbygge hovedfunnene.

### 4.6.1 Samtalens spørsmål

Et av samtalenes viktigste redskaper er spørsmålene som stilles. Selv om spørsmålene varierer, er det noen typer spørsmål som går igjen hos de fleste. Basert på disse kan man si at typesamtalen inneholder følgende spørsmål, hvor de spørsmålene kun halvparten spør om, er i parentes:

- (Hvis du skal fortelle meg litt om deg selv, hva vil du fortelle da?)
- Hvem bor du med? (Fortell litt om familien.)
- Kjenner du noen av de andre konfirmantene? (Er det noen du ikke går overens med?)
- Hvilke hobbyer eller interesser har du?
- Hva er forholdet ditt til kirken(/tro)? Hvorfor har du valgt å være konfirmant?
- Hvilke forventninger har du til konfirmasjonstiden?
- Er det noe du gleder eller gruer deg til?
- Er det noe du synes er godt eller trygt at vi vet om deg?
- Praktisk informasjon og/eller informasjon om hva som forventes av konfirmantene.



- Ber om å få ta bilde av konfirmanten for å lære navn.

Utover dette er det noen spørsmål som kun en av dem spør om. Dette kan være varianter og utdypinger av noen av typespørsmålene, for eksempel finnes disse variantene av forventninger: «Er det noe du håper du får svar på i løpet av året?», «Hvilke forventninger har du til oss?» og «Hvilke forventninger har du til deg selv?» Også innenfor kirke og tro finnes det varianter, for eksempel: «Hvem er Jesus for deg?» eller at man skal plassere seg på tro-tvil-skalaen, og med det åpnes opp for at både tro og tvil er en naturlig del av å være kristen. Noen spør fast om det er noe konfirmanten lurer på, og to informerer om at man når som helst kan komme og snakke med kirken. Én starter med å spørre om hvordan dagen har vært, en annen spør om favorittfag og hvordan man trives på skolen. Én ber konfirmantene beskrive kullet sitt og spør om konfirmanten har opplevd mobbing. En av informantene har tatt med spørsmål som ikke bare handler om å snakke, hvor konfirmanten for eksempel skal sette kryss eller tegne. Han begrunner dette med kroppens teologi og mener at tro ikke bare er tanker, følelser og vilje, men at det også sitter i kroppen.

#### 4.6.1.1 Samtalertyper i materialet

I materialet kan det identifiseres tre ulike samtale typer: «Innskrivingssamtale», «bli kjent-samtale» og «tro og tvil-samtale». Disse tre kan være innvevd i samme samtale. De mest vanlige spørsmålene kan kategoriseres på følgende måte:

Tabell nr. 4

Samtale type	Spørsmål
Innskrivingssamtale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kjenner du noen av de andre konfirmantene? Er det noen du ikke går overens med?</li> <li>• Hvilke forventninger har du til konfirmasjonstiden?</li> <li>• Er det noe du gleder eller gruer deg til?</li> <li>• Er det noe du synes er godt eller trygt at vi vet om deg?</li> <li>• Praktisk informasjon og/eller informasjon om hva som forventes av konfirmantene.</li> <li>• Ber om å få ta bilde av konfirmanten.</li> </ul>
Bli kjent-samtale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis du skal fortelle meg litt om deg selv, hva vil du fortelle da?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvem bor du med? Fortell litt om familien.</li> <li>• Hvilke hobbyer eller interesser har du?</li> </ul>
Tro og tvil-samtale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er forholdet ditt til kirken/tro? Hvorfor har du valgt å være konfirmant?</li> </ul>

Samtalene i materialet kan ut fra dette kategoriseres på denne måten, og vi ser at det kan være, men ikke må være, en sammenheng mellom samtaleens navn og samtaletype:

Tabell nr. 5

<b>Informant</b>	<b>Navn på samtalen</b>	<b>Samtaletype</b>
<b>1</b>	Innskrivingssamtale eller innmeldingssamtale	Innskrivingssamtale med et snev av bli kjent-samtale
<b>2</b>	Bli kjent-samtale	Bli kjent-samtale med litt innskrivingssamtale og litt tro og tvil-samtale
<b>3</b>	Oppstartssamtale	Like mengder innskrivings-, bli kjent- og tro og tvil-samtale
<b>4</b>	Bli kjent-samtale	Innskrivingssamtale med litt bli kjent-samtale.
<b>5</b>	Innskrivingssamtale Individuell samtale	Innskrivingssamtale med et snev av bli kjent-samtale Tro og tvil-samtale med litt bli kjent-samtale
<b>6</b>	Enesamtale	Tro og tvil-samtale med litt innskrivings- og bli kjent-samtale.

#### 4.6.2 Twist og lokaler

Også de praktiske rammene rundt samtalene er redskaper og medierende artefakter, og de praktiske rammene styres veldig av antagelsen om kvartære motsetninger (Eri & Aas, 2020, s. 141). Med det mener jeg at de ansatte tilpasser rammene for å gjøre motsetningene så små som mulig.

Fem av seks informanter har samtalene sine samtidig som kollegaene eller medarbeiderne har sine. Da rigger fire av dem til ventestasjon i gangen eller på kirketorget. Den femte har alle

samtalene i samme rom, menighetssalen, hvor konfirmantene og foreldrene som venter på sin samtale, mingler og drikker kaffe/te/saft og spiser kjeks i samme rommet. De andre henter konfirmantene etter tur og har samtalene i rom i nærheten. På grunn av en refleksjon over hva de praktiske rammene kan mediere, har flere av dem bevisst lagt samtalene samtidig for at det skal kjennes trygt for konfirmantene:

Men det er jo litt hele veien en sånn refleksjon om at vi må hvert fall ikke skape de der lukka rommene, men jeg tenker uansett for vår del, så har vi på en måte flere samtaler som pågår samtidig, om det er trygghet nok i forhold til at det ikke blir bare en voksen og en konfirmant, eller kjønnsforskjeller og, ja, alt det der.

Dette med å ha samtaler samtidig og at rommene skal være åpne er gjengangere. En av informantene, som også er opptatt av å ikke skape lukkede rom, anser imidlertid det at døra er igjen som trygghetskapende:

Jeg la merke til, og det var jeg litt usikker på, jeg måtte spørre, for en av lederne valgte konsekvent å ha døra åpen inn til sitt rom, om det var for å skape liksom en sånn, ja, 'det er ikke noe hemmelig'. Noe sånn. Men jeg tenkte på en måte [...] han ene hos meg, som fortalte litt om morfaren og begravelse og sånn. Det er ikke sikkert at han ville at de på gangen skulle høre det.

Her er det tydelig en avveining som gjøres med tanke på å ikke gjøre situasjonen så åpen og trygg at den lukker rommet for de private samtalene.

Den siste av de seks informantene reflekterer likt som de andre informantene over de praktiske rammene, men denne refleksjonen oppstår underveis i intervjuet. Der har de ikke tenkt gjennom dette tidligere, og har hatt en praksis med å bare kalle inn konfirmantene når det passer, også uten at det har vært andre folk på bygget. Han setter ord på noen av farene ved den praksisen de til nå har hatt:

Man vil jo beskytte seg selv så godt som mulig mot grenseoverskridende adferd. Det synes jeg er man bør gjøre når man er inne i samtalen, og man vet jo ikke heller hvor sårbar en sånn samtale kan bli, hva som åpnes opp. Så det å legge rammene gode for det, da, der «kicker» det inn litt sånn sjelesørgeriske prinsipper egentlig.

Det er en tydelig bevissthet hos informantene om hvor viktig rammene rundt samtalen er, og de forsøker å legge til rette for at rammene skal mediere trygghet. Flere av dem byr på godteri, én tenner et lys og en annen forteller at de i forkant har pynta og ordna sånn at det skal være «fint å komme inn».

### 4.6.3 Kontekst

Informant 5 er den av informantene som fokuserer mest på at samtalene må skje i en kontekst som gjør det til en god opplevelse for konfirmantene. Dette begrunnes også i antagelser om kvartære motsetninger. Denne informanten fikk tilbakemelding fra noen konfirmanter om at de hadde grudd seg til samtalene, og har i etterkant tatt noen grep. Han er tydelig på at man ikke bare uten videre kan sette i gang med samtaler uten å tenke på kontekst og på hva som kan lede frem mot samtalene. For hans del har dette blant annet handlet om å ha et sosialt møtepunkt før samtalene:

Og at hvis vi ikke hadde hatt hageselskapet og gjort noe kjekt rundt den individuelle samtalen, så hadde den blitt ... opplevd litt kunstig. Så det er noe med hvilken kontekst skjer rundt det her ... Jeg har jo god-feelingen i år, for den ble veldig god på det hagepartyet. Det gjør at det sitter noe i kroppen hos dem når de kommer.

For informant 5 er det tydelig at samtalen må medieres gjennom noen relasjonelle bånd for å kunne være slik han ønsker at den skal være. Også informant 3 har tenkt mye på om de skal ha «kick off» før samtalen for å trygge konfirmantene, eller om samtalen skal få trygge konfirmantene før kick off, altså hva som skal være medierende artefakt i hva (Afdal, 2013, s. 134-136). Hun har landet på å ha samtalene først for at de skal ha rukket å se den enkelte, kanskje lært noen navn og at konfirmantene skal ha brutt den første terskelen ved å komme i kirken (se også 4.3).

Informant 3 har over dobbelt så mange konfirmanter som informant 5. Informant 5 er opptatt av at man må se an hva som skaper mest trygghet i den konteksten man er i. Det viktigste for ham er at man har et reflektert forhold til at det man gjør eller ikke gjør i forkant av samtalene er med på å innlede samtalene, eller sagt med aktivitetsteori: det medierer samtalene (Afdal, 2013, s. 134-136). At samtalen får være medierende artefakt inn mot første samling kan også være svært gunstig: Informant 1 merket etter hun startet med samtalene at konfirmantene hadde et mindre behov for å markere seg, noe som kan vitne om at de følte seg tryggere i konteksten

etter å ha hatt samtaler med de ansatte. Da har man også fått satt noen tydelige rammer og forventninger, som en annen av informantene understreket viktigheten av. Disse er eksempler på at den ansatte (subjektet) kan forandre virkeligheten ved å bruke samtalen som redskap (Afdal, 2013, s. 134-136).

## 4.7 Objekter

I 4.5.3 har jeg presentert hva informantene pleier å formidle til konfirmanter og foreldre at samtalsens formål er. Her vil jeg presentere det jeg anser for å være samtalenes egentlige formål, det vil si det informantene har sagt i intervjuene at er grunnene til at de har disse samtalerne, og hvilket utbytte de får av dem. Materialet viser at det i samtalen skjer mye mer enn bare det det spørres om, og at spørsmålene er redskaper for de ansattes egentlige formål. Dette anser jeg for å være et tredje hovedfunn, og dette underkapittelet vil vise at det å få svar på spørsmålene er underordnet. Jeg baserer dette funnet på en sammenlesning av spørsmålene som blir stilt og det de ansatte oppgir som sitt egentlige formål, samt den lave posisjonen spørsmålene har hos mange av informantene, jf. regelen i 4.5.4: Følge sporet av en god samtale. Informant 2 sier det ganske tydelig: «[...] poenget med [spørsmålene] er jo å iverksette en samtale og fange opp informasjon.» Denne tanken forsterkes også av at det som sies videre til andre ledere, og som det er sannsynlig at de derfor anser for å være den viktigste informasjonen, stort sett er informasjonen om utfordringer og tilrettelegging, ikke de øvrige svarene.

De ansattes objekt for samtalerne er i stor grad:

- Å få en god relasjonell start.
- Å få vite hvordan det er å være konfirmant «X».
- Å forberede konfirmanter på det som kommer.
- Å selv kunne møte konfirmanter på en annen måte.

Informantene er i ulik grad opptatt av de ulike punktene. Punkt 1-3 har tydelig sammenheng med de tre samtaletypene jeg etablerte i 4.6.1.1, og punkt 3 kan ha sterke paralleller til både tro og tvil-samtalen og innskivingssamtalen. I det følgende vil jeg utdype disse punktene.

### 4.7.1 Å få en god relasjonell start

Fem av seks informanter sier eksplisitt at samtalen er for å bli litt kjent med konfirmanter. De bruker ord som å «skjønne dem litt», «danne en skisse» av konfirmanter, «komme kjappere

under huden» på dem, «høre litt hvem de er» eller «hvor de er». Den siste informant synes også det er viktig å bli kjent med konfirmantene, men legger mest opp til det utenfor samtalen.

Flere av informantene kommenterer at en viktig del av målet er at alle konfirmantene skal få mulighet til å si noe, og at man skal få sett alle konfirmantene sine i løpet av et år:

Erfaringen er at Ronny, som har ADHD, eller, han må ikke ha det, men han er høyt og lavt. Han kan du navnet på før du er ferdig med måltidene den første gangen. Mens snille Lise som ikke lager noe styr, hun kan gå gjennom hele konfirmanttida uten at noen har snakket med henne.

Dette henger sammen med et annet viktig mål for mange, som er å møte hver enkelt konfirmant. At informantene ønsker at konfirmantene skal bli sett, møtt, hørt og tatt på alvor er gjengangere, og det knyttes av noen opp mot å vise Guds kjærlighet og nestekjærlighet i praksis.

Flere av informantene trekker frem det å få etablert en første relasjon til konfirmantene som viktig, og at denne kontakten er viktig for å legge et godt utgangspunkt for å bli bedre kjent i løpet av året. Noen peker på at de tror samtalen gjør konfirmantene tryggere, både med tanke på programmet for resten av året og at det blir lettere for konfirmanten å ta kontakt dersom det skulle være noe. Tre av dem bruker samtalen for å informere om kirkens samtaletilbud, og håper at de bidrar til å senke terskelen for å ta kontakt også senere i livet. Et viktig mål med samtalen er å gjøre den eventuelle neste samtalen lettere, dersom man i løpet av året får behov for å ta opp noe med en konfirmant.

For informantene som har med konfirmantforeldrene, er samtalen viktig for å få en første relasjon til dem også. Informant 5 trekker frem viktigheten av å ha en positiv kontakt i bunnen, sånn at ikke første kontakt med foreldrene blir noe negativt dersom man må melde fra om uønsket oppførsel. Om foreldrene skal være med er en diskusjon i materialet. Det påvirker samtalen, og kan påvirke relasjonen i form av at forelderen kanskje sier noe konfirmanten selv ikke ville sagt, men det kan også være at konfirmanten ikke tør å si noe den ville ha turt å si dersom forelderen ikke hadde vært der. I noen tilfeller passiviserer overivrige foreldre konfirmanten sin.

#### 4.7.2 Å få vite hvordan det er å være konfirmant «X»

Alle informantene bruker samtalen som en arena hvor tilretteleggingsbehov kan avdekkes, og et viktig mål for samtaleene er å kunne sørge for at konfirmantåret skal være et godt år for alle. Det er verdifullt for informantene å få avdekket ting som kan føre til utfordrende situasjoner i løpet av konfirmantåret, enten det handler om konfirmanter som er utrygge, som utagerer eller om konflikt og «drama» mellom konfirmantene. Fire av seks informanter oppgir at de erfarer at mange behov for tilrettelegging ikke oppgis i påmeldingsskjemaet, og at samtaleene er viktige for å fange opp dette. Flere av informantene danner en slags beredskap med dem som er urolige eller synes det er vanskelig å fungere i en slik gruppe:

[J]eg tror for noen hvor det er ting som kanskje er litt sånn vanskelig, da, så er det greit at noen vet, liksom, og særlig i forhold til det med uro, altså at vi lager en sånn, hvis vi greier å avdekke, da, at en ... for en kan si, jeg strever veldig med å sitte rolig, ja, men det skjønner jeg, det kan være, liksom, men hvordan gjør vi det da? For målet mitt er jo å unngå å være den som må bli sinna, liksom, og oppgitt over at for hundrede gang, så holder du på.

For å få vite hvordan det er å være konfirmant «X», er også den nonverbale kommunikasjonen svært viktig, og flere av informantene legger vekt på at de ser og «snapper opp» mye mer enn det som sies. Det er stor forskjell i hvor direkte informantene spør, men alle er opptatt av å på ett eller annet plan finne ut av hvordan det er å være konfirmant «X». Blant dem som er litt mer tilbakeholdne med å fokusere på diagnoser og tilrettelegging er informant 5 og 6. Informant 5 sier det slik:

[J]eg vil at de skal definere seg selv, forhåpentligvis litt positivt og ikke ut fra en eller annen historikk eller problemer eller ... Jeg er ikke interessert i å snakke om ADHD og hvilken diagnose du har og, men jeg vil ha frem på en måte litt hva ... Hvor er du i forhold til at det skal være bra å være konfirmant? Hva trenger du? Det er mye mer interessant. Og så må vi ta problemene etter hvert hvis det er noe som må tas tak i eller diskutere litt mer, eller ... Jeg tror sånn som i fjor, at tre hadde skrevet på ADHD, men jeg valgte å ikke spørre om det. [...] Det ble jo trøbbel, men det fikk vi ta etterhvert.

Å spørre om diagnoser eller å la være er begge medierende handlinger, og i materialet mitt finnes det gode grunner til begge deler (Afdal, 2013, s. 151).

Et annet aspekt ved det å finne ut av hvordan det er å være konfirmant «X» handler om å finne mulighetene for dialog i undervisningen ved å koble den opp mot deres hverdag eller temaer de er opptatt av. Slik håper noen av informantene å organisere konfirmantåret sånn at det blir en god tematisk helhet for konfirmantene. For informant 4 er det særlig viktig å få en bevissthet rundt hvordan hun snakker om ulike temaer:

Og så sånne ting som jeg tenker at det er greit å vite, fordi noe av det vil vi jo tematisere uansett, men kanskje når vi skal ha om Gud som far, da. At jeg vet at det sitter tre der som ikke har kontakt med faren sin. Hvordan snakker jeg om far da? Jeg ville kanskje snakke sånn om det uansett, men samtidig så er det en ekstra aktsomhet i forhold til å snakke om det for eksempel.

#### 4.7.2.1 Tilrettelegger for at konfirmantene kan være deltagere

Da jeg startet arbeidet med denne avhandlingen, var en av forventningene mine til samtalen at den bidro til at konfirmantene lettere kunne bidra inn i fellesskapet med sine evner og talenter, altså en hjelp til å kunne oppnå det trosopplæringsplanen definerer som et mål for konfirmasjonstiden: At unge kan leve sitt liv som Jesu Kristi disippel (Kirkerådet, 2010, s. 23). Jeg tenkte at samtalen kunne ta én av to retninger: Bli kjent (dvs. evner/talenter og hobbyer/interesser) eller tilrettelegging. Av informantene er det kun informant 3 som har det å avdekke konfirmantenes hobbyer og interesser for å kunne bruke disse praktisk inn i konfirmantåret som et uttalt mål for samtalen. En annen av informantene har et konfirmantår som i høy grad legger til rette for at konfirmantene kan bidra med det de er flinke til, men bruker ikke samtalen som et verktøy inn mot dette.

På spørsmålet om samtalen er med på å legge til rette for at konfirmantene får bidratt inn i fellesskapet og brukt sine egenskaper, kommer det frem at det er en mye tettere kobling mellom det å bidra og å tilrettelegge enn jeg trodde det var. Flere av informantene forteller om usikre og utrygge konfirmanter som ikke ønsker å skille seg ut i gruppen, selv om det er på en positiv måte. De ønsker ofte ikke å gjøre noe foran andre konfirmanter, og det er lettere å utfordre dem på å bidra på en vanlig gudstjeneste enn på en gudstjeneste med alle konfirmantene. En av informantene sier at det er blitt vanskeligere å leke med konfirmantene fordi de er mer utrygge nå enn før, og fordi det er mange sosiale koder dem imellom.



En annen utfordring informantene peker på med å skulle la konfirmantene bidra, er at de må hjelpes veldig i gang. Dette kan gjelde både dersom de har en oppgave de skal utføre, eller hvis de gis frie tøyler til å finne på noe gøy og å forme samlingene slik de vil. En av informantene synes det er påfallende at konfirmanter som kan ha vært gode ressurser i tweensarbeidet kan være svært passive som konfirmanter, før de mot slutten av 10. klasse plutselig «dukker opp» i seg selv og kan bli en ressurs igjen. Det kan også være utfordrende å finne meningsfulle oppgaver til alle konfirmantene dersom kullet er stort.

Svært mange peker på at det er blitt mer behov for tilrettelegging nå enn tidligere, og de forteller om mye tid og energi som går med på å tilrettelegge for at så mange som mulig skal kunne delta i konfirmantopplegget. Flere nevner leir som en særlig utfordring, og en av informantene har gått helt over til bo hjemme-leir fordi så mange konfirmanter hadde utfordringer knyttet til det å dra på leir.

På flere av informantene kan det virke som at dette med å få konfirmantene til å bidra inn i konfirmantåret ikke er noe de tenker spesielt på fordi de er opptatt med å få på plass noe enda mer grunnleggende: Å legge til rette for at så mange konfirmanter som mulig kan være deltagere i konfirmantåret. Alle skal få confirmere seg, og så langt det går, finner informantene måter og avtaler som gjør at man skal kunne delta i den ordinære undervisningen. Dette kan handle om å forberede konfirmanten i detalj på hva som skal skje eller å ha lagt «handlingsplaner» med konfirmantene om hva de skal gjøre dersom «det og det» skjer. Tilretteleggingen kan også handle om å vike fra det ordinære opplegget, og ha for eksempel enkeltkonfirmasjoner i de tilfellene konfirmanter ikke klarer å confirmere seg med gruppen.

Selv om disse siste eksemplene gjelder et fåtall, er dette med utrygge konfirmanter mer allment, og særlig informant 5 setter ord på viktigheten av å legge til rette for en trygg dynamikk konfirmantene imellom, og at når de kjenner at det er «okei å være i denne gruppen», så tør de etter hvert å by mer på seg selv. På den måten kan man si at tilretteleggingen danner grunnlaget for muligheten for at konfirmantene kan bidra. Før man har gjort konteksten trygg nok, er det ikke sikkert det gir mening å utfordre konfirmantene til å bidra inn i den. Kanskje kan grunnen til at så få setter fokus på dette at konfirmantene skal få bidra med sine evner, handle om nettopp det at det henger så tett sammen med trygghet og tilrettelegging. Mens jeg ønsket å høre om hvordan samtalen kunne hjelpe med å få konfirmantene fra å være deltagende til å bli

medskapende, bruker informantene samtalen for å få konfirmantene til å bli deltagende. At det er et større fravær av konfirmantmedvirkning enn ventet anser jeg for å være mitt fjerde hovedfunn, og jeg vil tematisere dette videre i drøftingen.

#### 4.7.3 Å forberede konfirmantene på det som kommer

I materialet finnes det to hovedspor forberedelsen av konfirmanter kan gå i. Det første handler om konfirmantårets rammer. Fire av informantene har en kontrakt på forventninger (et annet ord for «regler») for konfirmantåret som konfirmantene skal signere, og en femte kan sies å ha denne kontrakten muntlig. Hun sier:

Jeg tenker at det er viktig å lage gode rammer. Vi har jo konfirmanter som strever med uro, eller strever med å forholde seg til ting og sånn. Hvis de da møter veldig klare rammer, så faller de mye bedre til ro. Og klare rammer, det er en fordel for alle.

Mange av informantene er opptatt av gode og trygge rammer, og bruker samtalen til å sette disse rammene. De kan da henvise til samtalen i etterkant dersom det skulle være nødvendig. Informant 4 synes det er mer virksomt å formidle dette med rammer og forventninger til én og én, ansikt til ansikt, enn å si det til en gruppe, og dette var mye av grunnen til at hun begynte med samtalene.

Den andre formen for forberedelse handler om å la konfirmantene sette ord på hva de tenker og forventer og å gi dem nye tanker og forventninger. Dette siste kan være å forberede konfirmantene på konfirmantårets trosmessige innhold. Informant 5 sin samtale har jeg under 4.6.1.1 kategorisert som en «Tro og tvil-samtale med litt bli kjent-samtale», og målet for samtalen for denne informanten er å gi en fleksibilitet hos konfirmantene både for å tro og for å tvile:

Det handler jo litt om de som vokser opp i kristne hjem. De trenger fleksibiliteten til å tvile. Ellers så kommer troen til å krasje. En eller annen gang. Det er ikke svart hvitt, men hvis en som kommer fra et kristent hjem, og det har vært veldig sterke meninger om tro og lite rom til å tenke selv, eller til å velge det vekk. Så er det litt å skape det rommet, at det er litt fint at vi kan være ærlige også i møte med Gud.

Slik ønsker informanten med samtalen å skape en plattform for undervisningen, et slags utgangspunkt han ønsker skal ligge i bunnen hos alle konfirmantene. Også for informant 6, som

har en samtale jeg har kategorisert som en «Tro og tvil-samtale med litt innskrivings- og litt bli kjent-samtale», er dette med å «berede grunnen» for undervisningen et viktig mål for samtalen. I den forbindelse er informant 6 opptatt av at konfirmantene i samtalen skal få satt litt ord på hva de tror på. Dette mener han er en viktig forberedelse fordi konfirmantene kanskje aldri før har satt ord på dette, og nå skal de inn i et konfirmantår hvor det skal snakkes mye om tro. For ham gjør det heller ingen ting om konfirmantene svarer «vet ikke» på spørsmålene han stiller. Det er spørsmål man gjerne trenger litt tid for å tenke på, og mest av alt ønsker han å sette i gang noen tankeprosesser og sier i samtalen at dette er noe de skal jobbe mer med i løpet av året.

#### **4.7.4 Å selv kunne møte konfirmantene på en annen måte**

Av intervjuene kommer det frem at samtalene er viktige for informantene. Det mest gjennomgående er at det å ha individuelle samtaler med konfirmantene inspirerer og motiverer de ansatte, og de får selv forventninger til året. Det å få noen knagger og litt oversikt er viktig, og informant 4 sier det slik:

[D]et gjør noe med min motivasjon og min inspirasjon i å møte dem. Fordi jeg møter deg og deg og deg og deg, og ikke liksom 35 konfirmanter, hvis du skjønner. Og [den konfirmanten] sa litt om det, ikke sant, at [den] var sånn, og så fint at du kommer, for du gruet deg jo litt.

Å bli litt kjent med individene motiverer, og for noen er det også med på å gjøre dem tryggere når de skal møte alle konfirmantene på en gang. En informant sier hun setter stor pris på samtalen fordi hun får truffet konfirmantene på en annen måte, og får sett andre sider ved dem enn når de er samlet alle sammen:

Jeg lærer at når konfirmantene kommer én og én, så er de veldig ufarlige. Når de kommer som en gruppe, så kan de virke litt skumle av og til. Sure og sinte noen. Men at når de kommer én og én, så er det liksom alle bare mennesker, og det er liksom fint å møte de på den måten først. Da er liksom de tøffeste gutta, de er ikke så tøffe når de kommer en og en. Så det er litt sånn fint.

For denne informanten gjør det at hun får sett konfirmantene «før de barker sammen» at hun holdes fast i at de er mennesker med mange tanker, følelser og behov. Hun opplever at samtalen

gir henne en kjærlighet for konfirmantene som hun trenger for å være en god kateket i møte med dem senere. Også en annen informant opplever at det individuelle møtet med konfirmantene er en viktig hjelp for å kunne «reagere adekvat», som hun sier, nettopp fordi man vet noe mer om konfirmanten, og kan få en større forståelse.

Noen av informantene kommenterer på spørsmålet om hva samtalen betyr for dem, at det hjelper dem å ivareta konfirmantene best mulig. Det betyr med andre ord noe for informantene å ivareta konfirmantene, ikke bare for konfirmantene selv. I den forbindelse bruker to av informantene et språk som gjør at det kan høres ut som at denne omsorgen springer ut fra en opplevelse av et kall:

Alle er like mye verdt. Jesus kom og så de som var utenfor, de som andre overså, de som var marginalisert. Det kan ikke vi som kirke fortsette med. [...] Det er masse å ta tak i, men noe av det handler også om å skape gode rammer for ungdommene våre i konfirmantundervisningen.

Den andre sier det slik:

Og jeg tenker på en måte på det som også kirken sitt oppdrag. Å se og bekrefte mennesket. Så der kan du putte inn diakoni og misjon og jeg vet ikke, haha. Men nettopp det å være Guds øyne og hender på jord.

Dette viser at samtalen ikke bare trykker og motiverer de ansatte, men den hjelper dem med å leve ut et diakonalt kall som ligger nedfelt i identiteten som kristen og som sendt (Lathrop, 2006, s. 81).

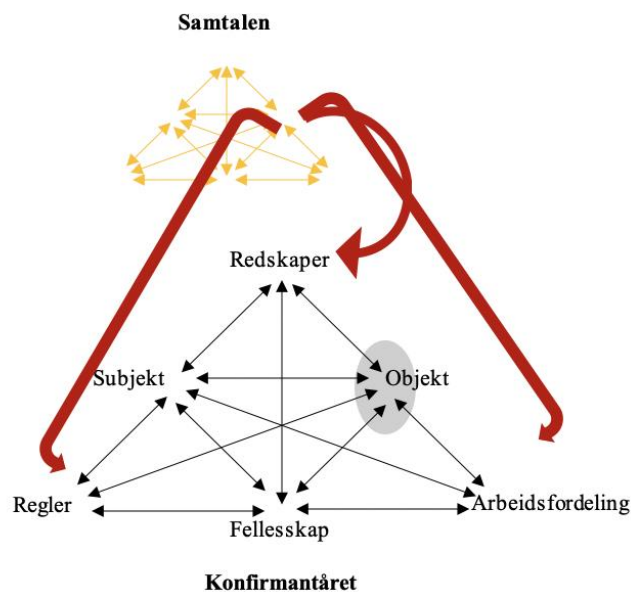
#### **4.7.5 Objekt utad versus egentlig objekt**

I 4.5.3 hevder jeg at det de ansatte formidler i forkant av samtalen til konfirmantene om hva samtalens objekt er, kan anses for å være regler for samtalen (Postholm, 2019, s. 15). Av det jeg har presentert hittil under 4.7 Objekter, altså det materialet viser at er samtalenes egentlige formål, kommer det frem at disse objektene, særlig hos noen av informantene, viker en del fra de reglene de ansatte har satt for samtalen, og dermed også sannsynligvis med noen av de forventningene konfirmantene kan ha til samtalen. Jeg sier ikke at det er en negativ ting, men bare påpeker gapet mellom formål utad og det egentlige formålet, og at noen ansatte på et vis «bryter» sin egen regel for samtalen.

Av det jeg har lest av aktivitetsteori, er det ingen som tematiserer dette med objekter utad som ikke stemmer med aktivitetens egentlige objekt. I mangel av et ord fra litteraturen, velger jeg å kalle det objektet som formidles til konfirmantene for et «skinnobjekt». Det er ikke dette formidlede objektet som egentlig motiverer aktiviteten og er dens formål (Afdal, 2013, s. 189). Skinnobjektet påvirker hvordan konfirmantene ser samtalsens formål utenfra og på overflaten, derav bruken av ordet «skinn», som vi kjenner fra en rekke ord som for eksempel «skinnuenighet» og «skinnhellig», som brukes om ting som er «tilsynelatende, men ikke reelt» (Det norske akademis ordbok, u.å.). Dersom litteraturen faktisk ikke har noe ord for dette, kan «skinnobjekt» sies å være teoriutvikling. Bakgrunnen for at informantene formidler et slikt skinnobjekt, kan kanskje knyttes til aktivitetens historisitet, jf. Engeströms tredje prinsipp for aktivitetsteori (Engeström, 2018, s. 50). Med dette mener jeg at det er sannsynlig at de ansatte ikke formidler samtalsens egentlige objekter på bakgrunn av erfaring og faglig skjønn. Dette kan ha sammenheng med taus kunnskap. Både at det er taus kunnskap som ligger til grunn for de ansattes mulige tause vurdering bak å formidle et annet objekt, og at de ansatte ønsker at samtalsens egentlige objekter skal forbli tause (Collins, 2010, s. 1.86).

#### 4.8 Konfirmantåret – redskaper og objekter

I dette underkapittelet vil jeg vise at samtalsens objekt, og med det samtalen, er en medierende artefakt i konfirmantårets aktivitetssystem, det vil si at samtalen er et redskap for å oppnå konfirmantårets objekt (Afdal, 2013, s. 134-136). Dette kan illustreres slik:

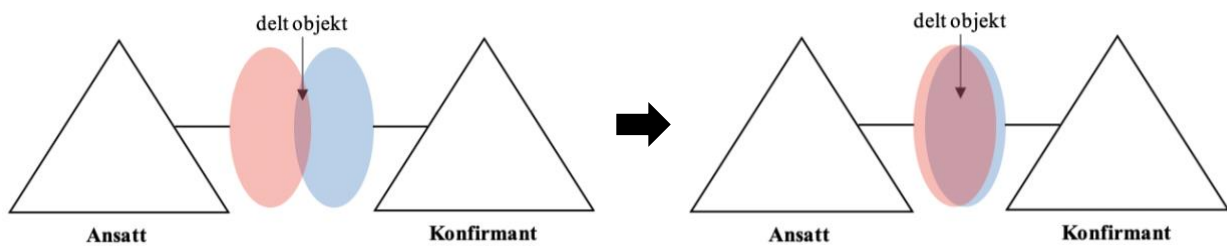


Figur 9: Bildet illustrerer hvordan samtalsens resultater påvirker konfirmantårets aktivitetssystem.

At samtalen er redskap i konfirmantårets aktivitetssystem baserer jeg på en sammenligning av det informantene har sagt om målet for samtalen og det de har sagt om hva som er viktig for dem når de legger opp et konfirmantår. Dette siste er det naturlig at er det samme som, eller ligner på, målet, det vil si objektet, de har for konfirmantåret som helhet. Samtalens objekt og konfirmantårets objekt er i stor grad sammenfallende. Med det mener jeg ikke at de er de samme, men at det er en tydelig sammenheng. Dette vil jeg utdype i drøftingen.

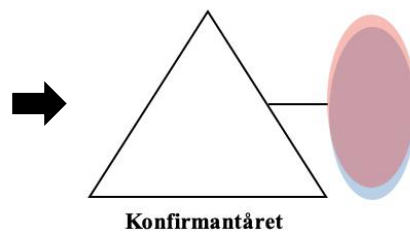
I konfirmantåret vil konfirmantene, til forskjell fra i samtalen, være en del av fellesskapet og aktivitetssystemet. Dette baserer jeg på at de på en helt annen måte er med på å forme aktiviteten enn i samtalen. Med dagens utvidede læringssyn, hvor konfirmanter ikke lenger bare skal komme og høre på prestens undervisning, men delta i aktiviteter og samtaler, trengs konfirmantene som en deltagende part i aktivitetssystemet for at objektet skal nås. På den måten er de ikke bare mottakere av en tjeneste, som i samtalen, men delaktige i aktiviteten som må forholde seg til aktivitetens regler og får del i arbeidsfordelingen (Postholm, 2019, s. 15).

Når konfirmanten innlemmes i aktivitetssystemet, står man i fare for at det oppstår primære motsetninger innad i komponenten objekt (Engeström, 2016, s. 46). Informantene antar at konfirmantene har et noe annet objekt enn de selv. Da er det naturlig at de ansatte ønsker at konfirmantene skal dele samme objekt, eller i det minste ikke ha et objekt som setter kjepper i hjulene for utføringen av de ansattes objekt. Samtalens formål er i stor grad å forsøke å samkjøre disse objektene som en forberedelse før, eller helt i starten av at, konfirmanten innlemmes i konfirmantårets aktivitetssystem. Det er dette som menes med at samtalen er et redskap i konfirmantårets aktivitetssystem. Prosessen kan forenkles og illustreres på følgende måte:



Det den ansatte antar er utgangspunktet.

Det den ansatte forsøker å gjøre i samtalen.



Ønsket utbytte av samtalen for konfirmantårets aktivitetssystem hvor både ansatt og konfirmanter er med: å arbeide sammen for å oppnå det som nå har blitt et delt objekt.

Av de fire objektene for samtalen som jeg har skissert i underkapittel 4.7, kan de tre første sies å bidra til å justere og samkjøre konfirmantenes objekt med den ansattes. Det siste objektet kan sies å bidra til å ruste den ansatte for eventuelt uønskede objekter konfirmantene måtte ha, og for å bidra til at det ikke oppstår uheldige utfall når den ansattes objekt krasjer med konfirmantens objekt. I drøftingskapittelet vil jeg utdype disse fire objektene fra samtalen som redskaper for konfirmantårets objekter.

#### 4.9 Oppsummering av hovedfunn

I dette kapittelet har jeg analysert materialet i lys av aktivitetsteori og kommet frem til følgende hovedfunn:

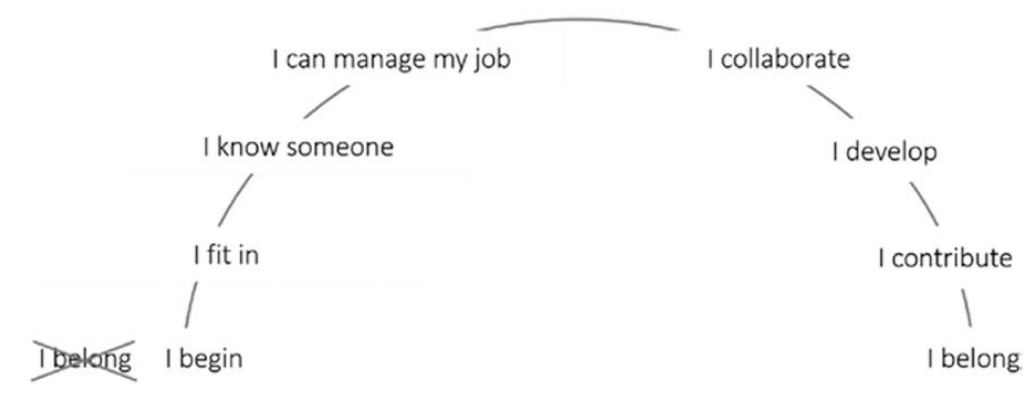
- 1) Antagelser om kvartære motsetninger påvirker samtalen innhold og rammer.
- 2) Å få svar på spørsmålene er underordnet for informantene. Spørsmålene er redskaper for informantenes egentlige formål.
- 3) Samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre.
- 4) Det er lite fokus på konfirmantmedvirkning i materialet.

## 5 Drøfting av hovedfunn

Av de fire hovedfunnene jeg kom frem til i analysen, vil jeg her drøfte nummer 3 og 4: Samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre og det er lite fokus på konfirmantmedvirkning i materialet. De to andre punktene anser jeg for å være tilstrekkelig dekket i analysekapittelet. Jeg vil starte med punkt 3, som fører videre på tanken om at samtalen er et redskap i konfirmantåret, som ble presentert sist i analysekapittelet.

### 5.1 Samtalen er til for at konfirmantåret skal fungere bedre

Alle jeg intervjuet syntes at samtaler var vel verdt tiden, noe som er å forvente når man har valgt å fortsette med samtaler. I løpet av perioden jeg jobbet med denne avhandlingen, traff jeg en prest som hadde forsøkt seg på slike samtaler, men som hadde sluttet fordi han ikke følte han fikk noe ut av det. Andre har poengtert ressursbruken samtaler krever. Jeg tror at dersom samtalen skal være verdt tidsbruken, må man ha andre mål med den enn kun å få svar på spørsmålene man stiller, og man må oppleve at man i tilstrekkelig grad når disse målene. De fire objektene jeg viste i 4.7 er eksempler på slike mål, og målet med disse igjen er et konfirmantår som fungerer bedre, jf. 4.8. I det følgende vil jeg ved hjelp av aktivitetsteori, onboardingteori, forskning på konfirmanter og annen forskning utdype og drøfte samtalen som redskap for at konfirmantåret skal fungere bedre. Perspektivene på onboarding som kommer frem her, vil danne grunnlaget for drøftingen også i 5.2. Som nevnt melder spørsmålet om ressurser seg tidlig. Dette er et viktig spørsmål, og det er mulig å føre argumenter for det, men fordi hvilke ressurser man har tilgjengelig er så avhengig av konkrete kontekster, har jeg valgt å se bort fra dette spørsmålet i drøftingen.



Figur 10: Onboardingprosess (Harpelund et al., 2019, s. 50)



### 5.1.1 Å få en god relasjonell start: «Det vi gjør bereder grunnen for alt vi sier»

I materialet brukes samtalen som en måte å få en god relasjonell start på. Alle informantene har relasjonelle mål for konfirmantåret sitt, for eksempel at konfirmantene skal oppleve seg sett og hørt og få en positiv relasjon til kirken, og de opplever at samtalen «kick starter» denne relasjonen. Basert på onboardingprosessen vist i figur 10, kan vi plassere relasjonen som skapes i samtalen som «I know someone».

En av grunnene informantene peker på som viktig med relasjonen, er at den «bereder grunnen» inn mot alt som sies, det vil si at den er en medierende artefakt. Relasjonen, som samtalen er med på å bygge, er med andre ord viktig fordi den også påvirker hva konfirmantene får ut av undervisningen og samtaler med de ansatte.

At relasjonen bereder grunnen for undervisningen og får konfirmantåret til å fungere bedre understøttes av det Marianne Gaarden, en dansk teolog og biskop, har funnet i sin doktorgrad om predikanter etos. Hun fant at relasjonen til presten ikke kan skilles fra opplevelsen av gudstjenesten og prekenen (Gaarden, 2015, s. 70-71). For hennes informanter er det til og med viktigere at de liker presten enn at de forstår hva presten sier, og om de liker presten eller ikke, har stor betydning for hvordan de lytter. Overført til konfirmantåret kan man si at relasjonen til den ansatte ikke bare bereder grunnen for alt som sies, men at relasjonen spiller en stor rolle i den generelle opplevelsen av konfirmantåret.

Det som gjør at Gaardens informanter liker en prest, er om de opplever at presten er autentisk og viser velvilje for tilhørerne (Gaarden, 2015, s. 71). De definerer autentisitet med å være seg selv, være nærværende, personlig engasjert og tro mot sin egen tro. Andrew Root (2017, s. 6) har i sin bok *Faith formation in a secular age* tatt temperaturen på autentisitetsbehovet: I vår tid er det blitt viktigere å være autentisk enn å være god, og å være falsk er verre enn å være ond. Dersom den ansattes ønske om en relasjon til konfirmantene ikke oppfattes som autentisk, kan relasjonen, i autentisitetens tidsalder, føre mer til skade enn til gagn (Root, 2017, s. 6). Dette kan være en utfordring når de ansatte har en agenda med relasjonen. Dersom relasjonen bare er instrumentell for de ansatte, og de ikke også har et genuint ønske om relasjon som ikke er knyttet til hva de kan oppnå med relasjonen, kan relasjonen stå i fare for å bli oppfattet som inautentisk og dermed stenge dørene inn til konfirmantene. Konfirmantene må oppleve relasjonen som positiv for at den skal ha en positiv innvirkning.

Dette kan høres ut som kroken på døra for alle introverte og lite «kule» kirkelige ansatte. Som Gaarden (2015, s. 73-74) påpeker, kan autentisitetetskravet virke helt urimelig. Av og til har man dårlige dager, og ikke alle mennesker har personligheter som oppleves åpne og imøtekommende. Gaarden forstår imidlertid ikke autentisiteten som informantene hennes etterspør slik, men heller som mot til å være den man er og til å være der man er (2015, s. 74-75). Med en velvilje for konfirmantene sine, som dessuten kommer sterkt til syne ved å sette av tid til en 15 minutters samtale med hver og én, kan en samtaletype (jf. 4.6.1.1) som passer den enkelte ansattes personlighet og som følger sporet av en god samtale (jf. 4.5.4) være et godt grunnlag for å bygge relasjon til konfirmantene. Informantene jeg har intervjuet er forskjellige og har ulike tilnærminger til samtalen og til konfirmantåret. Felles kan sies å være nettopp velviljen mot konfirmantene og at de har funnet en samtale som fungerer for seg. Her kunne det imidlertid vært en fordel å ha intervjuet noen som har sluttet med samtaler.

En innvending mot samtalen som relasjonsbyggende kan selvsagt være at 15 minutter ikke er nok til å danne den type relasjon. Selv om man har truffet fastlegen sin mange ganger, betyr ikke det at man vil si at man har en god relasjon. Selv om 15 minutter med styrt samtale på et kontor kanskje ikke er den beste og mest effektive formen for relasjonsbygging, er materialet tydelig på *at* det bygges relasjon. Dessuten er samtalene i materialet slik at de spør om viktige sider ved livet til konfirmantene, i tillegg til all den nonverbale kommunikasjonen mellom konfirmant og ansatt. Slik kan det tenkes at det er en annen type relasjon som dannes i samtalen enn den som dannes i for eksempel samarbeidsaktiviteter i løpet av året. For ansatte med store kull er samtalen dessuten kanskje den relasjonen de får, og ikke minst bereder samtalen grunnen for den videre relasjonen. De konkrete svarene konfirmantene gir, kan glippe fra hukommelsen til den ansatte, men det kan likevel ha satt seg en relasjon i kroppen hos den ansatte og hos konfirmanten (Afdal, 2013, s. 203). Når man da senere står i en relasjonsbyggende aktivitet med konfirmanter, vil grunnlaget som er lagt i samtalen trolig kunne fungere som en slags katalysator for relasjonen som fortsetter å dannes.

På sitt beste kan relasjonen som dannes i samtalen endre konfirmantenes objekt. Heller ikke de ansatte forblir upåvirket av denne relasjonen, jf. 4.7.4. Slik kan relasjonen være med på å forhindre utilsiktede utfall i skjæringspunktet mellom konfirmantenes objekter og den ansattes objekter fordi den ansatte er bedre rustet til og forberedt på å håndtere slike situasjoner. Når det i tillegg blir enklere å ta samtale nr. to, eller enklere for konfirmantene å ta kontakt dersom det

er noe, kan en positiv relasjon som dannes i samtalen være et redskap for å luke vekk utfordringer som truer gjennomførbarheten til den ansattes objekt, både i form av å samkjøre objektene og i form av å tilrettelegge for at man kan ta tak i utfordringer på et tidligere tidspunkt.

### 5.1.2 Å få vite hvordan det er å være konfirmant «X»: Tilrettelegging

Som vist i 4.7.2 er samtalen viktig for at de ansatte skal kunne sørge for at konfirmasjonstiden skal være god for alle, noe som er et mål for konfirmantåret. Dette handler i stor grad om å fange opp og avdekke for så å kunne lage «handlingsplaner». I onboardingprosessen kan dette passe inn under «I can manage my job», men en stor forskjell er at «jobben» konfirmanten skal gjøre tilpasses konfirmanten (Harpelund et al., s. 49-50). Normalt i arbeidslivet vil man finne en arbeidstaker som kvalifiserer til jobben, mens i materialet er det mange eksempler på at konfirmantåret tilpasses den enkelte konfirmant.

Formålet med tilretteleggingen vil ofte være at når konfirmanten har det bra, vil kanskje objektet den har for samlingen endres fra for eksempel å bli fortest mulig ferdig, å lure på når det er pause fordi en må veldig på do, å markere seg eller å forsøke å unngå å måtte si noe, til å kunne slappe mer av og være deltagende i det som skjer. Dette er i alle fall det de ansatte håper at samtalen og tilretteleggingen kan bidra til. Å ta bort slike konkurrerende objekter kan gjøre det lettere for at noen av objektene de selv har for året blir gjennomført. Tilretteleggingen samtalen legger grunnlaget for, kan i seg selv fremme flere av objektene de ansatte har for konfirmantåret: Å ivareta konfirmantene, at konfirmantene får en trygghet til den ansatte, å skape et godt miljø og at konfirmantene opplever ansatte som bryr seg. På denne måten blir også dette objektet for samtalen, å få vite hvordan det er å være konfirmant «X», et viktig redskap for å oppnå konfirmantårets objekter.

At samtalen gir mulighet for tilrettelegging er sett på som et gode. I materialet var det imidlertid en spenning rundt hvorvidt man skulle spørre om diagnoser, jf. 4.7.2. Det er alltid en fare for at man bare ser diagnose og ikke person, og at en konfirmants diagnose får så mye plass i en samtale at man ikke rekker å bli kjent på andre områder. Dette kan svekke relasjonsbyggingen. En av informantene var bekymret for at man i dagens tilretteleggings- og diagnosefokusede samfunn sto i fare for å sykeliggjøre naturlige variasjoner. Dette er en fallgrube kirkelige ansatte i en tid med begrensede ressurser og et ønske om «ro i rekkene» den lille tiden man har med konfirmantene, må passe seg for.

Noe annet en må passe seg for når man tilrettelegger, er at tilretteleggingen kan gjøre problemet verre. Professor ved Universitetet i Agder (UiA), Åshild Tellefsen Håland, har i en hittil (desember 2023) upublisert<sup>8</sup> undersøkelse funnet ut at elever i skolen i stor grad slipper å gjøre ting de ikke ønsker (Wehus, 2023). Hun anser det som et stort problem at elever får fritak i stedet for hjelp til å mestre det man er redd for, og mener man bare blir mer engstelig av det (Wehus, 2023). Det man trenger, ifølge Håland, er å møte det man er redd for (Wehus, 2023). Også i materialet mitt finnes det eksempler på konfirmanter som får fritak fra det ordinære opplegget fordi de er engstelige. Skolen har utvilsomt et større ansvar for oppfølging av slike tilfeller enn det kirken har, samtidig som kirken er «kalt av Gud til å stå på de svake og utstøttes side, påpeke urett, lindre og overvinne nød» (Kirkerådet, 2004, s. 5). Håland viser i undersøkelsen sin at skolen foreløpig ikke er flinke nok på dette, og at de mangler kunnskap (Wehus, 2023). Når skolen eventuelt svikter, blir kirkens ansvar større, og det er viktig at også kirken får kunnskap om hvordan man kan støtte engstelige konfirmanter på en hensiktsmessig måte.

Å bruke samtalen for å tilrettelegge slik at konfirmanter slipper å delta på ting de ikke ønsker, kan være å være del av problemet. På sitt beste bidrar samtalen til å fremme deltagelse og mestring i konfirmantåret og iverksetter konstruktive samarbeid mellom kirke, hjem og kommune. Som en arena for læring og utvikling kan kanskje ikke konfirmantåret gå knirkefritt, og man står muligens i fare for å ta ansvar *fra* ved å ta ansvar *for* (Falk, 2016, s. 24). Det er imidlertid gode grunner til å tenke at det er bedre å ha kunnskap om konfirmantenes utfordringer enn å ikke ha det, selv om en kanskje ikke alltid tilrettelegger på «riktig» måte. Materialet gir flere eksempler på tilrettelegging som har fremmet deltagelse og mestring, og på uheldige konsekvenser av mangelen på informasjon om tilretteleggingsbehov. Å tilrettelegge «feil» er sannsynligvis i de fleste tilfellene bedre enn å ikke tilrettelegge i det hele tatt. Det er likevel tydelig at også kirken trenger å heve sin kompetanse for å kunne tilrettelegge enda bedre, og for å kunne «påpeke urett» når andre systemer svikter barn og unge.

---

<sup>8</sup> Undersøkelsen ble presentert i et foredrag på «Arendalsuka» i 2023, samt i en artikkel på NRK og på UiAs hjemmesider (Arendalsuka, u.å.; Skaar & Stiansen, 2023).

### 5.1.3 Å forberede konfirmantene på det som kommer: Åpne konfirmantene opp

Objektet for samtalen «Å forberede konfirmantene på det som kommer» er også et redskap for å nå konfirmantårets objekter ved å endre konfirmantenes objekter. For det første handler dette om tydelige rammer for å skape trygghet i gruppen, noe som er gunstig for mange av konfirmantårets objekter. Å forberede konfirmantene på denne måten, samt å sørge for at de får viktig informasjon og anledning til å stille spørsmål, gjør at konfirmantene vet noe om kulturen de skal inn i, og kan tilpasse seg den. Dette gjør at de lettere kan huke av på det andre steget i onboardingprosessen (etter «I begin»): «I fit in» (Harpelund et al., 2019, s. 49-50).

For det andre handler det å forberede konfirmantene om å la konfirmantene sette ord på hvilke tanker og forventninger de har, samt å åpne dem opp for den ansattes objekter for konfirmantåret ved å gi dem tanker og forventninger til det som kommer. Å «berede grunnen», «åpne konfirmantene opp» og å «pense gruppen inn mot det som skal skje» er nøkkelord for hva denne type forberedelse ifølge informantene kan bety for konfirmantåret.

Dette behovet for forberedelse av konfirmantene kan støttes av Morten Holmqvist sin forskning på konfirmanter og læring. Han har funnet ut at de fleste konfirmanter ikke forventer å lære noe av konfirmasjonstiden (Holmqvist, 2015, s. 76). Dette gjelder både nye praksiser og tanker og meninger. Konfirmantene i hans forskning skjønnte heller ikke hva de var med på og aktiviteten konfirmasjon var gåtefull for dem (Holmqvist, 2015, s. 76). Også informantene mine opplever at flere av konfirmantene ikke har forventninger, samtidig som samtalen hjelper dem å avdekke at noen faktisk ønsker å lære.

Eccles er en som i skolesammenheng har understreket betydningen forventninger og verdier har for motivasjon. Dersom det som skal gjøres har verdi for den som skal gjøre det, og man forventer å kunne mestre oppgaven, motiveres man (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 181). Med utgangspunkt i denne teorien, burde man i skolen (og i konfirmantarbeidet) forsøke å skape interesse for fagstoffet og fokusere på nytteverdien av det man skal lære. Studier viser at det er mulig å øke elevenes opplevelse av nytteverdi ved å vise dem nytten eller la elevene selv reflektere over nytteverdien (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 184). Samtalen brukes av flere av informantene som en måte å finne ut av hva konfirmantene tenker om nytteverdien gjennom å spørre om forventninger. Det er imidlertid bare en av informantene som forsøker å øke

konfirmantenes opplevelse av nytteverdi ved å vise dem nytten eller å åpne opp for å reflektere over det sammen. Her ligger det sannsynligvis et uforløst potensial hos flere av samtalenene.

Trekker vi tilbake til 5.1.1 om relasjon, vises det der at relasjonen som dannes kan ha positiv innvirkning og åpne konfirmantene for det som sies. Harpelund et al. (2019, s. 9-10) snakker også om at det er følelsene den nyansatte får som er det viktigste, ikke all kunnskapen de får om sin nye arbeidsplass. Dette kan tale for at det er mer effektivt å snakke om forventinger i en velkomstsamtale fremfor i fellessamlinger. Dersom man bruker samtalen for å hjelpe konfirmantene med å se verdien av konfirmantåret, kan samtalen brukes for å justere innstillingen Holmqvist viser at konfirmantene kommer med og å skape mer motiverte konfirmanter. Ikke bare gjør dette samtalen til et redskap for konfirmantårets objekter, men det kan også berede grunnen for den delen av onboardingprosessen som heter «I develop» (Harpelund et al., 2019, s. 49-50).

At så få av informantene bruker samtalen på å vise konfirmantene verdien av konfirmantåret er overraskende, og teorien som er presentert over vitner om at det kan være ganske tungt å dra et konfirmantår med ikke-motiverte konfirmanter. Her ligger det sannsynligvis mye å hente, og jeg tror ikke man skal undervurdere dette punktet. Relasjon og tilrettelegging er åpenbare goder ved samtalen. Å motivere konfirmantene kommer sannsynligvis derfor fort i bakgrunnen og nedprioriteres. En annen mulig forklaring kan være at de ansatte selv ikke har tro på at konfirmantene kan motiveres av konfirmantårets innhold. Dette er imidlertid utenfor det materialet mitt kan svare på, og det hadde vært spennende om det ble forsket på dette gapet mellom potensial og virkelighet i fremtiden.

## ***5.2 Det er lite fokus på konfirmantmedvirkning i materialet***

I underkapittel 4.7.2.1 i analysekapittelet viste jeg hvordan det var en mye tettere kobling mellom det å få konfirmantene til å bidra og tilrettelegging enn jeg antok det skulle være. Mens jeg tenkte at samtalen enten ville fokusere på å tilrettelegge eller på å bli kjent med konfirmantene for å utfordre dem på å bidra, litt avhengig av konfirmantlærerstil, viste det seg at disse to var vanskelig å skille. I analysekapittelet gir jeg flere eksempler på dette. Min analyse er der at det for mange av informantene ikke gir mening å utfordre konfirmantene til å bidra (medvirke), fordi de fortsatt jobber med å tilrettelegge for at konfirmantene kan være deltagere, noe som i de fleste tilfeller må være på plass før en kan begynne å bidra. Samtalen bærer

imidlertid med seg potensialet til å være en viktig støtte inn mot et arbeid med konfirmantmedvirkning, og informantene sitter allerede på mye informasjon om konfirmantene som kunne vært nyttig i en slik sammenheng. Å gi enkeltmennesket oppmerksomhet er viktig for å bli medvirkende i fellesskapet (Elton & Osmer, 2019, s. 18.25). At konfirmantene ikke er mer medvirkende vil jeg påstå at ikke handler om samtalen. Jeg vil hevde at det primært handler om konfirmantåret, i hvert fall med en forståelse lagt til grunn av at alle mennesker har noe å bidra med.

### **5.2.1 Fullfører bare halve onboardingprosessen**

Basert på Onboardingprosessen formet som en halvsirkel (se figur 10), kan vi si at samtalen i stor grad bidrar til at man kommer i mål med første halvdel, noe jeg viste i forrige del av drøftingen. Det virker imidlertid til at de fleste konfirmantårene til informantene blir værende i disse prosessene, og at det krever tid og innsats også utover samtalen for å trygge konfirmantene nok til å gå videre i prosessen. Flere av dem kommer over i «I collaborate», altså følelsen av å være del av et samarbeid, særlig gjennom ulike tjenester (f.eks. ministranttjeneste) eller aktiviteter (Harpelund et al., 2019, s. 49). Det er også gode muligheter for å utvikle seg i løpet av et konfirmantår, både faglig og sosialt («I develop»). Jeg vil hevde at det kun er informant 2 av informantene som i særlig grad kommer over i «I contribute», hvor konfirmantene bidrar (Harpelund et al., 2019, s. 49). Sannsynligvis finnes det unntaksvis konfirmanter som kommer dit hos de andre også, men mye av det de trekker frem av eksempler går inn under samarbeid («I collaborate») og ikke bidrag («I contribute»). I «I contribute» kreves det i større grad at man er med på å forme aktiviteten, eller at en persons bidrag er vesentlig for resultatet (Harpelund et al., s. 139). Informant 2 forteller også om konfirmanter som retter seg i ryggen og tydelig vokser på de oppgavene de har blitt betrodd («I develop»). Av tallene for hvor mange som blir værende etter konfirmasjonstiden ved å bli med på lederkurs (50-75% av konfirmantkullet), er det rimelig å anta at flere av konfirmantene har gjennomgått en vellykket onboardingprosess og har fått en tilhørighet («I belong»).

### **5.2.2 Konfirmantåret gir få muligheter til å kunne medvirke**

Konfirmantåret hos informant 2 er lagt opp til at det meste av opplegget er sammen med det øvrige ungdomsarbeidet i menigheten. Informanten tror ikke de ville fått til at konfirmantene får bidra på den måten med et mer tradisjonelt konfirmantopplegg. Også noen av de andre konfirmantene knytter dette med å få bidra til ungdomsarbeidet, og sier det er lettere å få til der

enn i konfirmantåret. Forskning på konfirmanter trekker frem det å få bruke seg selv som viktig for at man er fornøyd med konfirmasjonstiden og at det å få utforsket hvordan man kan tjene Gud både nå og i fremtiden er en av tre viktige måter evangeliet formidles på til konfirmanter (Elton & Osmer, 2019, s. 18.25; Grahn et al., 2007, s. 36-37). Både onboardingteori og forskningen på konfirmanter viser at dette med å bidra ikke bare burde være forbeholdt ungdomsarbeidet. Bård Norheim (2005, s. 155) forstår konfirmasjonen som en sendelsesrite ut i videre disippelliv i verden og i Guds kirke, og trosopplæringsplanen selv har disippelliv som uttalt mål for konfirmasjonstiden (Kirkerådet, 2010, s. 23). I lys av alt dette, er det en utfordring at de fleste informantene opplever det som vanskelig innen rammene av et konfirmantår å få til at konfirmantene får bidra inn i fellesskapet og utforske hvordan de kan bruke sine egenskaper (se 4.7.2.1).

Informantene ønsker at konfirmantene skal få en positiv relasjon til kirken og at de kan oppleve at det er et sted de kan få høre til. Det er også et tydelig fokus på å få konfirmantene med videre i kirkelig arbeid, noe også Holmqvist (2015, s. 77) fant hos sine informanter. Dette står i en motsetning til at onboardingprosessen tilsynelatende ikke føres helt i havn. Basert på de teoretiske perspektivene, samt tallene fra informant 2 sitt arbeid, kan man anta at å fullføre onboardinghalvsirkelen vil kunne hjelpe på den videre rekrutteringen. Informantene peker på flere utfordringer i forbindelse med å få konfirmantene til å bidra, og de eksemplene de gir på muligheter for å bidra kan som regel heller kategoriseres som samarbeid («I collaborate»). Basert på dette kan det være en må spørre seg om det tradisjonelle konfirmantopplegget i Dnk legger tilstrekkelig til rette for prosesser som er viktige for at konfirmantene skal rustes til videre disippelliv og ønske å bli med videre. Det er en sekundær motsetning i et konfirmantår som legger opp til at man skal bli med videre i ungdomsarbeid eller lederkurs og *da* skal man få bidra, når det å bidra er en viktig faktor for at man skal ønske å bli med videre i utgangspunktet (Harpelund et al., 2019, s. 49; Postholm, 2019, s. 16).

Det er imidlertid sannsynligvis mer enn bare ufullstendig onboarding som er skyld i at mange konfirmanter ikke blir med videre i kirkelig arbeid. KIFO (Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning) ga i 2020 ut en rapport om «konfirmasjonstiden – exit eller transitt». Der peker de på konkurransesituasjonen som Dnk står i om barn og unges fritid (KIFO, 2020, s. 15). De konkurrerer med idrett og musikk, og må som regel finne seg i å komme under disse på prioriteringslisten (KIFO, 2020, s. 43). Dessuten er det ofte svært viktig for vurderingen om de



har noen andre venner som er med eller ønsker å være med i arbeidet (KIFO, 2020, s. 58). Det hadde vært interessant å vite om det er forskjeller i denne statistikken mellom konfirmantopplegg som fullfører onboardingprosessen og ikke.

### **5.2.3 Samtalens betydning forsterkes når bare relasjonen står tilbake etter endt konfirmantår**

Dersom man skulle få til en vellykket onboardingprosess i konfirmanttiden, står en over en ny utfordring. I materialet mitt problematiseres det at fellesskapet man har fått tilhørighet til opphører etter endt konfirmasjonstid. KIFO-rapporten trekker dessuten frem at de «klassiske» konfirmantoppgavene, som for eksempel å delta i prosesjon, samle inn kollekt og dele ut nattverd, er oppgaver som i liten grad «peker fremover» i form av at forfatterne spør om det finnes lignende oppgaver for unge etter konfirmasjonstiden (KIFO, 2020, s. 96). Dersom verken fellesskapet eller oppgavene har en kontinuitet etter endt konfirmasjonstid, er det kun relasjon og utvikling som står igjen i onboardinghalvsirkelen. Slik sett kan man si at disse er svært viktige for videre engasjement i kirken, nettopp fordi dette er det eneste som står tilbake. Relasjon kan som nevnt handle om venner som er med, og KIFO-rapporten peker også på relasjonen til de ansatte som viktig (KIFO, 2020, s. 7). Materialet mitt omtaler samtalen som viktig for både relasjon til den ansatte og for potensialet for utvikling: Den er relasjonsbyggende og viktig for videre relasjonsbygging gjennom konfirmantåret, og den er et verktøy for å forberede, åpne og motivere konfirmantene opp for konfirmantårets undervisning. Slik blir samtalen viktig ikke bare for konfirmantåret, men også for rekrutteringen til videre kirkelig arbeid. Av dette blir det også tydelig at dersom ikke alt skal stå og falle på det relasjonelle, må konfirmantåret klare å gi oppgaver og fellesskap som peker utover det ene året, og det må gis mulighet for utvikling også etter at konfirmasjonsundervisningen er over. Som pekt på innledningsvis i 5.2, kan samtalen danne et viktig grunnlag også for dette.

## 6 Konklusjon

Gjennom denne avhandlingen har jeg utforsket problemstillingen: *Hvordan reflekterer kirkelige ansatte over velkomstsamtaler med konfirmanter?* Dette har jeg gjort ved å analysere materialet i lys av aktivitetsteori og å drøfte noen av funnene. I det følgende vil jeg gi en konklusjon ved å svare på forskningsspørsmålene jeg etablerte i 1.2:

- 1) Hvorfor har de velkomstsamtaler?
- 2) Hva får de typisk vite i samtalene?
- 3) Hvordan foregår samtalene?

### 6.1 *Hvorfor har de velkomstsamtaler?*

I analysen viste jeg at informantenes formål med samtalen var å få en god relasjonell start, å få vite hvordan det er å være konfirmand «X», å forberede konfirmandene på det som kommer og å selv kunne møte konfirmandene på en annen måte. Alle disse formålene er redskaper for at konfirmandåret skal fungere bedre: Den gode relasjonelle starten påvirker hva konfirmandene får ut av undervisningen og samtaler med de ansatte, og den kan også påvirke hvordan konfirmandene opplever konfirmandåret som helhet. Å få vite hvordan det er å være konfirmand «X» hjelper de ansatte med å tilrettelegge for at alle skal kunne være konfirmanter og med å luke vekk flest mulig uønskede situasjoner. Å forberede konfirmandene på det som kommer gir tydelige rammer og trygghet i gruppa, og det kan gi konfirmandene forventninger og motivasjon, noe som øker læringsutbyttet. At de selv kan møte konfirmandene på en annen måte gjør de ansatte mer rustet og forberedt på å kunne håndtere uheldige situasjoner på en bedre måte fordi de vet mer om konfirmandene. Med det kan vi si at grunnen til at de har velkomstsamtaler er for at konfirmandåret skal fungere bedre.

Drøftingen har riktignok også vist noen utfordringer ansatte står overfor i praktiseringen av velkomstsamtaler. Der pekte jeg på at en instrumentell bruk av samtalen og relasjonen kan føre til at relasjonen ikke oppleves autentisk, og da kan den virke mot sin hensikt. Dette kan eksempelvis motvirkes ved å finne en samtaletype (jf. 4.6.1.1) som passer ens personlighet og ved å følge sporet av en god samtale (jf. 4.5.4).

I tillegg kan fokus på tilrettelegging og diagnoser gjøre vondt verre, noe man har eksempler på fra skolen. Materialet gir imidlertid andre eksempler på at tilretteleggingen har bidratt til

mestring og deltakelse, og dermed fortsatt kan anses som noe positivt. Kirken trenger, i likhet med skolen, kunnskap om hvordan man kan støtte engstelige konfirmanter på en hensiktsmessig måte, og fokuset på tilrettelegging burde ikke hindre den øvrige relasjonsbyggingen.

Det er et uforløst potensial hos de fleste informantene, da få av dem bruker samtalen for å vise konfirmantene verdien av konfirmantåret, noe som ville kunne økt motivasjonen og dermed læringsutbyttet. Det hadde vært spennende om det ble forsket på dette mulige gapet mellom potensial og virkelighet i fremtiden.

I materialet er det et større fravær av konfirmantmedvirkning enn ventet. Dette gjør at onboardingprosessen ikke kommer helt i havn. Videre er det en motsetning i tanken om at først når man blir med videre i arbeidet etter konfirmasjonstiden, så skal man få bidra, når det å allerede ha fått bidra er viktig for ønsket om å være med videre. Selv om samtalen bærer med seg potensialet for å legge til rette for konfirmantmedvirkning, er konfirmantårene ikke lagt opp slik. Fordi man ikke fullfører onboardingprosessen og mye av det man onboarder til opphører å eksistere, blir relasjon («I know someone») og utvikling («I develop») det som står igjen fra onboardingen etter endt konfirmasjonstid. Dette gjør at samtalen, som er viktig for å danne relasjon og har et stort potensial for å fremme utvikling, blir enda viktigere. Dermed er ikke bare samtalen nyttig for konfirmantåret, men den er også viktig for rekrutteringen til deltagelse i videre kirkelig arbeid.

## ***6.2 Hva får de typisk vite i velkomstsamtalene?***

Avhandlingen har vist at å få svar på spørsmålene er underordnet for informantene, og at spørsmålene er redskaper for informantenes egentlige formål, som er gjengitt i 6.1. Dette fokuset påvirker også informasjonen informantene sitter igjen med. Flere av spørsmålene brukes for å bli litt kjent med konfirmanten for å danne en relasjon. I denne sammenhengen er det viktigere at man følger sporet av en god samtale enn at man følger spørsmålsarket. Selv om den ansatte ikke husker svarene, kan samtalen føre til at det setter seg en relasjon i kroppen hos den ansatte og hos konfirmanten. Dette kan være en type taus kunnskap, men som likevel gir et inntrykk av konfirmanten.

Informantene får også vite noe om hvilket utgangspunkt konfirmantene møter undervisningen og konfirmantåret med. Blant dette trekkes informasjonen om utfordringer og tilrettelegging frem som viktigst, og også noe av denne informasjonen er taus fordi de fornemmer noe i

samtalen. Denne informasjonen kan selvsagt også være av positiv art, og kan for eksempel handle om konfirmantens forventninger eller forhold til kirke og tro.

### ***6.3 Hvordan foregår velkomstsamtalene?***

Særlig viktig her er hovedfunnet om at antagelser om kvartære motsetninger påvirker samtalsinnhold og rammer. Samtalen foregår på en slik måte at det skal være færrest mulig skjæringer i møtet mellom ansatt og konfirmant. Dette påvirker alt fra hva man legger vekt på i samtalen, hvordan man leder frem mot samtalen i form av «twist og lokaler» og den øvrige konteksten rundt, om man informerer om taushetsplikt, hva man forteller om samtalen på forhånd og hvordan man forsøker å fremstå.

## 7 Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Arendalsuka. (u.å.). *Forstår vi barna i hjel? Hvordan motvirke at elever slipper alt de er redd for*. Hentet 14. desember 2023 fra <https://program.arendalsuka.no/event/user-view/21278?fbclid=IwAR2mCaGz4cEgxIoX96LvivzU16OAxHuaZXCeytQtcdvYxqgYPXHzF6LmG8>
- Atlas.ti. (u.å.). *A smarter way to better research findings*. <https://atlasti.com/>
- Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 5/22. NOVA, OsloMet.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. The University of Chicago Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Datatilsynet. (2023). *Om personopplysningsloven med forordning og når den gjelder*. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/om-personopplysningsloven-og-nar-den-gjelder/>
- Det norske akademis ordbok. (u.å.). *Skinnuenighet*. Hentet 14. desember 2023 fra <https://naob.no/ordbok/skinnuenighet>
- Dietrich, S. (2011). Systematisk-teologisk grunnlag for diakontjenesten. I S. Dietrich, K. K. Korslien & K. Nordstokke (Red.), *Diakonen – kall og profesjon* (s. 97-110). Tapir Akademisk Forlag.
- Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>

- Elton, T. M., & Osmer, R. (2019). Encountering the Gospel through Confirmation. *Theology Today (Ephrata, Pa.)*, 76(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/0040573619826954>
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2018). Expansive learning: Towards an activity-theoretical reconceptualization. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words* (2. utg., s. 46-65). Routledge.
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133-161). Cappelen Damm Akademisk.
- Falk. (2016). *Å være der du er: oppmerksomhet, grenser og kontakt i den hjelpende samtale* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.
- Grahn, N., Eek, J. & Petterson, P. (2007). *Väger framåt i Svenska kyrkans konfirmandarbeide: Konfirmand-Kvalitet; Rapport från fyra års utvecklingsarbete*. Karlstad Stift.
- Gray, L., Wong-Wylie, G., Rempel, G., & Cook, K. (2020). Expanding Qualitative Research Interviewing Strategies: Zoom Video Communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292– 1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Gaarden, M. (2015). *Prædiken som det tredje rum*. Anis.
- Harbsmeier, E. & Raun Iversen, H. (1995). Indledning. I E. Harbsmeier & H. Raun Iversen (Red.), *Praktisk teologi* (s. 11-28). ANIS.

- Harpelund, C., Højberg, M. T., & Nielsen, K. U. (2019). *Onboarding: Getting New Hires off to a Flying Start*. Emerald Publishing Limited.  
<https://doi.org/10.1108/9781787695818>
- Holmqvist, M. (2015). *Learning religion in confirmation: mediating the material logics of religion: an ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Høeg, I. M. & Krupka, B. (2010). Confirmation Work in Norway. I F. Schweitzer, W. Ilg og H. Simojoki (Red.), *Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries* (s. 162-183). Gütersloher Verlagshaus.
- Høeg, I. M. & Krupka, B. (2015). Confirmation Work in Norway. I K. Niemelä, T. Schlag, F. Schweitzer, & H. Simojoki (Red.), *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe: The Second Study* (s. 234-244). Gütersloher Verlagshaus.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Doktorgradsavhandling]. Akademika forlag.
- Kaufman, T. S. (2018). Mapping the landscape of Scandinavian research in ecclesiology and ethnography - contributions and challenges. I J. Idestrom, T. S. Kaufman & C. Scharen (Red.), *What really matters: Scandinavian perspectives on ecclesiology and ethnography* (s. 15–37). Pickwick Publications.
- Kaufman, T. S. & Danbolt, L. J. (2020). Hva er praktisk teologi? *Tidsskrift for praktisk teologi*, 37(1), 4-18.
- KIFO. (2020). *Etter konfirmasjonen – exit eller transitt?: Ungdomsarbeid i Den norske kirke og unges tilknytning til kirken* (KIFO Rapport 2020: 3). KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
- Kirkerådet. (2004). *Den norske kirkes identitet og oppdrag: Uttalelse fra Kirkemøtet 2004*. Den norske kirke, Kirkerådet. <https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visjonsdokument-og->

[strategier/identitet\\_oppdrag\\_2004\\_bokmaal.pdf?id=1352526&fbclid=IwAR3cBwnfrJL2pkSnDN-JsGetN86i\\_yMtxVBE7dBLLvyreuU\\_nZ8od6UEvLQ](https://www.kirkeradet.no/strategier/identitet_oppdrag_2004_bokmaal.pdf?id=1352526&fbclid=IwAR3cBwnfrJL2pkSnDN-JsGetN86i_yMtxVBE7dBLLvyreuU_nZ8od6UEvLQ)

- Kirkerådet. (2010). *Gud gir - vi deler: Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Den norske kirke, Kirkerådet.
- Lathrop, G. (2006). *The pastor: a spirituality*. Fortress Press.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). Sage.
- Matusov, E. (2007) «In Search of ‘the Appropriate’ Unit of Analysis for Sociocultural Research». *Culture & Psychology*, 13(3), 307-333.
- MF vitenskapelig høyskole. (u.å.). *Risiko- og sårbarhetsanalyse*. MF. Hentet 16. august 2023 fra <https://mf.no/bibliotek/forskerstotte/praktisk-info-forskere/risiko-og-sarbarhetsanalyse>
- Miller-McLemore, B. J. (2014). Introduction: The Contributions of Practical Theology. I B. J. Miller-McLemore (Red.), *The Blackwell Companion to Practical Theology* (s. 1-20). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444345742.ch>
- NESH, (Red.). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Niemelä, K., Schlag, T., Schweitzer, F., & Simojoki, H. (2015). Introduction. I K. Niemelä, T. Schlag, F. Schweitzer, & H. Simojoki (Red.), *Youth, religion and confirmation work in Europe: the second study* (s. 14-29). Gütersloher Verlagshaus.
- Norheim, B. E. H. (2005). Misjonale konfirmasjon i nordisk-baltisk kontekst: Ungdomsteologi som misjonsteologi. *Norsk tidsskrift for misjon*, 2005(3), 143-162. <https://doi.org/10.48626/ntm.v59i3.4119>
- Postholm, M. B. (2019). *Research and Development in School: Grounded in Cultural Historical Activity Theory*. Brill. <https://doi.org/10.4324/9781315884820>
- Raun Iversen, H. (2018). *Ny praktisk teologi: Kristendommen, den enkelte og kirken*. Eksistensen.



- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Root, A. (2017). *Faith formation in a secular age: responding to the church's obsession with youthfulness*. Baker Academic.
- Sandsmark, A. (2013). Hva driver vi egentlig med?: en aktivitetsteoretisk analyse av trosopplæringsarenaer. I L. G. Engedal, B. L. Persson og E. Torp (Red.), *Trygge rom: trosopplæring i møte med sårbare og overgrepsutsatte barn og unge* (s. 209–222).
- Saxegaard, F. (2017). *Realizing church: parish pastors as contributors to leadership in congregations* [Doktorgradsavhandling]. MF Vitenskapelig høyskole.
- Saxegaard, F. (2019). Den fantastiske jobben som ikke frister. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 36(1), s. 4-16.
- Schmidt, U. (2022) Continental Practical Theology. I K. Tveitereid og P. Ward (Red.), *The Wiley Blackwell Companion to Theology and Qualitative Research* (s. 298-308). John Wiley & Sons, Ltd.
- Seale, C. (2007). *Quality in Qualitative Research*. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 379-389). Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2023). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaar, E. & Stiansen, Y. (2023, 18. september). For mye tilrettelegging kan føre til økt skolefravær. *NRK*. [https://www.nrk.no/sorlandet/for-mye-tilrettelegging-gjor-elever-mer-engstelige-1.16555575?fbclid=IwAR1QH9TQo1VOIhTAZKpLqodv01DygKWNFPLwDcMFZ-EQKY3\\_NtzGGTffams](https://www.nrk.no/sorlandet/for-mye-tilrettelegging-gjor-elever-mer-engstelige-1.16555575?fbclid=IwAR1QH9TQo1VOIhTAZKpLqodv01DygKWNFPLwDcMFZ-EQKY3_NtzGGTffams)
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 13. desember). <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/artikler/sekularisering-i-norge>

- Statistisk sentralbyrå. (2023, 15. juni). <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo (u.å.). *Transkriber med Autotekst*. Autotekst UiO. Hentet 16. november 2023 fra <https://autotekst.uio.no/nb>
- Wagner-Rau, U. (2017). Praktische Theologie als Theorie der christlichen Religionspraxis. I K. Fechtner, J. Hermelink, M. Kumlehn & U. Wagner-Rau (Red.), *Praktische Theologie: Ein Lehrbuch* (s. 19–28). Verlag W. Kohlhammer
- Wehus, W. N. (2023, 18. august). *For mye tilrettelegging i skolen gjør elever mer engstelige*. Universitet i Agder. [https://www.uia.no/nyheter/for-mye-tilrettelegging-i-skolen-gjoer-elever-mer-engstelige?fbclid=IwAR3cBwnfrJL2pksnDN-JsGetN86i\\_yMtxVBE7dBLLvyreuU\\_nZ8od6UEvLQ](https://www.uia.no/nyheter/for-mye-tilrettelegging-i-skolen-gjoer-elever-mer-engstelige?fbclid=IwAR3cBwnfrJL2pksnDN-JsGetN86i_yMtxVBE7dBLLvyreuU_nZ8od6UEvLQ)
- Aadnanes, P. M. (2004). Konfirmasjonen - frå katekumenat til ungdomsarbeid. I J. O. Ulstein (Red.), *Ungdom i rørsle* (Vol. 2, s. 21-38). Tapir.

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1, Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.12.2023, 13:44



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
446697

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
24.07.2023

#### Tittel

Konfirmasjon og relasjon: Hvordan reflekterer kirkelige ansatte rundt velkomstsamtaler med konfirmanter?

#### Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

#### Prosjektansvarlig

Linn Sæbø Rystad

#### Student



#### Prosjektperiode

10.08.2023 - 26.01.2024

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige  
Særlige

#### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.01.2024.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

#### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om religion.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

<https://meldeskjema.sikt.no/6498395b-f628-40b7-90c1-14a424-ab0b/vurdering>

Side 1 av 2

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ***”Konfirmasjon og relasjon: Hvordan reflekterer kirkelige ansatte rundt velkomstsamtaler med konfirmanter?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilke refleksjoner kirkelige ansatte gjør seg rundt velkomstsamtalen med konfirmanter og hva de tenker denne samtalen bidrar med*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I masteroppgaven min ønsker jeg å forske på velkomstsamtalen med konfirmanter med særlig blick på i hvilken grad denne bidrar til at konfirmantlæreren blir kjent med konfirmantene sine. En av motivasjonene bak dette er at forskning tyder på at det er positivt for mennesker å få bidra i et felleskap og få utforske hvordan de kan bruke sine egenskaper. Å se på mulighetene de kirkelige ansatte opplever at de har for å gjøre dette i rammene av et konfirmantår vil derfor også være av særlig interesse. En annen viktig motivasjon for meg, som fremtidig konfirmantlærer, er å kunne reflektere rundt og lære mer om aspekter ved konfirmasjonstiden. For å samle data ønsker jeg å intervju seks kirkelige ansatte. Intervjuene vil være individuelle og foregå én gang.

Problemstillingen min er:

*Hvordan reflekterer kirkelige ansatte rundt velkomstsamtaler med konfirmanter?*

For å svare på dette har jeg utformet fire forskningsspørsmål:

- 1) I hvilken grad opplever kirkelige ansatte at samtaler bidrar til at de blir bedre kjent med konfirmantene?
- 2) I hvilken grad tenker kirkelige ansatte at velkomstsamtaler gir informasjon de ikke hadde fått uten velkomstsamtaler?
- 3) I hvilken grad lar kirkelige ansatte informasjonen de får fra velkomstsamtaler prege konfirmantåret?
- 4) Har kirkelige ansatte eventuelt noen erfaringer av hva det kan gjøre med konfirmantkullet og individet å få sette dette preget?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

MF vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I valget av deltagere til undersøkelsen har det vært noen kriterier. Et av hovedkriteriene er at den kirkelige ansatte har velkomstsamtaler med konfirmantene sine eller har hatt utstrakt bruk av dette i nyere tid. I tillegg ønsker jeg en viss spredning i konfirmantkullenes størrelse og ansatte- og frivillighetsressurser, og om mulig også en spredning i konfirmasjonstidens utforming.

Målet er å intervju seks stykker.

Av mailen dette skjemaet er vedlegg i vil det fremgå hvorfor akkurat du er blitt spurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom reiseavstanden tillater det, vil jeg reise til deltagerne for å intervju dem. Hvis ikke vil intervjuet foregå over Zoom eller Teams. Dersom deltageren tillater det, vil det tas lydopptak av intervjuet. Dette vil transkriberes i etterkant ved hjelp av Universitet i Oslos program for transkribering.

Følgende av dine opplysninger vil samles inn: Navn, epostadresse, lydopptak, arbeidssted, stilling, kommune, kjønn og religion. Du vil få et fiktivt navn og kun stilling, kjønn og arbeidssted (Den norske kirke) vil brukes i selve oppgaven, med mindre det er grunner til å endre også dette for å skjerpe anonymiteten. Kommune vil endres til landsdel/område og/eller en beskrivelse av lokalsamfunnet (for eksempel by eller bygd). Dette vil det gjøres en vurdering på for å sikre anonymitet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veileder Linn Sæbø Rystad som vil ha til dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26. januar 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

MF vitenskapelig høyskole ved



Førsteamanuensis Linn Sæbø Rystad (veileder): 22590627 eller [Linn.S.Rystad@mf.no](mailto:Linn.S.Rystad@mf.no)

MFs personvernkontakt Berit Widerøe Hillestad på e-post: [personvern@mf.no](mailto:personvern@mf.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Førsteamanuensis Linn Sæbø Rystad  
(veileder)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Konfirmasjon og relasjon: Hvordan reflekterer kirkelige ansatte rundt velkomstsamtaler med konfirmanter?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **8.3 Vedlegg 3, Intervjuguide**

#### **Konfirmantårets rammer**

Kunne du innledningsvis nå fortalt meg litt om hvordan konfirmasjonstiden er lagt opp hos dere, sånn at jeg får et lite overblikk? Hva er viktig for deg når du legger opp et konfirmantår?

Hva er de viktigste ressursene du spiller på i arbeidet ditt med konfirmanter?

Hvordan begynner konfirmantåret hos dere?

Hva gjør dere for å bli kjent med konfirmantene?

Hva gjør dere for at konfirmantene skal bli kjent med dere og kirka?

Hvordan vil du beskrive deg selv som konfirmantlærer?

#### **Velkomstsamtalens mål og rammer**

Hvorfor har dere individuelle samtaler med konfirmantene i starten av konfirmantåret (velkomstsamtaler)?

Hva er målet ditt med samtalen?

Hva er de praktiske rammene? F.eks. når, hvor. Hvor mange timer de bruker.

Hva foregår i velkomstsamtalen?

Pleier du å stille spørsmål – hvilke? / hvilke spørsmål pleier du å stille?

#### **Velkomstsamtalens «utbytte»**

Hva lærer du typisk om konfirmantene dine gjennom velkomstsamtalene?

Hva lærer du der som du ikke ville lært uten disse samtalene?

Hva får du typisk ikke vite i samtalene, men som du lærer i løpet av året?

Hvilke temaer pleier å dominere samtalen?



I hvilken grad opplever du at du blir kjent med personen «bak» konfirmanten? Forklarende: personen som person, eller personen i akkurat settingen konfirmant.

### **Velkomstsamtalens følger**

I infoskrivet jeg sendte ut skrev jeg at forskning tyder på at det er positivt for mennesker å få bidra i et felleskap og få utforske hvordan de kan bruke sine egenskaper.

I hvilken grad opplever du at dette er mulig innenfor rammene av et konfirmantår?

Hva tenker du velkomstsamtalen kan bidra med til det?

Lar du det du lærer om konfirmantene i introduksjonssamtalen prege året på noe vis? Kan du i så fall fortelle om det?

Hva tror du det gjør med konfirmantkullet at konfirmantene selv får sette dette preget?

Hva tror du det betyr for den enkelte?

Hva betyr denne samtalen for deg som konfirmantlærer?

### **Til sist:**

Er det verdt tidsbruken?

Har du fått fortalt det du syntes var viktig å formidle?